

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras
Alejandro Arrecillas Casas

Coordinadores





EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO **FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras
Alejandro Arrecillas Casas

Coordinadores



COLECCIÓN PENSARES PEDAGÓGICOS

El pensamiento crítico como fundamento de la formación docente

Nibaldo Avilés Pizarro
José Humberto Trejo Catalán
Directores de la colección

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Alejandro Arrecillas
Coordinadores

© Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Universidad de La Serena
Benavente 980, La Serena
Teléfono 56 51 2204000
www.userena.cl

© Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa (CRESUR)
Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,
San Juan Copalar
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas
Teléfono 01 963 636 6100
www.cresur.edu.mx

ISBN libro digital: 978-956-6071-12-9
Primera edición: diciembre 2020

Maquetado y diseño de portada:
Andrés Jerónimo Pérez Gómez - CRESUR

Producida por:
Editorial Universidad de La Serena
Los Carrera 207, La Serena. Chile
Teléfono 56 51 2204368
www.editorial.userena.cl
Email: editorial@userena.cl

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

Etnografía: la mirada crítica

Eliana Barrios Fuentes

6

**La formación integral en la educación primaria pública
en México: historia y causas de dos confusiones**

Miguel Ángel García Romero

28

**La formación del docente y desarrollo del pensamiento crítico,
desde el enfoque de la educación popular de Paulo Freire**

Jesús Alberto Rasgado Santiago

54

**El Método alfabetizador como herramienta para la formación
docente en igualdad en la Educación Media Superior en Sonora**

Martha Cecilia Miker Palafox y Alejandro Arrecillas Casas

90

**La socialización escolar. Entre la reproducción mecánica
y la reconstrucción del pensamiento crítico docente**

Alejandro Arrecillas Casas y Martha Cecilia Miker Palafox

120

Etnografía: la mirada crítica¹

Dra. Eliana Barrios Fuentes²

Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

El estudio presentado aquí se refiere a que la situación de crisis que presentan las instituciones, en este caso la escuela, puede ser abordado desde la perspectiva de la complejidad y el análisis institucional, aportando mayor conocimiento al utilizar la etnografía su enfoque y herramientas de trabajo, al enfocarse en los protagonistas, ignorados y olvidados por la cultura hegemónica, lo que para efectos investigativos es un entrar en una tierra desconocida.

Palabras clave: etnografía, epistemología, interpretación etnográfica, trabajo de campo, complejidad

Abstract

The research presented here faces the crisis of educational institutions, in this case study: schools, and the theories which can be tackled in research: complexity theory and institutional analysis, both can help to enlighten on more knowledge when using ethnography, its approach and tools to focus on the protagonists who have been ignored and forgotten by the predominant culture, which means in terms of research to go into an unknown land.

1 Este artículo forma parte de la investigación de tesis doctoral: *Cambios y reformas en la educación chilena, la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica*. Estudio de caso de modalidad etnográfica realizado para la Universidad de Zaragoza, con la dirección del Dr. Fernando Sabirón Sierra.

2 Doctora por la Universidad de Zaragoza, obtiene el grado en el 2016. Anteriormente cursó el Diploma de Estudios Avanzados en la misma universidad (2001). Estudió Pedagogía en inglés en la Universidad Católica de Chile (1980) y Antropología en la Universidad Austral de Chile (1997). Actualmente cumple labores docentes en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Keywords: ethnography, epistemology, ethnographic interpretation, field-work, complexity

Introducción

Las descripciones etnográficas de la Edad Media, cuando la etnografía entregó el material necesario para el avance de la ciencia, no tienen similitud alguna con el método científico positivista, la etnografía entregó lo necesario para el desarrollo de postulados científicos, y desarrolló, al mismo tiempo, métodos acuciosos para dar cuenta de las observaciones obtenidas en el campo de trabajo. Basta recordar las descripciones realizadas por una variedad de autores –aventureros, viajeros, misioneros, sacerdotes y la documentación en cartas, actas– y luego la evolución de los relatos etnográficos a través de la incorporación del relativismo cultural, la importancia del *otro* o de la *otredad*, al estudiar los lenguajes del nuevo mundo y otros aportes, no sólo a la lingüística, sino también a la sociología, la botánica, la zoología, por mencionar algunas disciplinas. De esta forma, un modo de conocer distinto, no experimental, ha servido para que otra forma de conocimiento, como es la ciencia tradicional, investigue.

En cuanto a la validez científica de la etnografía, los antropólogos, quienes la han practicado no han dividido su enfoque de investigación convirtiéndolo en un asunto simplificado, por el contrario, desde los primeros relatos etnográficos podemos observar una gran rigurosidad en la exposición de las etnografías al mundo científico. Malinowski (1972), no duda acerca de la importancia de la validez científica en cada investigación y desarrolla diferentes metodologías para dar claridad y científicidad al trabajo de campo. Malinowski (1972) describe en su obra “Los argonautas del Pacífico”, iniciadora de la rigurosidad científica en la etnografía, los *métodos activos de investigación*, enfatiza la honestidad del etnógrafo al dar cuenta de sus hallazgos y considera lo siguiente:

(...) una fuente etnográfica tiene valor científico incuestionable siempre que podamos hacer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones o interpretaciones del nativo y, por otra parte, las deducciones del autor basadas en su sentido común y capacidad de penetración psicológica. (40 – 41)

Al situarse en la perspectiva de *los otros* (al aprender su lenguaje) los etnógrafos de la época construyen conocimiento acerca de las sociedades no europeas, haciendo posible la comprensión y la explicación de estas a la comunidad científica de aquellos años que poseía una única visión de la cultura y de la organización social.

Haciendo una suerte de paralelo con lo que sucedía entre la sociedad europea, representando el poder, enfrentada a un mundo desconocido, nos acercamos a través de la etnografía a estudio de una institución: la escuela y los maestros. Existen muchas preguntas no contestadas y la escuela, la educación, el mundo de los maestros y profesores se ha convertido en una tierra desconocida, casi rechazada y finalmente ignorada en algunas sociedades, es nuestro estudio, la sociedad chilena.

El trabajo de campo etnográfico.

Definida como el proceso metodológico, característico de la antropología social, que luego se extendió al ámbito general de las Ciencias Sociales, la etnografía distingue a la antropología, caracteriza a sus investigadores y crea el cuerpo de datos empíricos (Stocking, 1993).

El trabajo de campo contempla aspectos esenciales tales como: estadía continua y prolongada de un investigador especialista en determinada cultura o grupo humano. Rivers (1913), desarrolló el concepto en forma posterior y lo definió como el trabajo realizado por un investigador solo o *trabajador privado*³, especialista de la etnografía, ocupándose de todos los campos, viviendo un año o más en una comunidad pequeña. Los requisitos, para el investigador son el no estar ligado a la comunidad, conocedor de la antropología y de las ciencias sociales, interesado en la cultura y conviviendo de forma continua y prolongada con la gente o grupo social en estudio; y, la investigación, no puede ser dependiente ni de la administración gubernamental, de la Iglesia o de empresas comerciales.

Otra de las distinciones relevantes es el sentido de la *restitución al campo*. ¿Por qué la restitución al campo? Primero para que el relato etnográfico

3 Entendemos "privado" como independiente del poder hegemónico.

tenga un sentido para los *nativos*, creíble y aceptado por ellos, en suma, para verificar, para consensuar. En segunda instancia, la intersubjetividad de la descripción (construimos de acuerdo con lo que conocemos) y a la compleja red de interacciones en las que se desarrolla el trabajo de campo, hacen de este un antecedente más para la investigación, la etnografía es el paso intermedio entre conceptos en construcción y afirmaciones acerca de la investigación. (Boumard, 2005)

La característica distintiva de la investigación etnográfica “(...) el carácter fluido y abierto del proceso (...)” (Goetz & LeCompte, 1988) permite la integración de lo observado a través de la construcción y selección de las estrategias de recogida de datos, todas ellas implican la decisión del investigador en el campo de estudio de acuerdo con la necesidad investigativa y al curso de los acontecimientos. La observación participante es la principal estrategia de recogida de datos en terreno, para Hammersley y Atkinson (1994, 19):

En terreno, es posible utilizarla como

(...) el método más natural y desafiante de recolección de datos, conecta al investigador con la más básica de las experiencias humanas al descubrir a través de la inmersión y la participación el cómo y porqué de la conducta humana en un contexto particular (Spradley, 1980).

Definido como natural porque es nuestro accionar habitual, la utilizamos como miembros de una familia, con grupos de amigos, al ingresar a alguna institución, en el trabajo, en diferentes instancias, pero como investigadores se hace la diferencia en la recolección de datos y la sistematicidad del análisis

Lo significativo de este *rito de pasaje* definido como método y técnica (ibídem , 76) es la capacidad que otorga para producir *insights* interpretativos; se logran capturar elementos que la entrevista en profundidad no logra recoger, como las reglas y normas al interior de un grupo que son dadas por entendidas pero que no se explican; las acciones rutinarias, que por serlo, se encuentran en un nivel de pensamiento no consciente; los actos y los pensamientos ocultos, lo que está detrás de la conducta.

Los temas de investigación complejos como los grupos y las instituciones son materias en los que la observación participante despliega un máximo de

posibilidades, de acuerdo a Bernard (2006) es también necesaria para abrir las áreas de consulta recolectando un nivel más amplio de información; reducir el problema de la reactividad; capacitar o entrenar al investigador acerca de las preguntas a realizar en un tema no muy conocido; lograr una comprensión más intuitiva del significado de la información; o bien, investigar problemas que simplemente no pueden ser investigados con otra estrategia.

Comúnmente la observación participante precede a la entrevista en profundidad, otro medio para obtener información, según Taylor & Bogdan (1996, 101) son "(...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes (...)". La utilización de la entrevista puede también responder a diferentes directrices, una de ellas es para confirmar supuestos; las conversaciones diarias que forman parte de los apuntes de terreno, obedecen en ocasiones a la actividad diaria, a encuentros fortuitos en las que es posible extraer información pero carecen, en estricto rigor, del carácter de entrevistas y se acercan más a una definición de *conversaciones*.

Aunque ambas poseen el carácter de no estructuradas, las conversaciones corresponden a una descripción de interacción natural en el campo, de acuerdo a Clayman & Teas (1987) se encuentran en la base misma de la vida social, a través de este tipo de interacciones se transmite la cultura, se usa el lenguaje, se afirman identidades, se activan instituciones y se reproducen las estructuras sociales de todo tipo, por lo que adquiere relevancia focalizar la atención en ellas, el Análisis Conversacional (Conversation Analysis) (Sacks, 1984) puede brindar interesantes hallazgos a futuro.

En la recogida de datos no está exenta la interpretación, pero por supuesto va más allá de ellos. En cuanto a la interpretación, Geertz (1990, 20) se refiere a la descripción como al momento que hay que lograr captar, en un vaivén dialéctico, el más local de los detalles y la más global de las estructuras, poniendo ambas a la vista. El concepto de cultura, de acuerdo con la teoría interpretativa, es:

(...) esencialmente un concepto semiótico el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación

de la explicación interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento que contiene toda una doctrina en una cláusula exige en sí mismo una explicación.

La etnografía dice relación con la recolección y análisis de los datos socio-culturales, el fin último es una *grafía* o descripción de un sistema cultural, de un grupo social humano o de una etnia, entendiendo *etnia* como *el otro* o *otredad*. De la misma forma se denomina al proceso final de una investigación. Generalmente, comprende un trabajo de campo largo e intenso a partir del cual, y para efectos de construcción del conocimiento, toma la forma de una *monografía* descriptiva y analítica.

El etnógrafo y la interpretación

El etnógrafo piensa y reflexiona, analiza pensamientos, establece relaciones, selecciona a los informantes, transcribe textos, establece genealogías o esquemas de las interacciones sociales observadas, de los ritos, traza mapas de área, lleva un diario, pero la tarea principal es realizar:

(...) una descripción densa... lo que encara el etnógrafo... es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que le son al mismo tiempo extraño, irregular, no explícito, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después. Es 'un hablar a los otros' (Geertz, 1990, 24).

Las múltiples miradas del trabajo de campo, en términos de Geertz, requieren *imaginación etnográfica* junto a una buena teoría de la estructura social, y en nuestro caso, de la escuela y de la comunidad (Ogbu, 1978). A modo de comparación, el ejemplo citado por Geertz (1990, 21 – 22), un guiño puede tener interpretaciones distintas, cualquier observación realizada en el campo puede tener distintas significaciones, por lo tanto, lo que el etnógrafo realiza, en esencia, más que observación, es una interpretación de las conductas observadas, que no puede ser operacionalizada al modo de la observación psicológica o de la encuesta sociológica, sino debe ser *contextualizada*, de manera que no quede como un *mensaje en una botella*. La *densidad* de Geertz se refiere a la contextualización de las observaciones que finalmente devienen en interpretación:

(...) Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (Geertz, 1990, 24).

La característica interpretativa de la descripción etnográfica se refiere, además, a la exégesis del flujo del discurso social, rescata *lo dicho* y lo fija en términos susceptibles de consulta. Añadiendo a la anterior propiedad, otro rasgo, lo microscópico, el etnógrafo enfrenta grandes realidades políticas al igual que otros científicos sociales (científicos políticos, sociólogos, historiadores), sin embargo a estas dimensiones mayores del poder el cambio, la opresión y el trabajo, les quita las mayúsculas y las encara en un contexto más sencillo y doméstico, vale decir, carentes de poder, por lo tanto, de aquí la importancia de la investigación etnográfica en las ciencias de la educación, observar, describir los fenómenos desde fuera del poder, constituyéndose esta característica en su ventaja, de acuerdo a Geertz *la esencia* de las sociedades nacionales, de las civilizaciones, de las grandes religiones, no se encuentra al trabajar en una aldea, lo que uno encuentra en estas *aldeas* es la vida de pequeñas ciudades o aldeas.

El etnógrafo, observa, registra y analiza, no necesita saberlo todo para comprender algo. El análisis cultural que realiza debiera ser conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo (Geertz, 1990). La función de la etnografía al construir conocimiento es proporcionar un vocabulario en el cual pueda expresarse “lo que la decisión simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana” (Geertz, 1990, 38). El análisis, no obstante, es siempre incompleto, el estudiar los escritos etnográficos significa *intensificar las sospechas* acerca de cómo se están encarnado las cosas. De acuerdo con Geertz (ibídem) parafraseando a Whitehead⁴ quien enuncia la máxima de las ciencias naturales *busca la simplicidad y desconfía de ella* el trabajo del etnógrafo es *buscar la complejidad y ordenarla*, de acuerdo con Geertz.

4 Se refiere al comentario –un tanto irónico– de Alfred Whitehead sobre cómo la simplicidad no es fácil de definir ni de encontrar.

El conocer

Garfinkel (2006) demuestra que los procedimientos que rigen el razonamiento de sentido común y en la actividad científica, son idénticos. Considera, al conocimiento práctico, como la facultad de interpretación que posee todo individuo, experto o profano, y que aplica en la rutina de sus actividades, como un procedimiento regido por el sentido común en el que la interpretación se plantea como indisoluble de la acción y es compartida por el resto de los actores sociales. Para este investigador, esta antigua y conocida dicotomía entre *conocimiento práctico* y *conocimiento científico* no constituye un problema de especial interés en su campo de estudio, debido a que las observaciones de los hechos sociales pasan por una objetivación evidente que no es monopolio de la actividad científica. Esto, en definición de Ogien (2008), significa que, la sociología se instituye en el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa de todo actor social. Ambos tipos de conocimiento están confrontados a un problema similar: no se pueden desarrollar al margen de “(...) un lenguaje natural y sin poner en juego una serie de propiedades deícticas que le son diferentes” (Garfinkel, 2006, 288). Ambos tipos de conocimiento utilizan el lenguaje y para explicar los hechos observados deben hacer uso de éste y de sus propiedades, siendo las propiedades deícticas distintas porque el motivo comunicacional es diferente.

La cultura es pública, no es una entidad oculta y al considerar la actividad humana como acción simbólica, con un significado, no referido a la condición ontológica, sino a la construcción desde la interpretación en una contextualización determinada- la pregunta para la interpretación debe referirse a su sentido y a su valor. La significación de las conductas es también pública, ninguna de las dos, ni cultura ni significación son fenómenos mentales, sino que observables, probables de ser descritas e interpretadas. Añadiendo a lo expuesto, la sociología nos señala que se puede *dar cuenta* de las actividades de los individuos por la existencia de una propiedad natural del mundo, denominada *accountability* por Garfinkel; el mundo es describable, inteligible y analizable:

“(...) Los estudios etnometodológicos analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente-visibles-y-reportables-para-todos-los-efectos-prácticos, es decir, *explicables* (accountable)”. (Garfinkel, 2006, 1)

También, una de las diferencias fundamentales de la antropología y las otras ciencias, radica en que para la primera lo esencial para construir el conocimiento en forma sistemática, es el *tratamiento científico* de los datos, más que el método mismo, la importancia reside en la formación del investigador, el sentido común es utilizado cotidianamente pero sólo el investigador científico completará sus observaciones y con minuciosidad y procedimientos sistemáticos y metódicos, sólo la mentalidad científicamente preparada dirigirá la investigación hacia objetivos de importancia real. (Malinowski, 1972)

Las actividades concretas y comunes, diarias, que realiza el etnógrafo son métodos que permiten analizar las acciones, el conocimiento común de las estructuras sociales, el razonamiento sociológico práctico y el análisis desde *dentro del escenario* permite observar las realizaciones continuas, dando paso a la interpretación. El contexto educativo, tiene características que le son propias: distintas miradas, debido su carácter polisémico, no se puede dar cuenta de dicha complejidad desde un único nivel de análisis, de acuerdo a Ardoino (1966) necesitamos de una *multirreferencialidad*, abarcar diversas disciplinas, métodos y paradigmas, e incluso enfoques contradictorios, para acceder a una mejor comprensión de los fenómenos estudiados.

Tanto en el ámbito de las ciencias experimentales como en las ciencias sociales, todo conocimiento sobrelleva el riesgo del error y la ilusión; el conocimiento, no es un espejo de las cosas o del mundo exterior, toda percepción es a la vez traducción y construcción cerebral, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos, y de ellos, el más confiable, la vista, además de no ser el único por el cual percibimos, puede tener múltiples errores de percepción. A esto, debemos agregar el error intelectual, el conocer es traducir/reconstruir a través del lenguaje y el pensamiento, lo que entraña una interpretación, con el riesgo de error por la subjetividad del que conoce, de su visión del mundo, de sus principios, de su conocimiento. (Morin, 1999)

La afectividad es un componente muy importante para la inteligencia, el razonamiento puede verse obstaculizado o engrandecido por las emociones; el mundo psíquico y el imaginario que el ser humano conoce se construye con una independencia relativa, desarrollamos necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, todo el mundo se filtra a través de nuestros sentidos conformando una visión del mundo exterior, de la vida, del mundo que nos rodea. Existe,

asimismo, la probabilidad de mentirnos a nosotros mismo (*self-deception*), sin tener la posibilidad de detectar esa mentira. La memoria es fuente frecuente de error porque tiende a reconfigurarse o desconfigurarse a medida que pasa el tiempo.

Mientras que la disyunción, producto del paradigma cartesiano occidental, de separar al sujeto del objeto determina una doble visión del mundo. Este enfoque tradicional del conocimiento, instalado en las respectivas sociedades científicas durante siglos, ha significado, finalmente, que el poder, los paradigmas imperantes, las creencias oficiales han construido y determinado estereotipos cognitivos, instalando una suerte de conformismo intelectual, debajo del cual encontramos un *imprinting cultural*, una *huella matricial* que convierte el conocimiento en lo esperado.

Para resolver esta problemática, paradigma lógico vs. etnográfico (que explican las lógicas instrumental y comunicativa, binarias y excluyentes y el consiguiente cuestionamiento a los criterios de científicidad en el análisis etnográfico, se opone hoy en día, la lógica compleja, la lógica difusa y sus principios, así como en las repercusiones que tiene en relación con los criterios de científicidad (utilidad y compromiso, frente a validez) (Sabirón & Arraiz, 2013, 2014).

La importancia de la etnografía y del estudio antropológico, consiste en ampliar el universo del discurso humano, es a esta meta a la cual se ajusta el concepto semiótico de cultura; entendida como sistemas de interacción de signos o símbolos interpretables, la cultura es un contexto dentro del cual se pueden descubrir los fenómenos de manera inteligible. Al respecto Geertz (1990, 30) declara "(...) Como la navegación y la jardinería, la política y la poesía... la etnografía es oficio de lugar: trabaja a la luz del conocimiento local." y es esta localidad la que nos interesa enfocar y describir, pero, no solamente el aspecto descriptivo-literario de la etnografía interpretativa, sino que, al igual que las primeras etnografías lo hicieron con las ciencias sociales y experimentales, su aporte fundamental en el campo educativo debiera conducir a la creación de teorías: "Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología, correrías contra ovejas hablan de revolución, porque están hechos para hacerlo así" (Geertz, 1990, 35). La localidad no parece ser tan reducida.

Los referentes teórico-epistemológicos: Complejidad y análisis institucional

“... los científicos nunca podrán comprender de verdad el mundo real, y ni siquiera comprenderse los unos a los otros”, en una afirmación realizada por Thomas Khun a John Horgan (1996,65), es la reificación mitológica del foro, ahora científico, de Babel. Esta afirmación apoya el enfoque epistemológico de esta investigación, el conocimiento como ha sido definido desde las ciencias exactas: único, lineal, buscador de *la verdad*, ha conducido a la generación de diferentes lenguajes para cada una de las ciencias, para lograr explicar *científicamente* dicha *verdad*, mientras que desde nuestra perspectiva las verdades son múltiples y complejas.

Las ciencias denominadas exactas, han desarrollado líneas de investigación diferentes para mostrar al mundo científico que existen otras formas de conocimiento que han escapado de la lógica cartesiana. Desde la matemática a la física, pasando por la biología, se han dado muestras de la necesidad de una mirada amplia, plural, no bi-unívoca, sino en tres dimensiones, y no mecanicista. Enunciaremos, algunos aspectos estudiados en las investigaciones de la matemática y de la física, para acercar el enfoque al tema adelantando que el supuesto es la existencia de una lógica transfinita subyacente al conocimiento complejo y la imagen de mundo compleja que se sigue de ella (Cantor, 2005).

La certeza en el razonamiento lógico, preciso (lineal), se apoya en la estructura lógica de la *teoría de los conjuntos finitos*, sostenida por el conocimiento mecanicista; mientras que la consideración de un conocimiento complejo se apoya en la *teoría de los conjuntos transfinitos*. Lo finito nos indica un fin, lo que conduce en términos investigativos a definir resultados como verdades absolutas mientras que lo transfinito nos ubica en una búsqueda continua, no existen las verdades absolutas, sino temporales explicables en un espacio y en un determinado tiempo.

Para poder explicar el paradigma complejo, nos acercamos a la Física, ¿por qué a las ciencias y no sólo desde las ciencias sociales? Por una parte, por el principio de transdisciplinariedad que nos anima y también para explicar que el cambio de paradigma epistemológico se inicia en forma paulatina

desde Max Planck y la aparición del quantum, a inicios del siglo XX, el principio de complementariedad (1927) de Niels Bohr, Basarab Nicolescu (1951) con el principio de antagonismo y la lógica de la energía también la gestión filosófica y epistemológica de Stéphane Lupasco (1900 – 1988).

Es la física la que nos señala que aún la cantidad más pequeña de materia sometida a experimentación está formada por millones de moléculas, ninguna de las cuales se presenta jamás en su individualidad; de lo más pequeño, se busca el *ladrillo fundamental* y se encuentran *cuerdas*, movimiento puro; en el cosmos, a nivel de lo más grande del universo, el espacio y el tiempo transforman un continuo tetradimensional⁵.

A diferencia del conocimiento preciso, lineal, mecánico, apoyado en la certeza de un mundo máquina, el conocimiento complejo, difuso, se sostiene en el supuesto de que existe una realidad dialógica, trama-holográfica, recursiva⁶. Éste es un intento para comprender de manera integral los fenómenos *desordenados, complejos, inestables, aleatorios, difusos*, los cuales no podemos describir de manera precisa, como, por ejemplo, un sistema de fluidos. Por lo que la complejidad es una aproximación a la comprensión del comportamiento de sistemas aparentemente caóticos, inestables pero que se estructuran con un alto nivel de orden o complejidad, es una estructura disipativa que fluctúa en atractores extraños de manera fractal (Santibáñez, 2004). Los patrones fractales no tienen fin, son infinitamente complejos similares unos a otros en diferentes escalas, se pueden comprender aspectos de ellos y cada observador puede tener una mirada distinta. Creados por un simple proceso de repetición continua y recursiva, son sistemas dinámicos. Los ejemplos de sistemas complejos son un remolino de agua, una colonia de hormigas, el clima, el ecosistema, un ser vivo, una conciencia, un sistema social (Prigogine, 1999).

Poseen varias propiedades, la primera de ellas es que son ilimitados, se encuentran bordeados, pero no limitados; se estructuran en escalas recursivas de organización, a la vez, todo sistema complejo es parte de otro sistema mayor; se puede entender como una aglomeración de tendencias o de fenómenos que fluctúan en una relación dinámica con el sistema mismo, con sus partes, con los sistemas que fluctúan.

5 Teoría de la relatividad de Albert Einstein.

6 Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología. Rescatado de www.gazeta-antropologia.es

Por todas estas características, una consecuencia epistemológica es que el acceso a un sistema complejo puede ser concebido como un patrón recursivo-dialógico-holomónico de organización, en la que la necesidad de precisión se hace relativa; en la característica de *dialógico*, referido a una realidad entre opuestos, el énfasis se ubica en las relaciones a diferencia de la dialéctica que acentúa la tensión producida entre los opuestos. Como conjunto transfinito, el patrón fractal de organización se repite en el *todo* y en las *partes*, en escalas ascendentes y descendentes.

El concepto de *lógica borrosa* (Cole, 1999, 198) se opone a la lógica binaria tradicional de la investigación clásica (en lingüística, a modo de ejemplo: *langue-parole*, *competence-performance*, en antropología emic-etic). Mientras que la lógica antagonista de Lupasco con la presencia del perturbador estado *t* o tercio incluso (ni lo uno ni lo otro, ni esto ni aquello) se puede comprender a través de los niveles de realidad de Nicollescu (1998). La tabla del tercio incluso contiene las disyunciones contradictorias de base que reemplazan la disyunción clásica de la exclusión, Lupasco introduce, entonces, la noción de *devenir* (ser y no ser en un mismo lugar e instante).

De acuerdo con Kuhn (2004), la confianza en las certezas que sostienen una matriz social es firme, e inunda todos los aspectos de dicha sociedad científico, educacional, matemático, lógico, cultural, histórico, psicológico, etc. Así en el sustento de una matriz social cualquiera, nos organizamos, nos relacionamos con la realidad y determinamos que *verdades* relativas a lo que *sabemos* de ellas son verdaderas y cuales no lo son. Esto se debe al hecho de que, además, una matriz social supone, a nivel de estructura intencionada, un conjunto de ideas (certezas) sobre lo que es la *realidad*. Así, según sea ese conjunto de supuestos con el que nos identificamos, será la medida *racional* en que tratemos los fenómenos con que nos encontremos y hagamos afirmaciones, o cómo mencionábamos en el acápite anterior, el *imprinting cultural*. Esta perspectiva se acentúa con la lógica tradicional, lo que impide nuevos conocimientos, se hace necesaria la introducción de la incertidumbre a través del prisma complejo para abandonar dicho *imprinting*.

Lo que indudablemente es un gran aporte epistemológico para las investigaciones microscópicas, etnográficas, es la definición del observador, negado en las ciencias positivistas, su presencia hace el corte en el tiempo, es decir,

le brinda la historicidad necesaria al conocimiento, tema debatido también por Kuhn.

La comprensión de la existencia de diferentes niveles de realidad, la transición de un nivel de realidad a otro con la lógica del tercio incluso y la complejidad definida como el conjunto de niveles de realidad: un nivel de realidad existe, porque existen, a la vez, el resto de los niveles (Nicolescu, 2001) ha permitido la superación de ese antiguo dualismo y, al mismo tiempo, la inclusión en el estudio de los fenómenos sociales de la mirada del investigador. Ubicado en un tiempo determinado su enfoque es *trans-subjetivo* (superando aquella otra dualidad de objetivo/subjetivo), dando espacio, a su vez, a lo transdisciplinario o a la inversa, pero la transdisciplinariedad requiere de la trans- subjetividad y viceversa.

Este planteamiento nos acerca al análisis de las condiciones socioculturales y noológicas que permiten plantear interrogantes fundamentales sobre los grupos y/o institución nos permite, despejar la selva de mitos que han enriquecido la cultura occidental, la incertidumbre actual que destruye el conocimiento simplista es el desintoxicante del conocimiento complejo (Morin, 1999). En la búsqueda de verdades, las actividades auto-observadas van de manera conjunta con las actividades observadas, la autocrítica con la crítica y el proceso reflexivo es inseparable del proceso de objetivación. Estas son todas experiencias del etnógrafo, reflexiones que debe ir haciendo, la interpretación de las conductas y el análisis posterior de los resultados, son todas perspectivas compartidas: observa, construye, deconstruye, se apoya en múltiples referencias y abarca distintas disciplinas.

La lógica compleja, se acomoda y ajusta con facilidad a la investigación etnográfica por la doble condición constructivista que esta posee, en el conocimiento producido como en el propio proceso de generación en términos de pensamiento dialéctico y comportamiento dialógico (Sabirón, 2010, 8). En la investigación educativa, el paradigma complejo es la base epistemológica para la investigación etnográfica que, de acuerdo con Foucault, pasó a constituirse en un modo de saber:

(...) una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido.
 (...) Estos saberes que yo llamaría el saber de la gente, y que no es pro-

piamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que solo debe su fuerza a la dureza que le opone todo lo que lo circunda (Foucault, 1996, 18).

Este modo de saber focaliza la investigación en los grupos, las instituciones (William & Znaniecki, 1958) como opuesto a la sociedad, a lo macro, situándose en lo micro, en cómo las instituciones reaccionan a lo instituido a lo hegemónico, al poder. La institución escuela, a modo de ejemplo, puede dar cuenta en investigación educativa, de procesos no conocidos, de la vida, la cotidianeidad de quienes hacen realidad lo instituido o bien, cómo lo revierten.

Institución, instituido, instituyente

A partir del concepto *cultura escolar*, existe un desarrollo teórico de los modelos culturalistas, que definen el significado de las acciones escolares en relación con la cultura educativa y escolar de un sistema social, traspasa lo particular, para alcanzar razones interpretativas comunes concretadas en lo que Sabirón (1999) define i) los comunes ascendentes en la colonización cultural y ii) la singularidad descendente de la colonización cultural. La comunicación, la negociación y, en suma, la cultura escolar es el camino o vía para reafirmar la legitimidad de la homogeneización impuesta por la colonización, que reorganiza, reifica, el sistema y la eficacia de la colonización.

Los maestros y los contextos, se reflejan en dicha cultura escolar, y entendemos por escolar a la institución, pero, a la vez, ésta puede ser un reflejo del sistema total, si consideramos, además, el concepto de *autopoiesis* (Maturana, 1976), como puede que no lo sea si nos detenemos en los estudios comparativos acerca de la escuela como los iniciados por el antropólogo Tobin, (2015), interesado en este tipo de estudios en el ámbito educativo, quien afirma que las escuelas son diferentes en distintos lugares. De acuerdo a este autor la escuela, resultado de una modernización de las relaciones productivas, se concretiza en una forma distintiva de educar, de socializar, pero se encuentra en crisis.

El *análisis institucional* cuestiona las definiciones de sociedad e institución, y plantea que en su carácter de *organismo* o *cuerpo*, la sociedad, ya no es con-

siderada objeto de la ciencia, por lo que hoy en día, son más susceptibles de estudio las *instituciones* (Lourau, 1975). Considera la concepción empírica actual, acerca de la sociedad, nominalista y ciega, la propuesta es el cambio por el concepto realista de institución que, a su vez, tiende a ser el grupo. La institución:

“...es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales”. (Lapassade & Loureau, 1973, 198 – 199).

De acuerdo con Lourau (1975, 12),

(...) el análisis institucional nace como crítica a lo instituido; uno de los orígenes posibles del análisis institucional es el que se denomina la ‘revolución psicobiológica, la entrada en escena de lo microsocioal cuya observación directa estaba allí reservada a la antropología de campo.

Para los institucionalistas franceses (Lourau, Lapassade, Boumard) la institución tiene tres momentos: la institución como lo instituido, es decir, el momento de la universalidad, la institución, tal como les es dada a los que ella pertenece. En segundo lugar, el momento de la particularidad, la institución como lo instituyente, que no es otra cosa que las actividades que organizan los pertenecientes a la institución con el fin de lograr satisfacción de sus necesidades o la satisfacción de sus problemas. Y, en tercer lugar, la institución, como lo institucionalizado o el momento de la singularidad, donde se funden los elementos anteriores en un nuevo momento de institucionalidad.

Desde lo grupal, el análisis institucional estudia las instancias estructurales del grupo, en cuyo interior tienen lugar fenómenos como los educativos. Tiene como objetivo desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación aparentemente regida por normas universales, evidenciar en su realidad concreta el carácter dialéctico, positivo a la vez que negativo, de cualquier agrupación organizada; desenmascara el complot de las instituciones, que consiste en imponer por la constricción material (económica o física) e ideológica, una visión falsa de las relaciones de producción. Este desenmascaramiento se produce, porque la actividad instituyente, pone de manifiesto lo oculto tras lo instituido, pero para ello es necesario un analizador.

En última instancia, todo acontecimiento, hecho, dispositivo, susceptible de revelar las determinaciones reales de una situación, de descomponer una realidad tomada hasta entonces globalmente es un analizador: “se dará el nombre de analizador a lo que permita revelar la estructura de la institución, provocarla, forzarla a hablar”. (Loureau, 1975, 282).

Por su parte, Apple (1997, 18), confirma la pérdida de legitimidad de las instituciones educativas, considera que el Estado no ha sido capaz de responder adecuadamente a la situación ideológica y económica. Junto a la crisis económica, define una crisis política e ideológica cultural,

...es una intersección de las tres esferas de la vida social. Vivimos una crisis de legitimación y acumulación – donde el aparato productor y reproductor de una sociedad (incluyendo las escuelas) está hundido en la continua reproducción de las condiciones para mantener la hegemonía. (Apple, 1997, 22). La escuela es una de las principales instituciones de reproducción de la crisis estructural y el sistema educativo es un elemento fundamental, para el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación de las sociedades actuales. Recurriendo al concepto de “noología” y con la etnografía existen posibilidades ciertas de innovar en investigación educativa, de crear nuevos conocimientos.

Referencias

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1996). *Política, Cultura y Educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Ardoino, J. (1966). Prefacio a la obra de Michel Lobrot. En M. Lobrot, *La pedagogie institutionnelle* (5- 20). Paris: Gauthier - Villars (Homme et organisations).
- Arraiz, A. & Sabirón, S. F. (2013). <http://socioconstructivismo.unizar.es>. Obtenido de <http://socioconstructivismo.unizar.es>: <http://socioconstructivismo.unizar.es>
- Arraiz, A. & Sabirón, S. F. (2013). La personne et les savoirs: un rapport formatif et éducatif complexe. *Esprit critique*, 17(1) 30-46.

A

- valos, B. (1986). *Teaching children of the poor: An ethnographic study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Baztán, M. A. (1995). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Salesiano Impresores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bowen, J. (1996). *Teorías de la Educación*. Mexico: Limusa.
- Bowles y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bryant, A. (2002). *Re-grounding grounded theory*. The Journal of information, Technology, Theory and Application 4 (3), 25 - 42.
- Bryman, A. (2001). *Introduction: A review of ethnography*. En A. Bryman, *Ethnography* (págs. IX - XXXIX). London: Sage Publications Ltd.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in Educational Research; A theoretical and practical guide*. New York and London. Routledge.
- Cole, K. (1999). *El universo y la taza de té*. Barcelona. Ediciones B.
- Crabtree, B., F., & W. L. Miller. (1992). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Ca. Sage.
- Eisenhardt, K. M. (1999). Building theories from case study research. En A. E. Bryman, & R. G. Burgess, *Qualitative research (vols. I, II, III, IV)* (págs. 643 - 680). London: Sage.
- Flinder, D. & Mills, G. (1993). *Theory and concepts in qualitative research*. New York. Teachers College.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores. Buenos Aires.
- Freechman, S. (1988). *Teacher's burnout and institutional stress*. London: The Open University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1990). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1994). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu.

-
- Giroux, H. (1998). *Education for change*. New York. Mac Graw-Hill.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 25 - 37.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2002). The discovery of grounded theory and applying grounded theory. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. (págs. 229 - 243). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley. Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Sociology Press.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodall, H. L. (2000). *Witing the new ethnography*. Lanham: AltaMira Press/Rowman & Littlefield.
- Goodson, I. F. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85 - 105.
- Googonough, W. (1971). *Culture, Language and Society*. Massachussets: Addison Wesley.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: The missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 50 - 57.
- Griuale, M. (1957). *El método de la etnografía*. Buenos Aires: Nova.
- Guba, E. G. (1985). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. P. Gimeno, La enseñanza: su teoría y su práctica. (págs. 148 - 165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Huse, & T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (págs. 3337 - 3343). Barcelona: Vicens Vives.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Grafik.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos.
- Hammersley, M. (1990). *The dilemma of qualitative method (Herbert Blumer and the Chicago tradition)*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (1992). Some reflections on ethnography validity. *International Journal of Qualitative Studies*, 5/3, 195 - 203.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research. (Policy making and practice)*. London: Paul Chapman Pu.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era post-moderna. *Revista de Educación*, 312., 111 - 130.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, M. (1983). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de L'Education*, 1., 9 - 26.
- Lapassade, G., & Loureau, R. (1973). *Las claves de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- Lincoln, Y. S. (2000). Narrative authority vs. perjured: courage, vulnerability and truth. *International of Journal Qualitative Studies in Education*, 13/2, 131 - 138.
- Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos aires: Amorrortu.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico Occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva guinea melanésica*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Mexico: Granica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología N° 20*, 15 pp.
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Que saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: EUS Ediciones Universidad del Salvador.
- Nicolescu, B. (1998). *Le tiers inclus. De la physique quantique á l'ontologie*. Bulletin interactive du Centre International de Recherche et Études transdisciplinaires, 13. [<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin>]
- Nicolescu, B. (2001). *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: State University of New York (SUNY) Press.
- Nicolescu, B. (2012). *La transdisciplinarietà una nuova visione del mundo*. Obtenido de: www.ciret-transdisciplinarity.org

-
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross - Cultural Perspective*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori España S.A.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación: Reformas educativas*(305), 103 - 138.
- Prigogine, I. (1999). *Las leyes del caos*. Madrid: Critica.
- Raymond, E. (2005). La teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la Encrucijada de dos Paradigmas. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Versión en línea: Cinta de Moebio, 09/23*.
- Rivers. (1913). Reports on the "resent Condition and Future Needs of the Science of Anthropology. En W. Rivers, A. E. Jenks, & S. G. Morley, *Report on Anthropological Research Outside America* (págs. 5 - 28). Washington: Carnegie Institution.
- Rockwell, E. & J. Ezpeleta (1983). *La Relación estado - clases subalternas en la escuela*. Cuadernos Políticos, 70 - 80. México. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf 10/10/2010
- Sabirón & Arraiz (2005). De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de Investigación Educativa* 23/2, 523 - 545.
- Sabirón, S. F. (2013). Conferencia sobre Educación y Complejidad. Oaxaca.
- Sabirón, F. (2010). *Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos*. Recuperado el 02 de noviembre de 2012, de Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation: <http://socioconstructivismo.unizar.es/index.php/ethnography-and-education-european-review>
- Sabirón, S. F. (2006). *Métodos de Investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2013). L'émergence de cinq paradoxes qui nous interrogent: vers un avenir complexe de la recherche en éducation. *La Recherche en Éducation*, 10, 69-87.
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. In L. &

- M. Marmoz (Eds.), *La recherche en éducation. Pluralité et complexité* (pp. 31-42), Paris: L'Harmattan.
- Santibáñez, F. (2004). Lógica transfinita y conocimiento complejo. Una metademostración. *Praxis* N°6: Pensamiento Social, Historia e Ideología 51-61-
- Selltiz, C. (1959). *Research methods in social relations*. New York. Holt.
- Spindler, G. (1987). *Interpretative ethnography of education at home and abroad*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Obtenido de: www.sagepub.com
- Stake, R. E. (1989). Theories from case study research. *The Academy Management Review*, Vol. 14, N° 4, 533 - 550.
- Stocking. (1993). *Race, culture and evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss, A. (1991). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. (Procedures and techniques)*. Londres: Sage.
- Taylor, S., & Bogdad, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Teas, C. & (2004). *Conversation Analysis*. En B.&Editors, *Handbook of data analysis*. London: Sage Publications Ltd. 589-606.
- Tupin, Y. L. (2012). La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes. En Y. L. Tupin, *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*. (págs. 255 - 290). Montreal: Presses de l'Université Laval.
- Vilar, S. (1997). *La Nueva Racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Wolcott, H. (2003). *The man's in the Principal's office*. Oxford. Altamira Press.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza (El uso de la etnografía en educación). Barcelona. Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1997). *Experiencias Críticas en la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into practice* 31 (2), 116 - 125.
- Znaniecki, F. & Th., William (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. 2 vol. 192. New York. Dover Publications, vol. I - II.

La formación integral en la educación primaria pública en México: historia y causas de dos confusiones

Miguel Ángel García Romero¹

Resumen

La *formación integral* es un concepto que representa el ideal educativo mexicano a alcanzar, mediante el cual un individuo puede desarrollar armónicamente todas las facultades que lo conforman. Este concepto se ha mantenido como una promesa vigente en el discurso oficial desde antes del nacimiento de la *Secretaría de Educación Pública* en 1921. No obstante, tras una revisión a las múltiples reformas que desde entonces han surgido en materia de educación, y que implican a la educación primaria, se obtuvieron evidencias de cómo es que sistemáticamente los mismos planes y programas oficiales impiden alcanzar este ideal. Por tanto, el objetivo de este artículo al mostrar las evidencias emanadas de documentos oficiales, y artículos especializados, es señalar cómo es que el mismo término *formación integral* se ha confundido por un lado con una *formación para la vida laboral*, y por el otro con el *desarrollo integral*. Se comparten, a manera de evidencias, los resultados de las revisiones a los documentos antes citados, de cómo del *proceso enseñanza-aprendizaje* solamente se le da importancia al alumno y al aprendizaje y sus teorías, desatendiendo al docente, a la enseñanza y a la didáctica como la ciencia que la sustenta.

Palabras clave: Formación integral, desarrollo integral, didáctica, competencias.

1 Docente-investigador de música en el nivel básico de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), catedrático de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) Sede Veracruz. Ha participado como Instructor en el Diplomado en Docencia Musical de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Diseñó y coordinó el Diplomado en Educación Musical "Técnica, didáctica y transdisciplina" para la Escuela Estatal de Música de Quintana Roo. Ponente y tallerista en los Magnos Congresos de Educación Preescolar Guadalajara, Jal. y Cholula, Pue. Es miembro de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, en la línea de investigación: "Formación docente y pensamiento crítico. Creador de los talleres sobre música corporal: "Chiflando y Aplaudiendo" y "Yo tambor". Es compositor de música popular, recopilador y creador de música y cuentos para público infantil. e-mail: do.re.migue.sol@gmail.com

Abstract

Comprehensive training is a concept that represents the Mexican educational ideal to be achieved, through which an individual can harmoniously develop all the faculties that comprise it. This concept has been maintained as a promise in force in the official discourse since before the birth of the Ministry of Public Education in 1921. However, after a review of the many reforms that have emerged since then in the field of education, and that involve primary education, evidence was obtained of how it is that the same official plans and programs systematically prevent reaching this ideal. Therefore, the objective of this article when showing the evidence emanating from official documents, and specialized articles, is to point out how it is that the same term comprehensive training has been confused on the one hand with training for working life, and on the other with comprehensive development. The results of the revisions to the aforementioned documents are shared, as evidence, of how the teaching-learning process only gives importance to the student and learning and their theories, neglecting the teacher, teaching and didactics as the science that sustains it.

Keywords: Comprehensive training, comprehensive development, didactics, skills.

Introducción

Dentro de la escena mundial cada país reconoce el lugar que le corresponde en relación a los demás y ante ello traza su proyecto de nación, para ello requiere formar ciudadanos con determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores; es decir, ciudadanos competentes, capaces de ver por sí mismos y por los suyos, agregando, a la vez, valor a su comunidad y nación.

Para alcanzar esta meta, a través de su sistema educativo, diseña su currículo y, por tanto, elige las materias que se van a impartir en las escuelas, la cantidad anual de horas que se le va a dedicar a cada una y los contenidos que considera adecuados para ir construyendo paulatinamente a ese ciudadano ideal.

Por otro lado, el mismo sistema educativo también decide qué materias y contenidos no son valiosos en la conformación de ese ciudadano modelo, por lo que las desestima, reduciendo el tiempo que se les dedica, al considerarlas materias principalmente recreativas, como sucede con las artes.

En México, el impacto de estas decisiones se observa principalmente en la escuela pública, y se puede apreciar con mayor detalle en el nivel de educación primaria, por los seis años que dura, convirtiéndolo así en el nivel educativo más grande de México, con cerca de 600,000 docentes, y más de 14.2 millones de alumnos estudiando en 98,000 escuelas (SEP, 2017).

Este nivel atiende a la niñez intermedia o tardía, que va de los seis a los once años, etapa que se caracteriza por relaciones sociales más estrechas y un control materno que va madurando, a los 6 años los niños ya tienen el desarrollo básico de su cerebro y cuerpo, y poseen amplia capacidad para razonar y comunicarse (UNICEF, 2005).

En el aspecto académico se presenta el desarrollo de destrezas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (Romay, 2014), es decir, se muestra el nivel de lo ya formado, lo asimilado, lo que pasó del plano de la experiencia social a la experiencia individual (Talizina, 2009).

La educación primaria, al igual que el resto de los niveles educativos, tiene sus propias y muy diversas problemáticas, sin embargo, cuando en México se habla de la escuela primaria pública, frecuentemente se señalan como problemas sustantivos, el rendimiento académico, la conducta y el abandono escolar, todos ellos válidos, pero pertenecientes a una mirada parcial, centrada únicamente en el estudiante. Además, los programas o políticas que se crean para revertir dichos problemas, no suelen atacar las causas, aunque estas sean claras por ser principalmente de carácter socio económico y cultural.

Cierto es que han existido apoyos económicos para alimentación y estudios, dirigidos a las clases desfavorecidas, pero a más de ser insuficientes, no son respaldadas ni por un seguimiento ni por una reeducación; y hay que repetirlos, atacan únicamente, y con insuficiencia, los síntomas y no las causas.

Lo que sí se ha hecho históricamente, a través de diversos modelos educativos, es apostar por la formación paulatina del estudiante como ciudadano ideal, para solucionar en la medida de lo posible, no solo los problemas de la escuela, sino de la nación. Por tanto, a través de las múltiples reformas que se han llevado a cabo desde la formación de la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1921, en el discurso político siempre ha estado vigente, implícita o explícitamente el tema de la *formación integral*.

En este sentido, y desde el enfoque por competencias que actualmente guía la educación en México, existe la idea de formar integralmente a sus educandos, a partir de un currículo que deja las artes y la educación física, con una hora semanal, como materias que más que servir para aportar a la formación del individuo, se les trata como espacios de entretenimiento; en un sistema que parece favorecer más una preparación para la vida laboral que una *formación integral*.

Este problema de asimetría en los contenidos se acrecienta en el orden de lo conceptual cuando en el espacio escolar se traslapan y confunden los términos *formación integral* con *desarrollo integral*, lo que implica cercenar la dialéctica que debiera existir de manera natural entre estos dos términos dentro del *proceso enseñanza-aprendizaje*.

Lo que deriva en que la atención se centre sólo en el discente, su aprendizaje y su desarrollo; haciendo de lado, y de manera sistemática, al docente, su enseñanza y la formación que con ella provee al alumno. Por tanto, el problema se acentúa también desde los aportes teóricos cuando la misma educación saca de la ecuación a la didáctica y su importancia para la enseñanza y la *formación integral*, y se centra solo en los aportes de la psicología sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Cabe señalar el término *formación integral* es muy amplio, ya que en él convergen la formación de múltiples dimensiones que conforman al ser humano, como la ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política por mencionar algunas, pero siempre a plenitud y en armonía (Yepes & Reyes, 2014).

De esta manera, la *formación integral* representa una opción para simultáneamente formar y educar integralmente a una persona, para que ésta a su vez, contribuya a la construcción de una sociedad ideal. De este ideal surge el propósito educativo de cada cultura, sociedad y nación en un determinado contexto (Yepes & Reyes, 2014). Esto significa que las dimensiones que se consideran para lograr una *formación integral* pueden ser distintas en cada país, en cada cultura, en cada familia, y por supuesto en cada institución educativa.

Por eso precisamente es que se vuelve tan necesario analizar cuál es el propósito que subyace al discurso y a la política que sustenta la *formación integral* en la educación primaria mexicana; quiénes conciben este término, y mediante qué mecanismos educativos se pretende alcanzarlos.

Para tal análisis se hace necesario revisar los elementos que convergen en el tema, como son *desarrollo integral*, *el proceso enseñanza-aprendizaje*, *la didáctica* y desde luego *la formación integral*; develando de esta última, lo que es realmente en la práctica y lo que debería representar para cada niño en el espacio escolar.

No pretende este análisis ser un reto ni una revisión exhaustiva a todo el sistema educativo mexicano, sino más bien, y por el momento, representa una invitación al docente de educación primaria a observar las limitantes normativas que le impone el sistema, pero también a observarse a sí mismo para encontrar la forma de salir, apoyado en su vocación, conocimiento, creatividad y ética de esa limitante que lo reduce a un ejecutor de programas, despojándolo de su papel de intelectual y pensador crítico.

Ese docente, tiene el deber y el derecho de hacer que nuevamente escuchen su voz, que desde hace ya varios años ha sido callada, no solo por el sistema educativo del cual forma parte importante, sino también por aquellas disciplinas en las que debería apoyarse.

Cabe entonces, además de entender qué es la *formación integral*, hacer una revisión a dos confusiones existentes que tienen lugar desde hace años, y siguen vigentes –muchas veces acentuándose– en el enfoque por competencias. La primera de estas confusiones nace fuera de los muros de la escuela, tomando como *formación integral*, a la *formación para la vida laboral*; la segunda, es la que toma como sinónimo de *formación integral* al desarrollo integral del individuo.

Corresponde al docente, señalar con evidencia estas dos confusiones de carácter epistemológico, en las que nadie parece reparar, proponiendo, además, alternativas que desde su práctica profesional le permitan brindar a sus alumnos una verdadera *formación integral*, sin violentar las disposiciones oficiales, ni las etapas de desarrollo del alumnado.

¿Formación integral o Formación para la vida laboral?

El proyecto de nación que cada país conforma trae en su génesis los principios y valores desde los cuáles se construye, así como las prioridades que de él emanan para defender o mejorar su posición en la escena mundial; por lo que desde ahí se visualiza el ideal del ciudadano que debe *formar* para garantizar al menos el *statu quo*. Se entiende así, que el sujeto es formado por su nación para que posteriormente, se encuentre en condiciones de retribuirlo, aportando valor para la transformación de su país.

Pero es precisamente en ese afán de formar que se desarticulan sistemática y operativamente dimensiones humanas que son indisociables; y cuya desarticulación solamente debería entenderse, y permitirse, a nivel conceptual y con fines didácticos para tratar de comprender a profundidad que elementos constituyen a un ser complejo, entendiendo de antemano que comprender las partes, tiene como único propósito la comprensión de un todo *integral*.

Esta visión de integralidad ciudadana se refiere al nivel de competitividad que un individuo puede alcanzar, y habrá que señalar que aunque esta visión no pertenece al ámbito educativo, es en este campo que parece haber tomado más fuerza, principalmente desde que se dieron a conocer los documentos: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín, 1999).

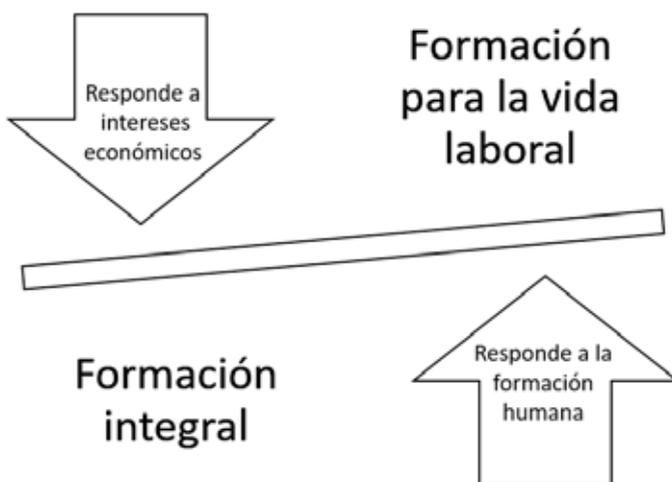
Estos dos documentos han influido fuertemente en la confección de los planes y programas de estudio desde el *enfoque por competencias*, mismo que guarda vigencia entre los países afiliados a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), organismo que se encargó de llevar a cabo en México el estudio llamado *Exámenes de las políticas nacionales de la educación*, y cuyos resultados le permitieron recomendar a esta

nación que flexibilizará sus niveles educativos a través de currículos basados en competencias (Rodríguez, 2009).

Se entiende así que la concepción de *ser humano integral* subyace al modelo educativo que cada país diseña de acuerdo a la forma en que aspira ser concebido en la globalidad. Por tanto, corresponde a los sistemas educativos crear las condiciones necesarias –o por lo menos establecer las bases– para favorecer lo que desde la política internacional se entiende como *formación integral*, tal como sucede con el modelo por competencias en el modelo educativo mexicano.

El problema comienza a vislumbrarse cuando al regirse los tiempos actuales por una agenda global, a cuyas políticas económicas les interesa prioritariamente mantener el *statu quo*, la educación, que debería garantizar una *formación integral*, termina por proporcionar una *formación para la vida laboral*, divergencia de enfoques que tiene lugar en el espacio escolar, como se puede apreciar en la Figura 1

Figura 1 Divergencias de enfoques en el modelo por competencias dentro del espacio educativo.



Fuente: Elaboración propia con base en Medina (2010).

Pese a esta primera confusión, no hay que perder de vista que cada institución educativa cuenta con la facultad de orientar el enfoque por competencias hacia la búsqueda de la autonomía y la ciudadanía y no hacia el sentido utilitario en el que la adquisición de habilidades y destrezas se vinculan al desempeño laboral (Díaz Barriga, 2006). Es decir, cada escuela puede definir el ser humano que quiere formar, no solo en conocimientos y habilidades, sino también en valores que sustenten tanto su ejercicio profesional como su papel de ciudadano.

Para poder acariciar esta idea, la educación requiere proveer al alumnado de experiencias que resulten, además de viables, atractivas y retadoras; en tal medida que garanticen, como un derecho constitucional, que el ampliar su formación personal y ciudadana, el estudiante alcance la plenitud, formándose integralmente. En este sentido el *artículo 3º* de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, pese a las múltiples reformas que ha vivido, entre sus principios fundamentales establece que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (2011)

Puede verse cómo desde la carta magna se dicta que el sector educativo debe encaminar sus esfuerzos a favorecer el desarrollo pleno de todas las facultades del ciudadano en formación, pero la baja asignación de periodos semanales a materias como artes, educación socio emocional y educación física, materias que representan el trabajo de la expresión, autoestima, relaciones sociales y salud física del alumno, parece contradecir este mandato constitucional.

En la Tabla 1 se pueden apreciar los periodos semanales que para primer y segundo grados de educación primaria, se asignan a educación artística, educación socio emocional y educación física, comparados con los asignados a lengua y matemáticas, en una asimetría que contradice lo que los programas educativos pregonan sobre la atención al desarrollo pleno del estudiante.

**Tabla 1 Periodos Asignados por materia
para Primero y Segundo Grados en Educación Primaria**

ESPACIO CURRICULAR		Fijos	Jornada regular
Periodos semanales		Periodos anuales	
Formación académica	Lengua materna	8	8
	Inglés	2.5	100
	Matemáticas	5	200
	Conocimiento del medio	2	80
Desarrollo personal y social	Artes	1	40
	Educación Socioemocional	0.5	20
	Educación física	1	40

Fuente: Adaptado de SEP (2017).

No es pretensión de este escrito negar que la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales son las disciplinas de las que nacen los conocimientos que permiten la comunicación efectiva y el pensamiento lógico, como herramientas esenciales para comprender nuestro entorno (II-SUE-UNAM, 2016).

Lo que sí pretende, entre otras cosas, es cuestionar la idea de que cuarenta horas anuales de arte o educación física, materias que permiten acceder a experiencias estéticas, expresivas y motrices por mencionar algunas, puedan favorecer la *formación integral* del estudiante en educación primaria.

Se suman a este contrasentido, una forma de enseñanza que se basa más en los usos y costumbres que en la reflexión y el conocimiento, así como las concepciones que se tienen del alumno, del docente, y de la didáctica; elementos que en su conjunto conforman el proceso *enseñanza-aprendizaje*.

Desde estas concepciones cotidianas, al alumno se le suele ver como un ser pasivo al que más que evaluar, se le califica para observar qué tanto se acerca o aleja de los estándares de desempeño y comportamiento que la sociedad espera de él, sin que nadie reflexione mediante qué procesos accedió a una calificación, sea cual fuere.

Por otro lado, al docente se le trata como el aplicador de unos planes y programas que, impuestos por la autoridad educativa, parecen no conocer la multiplicidad de contextos escolares existentes que requieren de la didáctica, disciplina que como teoría y arte de la enseñanza, posee una metodología propia y un objeto de estudio delimitado (Pruzzo, 2006).

Aun y cuando las políticas y prácticas educativas históricamente se han centrado más en el trabajo de la dimensión *cognitiva* por sobre las otras dos que se atienden en la escuela (*motriz y socio afectiva*), es necesario preguntarse si en realidad dichas prácticas derivan en el desarrollo de la observación, la reflexión y el análisis; habilidades del pensamiento que, como herramientas, permiten acceder a niveles cognitivos cada vez mayores.

En todo caso, es necesario que el ideal de ciudadano mexicano sea concebido como un sujeto único y no como el engrane de una maquinaria que se rige por las exigencias del mercado global. Pero ello requiere una innovación que trascienda el discurso, y atienda por igual, formación y desarrollo, enseñanza y aprendizaje, respondiendo a una necesidad pedagógica, y no a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial (Díaz Barriga, 2006).

Justamente en estos escenarios es que, por poner un ejemplo, la música puede presentarse como una propuesta de innovación del trabajo áulico, al articular de manera planificada una serie de acciones que favorecen conjuntamente el desarrollo de la *cognición, motricidad y socio afectividad*, al expresar el cuerpo estados internos, intencionalidades y metas con relevancia en la práctica del significado musical y su audición como actividad social (Shifres, 2015).

Por supuesto que, en el ejemplo de la música, se debe tener la intención formativa desde la mirada crítica del docente, en la que se supere el enfoque hegemónico tradicional de la educación unidireccional en la que el docente expone sus conocimientos hacia un estudiante inmóvil y con el oído atento, dualismos heredados de la cultura occidental, que separan la mente del cuerpo y la cognición de la emoción, confiriendo a las artes una categoría inferior de percepción y comprensión (Barco, 2013).

Es por eso que una didáctica basada en artes, en despliegue de todos sus elementos básicos puede ser, al menos como un ejemplo, una vía factible

para integrar en el aula, mediante acciones concretas, observables y medibles el trabajo cognitivo, motriz y socio afectivo en relación directa con el *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, componentes de la *formación integral* desde el enfoque educativo por competencias.

Para ofrecer una verdadera *formación integral* desde el espacio educativo, no se trata solamente de señalarla como una constante vacía en los discursos oficiales, sino en identificar a este concepto, junto a las dimensiones que lo conforman, como un término estable, desde diferentes áreas del conocimiento (ver Figura 2)

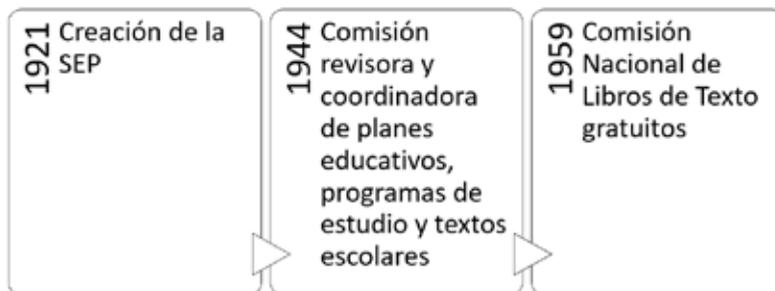
Figura 2 La formación integral y sus dimensiones desde diferentes miradas

<i>Formación Integral</i>		
Antropología	Psicología	Pedagogía
<ul style="list-style-type: none"> • Facultades físicas • Facultades intelectuales • Facultades morales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo sensible • Lo racional • Lo comportamental 	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de pensar • Modo de actuar • Modo de sentir

Fuente: Elaboración propia con base en Ruiz, Álvarez y Pérez (2008).

Deberá entonces entenderse que el problema no parte del concepto *formación integral* en sí mismo, sino que pasa por las prioridades educativas que han sido abordadas en diferentes momentos de la historia educativa en México. Basta con mencionar que lo prioritario desde la creación de la SEP en 1921, y hasta finales de la década de los cincuenta del siglo pasado, fue la sistematización y cobertura, como se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3 Tres momentos clave de la educación en México, de 1921 a 1959



Fuente: Elaboración propia con base en IISUE-UNAM (2016).

Para seguir el análisis de esta línea de tiempo, en la Figura 4 se muestran tres reformas que en materia de educación, y que implican a la escuela primaria, se han realizado desde 1970 hasta 2018.

Figura 4 Reformas educativas en México que implican a educación primaria, de 1970 a 2018



Fuente: Elaboración propia con base en García (2016).

En este lapso los avances fueron más del orden de lo cuantitativo, al enfocarse principalmente en la expansión de los niveles educativos, así como en el aumento del número de escuelas para lograr una mayor cobertura.

Cabe mencionar que, a pesar de las reformas educativas, y debido a los momentos por los que fueron transitando México y el mundo, siguieron surgiendo fenómenos no deseados, como la deserción escolar.

También es importante señalar que, aunque hubo dos reformas educativas más, la de 1993 se enfocó únicamente al nivel de secundaria; y la que se consolidó en el sexenio 2012-2018, fue la consecución de una política pública que articuló a los tres niveles que conforman la educación básica en México.

Esta última reforma, conocida como *Reforma Integral de Educación Básica* (RIEB), comenzó con una reforma a educación preescolar en 2004, prosiguió con secundaria en 2006 y concluyó con primaria entre 2009 y 2011, consolidándose en el documento oficial llamado *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.

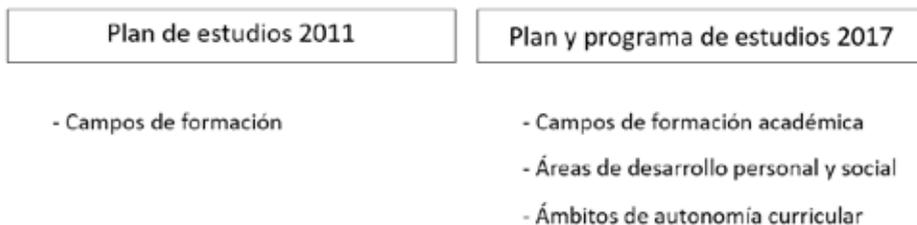
La *RIEB* fue una reforma de corte curricular, que apostó por la calidad de la educación, aludiendo a su carácter formativo bajo el enfoque por competencias. A esta reforma le antecedió la creación del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) en 2002, cuya misión era contribuir a la mejora de la educación básica y media superior, a partir de la evaluación integral de la calidad del sistema educativo.

Entre los principales indicadores de la calidad se encontraban los resultados de aprendizaje de los alumnos (Ruiz, 2012), arrojados por la prueba del *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (PISA), encargada de evaluar ciencia, matemáticas y lectura, y por la *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE) que evaluó anualmente de 2006 a 2013 español, matemáticas y comprensión lectora.

En 2015 *ENLACE* cedió su lugar al *Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes* (PLANEA), misma que se encargó desde ese momento de evaluar los aprendizajes en *lenguaje y comunicación y matemáticas*. Esta revisión pone de manifiesto, independientemente de los resultados obtenidos, que estos exámenes se diseñaron para evaluar lengua, matemáticas y ciencia, asignaturas relacionadas con la dimensión cognitiva del individuo, a través de teorías y conceptos.

Es pertinente agregar que a finales del sexenio presidencial 2012-2018, mismo en que se consolidó la *RIEB*, concretamente en el año 2017, se hizo una reforma de corte curricular, en la que los *Campos de Formación* del *Plan de estudios 2011* quedaron integrados, junto a las *Áreas de Desarrollo Personal y Social* y los *Componentes de Autonomía Curricular*, como *Componentes Curriculares* (ver Figura 5).

Figura 5 Transición curricular de Educación Básica, Plan 2011 a Plan 2017



Fuente: Elaboración propia.

Esta reforma se sintetizó en el documento oficial *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, y es la prueba misma de la forma en que sistemáticamente las materias de *Artes, Educación física y Educación Socioemocional* quedaron fuera de los anteriormente llamados *Campos de Formación*, para integrarse al *Componente Curricular Áreas de Desarrollo Personal y Social*.

Y aunque es verdad que la *SEP* (2017) acepta que estas áreas aportan al desarrollo de las capacidades de *aprender a ser y aprender a convivir* –no menciona el *aprender a hacer*–, también es clara cuando pide que no deben ser tratadas como asignaturas, señalando que incluso su evaluación debe ser diferente a como se hace con los *Campos de Formación Académica*.

¿Formación integral o Desarrollo integral?

Cierto es que las teorías del desarrollo y el aprendizaje pertenecientes al campo de la psicología han permitido comprender cómo es que se debe concebir al alumno para entender sus ritmos, y estilos de aprendizaje. Pero también es verdad que muy poca atención se ha prestado a las teorías de la enseñanza y la formación, los estilos del docente, y cómo este interpreta y reinterpreta al contexto, para insertarse en él y así poder realizar su quehacer profesional.

Esta ignorada asimetría puede deberse a una confusión de términos cuando se entiende la *formación integral* como sinónimo de *desarrollo integral* y si bien es cierto que existe una estrecha relación entre estos términos, la re-

flexión acerca de la formación del ser humano requiere un carácter teórico y metodológico que compete fundamentalmente a la pedagogía (Díaz & Quiróz, 2013).

Comprender a cabalidad que significa *formación integral* permite delimitar las dimensiones que la componen y cómo se manifiestan en el espacio educativo. Y es que, aunque ambos conceptos tratan sobre las dimensiones del ser humano, el ángulo de visión disciplinar es totalmente distinto, aunque no distante, porque sin lugar a dudas son complementarios.

Por un lado, el *desarrollo integral* es lo que sucede en el discente por su contacto con el ambiente, mientras que la *formación integral* es asunto del docente, quien se encarga de crear las condiciones adecuadas para favorecer el desarrollo del individuo.

Por otro lado, al ser terreno de la educación, la *formación integral* depende directamente de las políticas educativas, por lo que la concepción de ser humano que se tiene y cómo se le quiere formar subyace en la misión de cada institución educativa (Uribe & Ramírez, 2007).

En este sentido la *formación integral* comprende al desarrollo y la educación, pero esta última no solamente como una forma de instruir a los estudiantes en las ciencias y otras áreas del conocimiento, sino como una serie de elementos que favorecen su crecimiento como personas y el desarrollo de sus potencialidades para alcanzar su realización, contribuyendo de esta forma a la calidad de vida del entorno social (ACODESI, 2003).

La mayoría de las diferentes posturas teóricas sobre el desarrollo coinciden en que éste representa una serie de cambios sistemáticos y graduales que permiten la adaptación del individuo a su ambiente (Meece, 2001).

Pero precisamente porque el *desarrollo* es un proceso individual del discente, la *formación* es competencia del docente (ver Figura 6), porque de él dependen la adaptación del espacio escolar, por medio de la didáctica y de la creación de ambientes de aprendizaje que reconozcan el proceso educativo como la concordancia íntima existente entre las relaciones interpersonales y las condiciones del medio ambiente (Carrillo, 2013).

Figura 6 Relación entre formación y desarrollo en el espacio escolar



Fuente: Elaboración propia.

Aunque formación y desarrollo integrales requieren que las dimensiones que los componen sean atendidos de manera equilibrada y conjunta, la escuela solamente centra la atención en las dimensiones *cognitiva, motriz y socio afectiva*, relativas a los *campos de formación académica* y a las áreas de desarrollo personal y social, mismas que desde el enfoque por competencias se componen de *conocimientos, habilidades, actitudes y valores* (SEP, 2017).

Estos componentes de las competencias deben manifestarse en cada materia impartida por la escuela, pero desde los documentos oficiales hasta las prácticas de enseñanza acusan una disociación de estas dimensiones.

Esto debido a que mientras los *campos de formación académica* aluden al trabajo cognitivo y de habilidades procedimentales para la resolución de problemas, las áreas de desarrollo personal y social conjugan el trabajo de habilidades motrices en educación física y de apreciación, expresión y emoción en *artes y educación socioemocional* (SEP, 2017).

La educación debe tener como finalidad el desarrollo, y no limitarse solamente a proveer al mundo económico de gente calificada (Delors, 1996), para ello es necesario ofrecer una educación de carácter integral que le dé espacio real a otras actividades que potencien la totalidad del sujeto, como las humanidades que en este sentido adquieren relevancia en la *formación integral* de los alumnos (Guerra, Mórtigo & Berdugo, 2014).

La escuela como espacio de transformación de la sociedad, debe construir propuestas con una responsabilidad académica diferente a la tradicional, haciendo énfasis en el *desarrollo integral* de sus educandos (Hernández,

Hernández & Rodríguez, 2016), para lo que debe trascender un estilo educativo basado únicamente en la ciencia, permitiendo a los educandos formarse integralmente en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional (Guerra , Mórtingo & Berdugo, 2014).

Pero de esa confusión que no distingue o no quiere distinguir la diferencia entre formación y desarrollo, surgen las políticas educativas que se posan sobre los hombros de un docente, que a su vez ha sido formado por este sistema, como un sujeto irreflexivo, y con poco o nulo derecho a opinar, cuestionar o proponer sobre los planes y programas de estudio.

Si bien es cierto estas políticas se sustentan en valiosas teorías del desarrollo y el aprendizaje, pertenecientes al campo de la psicología, también es verdad que desde la cúpula educativa solamente se presta atención a la mitad de los elementos que conforman el proceso *enseñanza-aprendizaje*. Es decir, solamente se pone atención al alumno, su desarrollo y aprendizaje; pero muy poco o nada de esta atención se le presta al docente, su enseñanza y la formación que proporciona.

Estas políticas también impiden la dialéctica interdisciplinar que entre psicología y didáctica debiera existir en el espacio escolar, ignorando al mismo tiempo, que esta última disciplina, a través del ejercicio docente, es la encargada de comprender la realidad contextual para poder adaptar a las particularidades de ésta, los planes, programas, métodos y técnicas que el sistema educativo señala.

En especial porque la comunicación en la que se sustenta el *proceso enseñanza aprendizaje* debería ser una dialéctica viva en la que el docente formador incida en aspectos y situaciones que le permitan crear espacios y experiencias que contribuyan a la formación de un individuo integral, sustentando su trabajo en la didáctica, entendida ésta como el arte y ciencia de la enseñanza (Comenio, 1998) y como su campo de estudio.

Una didáctica, que aún en su más amplia concepción y variadas formas existentes, se rija por uno de los principios más básicos del pensamiento de Comenio, enseñar a todos todas las cosas, sin distinción, pero considerando las particularidades de cada individuo, particularidades que le suponen ya un derecho sin distinciones.

Una didáctica que tome en cuenta y respete –desde las disposiciones oficiales– los planes y programas de estudio vigentes, así como las aportaciones del campo de la psicología, pero también reconociendo su papel de herramientas guía y base, porque el quehacer de un docente crítico y reflexivo es la enseñanza, cuyo propósito principal es la *formación integral* del individuo, quehacer que pertenece incuestionablemente al campo de la didáctica.

Pero para verdaderamente aspirar a formar, el docente debe permanecer como un pensador crítico que debe formarse continuamente; más aún cuando el concepto de *ser humano integral* se ha ampliado y hasta diversificado con el paso de los años. Una diversificación en la que todo parece enmarañarse y confundirse, al punto en que sus matices no permiten apreciarla a simple vista

Estos matices que confunden se han acentuado más en los últimos tiempos, principalmente por el fenómeno de la globalización ya que, al perfil del ciudadano ideal, en lo referente a principios, valores, civilidad y compromiso con su comunidad, se le han agregado rasgos como la eficiencia y la productividad para así poder elevar su valía en la globalidad de un mercado laboral exigente, dinámico y estandarizado.

Desde el modelo de competencias se pretende lograr la *formación integral* a partir del aprendizaje significativo, integrando la teoría y la práctica en diferentes actividades y promoviendo la continuidad, primero entre los diferentes niveles educativos y posteriormente de estos con la vida laboral y de convivencia, por tal motivo fundamenta la organización curricular en proyectos y problemas (Medina, 2010).

Y aquí cabe señalar que, aunque el juego es también un medio importante para favorecer el aprendizaje, el desarrollo y las relaciones sociales y comunicativas, solo se efectúa de manera libre durante el recreo o de manera reglada en la clase de educación física que solamente cubre cuarenta horas por ciclo escolar (SEP, 2017).

¿Y la didáctica?

Además de la revisión a las reformas educativas de la escuela mexicana, y a las confusiones existentes en torno a lo que es y no es la *formación integral*, es igualmente necesario hacer un ejercicio similar con la *didáctica*, disciplina que al surgir, tiene como objeto de estudio a la enseñanza, pero que al paso de los años, y al ser vista desde distintos ángulos, dio luz a diferentes didácticas que difirieron en su objeto de estudio, como se puede apreciar en la Figura 7.

Figura 7 Secuencia histórica del objeto de estudio de la Didáctica



Fuente: Adaptado de Abreu, Gallegos, Jácome, y Martínez (2018).

La revisión histórica de la *didáctica* como disciplina y de la *formación integral* como concepto, resulta importante porque ambos, al converger en el quehacer docente, definen conjuntamente la calidad del desempeño profesional de un educador. Ya que aunque en discurso oficial, en lo referente al *proceso enseñanza-aprendizaje* (SEP, 2017) responsabiliza al discente de su aprendizaje, también es verdad que éste depende en gran medida de la calidad de la *enseñanza* que se le imparte.

Porque detrás de cada educador, independientemente de su estilo personal de enseñar, se halla una corriente pedagógica que tiene como sustento una concepción ideal de ciudadano y de sociedad, concepciones que derivan en los objetivos de clase para hacerlas realidad y de estos objetivos, las actividades para alcanzarlos (López, 2014); esto implica revisar metodología, estrategia, actividades y técnicas considerando en todo momento los ambientes de aprendizaje.

Considerando que las competencias requieren movilizar integradamente, *conocimientos, habilidades, actitudes y valores* para alcanzar objetivos concretos

(SEP, 2011), la práctica didáctica del docente no debería encontrar obstáculo alguno.

Sin embargo, como ya se vio, estos elementos constitutivos de las competencias, se organizaron desde el *Plan de Estudios 2017* en tres distintos *Componentes Curriculares*, retirando a las *Artes, Educación Socioemocional y Educación Física* la categoría de *Campo de Formación académica* (ver Figura 8).

Figura 8 Competencias y Componentes Curriculares en Educación Primaria

Campos de Formación Académica	Áreas de Desarrollo Personal y Social	Ámbitos de Autonomía Curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Matemáticas • Conocimiento del Medio 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Educación Socioemocional • Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar campos • Potenciar áreas • Intereses variados

Fuente: *Elaboración propia.*

Así es como asignando una hora semanal para las Áreas de Desarrollo Personal y Social, contra las más de cinco horas concedidas a los *Campos de Formación Académica* la SEP (2017) afirma promover la *formación integral* del estudiante, señalando además que dichas áreas no deben recibir el tratamiento de asignaturas, y que incluso deben evaluarse de manera diferente.

Es en estos escenarios, llenos de contrasentidos, del enfoque por competencias, que la didáctica tal como la concibió Comenio, de carácter vivencial y basada en el principio de enseñar a todos, todas las cosas, ha quedado reducida a una técnica de enseñanza, dentro de un marco programático cartesiano que valora la razón por sobre lo sensorial y lo emocional (Llinàs, 2019).

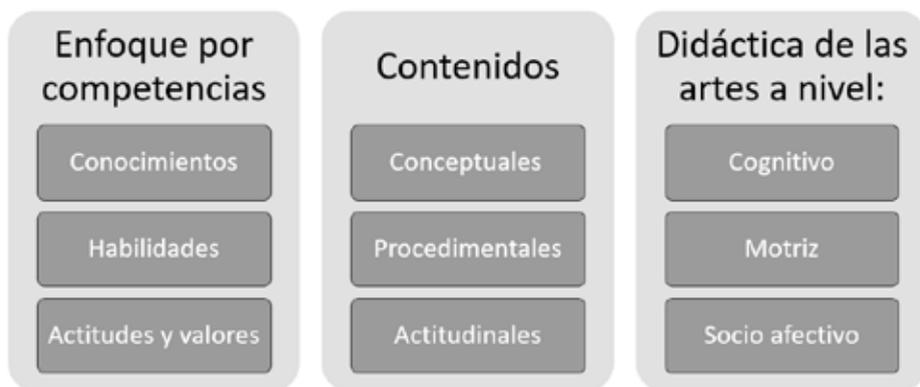
Y es que los *conocimientos, habilidades y actitudes y valores* como elementos de las competencias, que desde este enfoque conforman la *formación integral*, pueden y deben articularse de manera equilibrada mediante la didáctica durante el *proceso enseñanza-aprendizaje*, en retroalimentación constante por medio de la planeación y evaluación de *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* en cada campo y área, y no de manera disociada.

El arte, entendido desde una dimensión pedagógica, es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas (Mora & Osses, 2012), en ella convergen la sensibilidad y la emoción, pero también la técnica depurada y el conocimiento teórico, por lo que requieren para su asimilación, *conocimientos* en función de los contenidos, *habilidades* relacionadas a la técnica y *actitudes y valores* como sustento de la expresión e interpretación.

Sin embargo, como ya se ha revisado, en el encuadre de las políticas educativas antes mencionadas, y en el contexto de una escuela primaria pública no se favorece la *formación integral* a través de las artes.

La didáctica de las artes puede favorecer esta forma de trabajo, dado que sus elementos básicos *cuerpo-espacio-tiempo*, *movimiento-sonido* y *forma-color*, demandan acciones desde los ámbitos *cognitivo*, *motriz* y *socio afectivo* (ver Figura 9), dimensiones propias de la *formación integral* y consideradas en los planes y programas de estudio vigentes en México.

Figura 9 Didáctica de las artes enfoque por competencias



Fuente: Elaboración propia.

Esto supone enfrentar una serie de dificultades, como la disposición oficial de programar para la clase de artes solo cuarenta horas por ciclo escolar, y la deficiencia o ausencia de didáctica en las prácticas de enseñanza. Sumándose

a ello que la materia de *artes* en educación básica se aborda desde una perspectiva de apreciación de las culturas (SEP, 2017).

La didáctica, como ciencia aplicada -por encargarse de la mediación y guía de los procesos enseñanza-aprendizaje-, representa también un vínculo de intercambios de ideas a través del diálogo, promoviendo la convivencia entre el docente que enseña y el discente que aprende. De igual forma la didáctica representa también el equilibrio entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto del pensamiento y lo concreto de los objetos.

Pero la didáctica también se sujeta a procesos de reacomodación y de deconstrucción, convergentes con las demandas que plantea la sociedad (Pérez, 2015), por lo que, al hablar de didáctica, no se habla de una sola, sino de una posible, aquella que represente un puente de aprendizaje entre lo que se sabe y lo que se anhela saber. Cada personaje importante del campo de la educación, conoce a profundidad, al menos una de ellas y en muchas ocasiones estas personas desarrollan su propia didáctica.

Esta disciplina incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje para regularlos (Pérez, Rivas, Quijano & Leite, 2018), porque responde a la necesidad de equilibrar y armonizar la relación entre la forma de enseñar del educador y el aprendizaje del discípulo (Abreu, Gallegos, Jácome & Martínez, 2018), lo que implica atender sus necesidades específicas, gustos y formas de aprender, tomando en cuenta siempre los conocimientos que ya posee.

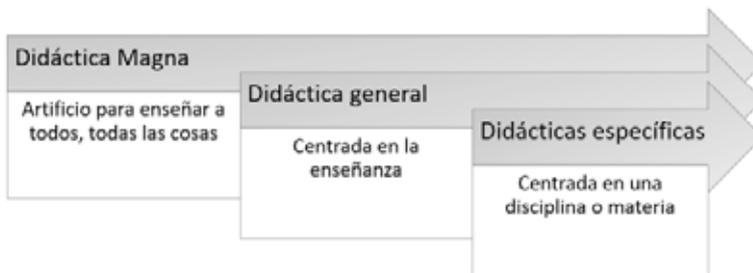
Aunque la historia de la didáctica es anterior a la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio (1998), éste autor se distingue por una propuesta inclusiva que tenía como finalidad es enseñar a todos, todas las cosas, sin distinciones de género, lo que para aquella época resultaba revolucionario.

Comenio, además de ordenar la enseñanza desde lo sencillo hacia lo más complejo, también la organizó en seis niveles de instrucción, eliminando además, los castigos físicos, enseñando la utilidad práctica de lo aprendido y promoviendo el aprendizaje entre pares (Necuzzi, 2018).

A comienzos del siglo XX la didáctica, teniendo como objeto de estudio la enseñanza, por influjo de la psicología movió su foco de atención hacia las

etapas evolutivas del alumno. Más tarde, durante el mismo siglo, las políticas educativas enfocaron esta disciplina en la organización del sistema escolar, transformando las contribuciones de la psicología en didácticas particulares (Enríquez, González & Cobas, 2018). Estos cambios de enfoque se pueden observar en la Figura 10.

Figura 10 Enfoques de la didáctica



Fuente: Elaboración propia.

En cualquier caso, una didáctica bien entendida, permitirá que tanto el docente como el alumno -que si bien es cierto conforman una unidad- reconozcan su parte de responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así mismo, esta didáctica permitirá el análisis de sus componentes para identificar donde se encuentran los logros y las dificultades, ya sea para sistematizar los logros o atender sus desaciertos.

Conclusiones

La *formación integral* tiene como función la construcción de seres humanos plenos, armónicamente desarrollados en todas las posibles dimensiones del ser, como el pensar, el valorar, el comunicar y el hacer (Yepes & Reyes, 2014), y representa un compromiso asumido por familias y comunidades, en las que padres y jefes de grupos se han preocupado porque sus integrantes desarrollen las competencias que les permitan aprender a sobrevivir a los cambios

(Martínez, 2009).

El presente escrito ha puesto de manifiesto que la atención a una *formación integral* en la educación mexicana, aparece en el discurso oficial en 1917, y que al menos desde el nacimiento de la SEP en 1921, la educación primaria no ha respondido en la práctica a la *formación integral* del alumno, sino a una visión limitada de lo que debe ser una educación de calidad, propiciada por estímulos de orden diverso (Cobos, 2009).

Desde entonces se han adoptado modelos, planes y programas de estudio diferentes, que permiten ver cómo la asimetría existente en la carga horaria entre las materias que han conformado el currículo en educación primaria no han variado mucho en la actualidad, aun y cuando corresponde a la institución educativa preocuparse por la formación de seres humanos integrales capaces y comprometidos en la construcción de una sociedad mejor.

De igual forma se mostró lo importante que resulta la interacción que ocurre entre docente y discente en el proceso educativo para favorecer el desarrollo armónico de las dimensiones del sujeto, para formarlo intelectual, humana, social y profesionalmente (Yepes & Reyes, 2014); siempre dentro de una dialéctica que deje en claro las funciones de cada actor, teniendo en claro que aunque *enseñanza* y *aprendizaje* se complementan, requieren enfoques y abordajes diferentes, ya que mientras la enseñanza es asunto de la didáctica, el aprendizaje lo es de la psicología (Litwin, 1993), como se puede apreciar en la Figura 11).

Figura 10 Enfoques de la didáctica



Fuente: Elaboración propia

Por tanto, compete tanto a las familias como a las instituciones educativas tener muy claras cuáles son las dimensiones a favorecer en el proceso formativo que implica el desarrollo individual de cada sujeto. Y determinar –por ahora en el ámbito de las competencias- en qué valores, habilidades y conocimientos se debe basar la enseñanza.

Corresponde entonces a la escuela, partiendo de lo adquirido por el alumno en el seno familiar, crear las condiciones adecuadas para que cada uno de sus estudiantes alcance un desarrollo pleno a través de la enseñanza pertinente para ello.

Pero queda claro también que, del docente como pensador crítico, dependerá la forma en que se impartan los contenidos, reflexionando y modificando desde su práctica las concepciones predominantes que se tienen sobre estudiante, docente, didáctica y *formación integral*.

Referencias

- ACODESI. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*. Bogotá: ACODESI.
- Barco, J. M. (2013). Apuestas por la formación integral desde los modelos de enseñanza en educación artística. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, 36-47.
- Carrillo, O. (2013). *El desarrollo psicológico en la práctica educativa*. México: Trillas.
- Cobos, J. (2009). Valores: Familia y Escuela. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2011). *Artículo 3º [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Claves*, 7-36.
- Díaz, A., & Quiróz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17-29.

- IISUE-UNAM. (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles Educativos*, 216-225.
- Litwin, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, 199-206.
- Llinàs, J. L. (2019). Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. Comenio y Descartes. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 81-93.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP/McGraw-Hill Interamericana.
- Mora, J., & Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 321-335.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Necuzzi, C. (2018). Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 19-37.
- Pruzzo, V. (2006). La didáctica: su reconstrucción desde la historia. *Praxis Educativa*, 39-49.
- Rodríguez, K. (2009). Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México. *Revista del Centro de Investigación (México)*, 121-134.
- Romay, M. (2014). *Evaluación del desarrollo infantil*. México: Trillas.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Shifres, F. (2015). El pensamiento musical en el cuerpo. *Epistemos*, 45-56.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- UNICEF. (Diciembre de 2005). La edad escolar: Aprender, jugar y desarrollar la confianza. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*(2), 4. Obtenido de www.unicef.org/mexico
- Uribe, M., & Ramírez, Á. (2007). De la formación integral y la evaluación por competencias. *Psicoespacios*, 166-180.
- Yepes, S., & Reyes, L. (2014). ¿Qué tanto saben los padres de formación integral? *Educación y humanismo*, 15-26.

La formación del docente y desarrollo del pensamiento crítico, desde el enfoque de la educación popular de Paulo Freire¹

Jesús Alberto Rasgado Santiago

Resumen

El presente ensayo, muestra de manera crítica la idea de intervenir en la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico, desde el enfoque de la educación popular. Para este estudio, retomaremos el pensamiento filosófico y pedagógico de Paulo Freire; considerado el más grande pedagogo crítico y educador popular de América Latina. Por todo lo que ha influenciado este pensamiento crítico en el mundo académico, sabemos que ya está considerado como el cuarto paradigma educativo de la modernidad: el paradigma latinoamericano. Los otros tres paradigmas ya conocidos en el ámbito educativo, son el alemán, el francés y el sajón. Toda la obra de Freire, nos invita a buscar la emancipación a través de la palabra. No es suficiente buscar el cambio; sino la transformación de la realidad. Por alguna razón, Marx había cuestionado esta postura en su 11ª. Tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diverso modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Un texto de Freire post mortem, llamado “El Grito Manso”, debería ser leído en todas las instancias formadoras de docentes. Frente a la realidad histórica actual, ¿cómo educar a la par de una comprensión crítica de la realidad y sin menoscabo del respeto al desarrollo cognitivo de los propios aprendices?

Palabras clave: Formación docente, pensamiento crítico y educación popular.

1 Jesús Alberto Rasgado Santiago. Candidato a Doctor en Pedagogía Crítica y Educación Popular, por parte del Instituto McLaren de Ensenada, Baja California. Trabajo como supervisor escolar de la zona 137 de Huixtla, Chiapas y cuento con 37 años de servicio en la Subsecretaría de Educación Federalizada en el estado de Chiapas, México.

Abstract

This essay critically shows the idea of intervening in teacher training and the development of critical thinking, from the perspective of popular education. For this study, we will return to the philosophical and pedagogical thought of Paulo Freire; considered the greatest critical pedagogue and popular educator in Latin America. For all that this critical thinking has influenced in the academic world, we know that it is already considered the fourth educational paradigm of modernity: The Latin American paradigm. The other three paradigms already known in the educational field are German, French and Saxon. All of Freire's work invites us to seek emancipation through the word. It is not enough to seek change; but the transformation of reality. For some reason, Marx had questioned this position in his 11th. Thesis on Feuerbach: "Philosophers have done nothing but interpret the world in different ways, but the point is to transform it." A text by Freire post mortem, called "El Grito Manso", should be read in all teacher training bodies. Faced with the current historical reality, how to educate along with a critical understanding of reality and without prejudice to respect for the cognitive development of the learners themselves?

Keywords: Teacher training, critical thinking and popular education.

Introducción

"Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo (...) Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender. (Freire, 1970).

En esta oportunidad, nos abocaremos a reflexionar en torno a dos categorías clave en la formación docente: *Pedagogía Crítica y Educación Popular* y nada más interesante que inspirarse en *El Proyecto de Educación Popular de Paulo Freire*.

De estas dos categorías se deriva lo que es el Pedagogo Crítico y el Educador Popular. El primero hace uso de la didáctica crítica para intervenir en su

práctica docente propia a través de alternativas educativas como medida de resistencia hacia el currículo oficial. En tanto que el Educador Popular, además de lo anterior, sale del espacio áulico y se relaciona con el contexto y con la comunidad donde se encuentra la escuela; busca la comunalidad a través de dispositivos propios. De lo anterior, se derivan otros conceptos más; tales como: *humanismo, educación bancaria, educación liberadora, emancipación, diversidad cultural, resistencia, utopía, esperanza, etc.*

La **Pedagogía Crítica** se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela; particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Entre los teóricos (desde la *Abya Yala*), que han participado en la construcción teórica de la **Pedagogía Crítica** se puede citar a los siguientes:

Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), al analizar las relaciones: “opresor-oprimido” establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.

Peter McLaren (canadiense, 1948), es considerado uno de los principales precursores de la **Pedagogía Crítica**; hace una fuerte crítica al capitalismo, fundamentalmente en su fase neoliberal, desde una filosofía marxista humanista y bajo la influencia del maestro *Paulo Freire*. Propone la Pedagogía Crítica, Revolucionaria (Radical).

Henry Giroux (EE. UU., 1943) centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. *Henry A. Giroux*, -al igual que *Peter McLaren* y *Michael Apple-*, es uno de los principales exponentes en Estados Unidos de la **pedagogía crítica** y concretamente de lo que él denomina como la *Pedagogía Fronteriza*, que se nutre, básicamente, de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la *pedagogía crítica* (Citado por González Martínez, 2006). En 1985, *McLaren* participó con *Henry Giroux* en la creación del Centro de Estudios de Educación y Cultura, en la Universidad de Miami, en Ohio; en donde

colaboró como director asociado y director. En ese período fue distinguido con el título de “*Renowned Scholar in Residence*”, *School of Education and Allied Professions*.

Y también podemos citar a otros grandes pensadores que le han dado mucho impulso a las epistemologías y a las pedagogías **desde el sur**; tales como: *Fals Borda, Aníbal Ponce, Carlos D. Marchant, Miguel Escobar Guerrero, Jaime José Zitkoski, Euclides Redin, Danilo R. Streck, Boaventura de Sousa, Moacir Gadotti, Eduardo Galeano, José Carlos Mariátegui, Aníbal Quijano, Luis Bonna, Marco Raúl Mejía, Carlos Rodríguez Brandáo*. Etc.

Nos gustaría abordar a todos estos pensadores e investigadores sobre el tema en cuestión; pero, para poder explicar los referentes propios del enfoque de las pedagogías desde el sur, citaremos los planteamientos que recientemente nos expone Marco Raúl Mejía Jiménez, bajo los elementos de la Educación Popular. También retomaré los referentes de Moacir Gadotti. Y obviamente al representante mayor del Proyecto de Educación Popular: Paulo Reglus Neves Freire. Mejor conocido en el ámbito educativo como Paulo Freire.

A continuación, se anotan algunas preguntas que servirán como ejes de análisis o subtemas, para desarrollar este ensayo; dichas preguntas son las siguientes: ¿Cómo fue la vida y obra de Paulo Freire como Educador Popular? ¿En qué consiste la *pedagogía crítica*? ¿Cómo se concibe al humanismo dentro el pensamiento filosófico latinoamericano? ¿Cómo ha evolucionado el pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano (desde Freire su aplicación y vigencia): en relación al caso de *las pedagogías críticas desde el sur*? ¿Por qué hablar de una educación popular, que sea crítica, humanista y emancipadora y que atienda la diversidad cultural? ¿Cuáles han sido algunos esbozos de una educación popular en México? ¿Qué elementos debe contener un Proyecto de Formación Docente que desarrolle el pensamiento crítico?

Estas preguntas serán desarrolladas con argumentos del contexto histórico desde que nace el pensamiento crítico, que da pie a la pedagogía crítica y que posteriormente de dichos antecedentes, surgen las llamadas *pedagogías desde el sur latinoamericano*. Con el entendido de que las *pedagogías desde el sur* no deben ser reducidas como prácticas desde su ubicación geográfica (Sudamericana); sino como una postura epistémica y política de ver al mundo y de

cuestionar las formas de dominación capitalista. “*Como ámbito donde se organiza la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas educativas*” ... (Marco Raúl Mejía, 2020, p.172).

Por último, intentaremos descubrir las posibilidades de elaborar un Proyecto de Educación Alternativa, desde el enfoque de la educación popular; susceptible de ser aplicable en las escuelas de nuestro propio “*territorio*”. Espero que, con este escrito, se puedan reconocer los elementos mínimos que puedan atender el propósito central del mismo; que es, colaborar en la Línea de Investigación en Formación Docente y Pensamiento Crítico, que coordina nuestro distinguido Antropólogo: Alejandro Arrecillas Casas; la cual parte de una coordinación general desde la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, que dirige el Dr. Jaime Montes Miranda desde la Universidad “La Serena” en Chile; y desde el CRESUR (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa) ubicado en Comitán, Chiapas; México.

Desarroll

Reseña histórica sobre la vida y obra de Paulo Freire

La lectura: *Paulo Freire. Una breve cartografía intelectual (vida y obra: tiempos y lugares) de Jaime José Zitkoski, (Et. Al.)*, trata más de la vida profesional y de su obra como educador popular. De profesión abogado, Freire entendió que no podía hacer mucho si no contaba con el escenario propicio para aplicar su método de alfabetización. No se sabe si en realidad estudió para profesor; pero quizás influenciado por su esposa (Elza María Oliveira), profesora de enseñanza primaria fue quien lo introdujo en el mundo de la cultura y la educación y fue así, que se internó en la función docente. “*Al tomar esa valiente y desafiante decisión, Paulo Freire se lanzaba a una lucha humanista y esperanzadora por un mundo más libre y decente para todos*”. (Citado por: Zitkoski, (Et. Al.)

Dadas las condiciones políticas de su país, Freire fue exiliado y se refugió en Chile (1964-1969) y allí luchó al lado de los campesinos y escribió su obra cumbre: “*Pedagogía del Oprimido*”. Continuando con su estado de exilio, tra-

bajó como docente en la Universidad de Harvard (EE. UU), luego trabajó en Ginebra Suiza y posteriormente en algunos países africanos. En 1979, Freire logra regresar a su país (Brasil) y busca la aplicación de su ideario relacionado con la educación popular. Además de continuar con la docencia, asumió el cargo de Secretario Municipal de Educación y aprovechó el espacio para concretar su propuesta educativa.

Con esta breve *cartografía intelectual*, en la segunda parte se mencionan cuatro incisos que resumen gran parte de la obra de Paulo Freire y pienso que con esto se explica suficientemente su pensamiento pedagógico: *a) Osadía epistemológica. b) Compromiso político. c) Pensar esperanzador. d) Freire y la actualidad.*

Sobre la “*osadía epistemológica*”, el mismo Freire dijo: “*Mi perspectiva es dialéctica y fenomenológica. Creo que es desde aquí que debemos mirar para vencer esa oposición entre teorías y praxis: superando lo que no debe ser hecho en un nivel idealista*”. (Freire, 1996, p. 82). Respecto al “*compromiso político*”, Freire dijo: “*Es necesario sin embargo que tengamos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación frente a las ofensas que destruyen nuestro ser, basados en la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo. Nos afirmamos no en la resignación sino en la rebeldía frente a las injusticias*”. (Freire, 1996, p. 87). Es decir que de este postulado (las opresiones), parte el pensamiento filosófico y pedagógico de Freire; “*La educación es siempre un quehacer político*”, porque la educación no es neutral. Al hablar de un “*pensar esperanzador*”, prácticamente se refiere a la gran utopía, al gran sueño, que es la emancipación. Por último, “*Freire y la actualidad*”, pienso que es la tarea que nos queda a todos los que hemos revisado la obra de Freire de lograr ese sueño, esa utopía, a lo que él llamaba lo “*inedito viable*”, *la esperanza...* Los textos tales como el grito manso y los escritos biográficos póstumos de Gadotti sobre Freire, dan fe de esas utopías.

Para quienes estamos en proceso de formarnos como *Pedagogos Críticos*, o como *Educadores Populares*, es una exigencia “*sine qua non*” ser “*radicalmente coherentes*”. Contagiados por ese ideal esperanzador de Freire, vale la pena proseguir con esta enorme tarea de la Educación Popular. No en vano escuché decir a Marco Raúl Mejía Jiménez que, “*la educación popular como co-*

rriente latinoamericana, ya está considerada como el cuarto paradigma pedagógico de la modernidad”. En otras de sus disertaciones, Marco Raúl Mejía (2020) dijo que quien ha leído o se ha formado como educador popular y no aplica esta propuesta en su contexto inmediato, es un “*idiota útil*” y también dijo que existen personas que se jactan de reproducir un discurso de izquierda, pero en realidad son conservadores. Sucede a menudo con los funcionarios públicos que son nombrados Secretarios de Educación. Efectivamente, a veces, utilizan un discurso emancipador; son de izquierda en política, pero siguen siendo neoconservadores en la realidad y, además, no saben nada de pedagogía crítica. Por eso en mi caso, retomo la obra de Freire como un reto para diseñar un Proyecto Formativo para el nuevo educador, el Educador Popular.

Tal y como lo anotamos en la reseña crítica anterior, al leer y releer la obra de Freire y más lo que tiene que ver con su complicada vida personal y profesional, indiscutiblemente que te mueve a involucrarte con este discurso. Esta historicidad del pensamiento crítico, nos está exigiendo visibilizar el aporte propio latinoamericano con sentido de transformación, que viene desde Simón Rodríguez (1804), José Martí, las universidades populares; destacando las de Perú, El Salvador y México; y que luego en los años 60 se les denominara *Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías Crítico-Sociales, Pedagogías Comunitarias*. Lo fundamental es que estas corrientes educativas y pedagógicas surgen en diálogo con el contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares, y ligadas a las injusticias del poder. No podemos hablar de Educación Popular, sin dejar de mencionar a Paulo Freire. Considerado uno de los máximos representantes de la Pedagogía Crítica; y quien fuera Ministro de Educación de su país: Brasil. Para Freire, se debe construir el conocimiento, desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos en acción: aprendiz y maestro. El maestro debe ser quien lleve a los aprendices a pensarse la sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje.

Para continuar con la revisión de otros datos más sobre la vida y obra de Paulo Freire, agregaremos un análisis que hace Peter McLaren sobre *El hombre de la barba gris*. Algunos datos que ya anoté anteriormente, no los voy a redundar aquí; aunque sean datos interesantes. Pero sí diré que: Paulo Freire quedó huérfano de padre a la edad de 13 años. Que se casó a los 23 años con la maestra Elza María Costa Oliveira; quien falleció en 1986 y

que después de dos años de la muerte de Elza (1988), se volvió a casar con Ana María A. Hasche. Un dato que me quedó pendiente en la reseña crítica anterior fue el relacionado a los estudios para la formación docente de Freire; y aquí encontré que: “En 1961 se le otorgó el certificado de ‘livre-docente’, en historia y en filosofía de la educación en la escuela de Bellas Artes”. Antes de regresar a Brasil, (1979), su exilio duró 16 años, donde estuvo en Bolivia, Chile, Estados Unidos, Suiza, Angola, Mozambique, Perú, Nicaragua; sin embargo, aunque logró regresar a Brasil con la ayuda de Monseñor Paulo Evaristo Arnz (Arzobispo de Sao Paulo), Freire continuó haciéndose cargo de la labor educativa de Australia, Italia, Angola, Islas Fiji, etc. Con este exilio se cumplía aquel precepto de que: “nadie es profeta en su tierra”. Pero la vida le dio otra oportunidad a Freire y pudo regresar a su país para aplicar su método de alfabetización: “la palabra generadora”.

¿Por qué Freire, teniendo tanto contacto académico con la iglesia católica, donde te inculcan una doctrina religiosa, sumisa y entregada a la cuestión cristiana; prosiguió con su ideal esperanzador de impulsar una educación liberadora? O como decían los militares golpistas que era un “subversivo internacional”, “un traidor a Cristo”, acusado de ser un Hitler, un Stalin o un Mussolini. Su obra *sui generis* “*Pedagogía del Oprimido*”, basta leerla para interpretarla como una filosofía educativa y una opción pedagógica “liberadora” dedicada a los pobres, a los “desharrapados del mundo”. A pesar del sin fin de críticas que recibió Freire por impulsar la educación popular, por quienes la redujeron a llamarla simplemente “educación de adultos”, o “educación no formal”, se ha logrado mantener en la atención de propios y extraños; ya sean de corte político, académico, artístico e incluso ambientalista. Schugurensky (citado por McLaren), comparó la obra de Freire como quien juega con Dios y con el diablo a la vez y donde podía encontrarse “*elementos de la mayéutica de Sócrates, del existencialismo filosófico, de la fenomenología, del hegelianismo, de la educación progresista y de la teología de la liberación*”. Más adelante apuntó que: “*Al lado de Marx y de la Biblia encontramos a Sartre y Husserl, a Mounier y Buber, a Fanon y Memmi a Mao y Guevara, a Althusser y Froom, a Hegel y Unamuno, a Kosik y Furter, a Chardín y Maritain, a Marcuse y Cabral*”. Y tantas comparaciones más que hicieron: Abdul Jan Mohamed, el coronel West, Peter Mayo, Rosa María Torres, y los principales promotores de la pedagogía crítica en el occidente; tales como: Peter McLaren, Henry Giroux, Donald Macedo, Ira Shor, Antonia Darder, Stanley Aronowitz.

En los tiempos más recientes, podemos citar a otros grandes pensadores que le han dado mucho impulso a las epistemologías y a las pedagogías desde el sur; tales como Fals Borda, Boaventura de Sousa, Moacir Gadotti, Eduardo Galeano, José Carlos Mariátegui, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Luis Bonilla, Rodríguez Brandáo, Marco Raúl Mejía, etc.

Pienso que la obra de Freire se puede comprender en su dimensión amplia, si entendemos claramente desde dónde se deriva la educación popular. Si partimos desde la escuela de Frankfurt de donde nace el pensamiento crítico, cómo se nutre de ese pensamiento la pedagogía crítica y de esa manera la educación popular retoma todo ese bagaje filosófico, epistemológico y pedagógico; es la ruta crítica para entender la obra completa de Freire. Primero debemos formar al nuevo educador, al educador popular; luego debemos utilizar la sistematización como estrategia de trabajo, indagando sobre la práctica docente propia; para ello vale la pena retomar la Investigación Acción Participativa, como estrategia metodológica de autoformación profesional. Ya en la práctica, trabajar con los Proyectos de Educación Popular, hacia la búsqueda de la emancipación.

Por eso me llama fuertemente la atención la obra de Freire. ¿Cómo un hombre con tantas dificultades en su vida personal y profesional, nunca se dejó vencer? y hasta el último soplo de vida pronunció: *“Todo el tiempo en el que me entregué a la lectura crítica de los textos, jamás dejé de sentirme preso de ellos, tanto por el agrado de convivir con ellos, como por la alegría de sentirme inserto, con emoción, con pasión, con decisión en la misma lucha de ustedes...”* (Citado en el Prólogo a un libro de ESCOBAR-VARELA. 2001). Dos cuestiones mantenían siempre en pie a Freire, (pese a sus desencantos personales y profesionales): su indignación ante las injusticias y su ideal esperanzador. Estas son las dos máximas *ideas-fuerzas* de Freire. Y las retomo; por eso sus escritos deberán ser revisados exhaustivamente por todos los que decidan estudiar para profesores.

Es muy complicado aplicar la pedagogía crítica de Freire en un contexto neoliberal y globalizado como el nuestro. Pero esta idea no es una queja infundada o que denote derrota sin lucha; sin embargo, más que contestar si o no respecto a la aplicación del discurso freireano, sí hemos trabajado la *“Negociación Cultural”* que cita Peter McLaren en su concepto de multiculturalismo crítico.

Como complemento de la vida y obra de Freire; pues nunca se agota el debate para hablar de este gran pensador latinoamericano, voy a incorporar dos textos más y que tienen que ver con dos libros póstumos que dan fe del trabajo de Freire después de su muerte (1997) y aunque su cuerpo haya muerto, sus ideales siguen vivos. Y como decía el Che Guevara: *“Donde quiera que la muerte nos sorprenda, bienvenida sea siempre que nuestro grito de guerra haya sido escuchado...”*.

Primeramente, tengo que reconocer que el título de este libro (el grito manso), me causó mucha polémica. Primero, porque no lo había escuchado dentro de las obras más importantes de Freire; tales como sus cinco pedagogías, sus cartas a quien pretende enseñar, a Cristina, a Guinea Bissau, educación y cambio, ¿extensión y comunicación?, etc. Y por ello se me ocurre pensar que el nombre de *“Grito Manso”*, es una expresión “fuerte, y a la vez autorregulada”; ¿qué quiero decir con esto?, que la palabra grito es denuncia, es indignación, es una voz fuerte, y, manso es quien regula esa voz fuerte, volviéndola, tranquila, inteligente, coherente con la manera de ser y de pensar de Paulo Freire. O como dice Marco Raúl Mejía: *“Protesta, con propuesta”*. Este libro comprende charlas de Paulo Freire y otros educadores que abordaron, como homenaje, su pensamiento pedagógico crítico; en un seminario taller realizado en la Universidad Nacional del Comahue, Brasil. Los títulos de las charlas son: *Trabajar con la gente; La construcción de la propia existencia; Feliz y desafiado; Práctica de la pedagogía crítica; Elementos de la situación educativa; La lucha no se acaba, se reinventa; La confrontación no es pedagógica sino política; El conocimiento como mercancía, La escuela como “shopping”, los docentes como proletarios; ¿Desde dónde?, ¿cómo?, ¿con quién?, ¿con qué valores?; y “Até mais, maestro”*. Todas sus ideas están presentadas en un lenguaje sencillo, y, además, resalta vocablos clave con breves notas al margen y al final del libro. Me encantó leerlo completo.

Puedo rescatar lo esencial de esta obra de Freire; sobre todo, porque está dedicada a todo estudiante que desea ser docente. Aquí se pueden observar las bases de la educación popular y por ende la formación de un “educador popular”. Porque más que un texto, es un homenaje a la vida y obra de Paulo Freire. Vale la pena recuperar su vida personal, sus estudios, su experiencia profesional, sus aportes a la educación, su exilio y su muerte; que, para muchos, es simbólica; pues sigue vivo a través de sus letras.

ÚLTIMA RESEÑA CRÍTICA: *La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar*. (Moacir Gadotti, 2007). Este es un texto que escribe Moacir Gadotti motivado por dos razones: la primera, recordar el 10º. aniversario de la muerte de Paulo Freire y la segunda razón, contribuir a la reflexión sobre la importancia que tiene la educación, la enseñanza y particularmente la labor docente. Si bien es cierto que este texto se lo dedica a sus alumnos de licenciatura en pedagogía; no cabe duda que es un texto obligatorio para todos los que desean estudiar para maestros o para quienes ya somos docentes en servicio. Porque habla de muchos elementos para la formación y el buen accionar de un docente con vocación, de un pedagogo que se diga crítico y de un educador que se diga que impulsa la educación popular.

A lo largo del desarrollo del texto, Gadotti trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué nos dejó como legado, Freire? ¿Por qué ser maestro hoy y cuál es el sentido de la profesión? ¿Cómo sería la docencia actual según Paulo Freire? ¿Qué es ser maestro? ¿Cómo debemos formar al maestro para estos nuevos tiempos? ¿Qué debe saber y como debe ser el maestro, para enseñar? Nadie mejor que Gadotti para hablar de la vida y obra de Freire, pues como lo anota en este libro, conoció a Freire en Ginebra y a partir de allí, pasaron casi 23 años intercambiando ideas y abonando en bien de la educación popular. Algunas categorías que Gadotti aborda sobre Freire son; por ejemplo: la utopía, el aprendizaje, los tiempos para aprender, el contexto (concreto e histórico), ética y estética, ciudadanía, proyecto de vida, tolerancia, coherencia, teoría y práctica, simplicidad, teoría, método y praxis, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, transversal, los límites de la práctica educativa, los círculos de cultura, profesionalización de la docencia, cotidianidad, proyecto social-político-pedagógico, calidad educativa, los saberes necesarios, producción y reproducción cultural, globalización, ciudadanía, emancipación, la investigación, seres incompletos, educación radical, escuela democrática, docencia, ser, saber, razón (racionalidad), emoción (afectividad), mundo de la vida, construcción social, visión humanista, visión instrumental, sueño y realidad, conciencia y sensibilidad, compañerismo, formas de conocimiento, generosidad epistemológica, ciudad educadora, pedagogía de la ciudad, paradigma dialéctico, paradigma estructural, pedagogía de los silenciados, ética de mercado, ética integral, nueva modernidad, posmodernidad, nuevos espacios de la formación, pluralismo, objetividad, subjetividad, paradigmas civilizatorios, visión necrófila, visión biófila, visión antropocéntrica, visión holística, etc.

La lectura de este texto de Gadotti, es muy importante para todo sujeto que se diga mentor de la educación. El hecho de que Freire haya muerto un 2 de mayo de 1997, a la fecha, su obra sigue viva y cada día más seguidores por todo el mundo siguen hablando de él. Gadotti lo reafirma al opinar que propios y extraños, siguen hablando del mejor educador de América. Y por eso admiro a Freire que, pese a esas circunstancias adversas y a su exilio, siempre luchó a la par de los oprimidos, de los desharrapados y nunca claudicó; ya que estaba totalmente convencido de su misión. El exilio que pudo haberlo hecho cambiar de opinión, sirvió para afianzar más sus ideales. Incluso en prisión escribió “Cartas a Cristina”. Moacir Gadotti como educador, tiene la calidad moral suficiente para hablar de educación, de docencia, de pedagogía y de la obra de Freire. Muchos han escrito de Freire, incluso en Internet existe infinidad de material sobre la vida y obra de Freire; pero nadie como Gadotti, quien sí lo conoció personalmente. Por eso me gusta la obra de Gadotti, igual que la intensa obra de Marco Raúl Mejía Jiménez, quienes sin afán de pretender ser protagonistas o como decimos comúnmente “saludar con sombrero ajeno”, no únicamente han predicado la filosofía de Freire, sino que han logrado poner en práctica una premisa fundamental de Freire, que es, reinventar su obra.

¿En qué consiste la pedagogía crítica?

Una de las premisas fundamentales de la obra de Peter McLaren y que retomo en este ensayo, es sobre la *Pedagogía Crítica*; para ello, retomo su texto: “*La vida en las escuelas*” para citar que:

[...] la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante. (Peter McLaren, 2005, pág. 255).

Líneas adelante en el mismo texto, se lee una posición respecto al conocimiento:

Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica (sic) y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela -o en cualquier lugar- nunca es neutral u objetivo; sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está socialmente construido, quieren decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo: de clase, de raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. (Peter McLaren, 2005, pág. 267).

Para continuar con el análisis del concepto de *Pedagogía Crítica*, me viene a la mente, una charla (que se encuentra cargada en la Plataforma del Instituto McLaren), del Dr. Luis Miguel Cisneros Villanueva (2018), y a la pregunta dirigida al Dr. Sergio Quiróz Miranda (†) sobre, ¿qué es la *pedagogía crítica*?, el Dr. Quiróz, respondió que: *“La pedagogía crítica surge como una necesidad de un problema que se fue construyendo en la postguerra, después de la segunda guerra mundial; de meter los conceptos y las categorías de la mercadotecnia, de la mercancía y de la economía a la educación; entre ellos el concepto de “calidad”, que no es un concepto de nosotros, es un concepto de atención al cliente, la buena atención al cliente es una atención de calidad; entonces ahí estamos hablando de un concepto mercantil. Entonces, el contradiscurso de la mercantilización es la pedagogía crítica. La pedagogía crítica sirve para regresar, para retornar al concepto fundamental de la educación, ¿cuál es?, ser mejores seres humanos y cada vez más humanos en el mundo; o como decía Aristóteles; <formar seres felices> y, sobre todo, emancipados; gente que sea libre pensadora, que no esté atada a los procesos de alienación mercantil que prevalece en el mundo; entonces, la pedagogía, esa es su esencia, liberar al ser humano de las ataduras ideológicas que les ha impuesto una educación domesticadora. La pedagogía crítica es una necesidad histórica, ante un mundo mercantilizado, un mundo que ha convertido a la educación en*

un instrumento de los grandes organismos financieros internacionales; su objetivo es liberador, emancipador, crear mentes libres. Entonces, no hay pedagogía crítica, si no es anti-capitalista [...] La pedagogía crítica es una cosmovisión educativa, es hasta una forma de vida, una forma de ser y de ver a la educación como una posibilidad de emancipar a la gente de la alienación de la que es objeto por los medios de comunicación y por los instrumentos de educación, internacionales. Si nos inspiramos en la pedagogía crítica, podemos construir alternativas a la crisis de la educación” ...

En un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY>) titulado: *La Historia de las Cosas. De cómo nuestra obsesión por las cosas está destruyendo el planeta, nuestras comunidades y nuestra salud. Y una visión del cambio.* Podemos observar cómo opera el Capitalismo y su estrategia de convertir en “consumistas” a toda la población.

En una forma magistral y con una explicación “sencillita” (dijeran los argentinos); más no por ello exhaustiva, la activista *Annie Leonard*, experta en trabajos de cuidado ambiental, explica y descubre las causas que están generando la destrucción del planeta.

Los principios de la pedagogía humanista de la modernidad y su influencia en el pensamiento filosófico latinoamericano.

La visión humanista se centra en el estudiante para generar todos los elementos necesarios que permitan que las experiencias de aprendizaje se conviertan en situaciones gratificantes, motivadoras que propicien un desarrollo socio-afectivo y generen procesos de sensibilización, reflexión, análisis, creatividad y potencien la capacidad de disfrutar del conocimiento, a formar su juicio y enriquecer su visión mental y consciente; enriquecidos por relaciones humanas de respeto y confianza en un ambiente escolar democrático; tomando en cuenta el contexto sociocultural y las situaciones que favorecen el desarrollo de capacidades.

En ese sentido, las capacidades humanas están en juego en cada lugar, y por ello el desarrollo de sus facultades o habilidades tienen por base la cultura, y la escuela y la educación las van a desarrollar. Allí están: aprender, interpretar, juzgar, analizar, calcular, memorizar, comprender, antici-

par, cuestionar, solucionar problemas. Ellas y muchas otras posibilitan, de acuerdo a los contextos, que las diferentes capacidades se constituyan. (Mejía, 2020, p. 54)

Una educación humanista requiere de docentes críticos, que tengamos la capacidad de autocriticarnos y sea el medio para reflexionar nuestro actuar diario e irnos transformando desde la praxis, no se trata de un trabajo en solitario sino en comunidades críticas.

Algunas frases célebres de Freire, cuando hablaba de humanismo fueron:

En, "Pedagogía del Oprimido": -La búsqueda de la plena humanidad no puede llevarse a cabo de manera aislada o individualista, sino en la comunión y la solidaridad... -La tarea más grande, humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos... -Detener la vida, mediante la reducción de los seres humanos a simples cosas, alienarlos, mistificarlos, violentarlos; es una actitud propia de los opresores... -La deshumanización, aunque es un hecho histórico concreto, no es un destino determinado; sino el resultado de un orden injusto que engendra la violencia en los opresores, que a su vez deshumaniza a los oprimidos... -El amor es un acto de valor, no de miedo, es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación... -La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de ser más... -Para los opresores, los seres humanos son sólo ellos. Los otros son "objetos, cosas". Para ellos, sólo existe un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho a sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen; sino solamente admiten a los oprimidos...

En, "La educación como práctica de la libertad": -No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella... -Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable es... -La educación es un acto de amor; por tanto, un acto de valor...

En *Pedagogía de la esperanza*, la relación intrínseca entre una visión antropológica humanizadora y una postura epistemológica crítica es una temática que Freire coloca en el centro de su reflexión sobre la necesaria actualización del pensamiento pedagógico de la educación humanizadora.

Como dice Edgar Morín, la educación *“debería mostrar el destino polifacético del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino de lo social, el destino de lo histórico, todos entrelazados e inseparables. De esta forma, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana, lo que llevaría al asalto del conocimiento, y, por ende, de la conciencia, la condición común a todos los humanos y la riquísima y necesaria diversidad de los individuos, los pueblos, las culturas, sobre nuestras raíces como ciudadano de la Tierra”*. (CITADO POR GADOTTI, 2007).

Rescatar la visión humanista de la educación frente a su visión instrumental es fundamental en este mundo actual donde predomina el uso cada vez mayor de las tecnologías. El centro de la obra de Paulo Freire es el proceso de humanización. Su principal preocupación era *“cambiar el mundo a través de la educación, de la educación política”*. (GADOTTI, 2007, 61). Para Freire, el proceso de *humanización*, es el camino a través del cual los hombres y mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismo, de su forma de actuar y pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades. Humanización y deshumanización: *“son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de esa condición. Pero si ambas constituyen una posibilidad, sólo la primera parece constituir una vocación del hombre”* (Pedagogía del oprimido, p. 48). La deshumanización *“es una distorsión de la vocación de ser más, distorsión posible en la historia, pero no es una vocación histórica”*. Y a pesar de que la deshumanización sea real en la historia, sin embargo, no es un destino contra el cual sea imposible luchar, sino *“el resultado de un orden injusto que genera violencia por parte de los opresores, la cual, a su vez, genera el ser menos”*. (Freire, 1970).

La educación humanista es la única que puede rescatar a la escuela que ya se encuentra en agonía, en la desesperanza. Debemos cambiar los contenidos, replantear el tipo de enseñanza. Desafortunadamente, hemos trabajado de forma individualista y no hemos hecho conciencia con nuestros alumnos, padres de familia, compañeros y nosotros mismos; es necesario la construcción de una sociedad diferente más humana, integradora, justa, donde impere el amor por nosotros mismos, por los demás y por la vida en general. Todo con el fin de lograr la felicidad de los pueblos oprimidos. *La tarea fundamental de educadores y educadoras populares es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes, esto es mucho más importante que el tema de biología, si somos profesores de biología* (El grito manso, Freire, 2003, p. 27).

La trama humana, en sus múltiples caminos de constitución, propicia que en el momento preciso del aquí y el ahora de cada una(o) debemos tener la posibilidad de desarrollar todas las capacidades con que contamos, y que constituyen la integralidad humana, que en cada persona es un acumulado de la adaptación de la especie y la exigencia del contexto y el momento histórico. De ahí que digamos que es necesario buscar de qué manera garantizamos su desarrollo en todos los humanos como precondition de democracia, justicia, libertad e igualdad. Si algo en algún lugar no permite, inhibe o limita el desarrollo de las capacidades, es un atentado no contra esa persona sino con la especie. (Mejía, 2020, p. 129)

En conclusión, Marco Raúl Mejía, considera lo humano como la parte esencial de la relación con la naturaleza. El humanismo, es otra manera de ver el *desarrollo*. La filosofía del *Abya Yala* es el *buen vivir*. Es una explicación del mundo, basado en todos los mundos, en la complementariedad y en la unidad de la integralidad. La naturaleza es un ser vivo en un mundo donde *“todo es vida”*, porque su existencia la constituye. La relación de lo humano y la naturaleza es una unidad, parte de la sociabilidad entre seres vivos. El saber y el conocimiento coexisten en toda cultura de una manera integral dando forma a procesos indivisibles en esta materia. Lo espiritual y lo estético, construyen la armonía con la naturaleza: “somos unidad”.

El pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano (desde Freire su aplicación y vigencia)

El caso de las pedagogías críticas desde el sur. Esta historicidad del pensamiento crítico, nos está exigiendo visibilizar el aporte propio latinoamericano con sentido de transformación, que viene desde Simón Rodríguez (1804), José Martí, Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui. Lo fundamental es que estas corrientes educativas y pedagógicas surgen en diálogo con el contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares, y ligadas a las injusticias del poder. <https://www.youtube.com/watch?v=oGcw4JT4HJU> (Adriana Poigrós, 2019).

No podemos hablar de *Pedagogía Crítica*, sin dejar de mencionar a *Paulo Freire*. Considerado uno de los máximos representantes de la *Pedagogía Crítica*; y quien fuera Ministro de Educación de su país: Brasil. Para *Freire*, se

debe construir el conocimiento, desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos en acción: aprendiz y maestro. El maestro debe ser quien lleve a los aprendices a pensarse la sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje. Sin embargo, Marco Raúl Mejía (2011, p.19) advierte: “*Creo que hay un discurso muy reiterado en nuestro contexto, de seguir leyendo la Educación Popular sólo desde Freire, sin reconocer esos otros troncos históricos que han dado forma al pensamiento crítico en la educación y, en algunos casos, han utilizado el término para tratar de enfrentar posiciones educativas en las cuales se posicionaba el poder*”. Lo que quiere decir Marco Raúl Mejía, es que no se estudie a Freire como único referente de la Educación Popular; sino que también existieron otros actores importantes; tales como: Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani y Elizardo Pérez... los cuales se mencionan en su nuevo libro: *Educación Popular (raíces y travesías), de Simón Rodríguez a Paulo Freire* (www.edicionesaurora.com.) 2020.

En la obra de Freire “*Pedagogía del Oprimido*”, encontramos el concepto de *educación bancaria*, y en palabras de Freire, (1987, pp. 71–95) leemos lo siguiente:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. [...] En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo, y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

La *Pedagogía Crítica* es temida por el capitalismo, puesto que cuando las masas estudiantiles y del proletariado se concientizan, desencadenan con sus marchas, plantones y manifestaciones; transformar la sociedad a partir de las acciones reformistas burguesas que busquen calmar a las masas movilizadas; prueba de esto fue la revolución educativa de *Paulo Freire* en Recife, Brasil.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica. En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria. (Freire, 1987, pp. 71 – 95).

En América Latina, en general, y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La *interculturalidad* parte de esas metas.

En el último libro de Marco Raúl Mejía (2020), nos expone una serie de experiencias locales, que están desarrollando prácticas de resistencia que anticipan un futuro prometedor; a decir, en los países de Colombia, Brasil, Bolivia, Uruguay, Chile, Argentina; y en México, cita el trabajo de Jorge Cázares en Michoacán y de la CNTE nacional.

¿Por qué hablar de una educación popular, que sea crítica, humanista y emancipadora y que atienda la diversidad cultural?

Marco Raúl Mejía Jiménez, (2020) en su libro: *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*; expone que:

El capitalismo de este tiempo constituye procesos de acumulación diferenciados, de un lado en la metrópoli basado en la tecnología y el trabajo inmaterial, y en la periferia inicia un proceso de volver a apropiarse de los comunes sobre los que se soportan ciertos procesos nacionales, y para eso inicia una sobreexplotación que ha sido denominada como: <acumulación por desposesión>, la cual recurre a formas de la acumulación originaria; mercantilizando ámbitos hasta ahora cerrados al mercado. Esta se hace a través de generar mecanismos de violencia o coerción. (p. 30).

El 4º, elemento de la Educación Popular, de acuerdo con Marco Raúl Mejía (<https://www.youtube.com/watch?v=ZlqPtheSRak>) es *el empoderamiento de los excluidos*; quienes construyen relaciones sociales bajo otra visión; contraria al poder patriarcal, al poder que discrimina, a las diferencias de clase, sexuales, de raza, etc.

En un poema de Eduardo Galeano (1940), vemos un claro ejemplo de la invisibilización como sinónimo de una atomización de los sujetos y un distanciamiento de los elementos culturales tradicionales.

[...] Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, *rejodidos*.
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja
de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Cuando dice el Dr. Marco Raúl Mejía (2020): *“Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, mostrando cómo se abre una sociedad cada vez con más y más información producto de las nuevas realidades de las NTIC y las redes sociales, pero que sabe y comprende cada vez menos de ellas. De ahí la necesidad del pensamiento*

crítico que, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades, configura lo de talentos y desarrolla metodologías que hagan viable la expresión de esa diversidad”.

Las Propuestas de Educación Alternativa que se pretenden instrumentar en muchos países, principalmente en Sudamérica, y en menor grado en nuestro país, muestran la posibilidad de rescatar al sujeto histórico y toda su cultura popular.

¿Qué tipo de educación necesitamos los mexicanos, para atender la diversidad cultural? Sin pretender contestar exhaustivamente esta pregunta, diría que necesitamos una educación popular (humanista, crítica y emancipadora).

Las *Educaciones Populares* (<https://www.youtube.com/watch?v=dwSkG-jKPJgI>) tienen algunos elementos que le han permitido ser considerada como *el cuarto paradigma pedagógico de la modernidad*: el latinoamericano; (recordemos que dentro de los otros tres paradigmas están considerados, el paradigma alemán, el francés y el sajón). En uno de esos elementos que caracterizan a las educaciones populares, encontramos que: *“Las Educaciones Populares tienen hoy, un desarrollo pedagógico que le permite proponer mediaciones”*. Dentro de esas mediaciones vemos tres principios donde encajan bien los conceptos de *interculturalidad*, *intraculturalidad* y *transculturalidad*. **Principio 1.** Diálogo de saberes o ejercicio de *intraculturalidad*, donde se dé no únicamente la “resistencia”, sino la re-existencia, a través de un re-encuentro con nuestras raíces, costumbres y tradiciones. **Principio 2.** Confrontación de saberes o ejercicio de *interculturalidad*; donde se reconozca la otredad, al diferente; cambiar la idea antropocéntrica por la biocéntrica (vida). *“En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir”*. (Mejía, 2020). Y el **Principio 3.** Llamado: *negociación cultural* o ejercicio de *transculturalidad*; *“la negociación cultural, [es] un mecanismo de regulación del conflicto”*. (Marco Raúl, citando a McLaren, 2001, p. 37).

Como referente, cito a la última película ganadora de un “Óscar”, bajo el título de *“Parásitos”*. Allí se observa una evidencia clara para acelerar la “vir-

tualización”. Pareciera que estuvieran en un proceso de virtualización precaria, que, pese a las carencias económicas, esta familia se integra al mundo de la “*cuarta revolución industrial*”. Y que no únicamente se observa en el Medio Oriente, (Corea), sino también en el occidente y en particular en América Latina.

Al respecto, Marco Raúl (2020, p.16) nos dice que: “*El acuerdo implícito de que esos elementos configuradores del tiempo espacio actual en el relato occidental, son: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen en lo que algunos han comenzado a denominar tecnologías convergentes, las cuales implican profundos replanteamientos en la comprensión de aspectos constitutivos de estas nuevas realidades*”.

Estos siete elementos: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, “*son utilizados por el capitalismo cognitivo en su reordenamiento, para poner a su servicio las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad, en el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes, lo cual les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano por los humanos mientras sobrellevan su vida, información que será tomada por las noveles formas de sujeción invisible, para ser procesada a partir de medios técnicos e informáticos de punta y convertirla en bases para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrollan en las nuevas dinámicas productivas*”. (Mejía, 2020).

Estas emergentes realidades inauguran una forma de acumulación sobre inéditas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo; no sólo en lo económico sino también en lo cultural, social y político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio, marcando una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista. (Mejía 2020).

¿Cómo podemos “resistir” ante el embate del capitalismo, que tiene como objetivo apoderarse y destruir al planeta? Según el documental de “HOME” (<https://www.youtube.com/watch?v=pDKV0hykhFc>); asimismo, avisa que, según los científicos, de no modificarse nuestra conducta, probablemente en 10 años la situación podría no ser reversible.

Veamos qué nos aporta la Educación Popular para poder enfrentar la cuarta revolución industrial. En otro texto de Marco Raúl Mejía Jiménez (2011) encontramos que:

La educación popular se ha visto obligada a pensar lo pedagógico y a partir de sus propios desarrollos decantar su propuesta, interpelando el encierro que se ha ido haciendo de ella reduciéndola al ámbito de la escuela, la forma como históricamente se ha abordado ésta. Es de la cárcel de la escolarización que la educación popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a ésta y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar y debatir el discurso tecnocrático que se ha ido instaurando sobre ella, convirtiéndola en un asunto técnico procedimental. (p. 45).

En sus múltiples intervenciones académicas, Marco Raúl advierte, que no se debe prejuiciar a la educación popular como: “una educación para pobres, no es una educación informal; tampoco es una educación de adultos”. Entonces, ¿qué es la educación popular? La educación popular es una respuesta ante los embates del capitalismo; es una propuesta educativa que se puede trabajar en todas las sociedades “oprimidas”; para emanciparse.

Para evitar confusiones o que se vea a la educación popular como la “medicina alternativa” o el “Plan B”; Marco Raúl Mejía, presenta varios elementos que permiten reconocer este planteamiento desde el enfoque crítico. Esos elementos son: *La educación popular tiene una historia propia. La educación popular, tiene un campo epistemológico desde la diversidad. Su propuesta metodológica se basa en el diálogo de los saberes. Tiene como punto de partida, la realidad y la lectura del mundo. Parte de pretender construir lo común, para la transformación del mundo. Posee una propuesta investigativa. Busca la transformación de la sociedad a través de un ejercicio ético, político y pedagógico. Busca el empo-*

deramiento de los “exiliados”. Construye alternativas educativas con el enfoque de la pedagogía crítica. Considera la cultura de los participantes, como el escenario donde se construye el saber. Propicia procesos de autoformación y reconstrucción de subjetividades críticas. Se ejerce como un saber teórico-práctico, desde las resistencias y las re-existencias. Es una construcción colectiva permanente. Busca un cambio curricular y una despedagogización en la globalización. Todo este debate ha tocado la educación en curso en estos territorios, con infinidad de experiencias prácticas que muestran caminos propios de transformación de las educaciones, las escuelas y las pedagogías, las mismas que fundamentan y se presentan en este libro en un esfuerzo por construir otras educaciones, otras escuelas, otras pedagogías, en el camino por seguir labrando la transformación social que requieren y sueñan quienes desde siempre han sido negados. Al trabajar la educación popular como alternativa ante el mundo globalizado, resulta redundante decir que será humanista, crítica y emancipadora.

Esbozos de una educación popular a la mexicana.

No podemos hablar de la mejor época de la educación en México, sin dejar de mencionar a Rafael Ramírez, a José Vasconcelos y al presidente Lázaro Cárdenas. Para muchos, llamada “*la época de oro de la educación mexicana*”.

Recuperar el pensamiento pedagógico del maestro Rafael Ramírez Castañeda parece obsoleto y sin sentido, sobretodo porque hoy la tendencia es desaparecer a la escuela emancipadora, así lo muestran las contrarformas impuestas en los países latinoamericanos. Estos planteamientos apuntan a la desaparición del profesor, el aula y la escuela, al imponer de forma indiscriminada las TIC's. Es decir, en el futuro -no muy lejano- se pretende que los educandos estudien desde sus casas a través de dispositivos electrónicos. En esta educación excesivamente virtual se concibe a la escuela como un espacio donde los estudiantes acuden a ella periódicamente a realizar las evaluaciones que acrediten sus estudios. (2018, p. 17).

La cita anterior, son las palabras iniciales con las cuales Luis Miguel Cisneros Villanueva, parte para hablar del pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez Castañeda en la “época de oro” de la educación mexicana. Y como sabio, desde hace dos años, el Dr. Cisneros estaba ya, vaticinando lo que estamos viviendo en estos momentos con la pandemia del covid19. Ya que la

única posibilidad que nos queda para seguir con la academia, es la enseñanza y el aprendizaje a través de plataformas virtuales; tales como Zoom, Meet, Moddle, Classrom, Skype, Chamilo, Jitsi, Redes Sociales, etc. Una educación que puede impartirse a distancia, en línea o virtual.

Ante esta crisis de la educación, generada por la crisis sanitaria del covid19, que ya es social y humanitaria, nos surge la inquietud de rescatar el pensamiento pedagógico del maestro Rafael Ramírez (1884-1959), para impulsar la educación popular desde las pedagogías del sur.

Rafael Ramírez Castañeda hombre ilustre, líder, luchador social, de pensamiento progresivo; nació en *Las Vigas, Veracruz* (hoy de Ramírez) el 30 de diciembre de 1884. La infancia de Ramírez fue llena de cariño y pobreza; la mayoría de la población vivía en la miseria y explotación. Rafael Ramírez, [...] *para no gastar los únicos zapatos que tenía y que sólo usaba para ir a la escuela, al salir de ésta para ir por ahí con sus amigos a correr alguna aventura al campo o en las afueras de la población, se los quitaba, les ataba las agujetas y se los colgaba del hombro.* (Citado por Luis Miguel Cisneros -2020-, en el seminario: *EL Proyecto de Educación Popular de Paulo Freire*).

¿Cómo concibe la educación Rafael Ramírez? *“Concibe a la educación como un proceso social y como derecho fundamental de todos los seres humanos y no solo de la clase dominante. La educación tiene la obligación de construir un nuevo concepto de hombre y sociedad. Desarrolla todas las facultades del sujeto. Plantea una educación que enseñe a vivir bien a toda la comunidad”.* Más adelante refiere: *“Cada región de las varias que constituyen el país [...] reclama una acción educativa especial para cada comarca; es decir, una educación a su medida, en lugar de una acción uniforme y única para todo el país. La educación rural, por medio de la escuela debe convertirse en un instrumento de liberación económica y de dignificación social de las masas campesinas de nuestro país que como es sabido, padecen hambre y sed de justicia social”.* (Cisneros, 2020).

¿Cómo debería ser la escuela? Debe ser una escuela de lucha, de conciencia de clase y de crítica social. Su concepción va más allá del área física, la escuela como espacio de socialización donde la comunidad entera coincide para reflexionar y fortalecer su cultura. *“La escuela proletaria ha de enseñar a las generaciones hambrientas y desnudas que se levantan a combatir la opresión,*

miseria y la ignorancia que prevalecen en el mundo. [...] formar una mentalidad colectivista y una actitud colectivista también. Las escuelas trabajarán [...] por la emancipación económica y la dignificación social del proletariado campesino, y por su cultura hacia horizontes y elevación más amplios y de mayores perspectivas. Una escuela es socializada cuando ha armonizado su vida con la vida comunal [...] cuando su programa de trabajo tiene un contenido social realmente integrador; es decir, cuando dentro del programa de estudio, tiene cabida las actividades domésticas, las ocupaciones comunales, los instrumentos de comunicación sociales y de cultura y las aspiraciones de la sociedad". (Cisneros, 2020).

¿Cómo fue la *escuela rural mexicana* en esa época de oro? Fue la escuela del y para el pueblo. La escuela rural mexicana es una institución genuinamente revolucionaria. Nacida de la revolución, de ella tomó su ideología y la revolución le modeló también el corazón. Fundada en 1922 y alcanzando su mayor auge entre 1925 y 1945. Convierte en realidad los planteamientos de justicia social de la revolución mexicana: terminar con los problemas de pobreza, abandono e injusticia social prevalecientes. Es una concepción de *educación popular propia*, genuina y espléndida que puso en acción los principios de la Constitución de 1917. La *Escuela Rural Mexicana* fue una concepción educativa de exportación. La *Escuela Rural Mexicana* enfrentó múltiples dificultades como: la pobreza extrema, analfabetismo, vicios de los habitantes rurales, la apatía por el estudio, la guerra cristera y otros. "No hay en el mundo movimiento de educación que presente mejor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México". JOHN DEWEY. (Citado por Cisneros, 2020).

¿Cómo se implementaron las *misiones culturales*? "Fundadas en 1923 en el periodo del presidente Álvaro Obregón. Buscaban mejorar -de manera integral- la vida de las poblaciones rurales. Estaban formadas por un equipo de docentes que iban temporalmente a las comunidades apartadas a desarrollar cursos cortos para maestros y pobladores. Ramírez planteaba que las *Misiones Culturales* debían ser escuelas sin muros, su propósito no era crear profesionales ni trabajadores expertos; sino ciudadanos capaces de mejorar las condiciones de vida en sus hogares y en la comunidad. "Estas misiones además de elevar el nivel cultural y profesional de los maestros en servicio, promueven el mejoramiento material y social de las regiones en que operan". (Citado por Cisneros, 2020).

En un vídeo de Internet (<https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>) de la serie “Maestros de América Latina”, se menciona a Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa y Paulo Freire como los más reconocidos educadores latinoamericanos; y curiosamente no se menciona a Rafael Ramírez.

Rafael Ramírez Castañeda es sin duda uno de los pedagogos mexicanos más importantes porque a pesar del tiempo en que escribió su obra educativa, ésta sigue siendo vigente no sólo por las condiciones de pobreza y marginación de la mayoría de los habitantes del país, sino también porque su posicionamiento pedagógico es de lo más progresista y alentador para las escuelas rurales de nuestra patria. (Cisneros, 2018, p. 21).

Su obra sigue siendo vigente porque hoy prevalecen condiciones de injusticia social y económica en grandes sectores de la población mexicana. Una educación emancipadora (individual y colectivamente). Educación integral. La escuela como casa del pueblo. La escuela como lugar de contestación. Valorización de la escuela y sus maestros. Concepción educativa propia contextualizada. Por lo tanto, para entender mejor la obra de Paulo Freire, es importante mirar la misión de Rafael Ramírez, a la mexicana.

Pero hoy en día, -aunque Paulo Freire fue el máximo exponente de la educación popular-, existe un sin número de “*escuelas*” que trabajan las alternativas educativas con este enfoque. Para el caso de México, podemos mencionar a los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Baja California y Michoacán; aglutinados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); están intentando trabajar el Proyecto de Educación Alternativo (PEA), con el propósito de formar al sujeto histórico para que sea humanista, democrático, colaborativo, cooperativo, solidario y emancipado.

La ruta pedagógica de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), emprendida desde hace más de 40 años de lucha, plasma una serie de encuentros, puntos de convergencia y divergencia dentro de su proceso histórico de construcción y organización de su Propuesta de Educación Alternativa, esta búsqueda incansable ha permitido ir paso a paso en la sistematización de los trabajos, que hoy se presenta. (SECCIÓN XXII DE OAXACA, 2013).

La lucha magisterial emprendida en Chiapas desde cerca de 40 años, ha dado grandes avances en ideas para ir construyendo un Proyecto de Educación Alternativa; por eso creo necesario que desde hoy se debe empezar a orientar a todo el magisterio para ir construyendo ese Proyecto de Educación Emancipadora con carácter político; que forme ciudadanos con alto sentido crítico, responsables, con amor hacia la tierra y activo en la toma de decisiones. Paulo Freire, decía que *“es crucial la mirada desplegada sobre las relaciones entre educación, política y ciudadanía”* y tiene una influencia determinante en concebir esa educación para formar ciudadanos como una práctica formativa que debe estar asociada con la capacidad de problematización que ella genere en los individuos, con una necesaria condición dialógica y con la tesis de la práctica educativa como un modo de intervención en el mundo. Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.

Un segundo grupo lo encontramos en una propuesta educativa de bilateralidad (negociación con el Gobierno), en Guerrero y sus *escuelas altamiranistas*; en Oaxaca con el *Plan Alternativo para la transformación de la Educación en Oaxaca* (PTEO) y en Michoacán con las *Escuelas Integrales de Educación Básica* (EIEB); y una tercera opción de educación alternativa que combina la autonomía y bilateralidad lo encontramos en la educación superior, concretamente en la Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM). (Cisneros Villanueva, 2016, pág. 163-164).

Es grato mencionar que en el Estado de Oaxaca se está gestando una nueva propuesta pedagógica llamada -pedagogía de la *comunalidad*-, sustentándose en lo comunal (común), lo colectivo, la complementariedad y la integralidad, lo que orienta a una educación desde el sentido de la totalidad y no como algo limitado. Con esta propuesta se pretende una educación que parta desde la realidad y el contexto comunitario, considerando a los pueblos como sujetos y no objetos de la educación. La idea de la *comunalidad* como principio rector de la educación, fortalece la identidad comunitaria, retomando las estrategias de enseñanza comunitaria de padres a hijos que educan con el ejemplo a través de la acción misma, considerados como poseedores de conocimiento colectivo y guías para propiciar nuevos aprendizajes.

En el caso de Michoacán, las EIEB construyen los conocimientos desde y con la comunidad [...] esta nueva escuela es construida en todos los aspectos, por maestros, estudiantes, madres-padres de familia y la comu-

nidad; todos juntos recuperan y hacen válido el postulado del Artículo Tercero de la Constitución Política... (Cisneros Villanueva, 2016, pág. 164 y 167).

Pero lo que más me llamó la atención de las EIEB de Michoacán es el trabajo interdisciplinario que realizan:

En la Escuela Integral el trabajo escolar se desarrolla desde la interdisciplinariedad en virtud de que es una forma de pensar y actuar para resolver los problemas de la realidad; la interdisciplinariedad se incorpora a la planeación a partir de las líneas estratégicas para la transformación; desde este planteamiento se asume que los contenidos escolares se conforman de hechos, conceptos, valores y procedimientos; el aprendizaje por su parte es considerado consciente y participativo. La interdisciplinariedad permite, la “interrelación, integración y vinculación de las diferentes áreas del conocimiento, permitiendo alcanzar una mejor y mayor comprensión/aprehensión de la realidad, evitando la parcelación, atomización y disgregación” [...] Las líneas estratégicas propuestas por la EIEB contribuyen a la enseñanza interdisciplinaria teniendo una visión integral del mundo que evita la fragmentación del conocimiento. (Cisneros Villanueva, 2016, pág. 168-169).

¿Qué es el PDECEM? Es el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán; el cual se está trabajando en algunas zonas de ese estado y donde el Dr. Luis Miguel Cisneros Villanueva menciona los siguientes componentes: a) perfiles en formación, b) dimensiones comunitarias, c) líneas estratégicas de transformación educativa, d) modelo pedagógico, e) transformación del educador en educador popular, f) programa, g) libros de texto, h) propuesta de evaluación, i) distintos formatos de planeación, j) programa de desarrollo lingüístico integral, k) propuesta de activación para la jornada escolar... (Cisneros, 2020, Guía PDECEM).

También las prácticas educativas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México, 1994) han implementado ejercicios de educación popular.

Las escuelas autónomas se han ido fortaleciendo como un elemento vertebrador a pesar de la guerra “invisible” del gobierno porque han sabido adaptarse a las necesidades de las comunidades. Con gran trabajo, el sistema educativo autónomo ha ido descolonizando el pensamiento y resituando “las escuelas”, como espacios integradores, llegando a con-

vertirse en una estructura al servicio de la vida indígena en re-existencia en contraposición a la escuela oficial, al servicio de intereses ajenos a la colectividad. Este modelo educativo se ha ido diseñando y estructurando lentamente en el territorio rebelde a través de ese cuestionamiento del sistema educativo oficial; pero, sobre todo, centrándose en responder colectivamente a la necesidad de una educación real y acorde con los ritmos campesinos. [...] No sólo este proceso se desarrolla sin ningún tipo de apoyo del Estado mexicano, sino que las escuelas son objeto de ataques por parte de actores militares y paramilitares. (<http://www.revistapueblos.org/blog/2013/05/24/14277/>)

Por eso el docente debe convertirse en educador popular, partiendo desde su labor con los niños y jóvenes de su comunidad. Debe dominar una currícula educativa con amplio conocimiento de saberes alternativos; pero también debe tener una pedagogía emancipadora para orientar la formación de los niños y jóvenes y éstos a la vez, sean capaces de enfrentar las múltiples opresiones (patriarcal, lingüística, étnica, etc.). Debe saber poner en práctica una metodología de enseñanza innovadora y que promueva la investigación. Este tipo de docente debe caracterizarse por ser orientador, formador, estimulador, buscar siempre la preparación y la construcción de saberes, apoyándose en los avances de la ciencia y la tecnología. “*Es descubrir el mundo en nuestra situación [...] La finalidad de la escuela está en sí, no fuera de ella*” (Angélique Del Rey, 2012, Pág. 271). Algélique del Rey utiliza el concepto de “territorialización”, para referirse al contexto inmediato de los alumnos y recomienda tomar conciencia de su “situación”, para “reterritorializar” la educación. Es por ello que quien hizo el prólogo de su libro: *Las competencias en la escuela: una visión crítica sobre el rendimiento escolar*, es nada más y nada menos que Frida Díaz Barriga Arceo; quien propone la “enseñanza situada”; es decir, que toda planificación crítica, debe partir del contexto inmediato del docente y del alumno; en síntesis, de la comunidad.

La tarea de la pedagogía en este proceso es sistematizar esas formas y estrategias de enseñanza para llevarlas al plano educativo, de tal forma que permita el fortalecimiento de los conocimientos comunitarios, la reconstrucción de la historia, recuperar elementos perdidos; pero, sobre todo, la valorización de la estructura comunal. Al ser consideradas las comunidades como sujetos de derecho a la educación, se involucran en la propuesta educativa y de contenido temático, partiendo de la realidad y contexto cultural, político y económico; así como en la ejecución de las estrategias y metodo-

logías culturalmente apropiadas para la enseñanza. Con esto se contrarresta la “Coca-Cola” *Educativa*: metáfora que utiliza Angélique Del Rey, para explicar cómo el enfoque por competencias está siendo utilizado en todos los rincones del planeta; igual como lo hace la Coca-cola, quien llega hasta los espacios más recónditos del mundo. (Angélique Del Rey, 2012. Pág. 39).

Los principios de la educación popular, pretenden dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Por qué educar? ¿Para qué educar? ¿Dónde educar? ¿A quién educar? ¿Cómo educar? Y ¿Qué educación se ofrecerá para lograr la emancipación?

En educación, en la perspectiva de las rebeldías latinoamericanas, el Buen Vivir/Vivir Bien ha venido a darle fundamento y consistencia a su accionar, en cuanto se ha convertido en uno de los soportes de algunas de las leyes de educación de cuarta generación, como la de Bolivia, acompañando el pensamiento crítico en el desarrollo de algunas de ellas, por ejemplo en algunas de las posiciones críticas al intento de abrogación de la ley educativa de Peña Nieto (México) del 2013, por parte del gobierno de AMLO en el 2018. (Marco Raúl, 2020, p.193-194).

La *Reforma Educativa* implementada en el pasado sexenio de Peña Nieto en México, fue una clara embestida al gremio magisterial y pretendía, también instrumentar una “despedagogización” al reducir la importancia que tiene la educación en México y sin la más mínima consideración, buscaba privatizarla. Afortunadamente, la “resistencia” de la CNTE, logró en parte, frenar esta embestida. Amén de que la llegada de un presidente más democrático como AMLO, logró concretar jurídicamente la abrogación de la Reforma Educativa Neoliberal.

¿Cuál debe ser el verdadero papel del pedagogo crítico o educador popular, ante la llegada de la cuarta revolución industrial en el siglo XXI? ¿Cómo aprovechar el escenario actual del covid-19, para implementar proyectos alternativos de educación popular?

Como educadores, ¿qué podemos hacer desde la escuela, para cambiar la dirección de esta destrucción del planeta tierra? Primeramente, es necesario pensar en la formación de un nuevo educador; un educador bajo la perspectiva de la educación popular. El papel del nuevo maestro es aquel que abandone la instrucción y la transmisión de conocimientos y que haga un

replanteamiento de la enseñanza con prácticas educativas innovadoras: innovación curricular, innovación de la gestión; que se convierta en un maestro teórico – práctico, que trabaja *“in situ”*; que rescate los saberes ancestrales y que los resignifique, a través de un proceso de formación colaborativo. *“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”* (Freire). La apropiación es la capacidad de colocar no sólo la propuesta pedagógica como único elemento; sino también, el espíritu que busque la transformación del mundo, a través de un aprendizaje problematizador. Otro punto de la formación docente es la sistematización, que es la capacidad de producir saberes sobre la práctica contextualizada.

Marco Raúl Mejía, dice que, para lograr formar un educador popular, es necesario *refundar* la democracia, *refundar* la escuela, reordenar los sistemas del conocimiento, cambiar el discurso de corte tecnocrático, por uno más humanista y esperanzador; tener un pie en la tradición, pero buscar construir un proyecto crítico transformador, que busque la emancipación de los olvidados. Reconocer la existencia de saberes desde lo diverso, que son omitidos y excluidos en las currícula oficiales. Recordando a Freire: romper con la *“educación bancaria”*.

Cambiar ese modelo de educación por competencias de corte europeo. *“En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en la sede de la UNESCO se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad”*. (<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>). O el modelo STEM basado en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, que utiliza la OCDE a través la prueba Pisa, para ubicar a los países en una escala de parámetros y desempeños. La educación popular es una opción contra esas prácticas educativas hegemónicas.

Lo triste es saber que el docente que es el encargado de facilitar la enseñanza actualmente, no posee una conciencia de clase, está fuertemente colonizado y no tiene conocimiento pleno para utilizar la tecnología al servicio de la educación popular; sino que es un *“inmigrante digital”* que pretende guiar a *“nativos digitales”*. Por lo tanto, ¿debemos permanecer neutrales ante estos cambios que presenta el Capitalismo Informacional? Considero que el papel neutral y pasivo, al pedagogo crítico, le augura, literalmente una muerte segura. Y así como el capitalismo está terminando con la naturaleza, de igual

forma terminará con la humanidad; pues seremos “analfabetas funcionales”, si no sabemos utilizar las NTIC.

Conclusiones abiertas

En este ensayo, intentamos realizar un análisis de dos categorías clave que nos permitirán construir diseños curriculares como formas alternativas contra el poder hegemónico que impone el Estado, por un lado; y contra las prácticas destructivas por parte del Capitalismo, por el otro lado. Esas dos categorías centrales fueron: **Pedagogía Crítica, y Educación Popular**; sin embargo, estas dos categorías nos dieron pie para hablar de la educación humanista, del educador popular, de las alternativas educativas bajo los conceptos referenciales de Paulo Freire. La conclusión es que estos dos conceptos deberían ser claves en la formación del profesorado, en la formación del nuevo educador, el educador popular.

Iniciamos con revisar la *pedagogía crítica* y cómo ha servido para redimensionar la educación popular; sobre todo en el occidente y en particular en las pedagogías del sur. Este análisis nos posibilita diseñar alternativas educativas para emancipar, para liberar, para descolonizar al sujeto crítico; quien tiene una tradición, tiene valores, tiene raíces, tiene visibilidad y merece ser feliz, aún en este mundo globalizado. Para este propósito, recomendamos tomar como base la obra de Paulo Freire, de Peter McLaren y las investigaciones de Marco Raúl Mejía Jiménez y de Moacir Gadotti.

A manera de esbozos, revisamos, también, las prácticas de educación popular implementadas en la sociedad mexicana y *las pedagogías desde el sur*, como una postura que resiste; entendida la *resistencia* como la oportunidad que construye, que no muere y que realiza: “*Protesta con Propuesta*”. La re-existencia no la vimos como una simple “oposición” o disidencia en la **ruta de la emancipación**; sino como la posibilidad de construir nuevos mundos.

Nos quedaron varios temas pendientes de ampliar en el análisis; tal es el caso de, el Proyecto de Educación Alternativa (PEA) de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Ya que tengo muchas reservas por la forma en que se está instrumentando este Proyecto de

Educación Alternativa (PEA) en el estado de Chiapas; se utiliza como medio coercitivo para mantener condicionados a los docentes y eso me parece antidemocrático.

También dejo pendiente hacer un análisis comparativo entre la *educación popular* que trabaja Marco Raúl Mejía Jiménez con la alternativa de educación en *la comunalidad*, que trabajan los maestros de Oaxaca y que retoman mucho de las investigaciones de Jaime Martínez Luna, a quien conozco personalmente como una gran persona y un gran ser humano. De acuerdo con Marco Raúl, plantea la construcción de seis comunidades: 1. Comunidad de práctica. 2. Comunidad de aprendizaje. 3. Comunidad de saber. 4. Comunidad de conocimiento. 5. Comunidad de investigación. Y 6. Comunidad de transformación.

Otro eje que dejo pendiente, es escribir reflexiva y críticamente sobre la supuesta “pandemia” que se vive en todo el mundo; provocada por el coronavirus o Covid-19. Pues tengo la sospecha, aunque no los argumentos suficientes, para opinar que el Capitalismo, tiene mucho que ver en este asunto. Y lo que se busca puede ser la aparición y predominio del trabajo inmaterial; comprender las nuevas formas del control del capital, y sus manifestaciones en la sociedad y la educación, en este cambio de época. Marco Raúl Mejía identifica 7 elementos configuradores de ese cambio de la 4ª. revolución industrial: 1. El conocimiento. 2. La tecnología. 3. Los nuevos lenguajes. 4. La información. 5. La comunicación. 6. La innovación. Y 7. La investigación.

Con esta pandemia del covid-19, se piensa instrumentar la educación a distancia a través de medios virtuales; los cuales han dejado a los maestros, estudiantes y padres de familia, literalmente sorprendidos y no saber qué hacer.

“Los tiempos del coronavirus han permitido tomar una radiografía del estado de salud de nuestro sistema de educación básica pública. Lo que ‘la placa’ muestra, es muy delicado: el sistema está infartado y la mayoría de los funcionarios que están al frente, no tienen idea de cómo enfrentar la crisis de salud en general y educativa en particular”. Esta nota la escribió Luis Hernández Navarro (La Jornada, 20 de marzo 2020. Twitter: @lhan55).

La “pandemia” es el fenómeno más impactante a escala global que hemos tenido desde la 2ª. Guerra Mundial, que ciertamente no vivimos ni sentimos. Estamos convencidos que no dejará al mundo igual. No seremos los mismos después de esto. La escuela es un espacio social muy poderoso que puede proporcionar herramientas a la niñez y a la juventud para comprender el mundo y poder enfrentarlo de mejor manera. ¿Son, la educación a distancia, y el modelo híbrido oficial, las mejores maneras para atender la educación en forma semiescolarizada? ¿O es un ejercicio anticipado para visualizar cómo se comportará el mundo, utilizando la tecnología en el umbral de la 4ª. Revolución Industrial?

Referencias

- Ceea-Sección Vii. *Propuesta de Educación Alternativa*. (7 DOCUMENTOS) 2013-2018. Chiapas.
- Cisneros Villanueva, Luis Miguel. *Las Alternativas Educativas: desde la Pedagogía Crítica y la Educación Popular*. Ed. Michoacanas, México,
- Cisneros Villanueva, Luis Miguel. *Pensamiento Pedagógico del maestro. Rafael Ramírez Castañeda en la época de oro de la educación mexicana*. Ed. Michoacanas. 1ª. edición 2018. 85 pp.
- Cisneros Villanueva, Luis Miguel. *Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán. (PDECCEM)*. Guía de Trabajo, Michoacán, 2020. 46 pp.
- Del Rey, Angélique. *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. PAIDÓS. Buenos Aires, (2012).
- Díaz Marchant, Carlos David. *Pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. México: Ed. Pelicanus. (Antecedentes biográficos) 2010. Pp. 43-127.
- Escobar Guerreo, Miguel. *Las cuatro etapas de Paulo Freire, en sus cinco pedagogías: del Oprimido, de la Esperanza, de la Autonomía, de la Indignación y de la Tolerancia*. Ed. ECCOS, Brasil, 2007. Pp. 199-219
- Freire, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI ed. Argentina, 2003. 101 pp.
- - - - - *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Tierra Nueva, Montevideo, (1970).
- - - - - *La pedagogía del oprimido*. México, Editorial Siglo XXI, trigésima sexta edición (1987), pp. 71 – 95.
- - - - - *Pedagogía de la Autonomía*. México, Editorial Siglo XXI, México, (1996), 139 pp.

- - - - - *Pedagogía de la Esperanza*. México, Editorial Siglo XXI, México, (1992), 273 pp.
- Gadotti, Moacir. *La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Brasil. 2007. 108 pp.
- McLaren, Peter. *La vida en las escuelas*. (Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación). Siglo XXI, Editores. S.A. de C.V. México, 4ª. Edición, (2005).
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural* Nómadas (Col), núm. 15, octubre, 2001, pp. 24-39 Universidad Central Bogotá, Colombia
- - - - - *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. TOMO: III. Ediciones desde abajo. www.desdeabajo.info Año: 2020. Bogotá D. C., Colombia. 342 pp. ISBN: 978-958-5555-23-5
- - - - - *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur*. (Cartografías de la Educación Popular). (CEAAL). Año: 2011. Lima, Perú. 236 pp.
- Pteo-Sección Xxii. *Taller Estatal de Educación Alternativa*. (DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES). Oaxaca. (2017-2019).
- Streck, Danilo. (Et. Al). *Diccionario Paulo Freire*. CEEAL, Lima. 2015, 523 pp.
- Zitkoski Jaime José. (Et. Al). *Paulo Freire: Una breve cartografía intelectual*. Brasil. s/a

Electrónicas:

- Conferencia de Marco Raúl Mejía Jiménez. <https://www.youtube.com/watch?v=ZlqPtheSRak>
- Comunalidad. Jaime Martínez Luna. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152014000200120&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- De la serie “Maestros de América Latina”. <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>
- Educaciones Populares. <https://www.youtube.com/watch?v=dwSkGjKPJ-gI> (Entrevista a Adriana Poigrós, 2019). <https://www.youtube.com/watch?v=oGcw4JT4HJU>
- Modelo STEM OCDE. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
- EZLN. <http://www.revistapueblos.org/blog/2013/05/24/14277/>

El Método alfabetizador como herramienta para la formación docente en igualdad en la Educación Media Superior en Sonora

Martha Cecilia Miker Palafox¹

mmiker@colef.mx

Alejandro Arrecillas Casas²

alexarre_@hotmail.com

Resumen

El presente escrito tiene por objetivo reflexionar sobre la formación de docentes en educación media superior (EMS) en un contexto de desigualdad, discriminación y violencia de género en el ámbito educativo y las posibilidades que el método alfabetizador presenta para lograr la concientización del educador y educando para la transformación de dicha realidad. Ello, considerando que se requieren cambios en los patrones culturales en las formas de pensar y hacer de los sujetos en la escuela. A lo largo del artículo, se analiza el método alfabetizador propuesto por Freire, información educativa de fuentes oficiales, así como diversas encuestas que se han realizado en la última década en el país sobre los patrones culturales, violencia y discriminación de género en el ámbito escolar y regional. De igual forma, se presenta un breve análisis sobre los compromisos internacionales y nacionales con los que el Estado Mexicano ha tratado de transformar dicha situación en las últimas cuatro décadas y el perfil de docentes de EMS y los tipos de formación docente. Finalmente, se presenta una experiencia en formación docente en la perspectiva de género, desigualdad, discriminación y violencia de género en Sonora.

1 Profesora-Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte, adscrita al Departamento de Estudios Sociales en Tijuana, Participa en la Línea de Formación Docente y Pensamiento Crítico que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

2 Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Subsede San Luis Río Colorado. Coordina la Línea de Investigación de Formación Docente y Pensamiento Crítico, que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

Palabras clave: formación docente, violencia de género, igualdad, concientización, método alfabetizador.

Abstract

The objective of this writing is to reflect on the training of teachers in upper secondary education (EMS) in a context of inequality, discrimination and gender violence in the educational field and the possibilities that the literacy method presents to achieve the awareness of the educator and educator for the transformation of said reality. This, considering that changes are required in cultural patterns in the ways of thinking and doing of the subjects at school. Throughout the article, the literacy method proposed by Freire, educational information from official sources, as well as various surveys that have been carried out in the last decade in the country on cultural patterns, violence and gender discrimination in the school environment are analyzed. and regional. Similarly, a brief analysis is presented on the international and national commitments with which the Mexican State has tried to transform this situation in the last four decades and the profile of EMS teachers and the types of teacher training. Finally, an experience in teacher training in the perspective of gender, inequality, discrimination and gender violence in Sonora is presented.

Keywords: teacher training, gender violence, equality, awareness, literacy method.

Introducción

La igualdad entre hombres y mujeres es un tema añejo en la educación formal en México, sin embargo este se ha ido zanjando en los aspectos más visibles como el aumento en la matrícula escolar, el logro de una paridad numérica, la ampliación de cobertura, el ingreso de mayor número de mujeres a la educación superior y de posgrado, disminución del rezago educativo, entre otros. Empero, parte sustancial de la desigualdad sigue vigente como la discriminación y violencia, los estereotipos de género y la preeminencia de los roles tradicionales de género en el ámbito escolar, tanto en la práctica

como en el discurso. Es por ello que el presente estudio tiene como principal objetivo realizar un análisis de un programa de formación docente en igualdad de género para educación media superior (EMS), que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP), en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

A partir de él se pretende debatir no sólo la persistencia de las desigualdades de género a lo largo y ancho de nuestro sistema educativo a comienzos del siglo XXI, sino también qué políticas de formación inicial y continua del profesorado de educación media superior, se están implementando o se deberían poner en marcha para atajar una situación que cada vez es menos percibida por las jóvenes generaciones de docentes. Como alternativa, un potente y pionero marco legal desarrollado en nuestro país en los últimos años ha puesto sobre la mesa la necesidad de trabajar sobre las desigualdades en este ámbito educativo y, por tanto, ha cuestionado de forma inequívoca la formación del profesorado que se venía realizando hasta el momento sobre esta temática. El presente artículo tiene por objetivo discutir sobre la formación para docentes de educación media superior en igualdad de Género y Prevención de la Violencia en Sonora, como un medio para lograr la igualdad y plena ciudadanía, desde la perspectiva del método alfabetizador de Paulo Freire.

En una primera sección se hace una breve reflexión sobre los aportes para la discusión sobre desigualdad de género y formación docente desde los aportes de Paulo Freire y su modelo alfabetizador. En la segunda, se presenta un análisis sobre la desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo nacional y regional, basado centralmente en datos oficiales y diversas encuestas sobre el tema. En el tercer apartado se muestran los patrones culturales y la violencia de género en el ámbito escolar en Sonora, con base en el análisis de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI-ENDIREH, 2016). En la cuarta sección se presentan los principales compromisos internacionales y nacionales ante la desigualdad en el ámbito educativo, basado centralmente en las recomendaciones que se le han hecho al Estado Mexicano en las últimas cuatro décadas, al igual, que los cambios constitucionales, legales, programas y otros que el gobierno ha llevado a cabo en materia educativa para lograr la igualdad. El quinto título presenta el análisis sobre la formación docente y el perfil docente en EMS

en México. Finalmente, se presenta la experiencia en formación docente en Sonora para profesores de EMS en la perspectiva de género y las recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en los programas.

Freire, desigualdad de género y formación docente

En el actual contexto de desigualdad que prevalece en el ámbito educativo mexicano es pertinente considerar el método alfabetizador como herramienta para problematizar la formación docente en la Educación Media Superior. El método alfabetizador de Freire comprende tres fases: La primera consiste en estudiar el contexto y determinar el vocabulario utilizado en la comunidad específica, en este caso los docentes de EMS. La segunda consiste en seleccionar palabras “generadoras” capaces de generar otras y/o que poseen mayor contenido emocional entre el lenguaje descubierto. La tercera ya es en sí el proceso real de alfabetización, a través de sesiones de motivación para estimular debates, el desarrollo de materiales de aprendizaje y la decodificación, que consiste en que se promuevan nuevas combinaciones a partir de las palabras “generadoras” y su relación con la realidad que significan.

En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1971), Freire propone desde sus reflexiones filosóficas hacer un ejercicio pedagógico para que los sujetos históricos asuman ser testigos de su historia y tomen una responsabilidad personal y compartida en la deconstrucción y reconstrucción de esa historia. Asumir este estilo pedagógico implica ir más allá de lo que él considera la educación bancaria basada en los métodos, sistemas y modelos tradicionales. Por tanto, propone un método subversivo, en el cual el sujeto conozca y cuestione la cultura dominante homogenizante y hegemónica y de esta forma generar nuevos aprendizajes que replanteen críticamente al contexto, sus discursos y prácticas, trazando sólo así un entorno subalterno. Busca el desarrollo de una conciencia crítica y no mágica, entendida la primera como la “*representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales*” (Freire, 2002), donde considera al ser humano como un sujeto histórico e inacabado, que está en el mundo y es capaz de transformar su realidad a partir de su *praxis*.

De acuerdo con el pensamiento de Freire, la conciencia crítica puede desarrollarse a partir de un cambio subjetivo del pueblo, significael desarrollo de una actitud frente al mundo, el cual deviene en sujeto de la transformación histórica sin un destino único, contrario al concepto de conciencia de clase marxista. Esta concepción está también asociada a la fenomenología de Edmund Husserl, la cual considera que la conciencia y el mundo son indivisibles y es imposible la existencia de uno sin el otro y viceversa. A través de esta apuesta por una educación liberadora, Freire reivindica la educación dialógica y transformadora situada en los intereses de los oprimidos y la sociedad.

Freire conceptualizó *“La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo ésta una posibilidad que está relacionada con la praxis humana. A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos”*(Streck, Redin y Zitkoski, 2008,p.105). Siguiendo los preceptos de este pasaje y, ante un ambiente educativo de desigualdad y violencia, el docente de educación media superior debiera buscar a través de la *concientización* y sus procesos de formación participar activamente en erradicar la desigualdad de género y la violencia en el ámbito escolar.

El Método Alfabetizador propuesto por Freire como herramienta para lograr la concientización, puede ser de suma utilidad para formar en la perspectiva de género, desigualdad y violencia en el ámbito escolar a los docentes de educación media superior, logrando a través de un proceso de reflexión intra docentes y después replicarlo con los estudiantes.

Este se puede aplicar a través de las tres etapas o fases que consideró Freire para ello. Primero, hay que realizar lo que denominó como la investigación del universo vocabular, etapa en la cual un grupo de docentes puede visitar la comunidad o mundo de vida de sus estudiantes y, con base a sus encuentros informales con los moradores del área, identificar no solo las palabras con mayor sentido existencial y carga emocional de los estudiantes, sino también aquellas expresiones típicas de ellos, es decir, el léxico de su experiencia coti-

diana. De este universo vocabular, los docentes podrían seleccionar aquellas palabras y situaciones generadoras útiles para el proceso de formación en la perspectiva de género, igualdad y violencia en el ámbito escolar.

La segunda etapa que propone el autor es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo y la elaboración de fichas y/o material gráfico didáctico y motivador para el diálogo, que ayudará en su trabajo al docente. Por medio, de este material Freire busca reflejar las situaciones problemáticas significativas para la comunidad, que en este caso podría ser en un primer momento para la comunidad docente -círculos de cultura y grupos de conversación entre el facilitador y los docentes- y, posteriormente, con la comunidad estudiantil entre el docente y el educando donde se problematicen las situaciones vividas cotidianamente con respecto a la desigualdad, violencia de género y discriminación en el ámbito escolar. La dinámica dialógica de conversación versará sobre la situación graficada en las láminas. En este proceso, la preparación de los monitores y coordinadores es fundamental, en tanto no solo se deben manejar mecánicamente las etapas del método, sino estar en posesión de su filosofía educativa para así motivar un diálogo pertinente y horizontal. Esta nueva y a la vez vieja actitud, decía el autor, la del diálogo horizontal, es en la que se deben de formar y centrar los docentes para realmente educar para liberar y no domesticar. Porque, al ser el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos que pueden transformar su realidad.

Finalmente, en la tercera etapa se lleva a cabo el ejercicio de decodificación. De acuerdo con el autor, en esta fase, el educador debía pasar a la visualización de la palabra generadora en otra lámina, sin el dibujo e iniciar con un proceso de descomposición de palabras en sílabas o pedazos era lo que en el método se llamaba fichas de descubrimiento, ya que con estos trozos y sus familias los educandos podrían juntar y descubrir nuevas palabras. Siguiendo estos pasos, el docente en conjunto con el estudiante puede realizar la decodificación de las palabras y situaciones generadoras de la desigualdad, la violencia de género y discriminación en el ámbito escolar, porque sólo a través del conocimiento y reflexión de los factores que las generan, se puede iniciar una transformación de la situación con la acción de los sujetos que intervienen en ella.

Desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo nacional y regional

A continuación se presenta un breve análisis de la situación de mujeres y hombres en el ámbito educativo en México y Sonora. El objetivo es dar cuenta de la diversidad de elementos que confluyen en las desigualdades que caracterizan dicha situación y que impelen a intervenir bajo el modelo freiriano. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2015 (INEGI, 2016), de cada 100 mujeres 6.6 no tienen escolaridad; mientras que de cada 100 hombres 5 no tienen grados aprobados y para el caso de Sonora 2.7 de cada 100 hombres o mujeres no tienen escolaridad. El porcentaje de población alfabeta ascendió a 93 en el caso de los hombres de 15 años y más y a 90 en el caso de las mujeres, en Sonora 10 años tanto para hombres como mujeres. Para la población indígena este indicador fue considerablemente más bajo: 82 para el caso masculino y 71.6 para el femenino.

De acuerdo con la ENIGH, en 2018 se observó que de la población de 15 años y más, 6 de cada 10 personas sin educación son mujeres. En el extremo contrario están las personas con estudios de licenciatura o posgrado. En este grupo, la distribución es casi igual entre hombres (50.8%) y mujeres (49.2%). En el resto de los niveles de instrucción la presencia de mujeres supera a la de hombres.

Las mujeres en México, a partir del siglo XIX, lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia (Alvarado, 2004). Es así que actualmente, a nivel nacional existe una marcada participación de las mujeres y hombres en ciertos tipos de carreras que obedecen a estereotipos sexistas como ciencias de la salud, educación, artes y humanidades y ciencias sociales y derecho asociadas a lo femenino; y agronomía y veterinaria, ingeniería, manufactura y construcción y tecnologías de la información y comunicación asociadas a lo masculino. A nivel estatal es mayor la participación que a nivel nacional de las mujeres en las áreas consideradas femeninas como artes y humanidades (65%), Ciencias de la salud (69%) y educación (81%) y; en las consideradas masculinas la de agronomía y veterinaria (71%). Al respecto ver la siguiente tabla.

Tabla 1. Egresados de educación superior en México y Sonora 2019-2020

NACIONAL						
Campo Amplio de Formación Profesional	Egresados Mujeres	%	Egresados Hombres	%	Egresados Total	%
Administración y negocios	116,059	0.58	84,810	0.42	200,869	0.24
Agronomía y veterinaria	6,492	0.39	10,326	0.61	16,818	0.02
Artes y humanidades	15,745	0.58	11,478	0.42	27,223	0.03
Ciencias de la salud	63,755	0.68	29,419	0.32	93,174	0.11
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	10,848	0.53	9,712	0.47	20,560	0.02
Ciencias sociales y derecho	97,467	0.61	62,936	0.39	160,403	0.19
Educación	64,665	0.73	23,643	0.27	88,308	0.11
Ingeniería, manufactura y construcción	44,930	0.29	107,765	0.71	152,695	0.18
Servicios	13,273	0.50	13,141	0.50	26,414	0.03
Tecnologías de la información y la comunicación	11,002	0.27	29,351	0.73	40,353	0.05
Grand Total	444,236	0.54	382,581	0.46	826,817	1.00
SONORA						
Administración y negocios	2,698	0.62	1,637	0.38	4,335	0.25
Agronomía y veterinaria	92	0.29	220	0.71	312	0.02
Artes y humanidades	222	0.65	117	0.35	339	0.02
Ciencias de la salud	1,164	0.69	532	0.31	1,696	0.10
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	309	0.52	291	0.49	600	0.03
Ciencias sociales y derecho	1,444	0.65	783	0.35	2,227	0.13
Educación	1,528	0.81	359	0.19	1,887	0.11
Ingeniería, manufactura y construcción	1,331	0.27	3,511	0.73	4,842	0.28
Servicios	290	0.49	302	0.51	592	0.03
Tecnologías de la información y la comunicación	161	0.24	524	0.76	685	0.04
Grand Total	9,239	0.53	8,276	0.47	17,515	1.00

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2020. Anuario Educación Superior 2019-2020.

Sin embargo, a medida que las mujeres avanzan en los grados académicos obtenidos, su participación se ha ido incrementando en los niveles más altos

desde el nivel licenciatura hasta el doctorado, tanto a nivel nacional como estatal. Tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 2. Egresados por nivel educativo superior y de posgrado en México y Sonora 2019-2020

NACIONAL						
Nivel educativo Campo Amplio de Formación Profesional	Egresados Mujeres	%	Egresados Hombres	%	Egre- sados Total	%
Técnico Superior	22,666	0.42	30,682	0.58	53,348	0.06
Licenciatura en Educación Normal	15,189	0.75	5,163	0.25	20,352	0.02
Licenciatura Universitaria y Tecno- lógica	336,663	0.54	291,099	0.46	627,762	0.76
Especialidad	11,912	0.58	8,680	0.42	20,592	0.02
Maestría	51,871	0.56	41,481	0.44	93,352	0.11
Doctorado	5,935	0.52	5,476	0.48	11,411	0.01
Grand Total	444,236	0.54	382,581	0.46	826,817	1.00
SONORA						
Técnico Superior	706	0.37	1,204	0.63	1,910	0.11
Licenciatura en Educación Normal	572	0.76	178	0.24	750	0.04
Licenciatura Universitaria y Tecno- lógica	7,273	0.54	6,254	0.46	13,527	0.77
Especialidad	25	0.68	12	0.32	37	0.00
Maestría	552	0.51	541	0.49	1,093	0.06
Doctorado	111	0.56	87	0.44	198	0.01
Grand Total	9,239	0.53	8,276	0.47	17,515	1.00

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2020. Anuario Educación Superior 2019-2020.

En México, la paridad numérica existente en la matrícula de educación superior no tiene correspondencia con la distribución entre hombres y mujeres que se dedican a la academia y la investigación, sumado a que ellas se concentran en los menores niveles de jerarquía y en las áreas denominadas como más feminizadas, como las Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Conducta (Ordorika, 2015; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, (2013). Es así, que en el Sistema Nacional de Investigadores que en 2018 tenía regis-

trados a 28,633 investigadores y su distribución por sexo es 37% femenino y 63% masculino lo que no ha cambiado sustancialmente en la última década e igualmente, la concentración en las áreas de conocimiento, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 3. Áreas del conocimiento a nivel nacional y estatal

Área del conocimiento	Total general	%
Área 1, Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra	4,412	0.15
Área 2, Biología y Química	4,321	0.15
Área 3, Medicina y ciencias de la salud	3,399	0.12
Área 4, Humanidades y Ciencias de la Conducta	4,263	0.15
Área 5, Ciencias sociales	4,611	0.16
Área 6, Biotecnología y ciencias agropecuarias	3,479	0.12
Área 7, Ingeniería	4,148	0.14
Total general	28,633	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Conacyt 2018, Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores.

Los patrones culturales y la violencia de género en el ámbito escolar en Sonora

Sumado a lo anterior y de acuerdo con la ENDIREH (INEGI-ENDIREH, 2016), a nivel nacional Sonora ocupa la posición 16 en porcentaje de mujeres con violencia escolar con 24%, por debajo de la media nacional de 25.3%; en el ámbito escolar el porcentaje de mujeres de 15 años y más que han experimentado violencia en la escuela por tipo de violencia según periodo de referencia, a lo largo de su vida de estudiante emocional 9%, física 16.5% y sexual 9.7%; en los últimos 12 meses total 14.3%, emocional 5.9%, física 6.8% y sexual 6.5%; los principales agresores de las mujeres en el ámbito escolar a lo largo de su vida estudiantil son: sus compañeros 39.5%, personas desconocidas en la escuela 16.1%, compañera 21.3%, maestro 10.4%, otra persona de la escuela 5.4%, maestra 4.2%, trabajador de la escuela 2.1%, trabajadora de la escuela 0.3% y director 0.7% y en los últimos doce meses los principales agresores de las mujeres en el ámbito escolar son: sus compa-

ñeros 49.5%, personas desconocidas en la escuela 20.9%, compañera 19.5%, maestro 6%, otra persona de la escuela 2.4%, maestra 1.2%, trabajador de la escuela 0.4%; el 76% de la violencia escolar ocurre en la escuela donde el 41.7% son agresiones físicas, el 24% sexual y el 34.3% emocional.

Lo antes expuesto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de incorporar en el currículum de la formación del profesorado la educación en igualdad, porque en los tiempos que corren se hace necesario desmontar la falsa creencia de que la igualdad entre los sexos en el ámbito educativo ya existe. Desde esta perspectiva, los supuestos educativos del feminismo liberal se basan en el principio de igualdad de oportunidades. El acceso a la escolarización se concibió como el primer eslabón hacia la autonomía económica y la igualdad política. Los estudios que mostraban la situación de desventaja social, económica, política o educativa de las mujeres respecto a sus compañeros, sirvieron para respaldar sus reivindicaciones, al mismo tiempo que ponían en evidencia el fracaso de las democracias liberales y el de la escuela para superar la segregación sexual.

Las críticas de las feministas liberales al sexismo del currículum oficial han sido también especialmente relevantes. No obstante, sus discursos educativos no fueron suficientemente sensibles a las diferencias entre mujeres en términos de estatus, cultura o experiencias de vida, por lo que acabaron por presentar a la mujer como un grupo homogéneo. Dedicaron, por otra parte, poca atención a la situación de las mujeres en la esfera doméstica. La educación democrática se orientó así a animar a las niñas a tener una mayor participación en los espacios públicos a través de unos logros académicos cada vez más ambiciosos y en parcelas de conocimiento que, hasta el momento, se habían considerado propias del género masculino; sin embargo, pasó por alto los rasgos marcados por el género de las estructuras escolares y de determinadas prácticas docentes. De manera que, una vez eliminadas las prácticas discriminatorias más llamativas, fue relativamente fácil conservar el sexismo dentro del currículum, el aula o la profesión docente (Arnot, 2009). Situación que traspasa los límites escolares y que a su vez produce y reproduce los roles y estereotipos de género que son parte de los patrones culturales de su contexto más amplio.

Como se apreció anteriormente, la escuela no escapa de los patrones culturales que se han instituido en la región de forma histórica y que se siguen reproduciendo actualmente, es así como conforme con la ENDIREH (INEGI-ENDIREH, 2016), la opinión en cuanto a los roles masculinos y femeninos en Sonora, el 6.7% está de acuerdo en que las mujeres casadas deben tener relaciones sexuales con su esposo cuando él quiera; 9.5% está de acuerdo en que los hombres deben ocupar mejores puestos que las mujeres en los trabajos; 12.4% está de acuerdo en que los hombres deben ganar más salario que las mujeres; 31.5% está de acuerdo en que las mujeres deben vestirse sin escotes para que no las molesten los hombres; 59.9% está de acuerdo en que las mujeres deben tener derecho a salir solas en la noche a divertirse. En tanto que, sobre las responsabilidades parentales y el cuidado de personas enfermas y ancianas el 42.8% de las mujeres opina que las mujeres que trabajan descuidan a sus hijas e hijos; 73.8% de las mujeres opina que las mujeres deben ser igual de responsables que los hombres en traer dinero a la casa; 41.3% de las mujeres está de acuerdo en que las mujeres deben ser las responsables del cuidado de las hijas(os) y de las personas enfermas y ancianas y 87.7% de las mujeres está de acuerdo en que los hombres deben encargarse, al igual que las mujeres, de las tareas de la casa, de cuidar a las niñas y niños, y a las personas enfermas y ancianas.

El contexto de desigualdad antes descrito en los diversos ámbitos, pero en especial en el sector educativo, ha sido denunciado a nivel nacional e internacional por el movimiento feminista y reconocido por organismos internacionales, desde hace más de tres décadas por lo menos. Durante este periodo dichos organismos han emitido diversas recomendaciones al Estado mexicano que se han traducido en cambios constitucionales y legales, la creación de nuevas instituciones, programas, acciones afirmativas, etc., todo ello producto de las luchas históricas de los movimientos feministas.

Compromisos internacionales y nacionales ante la desigualdad en el ámbito educativo

Los compromisos institucionales de México para cerrar las brechas de la desigualdad de género en la educación por lo menos datan de hace más de tres décadas. En el ámbito internacional sobresalen la Convención so-

bre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), aprobada en 1979 y ratificada por México en 1981 con recomendaciones el materia educativa de igualdad en 1981, 2006, 2012, 2016, 2018. Como se puede ver en la tabla 4, las recomendaciones de la CEDAW al Estado Mexicano en cuatro décadas con respecto al ámbito educativo se han centrado en la eliminación de estereotipos de género, erradicar la desigualdad descriptiva y sustantiva, la eliminación y erradicación de la discriminación y violencia contra las mujeres en el ámbito escolar, impartición de educación sexual y reproductiva, mantener a las niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo y, últimamente, lograr que las jóvenes se incorporen a las disciplinas que tradicionalmente han predominado hombres. Por otro lado, los Estados del Continente Americano sumaron esfuerzos para crear, la Convencion Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer a través de la “Convencion Belém Do Pará” (Brasil, 9 de junio de 1994), vigente en México desde 1998, y en 2004 se creó el MESECVI -Mecanismo de seguimiento de Belém Do Pará centrado en los informes nacionales donde cada Estado parte da a conocer sus avances en la implementación de la Convencion (CNDH-2013).

En lo que respecta a los compromisos nacionales, se han llevado a cabo diversos cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a través del Artículo primero y tercero constitucional que prohíben la discriminación por cuestión de género en la educación en general y, en particular, haciendo la educación media superior obligatoria, la cual se basará en la igualdad sustantiva y mandata que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género. Igualmente, se han llevado a cabo cambios en la Ley General de Educación, Artículo 8 (en 1993 y 2019) donde se refuerza que la educación *“luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos: las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres”*, se buscará la equidad y excelencia calidad focalizando en regiones y grupos más vulnerables, asimismo, como la elaboración y aplicación de programas con perspectiva de género, inculcando el enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva. Sumado a lo anterior, la Ley General para la Igualdad de Hombres y Mujeres, Artículo 34, 36 y 38 que buscan fomentar la incorporación a la educación y formación de las personas que estén relegadas en razón de su sexo, de no ser así se considerará como discriminación y faculta autoridades para asegurar el acceso a mujeres y hombres a la educación.

Tabla 4. Compromisos internacionales y nacionales en el ámbito educativo

Compromisos internacionales	Ámbito educativo
CEDAW (1981)	Eliminar los estereotipos masculinos y femeninos en todos los niveles y formas de enseñanza mediante el estímulo a la educación mixta; modificación libros de texto y programas escolares; adaptación de métodos de enseñanza; otorgamiento de becas y otras subvenciones para cursar estudios; organización de programas de apoyo para las jóvenes y mujeres que abandonan la escuela prematuramente (Artículo 10).
CEDAW (2006)	Incluir iniciativas de prevención en programas de educación pública, destinadas a modificar las actitudes sociales, culturales y tradicionales que se hallan en el origen de la violencia contra las mujeres.
CEDAW (2012)	En 2012 el Comité señaló la importancia de instituir medidas para prevenir, castigar y eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas en las instituciones educativas públicas; promover e impartir ampliamente la educación sexual entre hombres y mujeres y adolescentes de ambos sexos; utilizar medidas especiales de carácter temporal para tratar de eliminar las disparidades a que se enfrentan las mujeres indígenas y las mujeres de zonas rurales en relación con el acceso a los servicios educativos.
CEDAW (2016)	Educación sexual y prevención y atención de la violencia en centros escolares
CEDAW (2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aumentar presupuesto para la plena aplicación del nuevo modelo educativo de 2017, mejorar la infraestructura escolar, especialmente en las comunidades indígenas y en las zonas rurales, y mejorar el suministro de materiales docentes y didácticos esenciales y accesibles; 2.- Garantizar recursos humanos y financieros para la aplicación plena de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes y fortalecer los mecanismos de apoyo para que las muchachas embarazadas y las madres jóvenes sigan sus estudios durante el embarazo y después del parto. 3.- Luchar contra los estereotipos discriminatorios y las barreras estructurales en la educación que impidan que las niñas prosigan estudios después de la educación básica y mejore las iniciativas que alienten la matriculación de niñas en disciplinas en las que tradicionalmente han predominado los hombres, como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas; 4.- Garantice una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente correcta; 5.- Instituya medidas para prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas en las instituciones de educación pública.
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “ Convención Belém Do Pará” (Brasil, 1994)	En el ámbito educativo formal y no formal, los Estados miembros se comprometen al diseño de programas educativos para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres.
Compromisos Nacionales	

<p>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</p>	<p>Art. 1 Constitucional Queda prohibida toda discriminación motivada por el género. reformado DOF 14-08-2001).</p> <p>Art. 3 Constitucional La educación media superior es obligatoria (Párrafo reformado DOF, 09-02-2012).</p> <p>La educación se basará en la igualdad sustantiva (Párrafo reformado DOF 10-06-2011 y reubicado antes párrafo segundo).</p> <p>Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019).</p>
<p>Ley General de Educación 1993 (DOF 13-07-1993)</p>	<p>Art. 8. La educación “luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos: las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres”</p>
<p>Ley General de Educación 2019 (DOF 30-09-2019)</p>	<p>Art. 8. De la equidad y excelencia educativa. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales.</p> <p>Art. 29 “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades”.</p> <p>Art. 30, Fracc. IX Planes de estudio con perspectiva de género</p> <p>Art. 15, Fracc. III “Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas”</p>
<p>Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2006 DOF 02-08-2006</p>	<p>“las autoridades y organismos públicos fomentarán la incorporación a la educación y formación de las personas que estén relegadas en razón de su sexo” (Artículo 34); además, proscribire toda forma de discriminación (Art. 36) y faculta a las autoridades correspondientes a fin de asegurar la igualdad de acceso de las mujeres y de los hombres a la educación (Art. 38).</p>

Fuente: Elaboración propia.

En materia de Igualdad de igualdad de género, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en educación plantea, a través de su Objetivo 2, “*ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*”. La educación media superior se centró en los objetivos 2.9 y 2.13; el primero refiere a aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social; y el segundo señala impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género. De esta forma quedó explícito el compromiso con el desarrollo de estrategias destinadas a eliminar las desigualdades de género. La principal estrategia para lograr los objetivos antes mencionados estuvieron en el Programa Nacional de Becas para la retención

de Estudiantes de Educación Media Superior y Programa Nacional de Becas a la Excelencia y el aprovechamiento Escolar (SEP, 2007). Es así, que en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en su Objetivo 3, que a letra dice: *“Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”* y para educación media superior el objetivo 3.2. que menciona *“impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior”* (SEP, 2013), tiene su expresión en los programas de Becas para EMS a través del Programa Prospera y Beca contra el abandono escolar EMS y Beca para acceder, permanecer y concluir en EMS. A continuación se presenta una caracterización de la EMS en la entidad.

La formación docente y el perfil docente en EMS en México

De acuerdo con Backhoff y Pérez-Morán (2015) en el ciclo escolar 2012-2013 alrededor del 50% de los docentes que laboran en EMS son mujeres; la edad promedio está por debajo de los 41 años, más jóvenes que el profesorado de primaria y secundaria; sólo el 8% no tiene preparación profesional, una cuarta parte del total completó un programa de formación docente y se consideran con menor preparación para ejercer su función docente. En cuanto a su situación laboral, solo el 35% tiene un contrato de tiempo completo, y el 60% del total tiene un empleo permanente; en cuanto a experiencia docente en promedio tienen 14 años y 11 años laborando en su trabajo actual -escuela actual; el tamaño promedio de las escuelas donde laboran es de 380 estudiantes, con 34 estudiantes promedio por clase. De acuerdo con los directivos de las EMS, la escasez de docentes bien preparados o con buen desempeño pedagógico es del 36%, mayor que en el nivel primaria y menor que en secundaria.

Según el informe INEE sobre el perfil de los docentes de EMS, en el último lustro no ha tenido cambios sustanciales. Es así que en el ciclo escolar 2017-2018, 51% son mujeres, el 78% tiene menos de 50 años, 47.1% de los profesores tiene entre 5 y 19 años de antigüedad, 93.8% tiene título de licenciatura, 58.7% de ellos tienen un contrato por horas, el 19.9% es tiempo completo (INEE, 2018).

Con la Reforma Integral en Educación Media Superior (RIEMS) en 2007,

el Estado mexicano buscó solucionar los problemas de baja cobertura y eficiencia terminal, altos índices de reprobación y deserción, así como bajos niveles educativos en este nivel. Para ello se reestructuró el nivel en varios sentidos: se construyó un Marco curricular Común con base en competencias (MCC), definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de educación media superior, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional complementaria (SEP, 2007). Para lograrlo se estableció el primer Programa Nacional de Formación y Actualización Docente de EMS, a partir de tres elementos: programa de titulación, diplomados para la actualización y especialización para mejorar su desempeño docente y esquemas para el ingreso de estudios superiores (SEP, 2007). En el Acuerdo 447, se plantean las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, (DOF, 2008) y la primera de ocho competencias es la que habla sobre su formación “1.- *Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional*”, ello debido a que una de las características de los docentes de EMS es que son profesionistas provenientes de diversas áreas del conocimiento, sin formación docente.

En educación media superior, la formación inicial de docentes es incipiente, sus profesores centralmente se forman en las Instituciones de Educación Superior. En este subsistema de educación, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico (INEE-2016).

Sin embargo, no existe información detallada sobre diversas acciones federales y estatales para responder a las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes de educación media superior. Entre las pocas fuentes que se pueden contar esta los resultados está el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje 2013 (TALIS), donde 9 de cada 10 docentes de educación media superior en México habían asistido al menos a una actividad de desarrollo profesional (94%) durante el año previo, independientemente años de experiencia, de la situación laboral, horas de trabajo y tamaño de la localidad donde se ubicaba la escuela en la que estaban adscritos los profesores (entre 93 y 94% en todos los casos) (OECD, 2014).

“Para la atención de los docentes de educación media superior coexisten

diversos sistemas de formación continua que reflejan la gran diversidad de oferta educativa de este tipo, misma que ha facilitado que cada una de las instituciones determine las acciones para la profesionalización de sus docentes, de acuerdo con sus necesidades, intereses y recursos. No obstante, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) constituyen dos elementos importantes en la conformación de un sistema nacional de formación continua en este tipo educativo” (INEE-2016).

De acuerdo con Weiss (2016), la formación docente en EMS en México requiere de varias medidas: programas de formación inicial de docentes de media superior en las universidades y programas de formación continua, ya que en el concurso anual de Servicio Profesional Docente de EMS 2015, el 66% resultaron no idóneos y en 2016 en la evaluación del desempeño el 18% califican como insuficientes sumado a lo anterior el resultado de los foros de consulta que se llevaron a cabo entre 2012 y 2018 mostraron que la mayoría de los docentes sólo entendieron que con la RIEMS puesta en marcha: no hay que dictar clases sino involucrar activamente a los alumnos y fomentar el trabajo en equipo (Weiss, 2016).

En 2007 la SEP diseñó el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS) el cual buscaba reducir el abandono escolar y evitar diversas situaciones de riesgo de su población estudiantil y los docentes y otro personal fueron capacitados en un modelo holístico asociado a los factores del abandono escolar y clima escolar violento por una red de OSC especialistas en temas de juventud. En 2008 inició el soporte técnico y operativo del PNUD, UNESCO y UNICEF al PPREMS convirtiéndose en el Programa de *Apoyo a los y las jóvenes del nivel medio superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención de riesgos*, conocido como “Programa Construye T”. A través de este programa en 2014-2015, se capacitó a 12,000 docentes en las 18 habilidades socioemocionales de las tres dimensiones que integran Construye T (1 docente por cada 200 alumnos que tenga el plantel), tomando como mínimo 2 docentes por plantel (SEMS, 2015). Actualmente, el programa cuenta con cuatro componentes que de manera transversal han incorporado la perspectiva de género (práctica y colaboración ciudadana, educación integral en sexualidad y género, deporte

y arte) los cuales buscan impactar en los Objetivos de Desarrollo Social (ODS): Objetivos 1 Fin de la pobreza, 3 Salud y bienestar, 4 Educación de calidad, 5 Igualdad de género, 8 Trabajo decente y crecimiento económico y 10 Reducción de las desigualdades (ONU, 2015). La formación docente en este programa ha pasado de la modalidad presencial a través de un facilitador contratado por las OSC en una primera etapa a la capacitación virtual y de seguimiento para la implementación del programa a través de la SEP con apoyo de organismos internacionales. A la fecha por lo menos un docente ha sido capacitado en 9,170 planteles en 32 entidades federativas, ubicados el 50% en localidades urbanas y 50% en localidades rurales; 52 395 docentes han cursado el curso básico “Líderes ConstruyeT”, 28,107 el curso avanzado “Conocer y regular las emociones” y 19, 217 han acreditado el curso avanzado “Liderazgo para incorporar las habilidades socioemocionales al curriculum” (SEP-PNUD, 2020). A continuación, se presenta una breve caracterización de los docentes de media superior.

Educación Media Superior en Sonora

En el ámbito educativo el inicio de cursos 2019-2020 cuenta con estudiantes distribuidos en Educación básica (70.8%), Educación media superior (14.48%) y Educación Superior (14.63%) SEP, 2020. En la siguiente gráfica se presentan algunos datos relacionados con el número de docentes, escuelas y grupos con los que se inició el curso 2019-2020 (Secretaría de Educación, 2020).

Tabla 5. Educación en Sonora por niveles educativos 2019-2020

Nivel educativo	Escuelas	Alumnos	Grupos	Docentes
Educación básica	4,409	568,284	23,713	26,546
Educación Media Superior	375	116,165	3,823	10274
Educación Superior	146	117,377	*	10,138

Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación, 2020.

La educación media superior en Sonora se divide en cuatro subsistemas: Profesional técnica, Bachillerato tecnológico, Bachillerato general y Profe-

sional técnico bachillerato, que para el ciclo 2017-2018 se distribuía de la siguiente manera.

Tabla 6. La Educación Media Superior en Sonora 2017-2018

Nivel / Modalidad	Total	Hombres	Mujeres	Docentes	Escuelas
Educación media superior	127,148	61,639	65,209	11,471	362
Bachillerato general	55,497	26,388	29,109	4824	237
Bachillerato tecnológico	56,268	27,508	28,760	4,513	97
Profesional técnico Bachillerato	15,278	7,976	7,302	2,118	26
Profesional Técnico	105	67	38	16	2
Total	107,402	52,221	55,181	9,618	238
Privado	19,746	9,718	10,028	1853	124

Fuente: SEP, 2018, Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018.

Durante los últimos cinco ciclos escolares los indicadores educativos en Educación Media Superior en Sonora en general han venido mejorando. Sin embargo, aún queda mucho por hacer en los altos niveles de reprobación, tasa de terminación, la tasa neta de escolarización, el nivel de cobertura, la deserción y la eficiencia terminal, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 7. Indicadores Educación Media Superior Sonora 2014-2019

Indicador Educativo1/	(*)	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Absorción	%	99.8	101.3	104.8	103.5	104
Deserción	%	13.8	13.9	16.3	15.3	14.7
Reprobación	%	19.9	16.4	16	15.7	15.4
Eficiencia Terminal	%	63.8	66.8	65.2	62.8	62.4
Tasa de Terminación	%	54.5	58	55.9	56.3	68.1
Cobertura	%	72.3	73.9	80.8	79.5	77.1
Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años de edad)	%	61.7	63.2	66.2	67.5	65.5

Fuente: SEP, 2018, 2017 Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2015-2016, 2016-2017; 2017-2018.

VI.- La experiencia de formación docente en la perspectiva de género y violencia escolar en Sonora

La estrategia fue desarrollada por la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género y la Universidad Pedagógica Nacional, enmarcada bajo el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018. La Estrategia de Formación para docentes de Media Superior formó parte de los cuatro ejes fundamentales para institucionalizar la perspectiva de género en la Secretaría de Educación Pública. La Estrategia de Formación para docentes y directivos(as) de Media Superior tuvo como propósito: dotar “[...]de conocimientos y habilidades para que en el marco de sus atribuciones, vayan incorporando la Perspectiva de Género, así como atendiendo e interviniendo en los asuntos de violencia escolar, laboral y docente de género que surjan en los centros educativos”.

El objetivo del taller fue que el personal docente de los planteles de educación media superior desarrollasen competencias para favorecer la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, a través de la perspectiva de género en la cultura organizacional y el diseño y puesta en marcha de acciones y estrategias de intervención en los distintos ámbitos que comprende la práctica docente, desde la gestión del currículo hasta las interacciones con las personas y grupos de la comunidad escolar, con base en la norma nacional e internacio-

nal vigente para prevenir y atender de manera integral la discriminación y las violencias de género desde un enfoque de derechos humanos. Este proceso duró 15 horas, en dos jornadas de trabajo, con la asistencia de un(a) docente por centro educativo, que de acuerdo a la convocatoria debía ser el responsable para la *Dimensión de Riesgo: Género, acoso y prevención de la violencia del programa Construye T.*, sin embargo, en su mayoría eran docentes de diversas áreas de educación media superior y en el caso del CBTIS 64 y CBTA 264 asistieron dos docentes. Las instituciones participantes pertenecen a 4 direcciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública: Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGCyTM); Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y; Dirección General de Bachillerato (DGB).

Tabla 8. Caracterización de los docentes participantes en Taller

Profesión	Plantel	Experiencia en EMS	Edad
Lic. Ciencias de la educación	CBTA 38	21	42
Lic. En Derecho	CBTA 263	1	26
Lic. Psicología	CBTIS 64	14	47
Contador público	CBTIS 81	21	46
Maestra en Ciencias de la Educación Familiar	CBTA 262	34	56
Maestría en Educación, Campo formación docente	CBTA 264	23	47
Maestría en Ciencias	CBTIS 129	20	47
Ing. Mecánico	CBTA 132	1	24
Lic. Trabajo Social	CBTIS 132	1	24
Lic. Trabajo Social	CBTIS 11	1	36
Lic. En Educación	CBTIS 106	34	52
Ing. Sistemas computacionales, Certificado en campo docente, área: ciencias experimentales, Diplomado Construye-T	CETMAR 22	10	32
Lic. En Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Especialidad en Inglés, Diplomado Construye-T	CBTIS 188	8	38
M.A. Administración de Empresas, Especialidad en Educación de PROFORDEMS, Certificado en Enseñanza del Inglés.	CETMAR 03	8	38
Licenciatura, Nivelación pedagógica, Diplomado Construye-T	CETMAR 14	8	37
Ing. Agrónomo en Sistemas de producción agroindustrial, Especialidad en Educación en Profordem, Maestría en Educación basada en competencias	CBTA 97	17	43
Lic. En Administración de empresas turísticas, Maestría en Administración Especialidad en Competencias docentes profordems	CBTA 26	10	35

	CBTA 197		
Lic. Trabajo Social, Lic. Especialidad en Ciencias sociales	CBTIS 63	29	51
Ing. Industrial Dip. En Informática Mtro. En Educación Profordems Mtro. Psicología	CETIS 128	8	38
Lic. En Derecho	CETIS 69	22	44
Ing. Bioquímica	CBTIS 37	20	53
Lic. En Educación Media en el área de inglés	CEB 6/14	12	45
Lic. En Educación Secundaria con especialidad en Historia	CEB 5/12	7	47
Lic. En Educación en Ciencias Sociales	CBTA 53	28	49
Ing. Civil Mtro. En Docencia Tecnológica profordems, certidems	CBTIS 207	24	48
Biólogo Marino	CBTIS 40	28	54
Lic. Psicología organizacional	CBTA 161	7	30
Lic. Educación en Español	CBTA 264	12	38
Lic. Administración empresas Turísticas	CBTIS 64	3	35
Lic. Psicología		14	47
MDT, Lic. En Relaciones Comerciales, Lic. En Educación Básica	CBTIS 206	19	41
	CBTIS 33		

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo del taller³

El primer tema del taller fue “La perspectiva y el análisis de género”, aquí los y las participantes analizaron los efectos de significado del sistema sexo-género en la construcción social de identidades, roles, estereotipos, en la división sexual del trabajo, en la percepción de los espacios y de los tiempos y en las interacciones inter e intragenéricas. En un primer momento, los y las docente escribieron en etiquetas alguna característica del hombre y en otra alguna característica de la mujer, después las pegaron al papelógrafo donde estaba la silueta de hombre y de mujer. Posteriormente, se cuestionó **¿Qué pasa si no estamos dentro de esos estereotipos? ¿Qué sucede si no se cumplen?** A lo que algunos contestaron “*se crítica, se rechaza, se excluye a las personas que no están dentro de esos parámetros, se juzga*”, otro docente contestó “*empezamos a cambiar las tradiciones, costumbres, es lo que pasa, las percepciones se van empezando a cambiar o ya se están cambiando, habrá que ver o analizar si son para mejorar*”. Y enseguida una docente mujer comentó “*nosotros como*

³ Por cuestiones de espacio solamente se analizarán tres de los ocho temas que se impartieron en el taller, para mayor detalle ver Miker y Arrecillas 2014.

padres ya educamos a nuestros hijos de otra manera... y en esa manera yo creo que va el cambio, y como maestros de igual manera, tenemos que modificar ciertas actitudes y conductas que tenemos con los estudiantes". Otro docente comenta: "el secreto es que el cambio se vaya dando gradualmente", otro docente opinó: "el respeto a la diferencia es fundamental para tratarlo en la escuela". Otra de las docentes comentó, "cuando no se está de acuerdo con la homosexualidad o cualquier otra característica de nuestros alumnos los docentes abusamos del poder que tenemos como maestro-maestra y ejercemos diversos tipos de violencia y discriminación... le tenemos rechazo a lo diferente, si tú eres diferente te excluyó, lo que no se vale es agredir o violentar, esa es la característica principal de la no violencia", de igual forma otra docente ilustró: "con respecto a los estereotipos Yo pienso que los cambios están siendo muy rápidos, pienso que las formas de pensar de muchas personas han sido muy graduales porque lo vemos en nuestra familia".

El segundo tema que se abordó fue "La igualdad sustantiva y la convivencia escolar desde la diversidad", el objetivo fue que las y los participantes identificaran estrategias de intervención para favorecer la convivencia desde un enfoque de igualdad sustantiva en los planteles. Primero, la expositora expuso el concepto de igualdad, igualdad formal e igualdad sustantiva, enseguida se llevó a cabo la actividad "Repartiendo la riqueza", consiste en que mediante el trabajo en equipo se reparte un chocolate. Después, los docentes tratan de aplicar el concepto de igualdad sustantiva a sus experiencias en el ámbito laboral con respeto a las plazas que tienen y uno de ellos dice "a igual trabajo, igual paga" y comentan sobre varias reglas que hay para resolver. Sin embargo, comenta una docente, que "hay mucha corrupción, amiguismo, favoritismo, violación a los derechos laborales y además soy mujer". Y después, de varios comentarios sobre la igualdad sustantiva en su ámbito laboral, un docente comenta "entendiendo los dos tipos de igualdades. Quisiera yo aclararme en ese sentido. Yo ya tengo mi reglamento en el plantel, yo ya lo presente, ya lo declare. Por ejemplo, no trabajo en la igualdad sustantiva. Lo sustantivo es aplicar acciones que vayan a cumplir lo que yo formalmente ya establecí". Y la facilitadora le contesta "si exactamente, incluso también en la cuestión de reglamento podríamos checarlo, qué tanto permite el acceso a que no se discrimine, a que no se violente, con base en el marco normativo internacional y nacional principalmente".

El quinto tema sobre el que se trabajó fue "Discriminación y violencia en la escuela". El objetivo que se pretendía lograr era que las y los participantes revisaran sus conocimientos previos sobre las nociones de violencia, discipli-

na, indisciplina, discriminación y violencia de género en las escuelas y utilizaran el marco normativo nacional e internacional para atender y prevenir la discriminación y la violencia de género, desde un enfoque de derechos humanos. Para ello se realizaron tres actividades: “El árbol de la Discriminación” donde se identifican los factores que favorecen la discriminación de género, cuáles eran las consecuencias y elaboran un relato de un personaje femenino, analizan las expresiones de discriminación en las comunidades y/o planteles donde trabajan y comparten relatos en plenaria. Una vez que terminó el periodo de tiempo que se asignó para dichas actividades, la facilitadora cuestionó ¿qué factores favorecen la discriminación de género? A lo que contestaron varios docentes: “*la pertenencia a etnia, aspecto físico, complejión, creencias*”. Después cuestionó, ¿cuáles son las consecuencias de estos factores? pensando en los planteles dónde venimos, a lo que glosaron varios académic@s: “*aislamiento, suicidio, baja autoestima, deserción escolar, rendimiento académico, agresión, rebeldía, ausentismo, estrés, enojo, ira, apatía, trata de personas, prostitución, adicciones*”. En un tercer momento de la sesión, la facilitadora explicó que como complemento de la actividad había que crear una historia, un relato donde el personaje sea hombre o mujer, con preferencia sexual diferente a la heterosexual ya sea hombre o mujer y analizar las expresiones de discriminación en las comunidades y/o planteles donde trabajan. A lo que una docente le dijo, “*es que a veces no necesitas inventar una historia, por ejemplo en el área donde yo trabajo, en las escuela donde nosotros estamos tenemos diferentes etnias Triquis, zapotecos, mixtecos, mayos, yaquis, tenemos muchos migrantes del norte de Sonora, Sinaloa, Chiapas Oaxaca, Guerrero, todo son las etnias que a veces dices tú eres Triquis, eres mixteco, eres zapoteco, hablan todos castellanos, llegan a veces con rendimiento a veces muy alto, ya salen de la secundaria en plena adolescencia, entran a la preparatoria con ideas grandes, niñas que están en primer semestre sus papás las venden, todavía existen esa cultura ahí en la cultura Triquis*”. Y la docente le dijo, “*la instrucción en vez de decir invente, debería decir que escriban un relato de la vida real*”

Recomendaciones

Los talleres se desarrollaron en la Representación Estatal de la Subsecretaría

de Educación Media Superior en Sonora. El auditorio en el que se trabajó fue un salón amplio, mal ventilado -el aire acondicionado no funcionaba- y con mobiliario adecuado. Sin embargo, durante los tres días de talleres el ruido de demolición fue la constante y en ocasiones totalmente ensordecedor, lo que molestó en repetidas ocasiones, tanto a la facilitadora como a las y los docentes y directivos. La disposición de las mesas para los(as) asistentes ocupó tres cuartos del salón y para quienes solo observamos solo contamos con los pasillos laterales de la herradura hecha de mesas y la parte de atrás del salón. Para desarrollar los trabajos en equipo la forma de organizar las mesas en herradura no fue la mejor, en cambio para las exposiciones de los(as) participantes y del facilitador la distribución del lugar se puede decir fue idóneo. De igual forma, al momento de desarrollar las dinámicas con movimiento el espacio fue reducido. Se sugiere que los espacios sean más amplios para el grupo con el que se trabaja.

En el grupo de observadores(as) hubo por lo menos una persona en los distintos momentos del taller. Era una persona de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Hermosillo (UPN), y varias más del RESEMS Sonora. Se considera que las notas retomadas por los(as) observadores(as) debieron de sistematizarse en conjunto y que el personal del RESEMS también se involucrara en los talleres como participantes.

Durante los dos talleres existió una mesa amplia con café, galletas y refrescos. Los(as) directivos(as) y docentes tuvieron recesos tanto para la comida y otros descanso programados durante las sesiones, para el café, galletas y refrescos los tiempos estaban incluidos dentro del propio taller.

La facilitadora presentó serias debilidades en el conocimiento y apropiación de la perspectiva de género, además de una total falta de conocimiento sobre las características generales de los(as) trabajadores(as) de la educación del nivel media superior, sus contextos, experiencias, conocimientos, etc. ya que en el proceso del taller no usa ejemplos claros, concretos y cercanos para explicitar conceptos y teorías. Sus instrucciones y casi nulos ejemplos llevan a la mayoría de los(as) participantes fuera del aula y escuela aplicando los pocos conceptos en términos generales y no reflexionando la práctica docente. También, la facilitadora no utilizó a un modelo educativo constructivo y mucho menos crítico: por un lado, el facilitador desarrolla una relación vertical entre él y los(as) participantes. A pesar, que es muy respetuosa con todos(as)

los(as) participantes siempre es ella quien decide cuándo abre o cierra un tema, hasta dónde se discute y qué se analiza y qué no. Por otro lado, la facilitadora no logra analizar las dinámicas y sus resultados, haciendo que los(as) docentes y directivos(as) reflexionen sobre los contenidos temáticos y vean la variedad de opciones que pueden existir sobre su quehacer educativo. Por último, la facilitadora capta algunas propuestas para el mejoramiento de la escuela y las sesiones áulicas. Empero, al no analizar éstas y solo escucharlas no logra dejar en los(as) participantes el entusiasmo de incluir la perspectiva de género en el trabajo diario o hasta de crear pequeñas investigaciones, intervenciones o innovaciones cotidianamente.

Con respecto a los contenidos del taller podemos comentar que los contenidos del taller son muy interesantes y necesarios para mejorar la calidad educativa y, obviamente, las relaciones entre los géneros, disminuir la desigualdad y la discriminación no se logran desarrollar, ni bajo un enfoque técnico, ya que el tiempo fue muy breve. Además, los tiempos de inauguración de los talleres fueron muy amplios, alrededor de 30 minutos, sumado a ello, el tiempo que se perdió al reiniciar las sesiones por la tarde. Las causas de esta falta de tiempo se visualizaron en las lecturas del material que fueron mínimas, no se profundizaron y los ejercicios no se analizaron, ni se comentaron para sus reconstrucciones. Por lo anterior, se sugiere que el tiempo debe ser más amplio y con ejercicios para lograr compromisos de formación académica.

La perspectiva de género, a diferencia de la educación sexual, es un eje transversal dentro de los programas de educación oficial. Por ello, es necesario insistir que la perspectiva de género debe estar presente en toda la práctica docente y con toda la comunidad escolar. Es decir, el trabajo que debemos desarrollar es diario, a todas horas, en todo momento y con las autoridades, compañeros(as) pares, trabajadores(as) administrativos y manuales. Contextualizar, generar el debate, dialogar, concientizar y transformar, es el camino que Freire plantearía.

Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o au-

- toexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenidoabril.html>
- Alvarado, María de Lourdes. (2004). La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental. México, DF: cesu/Plaza y Valdés.
- Anguita, Rocío. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Anguita, Rocío y Torrego, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25.
- ANUIES. (2020). Anuario Educación Superior 2019-2020. En <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arnot, Madeleine, 2009. Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Morata y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. 304 páginas.
- Backhoff, Eduardo y Pérez –Moran J.C. (Coords.) (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013) Resultados de México. México:INEE.
- Buquet Corleto, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo, Araceli; Moreno, Hortensia. (2013). Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género., & Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.. *Intrusas en la universidad* (Primera edición. ed.). Coyoacán, México, d.f.: unam, Coordinación de Humanidades iisue.
- CNDH. (2013). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)., En https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf
- Conacyt. (2018). Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación, México 2018. En <https://www.sicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general/informe-general-2018/4929-informe-general-2018/file>
- DOF.(2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las compe-

-
- tencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008.
- ENIGH.(2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. ENIGH 2018. Base de datos.
- Freire Paulo, (2002). Educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI.
- INEE, 2016. “La formación de los docentes de educación básica y media superior” en Los docentes en México, Informe 2015. INEE:México, En https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/index.html
- INEE. 2018. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. En <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEGI. 2016. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI-ENDIREH, 2016).
- Matarazzo, María Cecilia. La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres.
- Miker, Martha y Arrecillas Alejandro (2014). Memoria Sonora. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género y la Universidad Pedagógica Nacional. Págs. 78.
- OCDE. (2014). Talis, 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- ONU. (2015). 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. En https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Ordorika Imanol (2015). Equidad de Género en Educación Superior. Revista de la Educación Superior Vol. xl iv (2); No. 174, abril-junio del 2015. issn electrónico: 2395 9037. (p. 7-17). En http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista174_S6A1ES.pdf
- SEMS. (2015). Programa Construye T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes. Subsecretaría de Educación Media Superior. En <https://www.cons->

- truye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf
- SEP- PNUD. (2020). ConstruyeT. Secretaría de Educación Pública, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. En <https://www.construye-t.org.mx/>
- SEP, (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública. En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008.
- SEP, (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública. En https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP, (2016). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. En https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf
- SEP, (2017). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017. En https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- SEP. (2017). Programa Sectorial Educación. Secretaría de Educación Pública 2007-2012.
- SEP. 2018. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018. Secretaría de Educación Pública. En https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf.
- SEP. (2020). Principales cifras del sistema educativo Nacional, 2019-2020. Secretaría de Educación: México. En http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- SEP. (2020). Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. Secretaría de Educación Pública. En <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.
- Streck, Danilo R., Euclides Redin., Jaime José Zitkoski (2008). Diccionario. Paulo Freire. 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora, Belo Horizonte, 2008.

La socialización escolar. Entre la reproducción mecánica y la reconstrucción del pensamiento crítico docente¹

Alejandro Arrecillas Casas²

alexarre_@hotmail.com

Martha Cecilia Miker Palafox³

mmiker@colef.mx

Resumen

El escrito analiza los mecanismos utilizados en la socialización primaria y secundaria, relacionando ambos procesos con el estudio de la vida cotidiana escolar. Se subraya la importancia de rescatar la cotidianeidad de la institución escolar, como condición indispensable para la reconstrucción de los sujetos concretos y los procesos histórico-reales que suceden al interior de las instituciones escolares y se conceptualiza el proceso educativo desde la perspectiva de dos esquemas que responden a lógicas y concepciones del mundo completamente disímbolas y que, a pesar de sus diferencias conceptuales y paradigmáticas, se presentan en la vida cotidiana de la práctica docente: la pedagogía o escuela tradicional, que reivindica tres grandes elementos: el orden, la autoridad y la tradición y la escuela o pedagogía crítica, la cual considera que el problema básico de la educación no es técnico, sino político.

1 Este artículo forma parte de una investigación más amplia que tiene como objeto realizar un análisis, lo más exhaustivo posible, del modelo de diseño curricular del Programa Institucional de Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, conocido con el nombre de Licenciatura en Educación Plan '94. El ejercicio investigativo se centra en caracterizar las prácticas docentes de quienes tienen la tarea de organizar, planear y operar la licenciatura en comento, que ha mostrado una serie de elementos que llaman la atención respecto a los estilos de las y los docentes en la apropiación del currículo en acción. Algunos de los hallazgos han mostrado que si bien hay una variedad de prácticas docentes, determinadas y definidas por la biografía, formación profesional primaria, experiencia laboral y concepciones educativas de quienes ejecutan el Programa Educativo, también hay una constante en la cultura pedagógica e institucional que se puede conceptualizar como "prácticas docentes clandestinas", entendiendo esta categoría como un espacio de opacidad en el ejercicio real de la docencia al no hacerse patente en los debates y reuniones colegiadas, cediendo el terreno al deber ser de la docencia.

2 Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Subsede San Luis Río Colorado. Coordina la Línea de Investigación de Formación Docente y Pensamiento Crítico, que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

3 Profesora-Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte, adscrita al Departamento de Estudios Sociales en Tijuana, Participa en la Línea de Formación Docente y Pensamiento Crítico que forma parte de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

Palabras clave: Pedagogía crítica, pedagogía tradicional, vida cotidiana, docente, socialización

Abstract

The paper analyzes the mechanisms used in primary and secondary socialization, relating both processes to the study of daily school life. The importance of rescuing the daily life of the school institution is underlined, as an indispensable condition for the reconstruction of the concrete subjects and the historical-real processes that occur within the school institutions and the educational process is conceptualized from the perspective of two schemes that respond to completely dissimilar logics and conceptions of the world and that, despite their conceptual and paradigmatic differences, appear in the daily life of teaching practice: pedagogy or traditional school, which claims three major elements: order, authority and the tradition and the school or critical pedagogy, which considers that the basic problem of education is not technical, but political.

Keywords: Critical pedagogy, traditional pedagogy, daily life, teacher, socialization

Introducción

“No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.”

Celestin Freinet

El presente ensayo se compone de cuatro grandes apartados, que se pueden tratar por separado o en una vinculación orgánica, y tienen tres propósitos esenciales: el primero es tratar de analizar el concepto de socialización, así como los mecanismos utilizados en la socialización primaria y secundaria. El segundo propósito es relacionar ambos procesos con el estudio de la vida

cotidiana escolar y el tercero tiene la discreta intención de aproximarse a un enfoque del análisis institucional basado en el rescate de lo concreto-real.

En el primer apartado abordamos el fenómeno de la internalización de la sociedad, a través de los procesos de socialización primaria y secundaria. Asimismo, “confrontamos” algunos supuestos y reflexiones nuestras con ciertas categorías desarrolladas por Berger y Luckmann⁴.

En un segundo momento, exponemos la importancia de rescatar la cotidianeidad de la institución escolar, como condición indispensable para la reconstrucción de los sujetos concretos y los procesos histórico-reales que suceden al interior de las instituciones escolares.

En la tercera parte exponemos un elemento importante para dilucidar o distinguir dos enfoques, escuelas, o paradigmas respecto al tipo de prácticas docentes y de institución escolar que se construye. En otras palabras, tiene como finalidad conceptualizar el proceso educativo desde la perspectiva de dos esquemas que responden a lógicas y concepciones del mundo completamente disímolas y que, a pesar de sus diferencias conceptuales y paradigmáticas, se presentan en la vida cotidiana de la práctica docente.

La llamada escuela tradicional que, como su nombre lo indica, reivindica tres grandes elementos: el orden, la autoridad y la tradición. En contrapartida estaría la escuela crítica, la cual rechaza los elementos antes mencionados y considera, además, que el problema básico de la educación no es técnico, sino político.

Las características que definen a ambas propuestas pedagógicas, nos permiten comprender su sentido y orientación y advertir y explicitar las condiciones sociohistóricas en las que se desarrollaron, así como los proyectos de sociedad que proponen. En un primer momento abordaremos el análisis de la escuela tradicional, enfatizando los supuestos epistemológicos, teóricos, pedagógicos, políticos, sociales, vivenciales, etc., que conforman dicho enfoque. En un segundo momento expondremos la racionalidad y las principales aportaciones que realiza la didáctica crítica como una forma alternativa de abordar los problemas de la educación y la sociedad. Conviene aclarar que

4 A lo largo de este escrito, haremos referencias textuales a los planteamientos hechos por Peter Berger y Thomas Luckmann, (2001) en su libro *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

ambos apartados tratan de cubrir analíticamente los tres contextos presentes en el ámbito educativo, a saber, el contexto social, el contexto institucional y el espacio áulico.

La última parte está dedicada a las conclusiones finales que nos lleven a comprometemos en la búsqueda de una alternativa teórico-metodológica que nos permita reconstruir y documentar los procesos institucionales, para buscar alternativas de transformación. Asimismo, se compone de una serie de breves reflexiones acerca de lo abordado en ambos paradigmas o escuelas que marcan los modos de hacer docencia y que, sin duda, no se presentan de manera pura en la realidad. Todos, de una u otra manera, nos movemos entre ambos, pero sí es posible reconocer entre los académicos rasgos y características de uno y otro, así como su prevalencia en los distintos estilos de práctica docente.

Los procesos de socialización. El rol que nos tocó vivir

Como educadores críticos hacemos frente a un nuevo sentido de urgencia en nuestra lucha por crear justicia social a una escala global, estableciendo aquello que Karl Marx llamó un “humanismo positivo”. En un tiempo en el cual la teoría social marxista pareciera destinada al cesto de la basura política, más que nunca es necesaria para ayudarnos a comprender las fuerzas y las relaciones que ahora moldean nuestros destinos nacionales e internacionales.

Peter McLaren

Para efectos de simplificar el análisis acerca de la socialización, abordaremos con cierto orden los dos niveles propuestos por Berger y Luckmann (1998), a saber, la socialización primaria y la secundaria. Ello nos dará pie para tratar de vincular ambos procesos con la cotidianeidad de la institución escolar y con los sujetos reales involucrados en ella.

Para entender los planteamientos de Berger y Luckmann es preciso partir de la premisa de que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, construida a partir de un continuo proceso dialéctico que abarca tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En este sentido, podemos desprender dos nociones básicas en el planteamiento; por un

lado, el entendimiento de los procesos socializatorios como expresiones de internalización de la realidad y, por el otro, el reconocimiento de que estar en la sociedad significa participar en la dialéctica de su construcción.

El conducto a través del cual se realiza este “ser”, “estar” y “participar” es la socialización primaria y el punto de partida del proceso lo constituye la denominada internalización, que es entendida por Berger y Luckmann como “(...) *la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí*”. Es decir, la internalización constituye la base para que primero comprenda a mis semejantes y después para aprehender el mundo en cuanto realidad significativa y social.

Una vez que el sujeto ha logrado internalizar a los demás puede considerársele como miembro de una sociedad. Pero ¿cómo se da este fenómeno?, ¿cómo lo realiza?, ¿a través de qué lo consigue? Berger y Luckmann lo explican con el concepto de socialización primaria. Para ellos, la socialización primaria es un proceso ontogenético que consiste en la “(...) *inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad*”.

La triple importancia de la socialización primaria salta a la vista: por una parte, es la más significativa para el individuo, en tanto su enorme carga emocional; en segundo lugar, la estructura básica de la socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria y, tercero, porque a partir de ella las definiciones que los otros significantes (individuos) hacen le son presentadas como realidad objetiva.

Esto último cobra especial relevancia pues el mundo social objetivo que le presentan al individuo en su etapa infantil es, desde nuestra perspectiva (que no de Berger y Luckmann), en cierto sentido arbitrario e impuesto. En todo caso, para los autores citados el mundo social aparece filtrado y mediatizado por la selección de ciertos aspectos del mundo hecha por los otros significantes. Dicha selectividad tiene su base en el lugar que ocupan los sujetos socializadores dentro de la estructura social y productiva (en términos

clasistas) y en función de sus idiosincrasias individuales (biográficamente arraigadas).

Bajo este marco, el sujeto -que en este caso es un niño- aprende que él es lo que o como le llaman. Su proceso de identidad consiste en aceptar no sólo los roles y las actitudes de los otros, sino que al mismo tiempo acepta el mundo de ellos. Curiosamente su yo se vuelve ellos y esto, aunque implica la posibilidad de vivir en sociedad, también significa una vivencia sometida y subordinada que transita desde lo individual hasta lo colectivo.

En efecto, la socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. Para emplear palabras de Berger Luckmann “*esta abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad*”.

En referencia a lo anterior, George Mead señala que existen dos etapas generales en el pleno desarrollo de la persona: “*En la primera de dichas etapas, la persona individual está constituida simplemente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos hacia el individuo y de las actitudes de los unos hacia los otros, en los actos sociales específicos en que aquel participa con ellos. Pero en la segunda etapa del completo desarrollo de la persona del individuo, esta persona está constituida, no sólo por una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo*”⁵.

Ahora bien, si el vehículo fundamental para que “emerja” el otro generalizado es el lenguaje, pensamos que tendría que definirse a éste como un proceso de interacción simbólica, que en el caso de Berger y Luckmann tendría la función de traducir la realidad objetiva en realidad subjetiva y viceversa. Este proceso de traducción establece una simetría entre ambas realidades de tal manera que “*en la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes*”.

5 George Herbert Mead. Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social, Paidós Básica, Volumen 5, 1999, 408 pp.

Dos cuestiones nos separan en cierto grado de lo anterior: En primer lugar aunque coincidimos en la importancia del lenguaje como vehículo de socialización, el proceso de comunicación, así como los significantes inducidos no presentan una neutralidad, sino responden a procesos de control social, o por lo menos de adopción de norma que en algunos casos se enfrentan a conflictos sociales, los cuales no permiten plantear la relación de las realidades, objetiva y subjetiva, como simétrica y sin altibajos ni ruptura.

El segundo punto de discusión se refiere a la afirmación de una ausencia de problema de identificación y de elección de significantes durante el proceso de socialización primaria. Desde nuestra lectura, tal parece que la socialización primaria posee una fuerte autonomía respecto a la dinámica concreta del desarrollo social y, aún más, de la socialización secundaria. Nosotros pensamos que al final de cuentas, la primera se nutre de la segunda en tanto es en ésta en donde se distribuyen con mayor profusidad los saberes y conocimientos, en donde se institucionaliza lo generalizado. Aunado a ello, la tendencia de las sociedades complejas nos ofrece un panorama en el que la socialización ejercida por los grupos primarios, está siendo desplazada por el notable desarrollo de las telecomunicaciones y de lo que podríamos llamar la socioinformática (un ejemplo claro de ello es la “realidad virtual”).

De aquí derivamos que, si bien en la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo, dicho espacio-tiempo forma parte, como constructo, de un ámbito mayor: el de la totalidad social concreta, el de la construcción y distribución social del conocimiento, el del manejo ideológico y de intereses, el del control de la comunicación de los saberes en los sujetos.

Lo anterior nos conduce a un par de interrogantes que tanto Berger y Luckmann resuelven a partir de la llamada socialización secundaria: ¿cómo se mantiene en la conciencia del individuo la realidad internalizada en la socialización primaria? y ¿cómo se efectúan las socializaciones secundarias en la vida de los individuos?

Para ambos autores, la existencia de la división social del trabajo y de la distribución social del conocimiento determina la necesidad de traspasar el ámbito primario y recurrir a la socialización secundaria, definida ésta como la “internalización de submundos institucionales” o basados sobre institucio-

nes. Su alcance y su carácter se denominan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento”.

La socialización secundaria prescinde de la fuerte carga emocional presente en la socialización primaria; la identificación de los sujetos se da a través de la simple relación mutua, obviamente mediada por un proceso comunicativo, en donde no es necesario “amarse” aunque tampoco está ausente la afectividad.

Así pues, la realidad institucional se construye en esta relación “cara a cara” entre los individuos, cuestión que nos induce a pensar que, tal parece, las formas y mecanismos por medio de los cuales se instituye un orden social carecen de contenidos sociales, cuya sustancia exprese relaciones de fuerza, ejercicios de poder, resistencias, etc.

Otra interrogante nos surge ante la afirmación de que en la socialización secundaria suele aprehenderse en el contexto institucional. Aquí plantearíamos nuestro acuerdo en tanto que ciertamente en el “mundo más adulto” del sujeto su relación con la vida institucional se vuelve cada vez más recurrente y, en este sentido, se institucionaliza. Pero seguiríamos preguntándonos si los grupos primarios no están institucionalizados y si el mismo proceso de socialización primaria no forma parte de un determinado contexto institucional, que le da sentido y sustancia.

Dentro del conjunto de instituciones encargadas de la socialización secundaria los individuos, sobresale una, no sólo por su universalidad, sino por su papel estratégico en los procesos de internalización subjetiva de la sociedad. Obviamente nos referimos a la institución educativa.

El papel toral de la educación en el proceso de socialización secundaria se refuerza porque la socialización *“(…) nunca se termina y los contenidos que la misma internalizan enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva”*.

El mantenimiento de la realidad se distingue en dos tipos: el primero es el mantenimiento de rutina, cuyo propósito esencial es mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana. El segundo tipo es el mantenimiento de crisis, destinado a mantener la internalización de la realidad en etapas crí-

ticas. Resulta factible pensar que la institución educativa atraviesa ambas tipologías; en ese sentido, planteamos que la escuela, a través de su propia cotidianeidad, resuelve en el terreno de lo concreto-real el mantenimiento de estos tipos, pero rescatando a los actores en actividad -no al individuo abstracto- para construir y reconstruir la institución.

Si bien es cierto que la institución educativa cumple una función de mantenimiento, también lo es que potencialmente puede intervenir para transformar la realidad subjetiva. Como institución alternativa, la escuela tendría que reorganizar el aparato conversacional para lograr el retorno del diálogo, para reinterpretar la realidad pasada y, ergo, para legitimar una nueva realidad.

Pero, ¿cómo reconstruir la historia de la institución escolar entendida como complejo universo que lo mismo opera de reproductora de cierta realidad, que de instancia transformadora?, ¿qué igual va de una posición apolítica a una conciencia crítica? En el siguiente apartado intentaremos abordar dichas interrogantes.

Vida cotidiana e institución escolar

Tenemos muy presente que el sistema es una mentira, a pesar de que hay como un espíritu que nos habla y nos dice que tenemos que construir sistemas. Cada vez que escuchamos a ese espíritu y vemos el mundo, sabemos que nos miente.

Agnes Heller

Según Agnes Heller⁶, la vida cotidiana “constituye el ámbito específico donde los hombres se reproducen como seres sociales y en el mismo acto generan la posibilidad de la reproducción social”.

Desde nuestro punto de vista, la definición entraña dos elementos importantes: el carácter histórico particular de la vida cotidiana (acto de la reproducción humana, en tanto especie) y el carácter histórico de ella (ámbito de la reproducción social, en tanto que proceso cultural).

⁶ Sociología de la Vida Cotidiana (Traducción de J.F. Yvars y E. Pérez Nadal) Barcelona: Ediciones Península, 1977.

A partir de la definición de Heller, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta plantean que el concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades heterogéneas, realizados por sujetos particulares, en las que dichas “*actividades observadas en la escuela, o en cualquier contexto, pueden ser entendidas como cotidianas sólo con referencia a esos sujetos (...) Por ello, reconstruir la vida cotidiana de la escuela tiene como referentes necesarios a los sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres, entre los más constantes*”⁷.

La vida cotidiana de la escuela constituye, entonces, un proceso de enorme interés, pues nos permite construir el conjunto de procesos a través de los cuales la institución y los sujetos cobran vida. Dichos procesos –que pueden presentarse como apropiación, control, resistencia, negociación, reproducción, reconstrucción crítica, etc.– sirven como vehículo de los contenidos sociales que conforman la historia y el quehacer cotidianos de la escuela.

De lo anterior derivamos la exigencia metodológica por conocer ese “concreto” llamado institución escolar. Ahora bien, si partimos del supuesto de que lo cotidiano es único e irrepetible, tendremos que reconocer que no existe la escuela, sino las escuelas y que, por lo tanto, la realidad nos muestra una enorme heterogeneidad escolar, lo que hace prácticamente imposible el conocimiento sistémico o estructural de lo educativo.

Dado que no es nuestra intención abrir el debate al respecto, sólo nos limitaremos a plantear que es indispensable primero captar y reconstruir la heterogénea cotidianeidad de las escuelas para después inferir y localizar recurrencias, generalidades y tendencias estructurales. En esta tesis, partimos del supuesto de que la escuela (ahora sí en sentido genérico) es el ámbito concreto donde la educación se torna corpórea, donde se concretiza mediada por procesos sociales, políticos, ideológicos y económicos.

Buscar la escuela “viva” implica concebirla como historia acumulada –con avances y progresos; paralizaciones y retrocesos– reconociendo que en su interior se manifiesta una diversidad de prácticas, muchas veces contrapuestas, que le dan identidad propia y una coherencia interna.

7 “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.

En el análisis sociopedagógico dominante, definido por Ángel Pérez Gómez⁸ como idealista, se ha caracterizado el proceso de socialización de la escuela desde una perspectiva reproductivista. Es decir, se afirma que la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante, mediante la transmisión de ideas que se concretan en los contenidos de aprendizaje. No obstante, la relativa justeza en el planteamiento, coincidimos con el autor antes citado en el sentido de los aportes que la Sociología de la Educación ha hecho para ampliar y enriquecer el análisis de los procesos socializatorios que tiene lugar en la escuela. Pérez Gómez plantea que “(...) *los procesos de socialización que tiene lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional*”.

De este modo los sujetos involucrados (y la propia institución escolar) empiezan a tener concreción, no solo en términos de una interacción abstracta, sino en función de las interacciones sociales de cualquier tipo que tiene lugar en el espacio interinstitucional “vivo”.

Bajo este amplio marco, no basta el lugar común de reducir los mecanismos de socialización a la simple reproducción mecánica de los contenidos ordenados como currículum; para lograr su comprensión es imperativo analizar los factores, las fuentes y los agentes que ejercen influencia en el conjunto de pensamientos y acciones de los sujetos escolares.

De la misma manera, Pérez Gómez sostiene que de nada sirve restringir el estudio de los procesos y mecanismos socializatorios a las consecuencias producidas por el currículum y/o los contenidos escolares. Para dicho autor, “*los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de estructura de tareas académicas que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la estructura de relaciones sociales del centro y del aula*”.

En la misma línea, mencionaremos algunos aspectos del desarrollo del currículum que son relevantes para el entendimiento de los mecanismos de socialización utilizados por la escuela: 1) La selección y organización de los contenidos del currículum. 2) El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas. 3) La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y

8 Las distintas citas textuales de Ángel Pérez Gómez han sido extraídas de J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Décima Edición, Ediciones Morata, S.L. (2002).

en el centro. 4) Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos. 5) Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma o grado de provocar la competitividad o colaboración. 6) Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción. 7) El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

Dado que el análisis de estos elementos escapa a las posibilidades y la intención de este trabajo, los mostramos para subrayar la enorme importancia de considerar a los sujetos institucionales como activos, los cuales se apropian del, ahora tan de moda, juego institucional para construir una realidad escolar que en general no se corresponde con aquella -abstracta y homogénea- que supone el sistema educativo.

Para finalizar este segmento, planteamos que la escuela y su función socializadora, así como los sujetos inmersos en ella y su historicidad desbordan no sólo la función reproductora, cuestión todavía más importante es la “realidad” de la utopía, como lo posible, de transformar a la educación y a la sociedad en su conjunto.

A lo largo del escrito hemos intentado mostrar la visión particular que tenemos respecto a los procesos de socialización por los que transitan los sujetos y, específicamente, al proceso de socialización escolar. Estamos claros que nuestros planteamientos son sólo el inicio de un esfuerzo por construir un cuerpo de análisis mínimamente coherente, el cual nos permita arribar a la comprensión de los fenómenos relativos a la internalización subjetiva de una realidad objetiva, pero no unívoca ni monolítica

Estos prolegómenos, en los que, incluso, nos atrevemos “debatir” con teorías reconocidas, llevan el propósito de abrirnos a la reflexión y explicación de nuestra realidad. A través de este ejercicio queremos dejar claro nuestro interés por el análisis institucional que parta del reconocimiento de los ámbitos, los sujetos y las instancias concretas, para que, en la medida de lo posible, articulemos los fenómenos empíricos con los constructos teóricos.

El análisis de lo escolar -de lo cotidiano en- es materia precisa para ello. En efecto, reconstruir la escuela recuperando su vida cotidiana, tiene como referentes a los sujetos que la viven, a ciertas condiciones sociales, materiales y culturales específicas, en donde realizan su y la existencia cotidiana de la escuela y al sentido de convertirla en el centro del análisis.

Las prácticas docentes. Entre lo tradicional y lo crítico

Escuela Tradicional

La educación, como práctica de la dominación que hemos venido criticando, manteniendo la ingenuidad de los educandos lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Paulo Freire

El origen de la escuela tradicional se remonta al siglo XVIII, coincide con la ruptura del orden feudal (del que sin embargo conservará varios rasgos) y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía.

En forma más concreta, la pedagogía tradicional surge en Francia, en las postrimerías del Siglo XVII, con la implantación de los Colegios Jesuitas que funcionaban como internados, cuya finalidad era hacer vivir a los niños y jóvenes de una forma metódica, bajo el auspicio de una disciplina siempre rigurosa que les prohíbe el contacto con el mundo exterior.

Siguiendo a Snyder, el propósito fundamental de los internados consistía en “*instaurar un universo pedagógico, un universo que será solo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida del alumno*”⁹.

En concordancia con esta propuesta pedagógica, todo reglamento interno que orientó dichas instituciones, adoctrinó a los jóvenes para que estuvieran en condiciones de tomar la vida exterior como una amenaza para su forma-

9 G. Snyder. La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII, en Revista Pedagógica año 3, No. 9, p. 25.

ción. Debido a esto, el educando permanecía aislado del mundo exterior y sujeto a una vigilancia constante. De todo lo anterior, podemos derivar que bajo esta lógica la educación no pasa de ser un conjunto de normas orientadas que hagan posible el aniquilamiento de la espontaneidad y la creatividad humana.

Resulta claro que la forma de organización societal se caracterizaba por una severa reglamentación que garantizaba un sistema jerárquico y un orden. De aquí se desprende que los pilares de la escuela tradicional fueran el orden y la autoridad.

En este marco la sociedad concebía la escuela al margen de las desigualdades sociales, las cuales se perpetuaban al soslayar a la institución como una entidad que reproducía la estructura jerárquica y la diferenciación social.

Es así que la escuela tradicional respondió y se adecuó perfectamente a las necesidades de su tiempo. El vigor con que hoy subsiste es correlativo al modelo de sociedad que le dio origen. Asimismo, las concepciones que sustentaba el profesor no eran espontáneas, sino fueron promovidas, directa o indirectamente, por la sociedad.

Al respecto, Esther Pérez Juárez plantea que *“la escuela -cristalización de institucionalizaciones- es el conjunto de convenciones establecidas socialmente que se han convertido en normas o principios cuya aplicación es rígida e impersonal: un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o que enseñar, un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar (...) roles que asumir (...) funciones que cumplir (...) son aspectos que profesores y alumnos viven diariamente en la escuela”*¹⁰.

La práctica docente institucional está regulada por concepciones intuitivas sobre la naturaleza de su quehacer, así como por las concepciones transmitidas durante su formación pedagógica. El concepto de aprendizaje no escapa a ello, ya que parte de suponer una realidad estática e inmutable que el alumno (aprendiz) -como sujeto individual- debe de aprehender a través del conocimiento sensorial.

10 Esther Pérez Juárez, “Reflexiones críticas en torno a la docencia”, en Antología UPN Práctica Docente Tomo I, p. 46.

Otros rasgos distintivos de la escuela tradicional, sostiene Margarita Panzsa, son el “*verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social (los cuales son sinónimos de disciplina)*”¹¹

La escuela tradicional reproduce los valores dominantes de la época, a saber, de sumisión, de humildad y de doblegamiento, ante los imperativos de aceptar ser siempre dirigido, la función esencial del maestro bajo esta racionalidad consiste en operativizar y reproducir tales valores; el profesor-vigilante es quien dirige las actividades y, en general, la vida de los educandos.

Resulta fácil imaginar las duras exigencias que el contexto imponía a los alumnos. El enclaustramiento al que eran sometidos requería una constante renuncia y sacrificio de su parte, así como una vida humilde y un eficaz sistema competitivo entre sí.

La disciplina impuesta en la escuela, los castigos corporales van resultando en esta época del tradicionalismo cada vez más reprobables a la sensibilidad de los alumnos que, sin embargo, se ven imposibilitados en rebelarse ante tales hechos, so pena de sufrir torturas aún más aberrantes.

Al interior del aula, la escuela tradicional es portadora de un saber pedagógico, una propuesta didáctica y un conjunto de prácticas educativas perfectamente localizables, con las características mencionadas párrafos arriba: magistrocéntrica, autoritaria, verbalista, dogmática e intelectualista.

*“En esta línea, podemos decir que la labor del docente es un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula; se pasa lista, pidiendo que se responda: ¡Presente! (...) el profesor se coloca al frente y en lugar alto, y los alumnos en hileras de sillas clavadas en el piso; se exponen o se dictan los mismos apuntes de todos los años (...) se utilizan los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza sobre todo aquellos que garantizan la disciplina y por ende la pasividad”*¹².

El verbalismo constituye uno de los obstáculos más serios al privilegiar la exposición por parte del profesor, en detrimento total de otro tipo de expe-

11 Margarita Panzsa G., “Escuela tradicional-nueva-tecnocrática y crítica”, en *Fundamentación de la didáctica*, tomo 1, p.53

12 Esther Pérez J. op. Cit., p. 46.

riencias o situaciones didácticas como la experimentación, la observación, la indagación, etc.

Por este tipo de situaciones se diferencia al alumno y al maestro, en tanto el primero debe de “aprender” y el segundo de “enseñar”. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve reducido a simples repeticiones de lo abordado en clase, concibiendo y convirtiéndose dicha relación pedagógica en un proceso mecánico. De la misma forma, se respeta un rígido sistema de autoridad lo que desemboca en una disociación explícita entre intelecto y afecto.

Todo lo anterior conduce a pensar que la actividad del maestro es la base y condición del éxito educativo pues a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y organizar la materia que ha de ser aprendida, es decir, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

Escuela Crítica

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

Paulo Freire

La corriente crítica surge a mediados del Siglo XX como una reacción en contra de las pedagogías que le antecedían. Se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les son comunes. Realiza una intensa crítica a la concepción imperante de escuela, a sus métodos y relaciones, revelando lo implícito que caracteriza a la institución y cuestionando el poder autoritario al declarar abiertamente que el problema básico y toral de la educación no es técnico, sino político.

Partiendo de la Didáctica Crítica, Esther Pérez considera “*la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres*”¹³.

13

Esther Pérez J., ídem, p.50.

A su vez, Margarita Panzsa plantea que hay que retomar la educación “*como un proceso histórico, socialmente condicionado, asimilándose los conceptos de contradicción-conflicto, poder e institución (...) Dichos movimientos se inscriben en la Didáctica Crítica*”¹⁴.

Bajo estas premisas podemos afirmar que si el conflicto y la contradicción están presentes en los procesos sociales, por ende se manifiestan en la vida escolar. No es correcto, entonces, comprender el contexto social y el escolar como entidades insulares, aisladas, separadas y dispersas, sino analizarlos en términos de relación, condicionamiento y complementariedad.

Esta visión de la escuela como una organización social, como un producto histórico transitorio y arbitrario y no como un cuerpo natural con vida propia, nos permite entender que tanto los profesores como los alumnos están sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones presentes.

Al respecto, se vuelve imprescindible el análisis institucional, el cual tiene que abordar lo “instituido” y lo “instituyente” que determinan la docencia. Si bien lo primero determina el quehacer docente, lo instituyente nos aporta las condiciones primarias y necesarias para la transformación de lo pedagógico, partiendo de las contradicciones instituidas para desembocar en la consolidación de nuevas producciones socio-pedagógicas.

Ya planteamos líneas arriba que la escuela es una institución inmersa en el conjunto de lo social y que por lo mismo es un centro de contradicciones psicológicas, económicas, políticas, etc.; no obstante “*el profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución, lo que implica que en el acontecer de la clase, en la relación pedagógica misma, encontramos actos, roles, contenidos y normas, instituidos, definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en ella y que la sobredeterminan*”¹⁵

Esto implica que el maestro debe de reconocer el conflicto y la contradicción como factores de cambio, para buscar, a partir de ello, vías para la superación y transformación de la escuela. Asimismo, debe de suponer el aprendizaje

14 Margarita Panzsa, op. cit., p.58.

15 Esther Pérez J., op. cit., p.44.

como un proceso en espiral, en donde la conducta molar se modifica, entendiendo a esta como una totalidad organizada de manifestaciones en la que se da una relación indisoluble entre conducta, pensamiento y afecto.

Además, al implementar esta alternativa didáctica, se proporcionan elementos importantes para la renovación de los roles asignados (impuestos) a los sujetos que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la reformulación curricular y la reorganización de lo escolar.

Al nivel del aula, el profesor (y los alumnos) se enfrentan a tres problemas básicos: a) las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) las relaciones interpersonales que se suscitan en el aula y c) la transmisión de los contenidos escolares y culturales y la selección de la metodología educativa.

Con respecto al primero coincidimos con Esther Juárez en que *“para promover un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en un inter juego permanente. Un educador-educando y un educando-educador, en la institución escolar, significa potencialmente el cambio en las funciones que tienen asignadas”*¹⁶

Condición sine qua non para lograrlo es que profesores y alumnos asuman papeles diferentes a los tradicionalmente desempeñados por medio de la recuperación de tres elementos relevantes: 1.El derecho a la palabra y a la reflexión, 2.El valor de la esfera afectiva y 3. El reconocimiento de que el hecho educativo entraña contradicciones y conflictos.

El maestro debe adecuarse a las condiciones de su grupo y desempeñar el papel de coordinador del aprendizaje grupal. En este debe tomarse en cuenta los esquemas referenciales de cada participante, su formación cultural y los aprendizajes significativos que han construido. Resulta de singular importancia considerar que los coordinadores deben estimular la participación e interpretar la conducta molar de los estudiantes, cuidando que su intervención no sea en la forma directiva tradicional, sino más bien la de ser un facilitador de los procesos de aprendizaje. Ello implica luchar contra la estereotipada función de ser el transmisor del conocimiento.

16

ibíd., p.52.

Lo anterior puede posibilitar que el docente practique una pedagogía liberadora¹⁷ y que junto con el alumno establezca un compromiso para el logro de lo planeado.

No solo la realidad se complejiza al tratar de analizar y determinar las distintas tipologías de institución escolar que existen, a ello se suma tratar de comprender que significa en sí misma la escuela y uno de sus principales agentes, el profesor, catedrático, maestro o docente.

Caracterización de la escuela y el maestro

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión.

Paulo Freire

A primera instancia, parecería una cuestión harto simple plantear la definición de lo que es la escuela y el maestro. Para muchos la escuela se reduce al lugar en donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el maestro es el agente encargado de formalizar dicho proceso, siguiendo para ello una serie de normas y lineamientos establecidos institucionalmente.

No obstante, es necesario rebasar tan estrecho marco a partir de considerar que ambos elementos poseen una variedad de características que los convierten en objetos complejos. Entre las más importantes se encuentran su historicidad, sentido atípico, heterogeneidad/multiplicidad, así como su expresión política y constitución sociocultural.

Partir de la aceptación de todas ellas, significa reconocer a la institución escolar como parte de la sociedad civil, con historicidad propia, cuya conformación responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la absorben o la marginan de acuerdo a cada época histórica determinada. Igualmente, obliga a replantear la relación cotidiana entre escuela y sociedad,

¹⁷ Freire es muy claro en plantear que la situación de deshumanización que vive el hombre actual no es la verdadera vocación a la que está llamado. Su vocación es la de la humanización y ésta debe ser conquistada a través de una praxis que lo libere de su condición actual. "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. ... sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos".

entre reproducción y reconstrucción crítica.

El papel toral de la educación en el proceso de socialización secundaria se refuerza porque la socialización “(...) *nunca se termina y los contenidos que la misma internaliza enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva*”¹⁸.

El mantenimiento de la realidad se distingue en dos tipos: el primero es el mantenimiento de rutina cuyo propósito esencial es mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana. El segundo tipo es el mantenimiento de crisis, destinado a mantener la internalización de la realidad en etapas críticas. Resulta factible pensar que la institución educativa atraviesa ambas tipologías; en ese sentido, planteamos que la escuela, a través de su propia cotidianeidad, resuelve en el terreno de lo concreto-real el mantenimiento de estos tipos, pero rescatando a los actores en actividad -no al individuo abstracto- para construir y reconstruir la institución.

Si bien es cierto que la institución educativa cumple una función de mantenimiento, también lo es que potencialmente puede intervenir para transformar la realidad subjetiva. Como institución alternativa, la escuela tendría que reorganizar el aparato conversacional para lograr el retorno del diálogo, para reinterpretar la realidad pasada y, ergo, para legitimar una nueva realidad. Pero, ¿cómo reconstruir la historia cotidiana de la institución escolar entendida como complejo universo que lo mismo opera de reproductora de cierta realidad, que de instancia transformadora?, ¿Que igual va de una posición apolítica a una conciencia crítica?

Según Agnes Heller, la vida cotidiana “*constituye el ámbito específico donde los hombres se reproducen como seres sociales y en el mismo acto generan la posibilidad de la reproducción social*”¹⁹.

A partir de la definición de Heller, es posible plantear que el concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades heterogéneos, realizados por sujetos particulares, en la que dichas “*actividades*

18 Berger y Luckmann. La construcción de la realidad social, p.185

19 Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana, p. 34.

observadas en la escuela, o en cualquier contexto, pueden ser entendidas como cotidianas sólo con referencia a esos sujetos(...) Por ella, reconstruir la vida cotidiana de la escuela tiene como referentes necesarios a IDS sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres, entre los más constantes”²⁰.

La vida cotidiana de la escuela constituye, entonces, un proceso de enorme interés, pues nos permite construir el conjunto de procesos a través de los cuales la institución y los sujetos cobran vida. Dichos procesos -que pueden presentarse como de apropiación, control, resistencia, negociación, consenso, reproducción, reconstrucción crítica, etc.- sirven como vehículo de los contenidos sociales que conforman la historia y el quehacer cotidianos de la escuela.

Partimos del supuesto de que la escuela es el ámbito concreto donde la educación se torna corpórea, donde existe mediada por procesos sociales, políticos, ideológicos, económicos. Buscar la escuela “viva” implica concebirla como historia acumulada -con avances, retrocesos y paralizaciones- reconociendo que en su interior se manifiesta una diversidad de prácticas, muchas veces contrapuestas, que le otorgan una identidad propia y una coherencia en lo interno.

El análisis de lo escolar -de lo cotidiano en- es materia precisa para ello. En efecto, reconstruir la escuela recuperando su vida cotidiana, tiene como referentes a los sujetos que la viven, a ciertas condiciones sociales, materiales y culturales específicas, en donde realizan su y la existencia cotidiana de la escuela y el sentido de convertirla en el centro del análisis.

En el mismo sentido, la escuela como institución de la sociedad civil es escenario de procesos de consenso y coerción. El primero se manifiesta en la construcción activa de alianzas que origina la aparición y consolidación de fuerzas políticas hegemónicas y subalternas, las cuales presentan proyectos escolares contrapuestos: de reproducción o de reconstrucción crítica. Los procesos de coerción aparecen de diversas formas: desde el disciplinamiento a la normatividad -que se ha tornado en una especie de supraentidad inmodificable- hasta el control escolar y civil de las aportaciones monetarias de los padres de familia; sin olvidar la represión física y laboral del magisterio disidente.

Por otra parte, si bien el grueso del magisterio ha cumplido, como intelectuales, con la función de transmitir o reproducir la concepción del mundo dominante, otro sector de ellos es portador e interlocutor de múltiples concepciones, muchas de ellas contrahegemónicas, situación que permite vislumbrar la formación de alianzas cuya estrategia fundamental sea lograr el cambio en el ámbito escolar, a partir de asumirse como intelectuales orgánicos de la transformación.

Reflexiones

Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano.

Paulo Freire

Para abordar el estudio del fenómeno educativo es imprescindible concebirlo como instancia social objetiva, evitando realizar análisis segmentarios o parciales, que reducen lo educativo a lo meramente pedagógico o al estudio de los métodos y las teorías del aprendizaje desligados del contexto social.

Este enfoque supone que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se reducen solo a las relaciones entre los sujetos que participan en dicho proceso, el maestro y los alumnos; también abarca el sistema de relaciones sociales de las que forman parte el educador y el educando.

La educación, en tanto fenómeno social, es un proceso dialéctico que se concretiza en una dimensión espacio-temporal y en una articulación estructural que lo vincula a sucesos históricos del pasado y a los restantes fenómenos (económicos, políticos, culturales, etc.) propios de toda sociedad, es decir, forma parte integrante de una estructura económica, jurídica, política, cultural e ideológica.

La visión que presentamos a lo largo de este capítulo no se reduce a una preocupación académica, responde a la necesidad de conocer las escuelas y a los docentes “por dentro”, para coadyuvar a la posibilidad de una reconstrucción crítica del pensar y el hacer que nos conduzca a la transformación radical de

las prácticas pedagógicas y escolares que tienen lugar en todos los niveles educativos, así como de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos presentes en nuestra sociedad.

Referencias

- Aboites, Hugo (1999). "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en Mario Rueda y Monique Landesmann (Coord.), ¿Hacia una nueva cultura de evaluación de los académicos?, CESU, Pensamiento Universitario, Tercera Época, No. 88, México, pp. 34-55.
- Aguado, José Miguel. (2001). Fundamentos epistemológicos del Paradigma de la Complejidad: Información, Comunicación y Auto-organización.
- Aguilar, Virginia y Otros (2000). Las tendencias en la educación superior: Política educativa y modelos curriculares. UPN, Documento de trabajo.
- Álvarez, L. (s/f). La Educación Basada en Competencias: implicaciones, retos y perspectivas. Didac No. 36.UIA.
- Albert, M. J. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Ángeles, Gutiérrez Ofelia, (2001). El profesional de la Educación: Elementos a considerar para su formación. Notas para el Análisis. Documento de trabajo.
- Anuies (1998) La educación superior del Siglo XXI.
- Anuies (2000) Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México.
- Arnaz, José A. (1993). La planeación curricular, Ed. Trillas, México.
- Ayala Lara, Laura E. (1986). "Enfoques reduccionistas de la práctica docente", en Pedagogía V.3, #6, enero-abril, pp.17-22.
- Banco Mundial. (1995) La educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia.
- Barnett, Ronald (1994), Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa, Barcelona.

- Beltrán, J., et. Al. (2000). *Intervención Psicopedagógica y Currículo Escolar*. Berruezo Castillo, Jesús. “Desde dónde analizar la práctica docente”, en Foro Universitario, STUNAM, época II, aria 7, #77, abril de 1987, pp.49-58.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- Bertely Busquets, María. “Métodos de observación”, mimeo, s/f, 27 pp. BID. (1997) *Estrategia de Educación superior*
- Bourdieu, Pierre. (1995) *La Distinción: Criterios y Bases Sociales*. Taurus, Buenos Aires.
- Brown, A. Metz, K. y Campione, J. (2000) “La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: La influencia de Piaget y Vigotsky”, en: Tryphon, A. y Vonéche, J. (Comps.) *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Paidós, México.
- Calvo, Pontón (1992). “Etnografía de la educación”, en *Revista Nueva Antropología*, Vol. XII, No. 42, México, Julio, ENAH-UAM-CONACYT, pp. 9-26.
- Calvo, Pontón (1998). Gabriela Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (Coords.). *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, UACJ, México, 635 pp. Cruz, A. G (s/f). *Educación y Sociedad*. UPN, 241. Época 3. Año 2. Núm. 4.
- Calvo, Pontón (1999). “Descentralización educativa y alternancia política en Chihuahua”, en Víctor Alejandro Espinoza Valle (Coord.). *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, COLEF, México, pp. 79-128.
- Calvo, Pontón (1999). “Formación de maestros y calidad educativa desde el punto de vista oficial”, en *Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*, Esfinge, México, pp. 147-155.
- Calvo, Pontón (2003). *La descentralización de los sistemas educativos*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, pp. 283-290.
- Cantòn Arjona, Valentina. *1+1+1 no es igual a 3* (1977). Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular, UPN, México.
- Carrizales Retamoza, César (1985). “La élite y los docentes: una o dos perspectivas distintas”, en Foro Universitario, STUNAM, época II, aria 5, #51, febrero, pp.46-52.
- Carrizales Retamoza, César (1986). *El modelo y el diseño en la formación de profesores*, en *Especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente*, UPN-SEP, pp.103-113.

-
- Carvajal Juárez, Alicia (1997). El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros, DIE, México.
- Cazés, Daniel, Ibarra Eduardo y Porter L. (2000). "La reinención de la universidad, en busca de su comunidad", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2. Consultado el 22 de mayo del 2001, en <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-cazes.html>
- Cisneros, César. (2001). Pensamiento Borroso y Narrativas cotidianas. Revista Casa del Tiempo. Puebla. México.
- De Vries, Wietse e Ibarra Colado, Eduardo (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. En Revista Mexicana de Investigación Educativa 22, pp. 575-584.
- Debasse, Maurice (1980). "Una función cuestionada", en Debasse, M. y G. Mialaret La función docente, Barcelona, Gikos-tau, pp.11-28.
- Díaz Barriga, Ángel, et.al. (1989). Práctica docente y diseño curricular. UAM-X y CESU-UNAM, 231 pp.
- Díaz, Barriga Frida. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en: Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento universitario. No. 91. CESU-UNAM.
- Díaz, Hugo y Jaime Saavedra (2000). La carrera del maestro: Factores institucionales, Incentivos Económicos y Desempeño, Banco Interamericano de Desarrollo, Red de Centros de Investigación, Research Network Working paper No. R-410, EEUU, 60 pp.
- Dieterich Steffan, Heinz (1995). "Globalización y educación en América Latina", en: UPN. Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional, México, D. F.
- Dubet, Francois (2002). Le déclin de l'institution. Paris: Éditions du Seuil.
- Elizondo Huerta, Aurora (S/F). "Hermenéutica e investigación-acción en el campo educativo", mimeo, 14 pp.
- Elliott, John (1994). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid, Morata.
- Erikson, Erick. (1993). Infancia y Sociedad. Lumen-Hormé.
- Fernández Enguita, Mariano (1990). "El discurso de la educación", en Juntos, pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma en educación, Visor, España, 268 pp.
- Fontan Jubero, Pedro (1986). "El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos", en Glazman, Raquel (comp.) La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, El Caballito, pp.129-136.
- foucault, Michel. (1986). Vigilar y Castigar. Siglo XXI, México.

- Freire, Paulo. (1970). *Acción Cultural por la Libertad*. [Cambridge], Harvard Educational Review.
- Freire, Paulo. (1976). *Educación, práctica de la libertad*. Londres, Cooperativa editorial de escritores y lectores.
- Freire, Paulo y H. GIROUX y P. MCLAREN (1988). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, Continuum.
- Freire, Paulo y AMA Freire (1994). *Pedagogía de la esperanza: revivir la pedagogía del oprimido*. Nueva York, Continuum.
- Freire, Paulo. (1997). *La tutoría del mentor: un diálogo crítico con Paulo Freire*. Nueva York, P. Lang.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía de la libertad: ética, democracia y valor cívico*. Editores Lanham, Rowman & Littlefield.
- Galindo Cáceres, Luis Jesús (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*, Universidad Veracruzana, México, 135 pp.
- Gallegos Nava, Ramón (2001). *Educación Holística. El Nuevo Paradigma Educativo del Siglo XXI*.
- García González, Carlos (1983). "El laboratorio de docencia, las prácticas educativas y la especialización", en *Especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente*, UPN-SEP, pp.43-64.
- Gavotto Nogales, Omar Iván (2008). *La Teoría Holística de la Docencia*. CESUES.
- Gavotto Nogales, Omar Iván (2009) *Un Enfoque Holístico para la Evaluación de Competencias: Sólo para docentes sobresalientes*. ITESCA-CESUES- GAFE.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, España, 189 pp.
- Geertz, Clifford, et. Al. (2000). *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*, Comp. Carlos Reynoso, Gedisa, España, 334 pp.
- Gerson, Boris (1979). "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en *Perfiles Educativos*, UNAM-CISE, México, No. 5, julio- septiembre, pp. 3-22.
- Ghiso C, Alfredo (2006). "Pedagogía/Conflicto, pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar". *Cesep – Medellín*, Julio.
- Gil Antón, Manuel, Rocío Grediaga Kuri, et. Al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-A, México, 294 pp. GIMENO Sacristán, J. y Pérez, A. (1995) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. España.

-
- Goetz, J.P. y M.D. Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, España, 179 pp.
- Gonczi, Andrew (1996). *Competency standards and vocational education and training*.
- Gramsci, Antonio (1995). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Editorial Juan Pablos, Cuaderno de la Cárcel No. 1, México.
- Guillaumin, Tostado Arturo (2000). *Complejidad, transdisciplina y redes: hacia una construcción colectiva de una nueva Universidad*. CEI-ICH UNAM.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid, 2 vol.
- Hager Paul y David Beckett (1995) *Bases Filosóficas del concepto integrado de competencias*.
- Heargreaves Andy, (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Morata, Madrid,
- Heller, Agnes. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.
- Hernández, Quirós, Gilberto. (2005). *La Imagen Holista del Ser Humano y la Cognición Individual*.
- Ibarra Colado, Eduardo. (1996). "Evaluación burocrática, entre la calidad y el autoritarismo: Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Teresa Pacheco M. y Ángel Díaz B., op. cit., pp.64-89.
- Imbernón, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2001). "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿Es posible pensar en un modelo distinto?", consultado en <http://serpiente.dgsca.unam.mx/ceiich/educacion/ibarra.htm>
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2003). *El trabajo colegiado en las IES: Condiciones y tendencias*. Universidad Pedagógica Nacional. Morelos.
- Kuhn, Thomas (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Landesmann, Monique (1988). "El maestro y el saber", en Torres, Rosa Marra et. al. *Curriculum, maestro y conocimiento*, UAM-X, pp.41-48.
- Landsheere, Gilbert de. (S/D) "La evaluación de los enseñantes", en Debasse, M. y G. Mialaret, op. cit., pp.123-166.
- Latapí, Pablo (1995). "La modernización educativa en el contexto neoliberal", en: UPN. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio Internacional, México, D.F.
- Latapí, Pablo (1995). "La modernización educativa en el contexto neoliberal", en: UPN. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio Internacional, México, D. F.

- Loreau, René (1973). Claves de la sociología, (en colaboración con G. Lapassade), Laia, Barcelona.
- Loreau, René (1977) Análisis institucional y cuestión política, y Monografía de una intervención socioanalítica, Análisis institucional y socioanálisis, Ed. Nueva Imagen, México D.F.
- Loreau, René. (1980) Balance de la intervención socioanalítica, La intervención institucional, Folios Editorial, México D.F.
- Loreau, René. (1988) Grupos e institución, Ilusión Grupal N° 6, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, 1991.
- Loreau, René. (1989) El diario de investigación, Ed. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1989.
- Loyo, Aurora. (Coord.) (1999). Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994, Plaza y Valdez-UNAM, México, 1ª Reimpresión, 305 pp.
- Maciel, C. (2000). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. Revista Iberoamericana de Educación £ISSN: 1681-5653).
- Maier, H. (1995) Tres teorías del desarrollo: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu, Argentina.
- Mclaren, Peter. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna, Paidós, España, 344 pp.
- Mclaren, Peter. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, siglo XXI editores, S.A. de C.V. isbn 968-23-2578-1, 396 pp.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada, Plaza y Valdes-UPN, México, 385 pp.
- Miker Palafox, Martha. (2014). Aprendizaje laboral. El Colegio de Chihuahua, Primera edición, Ciudad Juárez, 2014, 428 pp.
- Montaño Salas, Francisco. Educación 2000: Una perspectiva holística. Traducción de: Global Alliance For Transforming Education. 1991.
- Moreno Castañeda, Manuel. (2000), El diseño curricular en la nueva oferta educativa de la UPN. Compugrama.
- Morin, Edgar. (1997). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Morin, Edgar. (1974). El Paradigma Perdido. Ensayo de Bioantropología. Barcelona. Editorial Kairós.
- Neira, Teófilo (1999). La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas, Ariel S.A., España, 213 pp.

-
- Ocde. (1997) Las políticas nacionales de educación superior. OCDE. México.
- Pansza, Margarita. (1989). Pedagogía y currículo, Ed. Gernika, México.
- Pipkin Embón, Mabel (1977). Formación docente con los maestros. Un lugar posible, Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Popkewitz, Thomas S. (1997) “La sociología política de la reforma educativa: poder, saber y escolarización”, en Sociología política de las reformas educativas, Morata, España, 215 pp.
- Popkewitz, Thomas S. (Comp.). (1994) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares-Corredor, España, 413 pp.
- Postic, M. (1988). Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea.
- Reséndiz N. Daniel. (2000) Futuros de la educación superior en México. Siglo XXI, México.
- Riera Romaní; Jordi (1998). Concepto, Formación y profesionalización: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. NAU libres, Valencia.
- Robertson Sierra, Margarita (1993). “La etnografía”, en El método etnográfico en la investigación educativa, Universidad de Guadalajara, México, pp. 52-68.
- Rockwell, Elsie (Comp.) (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, El Caballito, 160 pp.
- Rubio, José Vicente. (1996). Expediciones a la Complejidad. Bogotá Cinpar- Redcom
- Rubio, José Vicente. (1994). Creatividad. Una nueva concepción para una nueva época. Bogotá. II Congreso Pedagógico Nacional.
- Rubio, José Vicente. (2001). ¿Qué es la Complejidad?
- Rubio, José Vicente. (2001). Iniciación a la Complejidad.
- Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesman (Coord.) (1999). ¿Hacia una nueva cultura de evaluación de los académicos? CESU, México.
- Rueda Beltrán, Mario, Alejandro Canales y Martha Raquel Hernández (1995). Las prácticas pedagógicas en la Universidad. Un testimonio, México, UNAM, 138 pp.
- Sánchez Hernández, Simón y otros. (2000). “Proceso de análisis de las prácticas de los profesionales de la educación y sus implicaciones curriculares y de gestión institucional en la UPN Ajusco”, en Documento de la Comisión para la evaluación y reordenamiento de la oferta de las licenciaturas en la UPN.

- Sánchez, Soler Ma. Dolores (1995). Modelos académicos, ANUIES, México. SOM, Saluja (s/f.) La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. SOTO, L. (1995). Competencia y Competitividad (Inédito), pp. 12-15. STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.
- Taylor S. J. y R. Bogdan. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, España.
- Touraine, Alain. (1994). Crítica de la Modernidad. FCE, Argentina.
- Uacj. (2000). Hacia un modelo educativo de formación integral UACJ-2006. Programas académicos de currículum flexible. Versión preliminar. UACJ, Cd. Juárez.
- Unesco. (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio. Paris.
- Unesco. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Informe Delors. UNESCO. (1998). “Conferencia mundial sobre la Educación Superior”, en: La educación superior para el siglo XX. Visión y acción. París.
- UPD. (1997). Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica de Durango. Diario Oficial del Gobierno del Estado de Durango, 3 de julio de 1997.
- UPN-FOMES. (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES) Licenciatura en Educación, Plan 94. Junio de 1994.
- Valles Flores, María de los Ángeles (Coord.) (2000). Formación en competencias y certificación profesional, CESU, México.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. Revista Electrónica, Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Varios autores (1995). Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa v Globalización, Documento de trabajo, México, UPN-SEP, 444pp.
- Vázquez Bronfman e Isabel Martínez (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica, Paidós, España.
- Velasco Maíllo, Honorio, et.al. (1999). Lecturas de Antropología para educadores, Ed. Trotta, España, 461 pp.

El pensamiento crítico como fundamento de la formación docente, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad de la Serena y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en abril de 2020. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Andrés Jerónimo Pérez Gómez.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras
Alejandro Arrecillas Casas

Coordinadores



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico