

# DIOTIMA, REVISTA CIENTÍFICA DE ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIA



VOLUMEN 4  
NÚMERO 10

ISSN  
2448-5497

ENERO - ABRIL 2019

**Revista Científica de Estudios Transdisciplinaria**  
Publicación Electrónica Cuatrimestral de Asociación Mexicana de Investigación y Docencia  
Transdisciplinaria A.C.

Volumen 4

Número 10

Enero – Abril 2019

ISSN 2448-5497

## **DIRECTORIO**

### **Directora General de la Revista Diotima**

Dra. Ma. Luisa Quintero Soto

### **Comité Editorial**

Dr. Jesús Sales Colín

Dr. Oscar Osorio Pérez

Mtro. Diego Fernando Velasco Cañas

### **Diseñador Gráfico y Desarrollo**

M. en I. Yaroslaf Aarón Albarrán Fernández

Diotima, Revista Científica de Estudios Transdisciplinaria, Año 4, Número 10, Enero-Abril 2019, es una publicación cuatrimestral, editada por la Asociación Mexicana de Investigación y Docencia Transdisciplinaria A.C. Calle 4. No. 99. Colonia Agrícola Pantitlán, CP 08100, México D.F. Teléfono (52) 5513312896. Correo electrónico/mail: diotima.revista@gmail.com, página web: <http://www.revista-diotima.org>. Editor Responsable: Dra. Ma. Luisa Quintero Soto. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2015-102113144400-203, ISSN 2448-5497, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Unidad de Edición, Mtro. Yaroslaf Aarón Albarrán Fernández, Calle 4. No. 99. Colonia Agrícola Pantitlán, CP 08100, México D.F, 30 de septiembre del 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Investigación y Docencia Transdisciplinaria A.C.

## CONTENIDO

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>3</b>
<b>FILOSOFIA Y PEDAGOGIA. RUPTURAS Y CONTINUIDADES.....</b>	<b>4</b>
<b>PHILOSOPHY AND PEDAGOGY. BREAKS AND CONTINUITIES</b>	
Carlos Ulises Cortez Velázquez	
<b>EL EFECTO NEOLIBERAL EN LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA CLÁSICA.....</b>	<b>17</b>
<b>THE NEOLIBERAL EFFECT IN THE CRISIS OF CLASSICAL DIDACTICS</b>	
Pablo Flores del Rosario	
<b>CORRIENTES FILOSÓFICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>33</b>
<b>COMPARAR PARA FUNDAMENTAR LA CRÍTICA</b>	
<b>PHILOSOPHICAL CURRENTS IN EDUCATIONAL RESEARCH COMPARE TO FUNDAMENT THE CRITICISM</b>	
Liberio Victorino Ramírez	
Rocío Ángeles Atriano Mendieta	
<b>LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS SOCIALES EN QUERÉTARO (1917-1950).....</b>	<b>47</b>
<b>THE DISPUTE FOR EDUCATION AND ITS SOCIAL CONSEQUENCES IN QUERÉTARO (1917-1950)</b>	
Oliva Solís Hernández	
<b>EL OLVIDO DE LA MEMORIA ARCAICA EN LA CULTURA DEL PROGRESO.....</b>	<b>60</b>
<b>THE FORGETFULNESS OF ARCHAIC MEMORY IN THE CULTURE OF PROGRESS</b>	
Elisa Bertha Velázquez Rodríguez	
María Luisa Quintero Soto	
Angélica Hernández Leal	
<b>AMBIENTE Y SUBSISTENCIA, UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO DE UNA POBLACIÓN CAMPESINA FRENTE A LA MODERNIDAD.....</b>	<b>71</b>
<b>ENVIRONMENT AND SUBSISTENCE, AN ANTHROPOLOGICAL STUDY OF A PEASANT POPULATION</b>	
<b>AGAINST MODERNITY</b>	
Juan Jesús Velasco Orozco	
Josefina Salazar del Mazo	
José Luis Arriaga Ornelas	
<b>ENSAYO</b>	
<b>LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO OFERTA EDUCATIVA EN MÉXICO.....</b>	<b>96</b>
<b>THE DEGREE OF EDUCATION FOR THE HEALTH LIKE EDUCATIVE SUPPLY IN MÉXICO</b>	
<i>Manuel Leonardo Ibarra Espinosa</i>	
<i>Georgina Contreras Landgrave</i>	
<i>Esteban Jaime Camacho Ruiz</i>	

## **EDITORIAL**

El presente número tiene como propósito presentar a nuestra audiencia lectora una gama extensa de planteamientos y cuestiones que se formularon en los campos de la Educación, la Filosofía y la Modernidad, que en apariencia son tres ámbitos sin vínculo estrecho pero en el fondo sus lazos de unión son muy fuertes, de tal forma que se cumplen en efecto el proceso de investigación transdisciplinario, en tanto que las explicaciones e interpretaciones que provienen de su bagaje epistemológico de cada uno de los artículos se entrelazan, se fortalecen, a veces se fusionan, en otras producen síntesis dialécticas generando nuevos conocimientos.

La Filosofía y la Educación son dos actividades de pensamiento humano que desde sus albores han intercambiado explicaciones entorno a la existencia y acción social de la humanidad, la Filosofía y la Modernidad formulan preguntas acerca del progreso y el desarrollo, así como sus inconvenientes tales como el olvido de los orígenes en la memoria mítica e histórica que se produce por el impacto de la atmósfera moderna. La educación por su parte, en la Modernidad está atravesando encrucijadas en las que suceden luchas de poder de grupos oligárquicos contra minorías y se enarbolan banderas de proyectos pedagógicos diversos que proponen perfiles de hombres históricos y sociales.

Nuestra meta en la revista *Diotima* es ofrecer al público lector temas de interés multidisciplinario y transdisciplinario que puedan responder a sus preguntas de investigación y necesidades de formación profesional.

**Atentamente**

**CONSEJO EDITORIAL**

## **FILOSOFIA Y PEDAGOGIA. RUPTURAS Y CONTINUIDADES**

### **PHILOSOPHY AND PEDAGOGY. BREAKS AND CONTINUITIES**

Carlos Ulises Cortez Velázquez<sup>1</sup>

#### **RESUMEN**

El propósito de este trabajo es reconocer que la Pedagogía es un campo de conocimiento autónomo epistemológicamente, que procede de la Filosofía en el modo de preguntar y de elaborar problemáticas que, posteriormente abrirán paso a nuevas líneas de investigación y propuestas teórico-metodológicas.

La herramienta metodológica que traza el hilo conductor de este análisis es la interpretación hermenéutica, en los niveles de la comprensión y la correlación de tiempos y memorias. Se presenta la discusión con los autores citados con el fin de clarificar conceptos y ejes teóricos que fundamentan nuestra perspectiva. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones, desprendidas del encuadre original y de la discusión, matizando una propuesta que pretende estar acorde con los objetivos de análisis.

Palabras claves: educación, pedagogía, modernidad

#### **ABSTRACT**

The purpose of this manuscript is to recognize pedagogy as a field of knowledge with an autonomous epistemology, deriving from philosophy in the way of setting of question types to produce hypothesis that will open new lines of investigations and theoretical- methodological proposals.

The methodological instrument that conducts the thread of this analysis is hermeneutic interpretation according to levels of comprehension and correlations of time and memory. This paper includes the analysis of specific authors in an attempt to be able to clarify concepts and theoretical axes upholding the given point of view. Finally different conclusions are put forward together according to the discussion and to the original framework to form a proposal that adheres to the objective of the analysis.

Keywords: education, pedagogy, modernity

---

<sup>1</sup> Profesor en la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

## INTRODUCCIÓN

La pregunta acerca del origen del Universo que formula Tales de Mileto en el seno de la Filosofía, representa un punto central en la problemática cosmológica, que retoman Anaxágoras de Clazómenes, Anaximandro, Parménides, Heráclito, Pitágoras y Demócrito, por citar algunos filósofos que se ocuparon de allanar la pregunta inicial, y abrieron la brecha para complejizar el problema de la filosofía: ahora la cuestión no sólo es el origen del cosmos, también surge la pregunta en torno al hombre desde su textura subjetiva, los significados de su pensamiento, las formas de conocer la realidad que le llevan al problema antropológico de la filosofía.

La Filosofía pregunta por el origen del universo, del hombre y de sus relaciones con los otros, y la Pedagogía por su parte, inquiriere acerca del hombre como sujeto social, de sus historias individuales y colectivas en contextos histórico-sociales que producen prácticas de educación. Las formas de conocimiento que caracterizan a la Filosofía y a la Pedagogía de pronto son una línea delgada que las hace diferentes y parece que la porosidad de sus pieles propicia la inclusión de una en otra.

No obstante subyace la pregunta: Si la Pedagogía levantó las alas en épocas pasadas, ¿Cuál es el fundamento de su autonomía epistemológica?

La tarea de la Filosofía es definir, comprender, explicar, e interpretar la realidad del hombre para el hombre y los procesos históricos y sociales de cada época. Al igual que estructura y refiere sus argumentos en el bastidor de los métodos inductivo y deductivo con el fin de producir análisis rigurosos que afinan el pensamiento científico. Por su parte, la Pedagogía retoma la práctica disciplinar del método y se fortalece con la interpretación hermenéutica en el abordaje de los fenómenos educativos como la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo humano y la formación en las prácticas sociales del hombre en la historia de la humanidad.

De la relación Filosofía-Pedagogía partiremos al mundo material de la docencia, donde es una prioridad la construcción de la figura Profesor Investigador, cuya tarea es la investigación reflexiva, científica y hermenéutica en su práctica educativa con los estudiantes. Es que la Filosofía como representación para evocar el pasado en forma de imágenes, hay que poder abstraerse de la acción presente, hay que saber otorgar valor a lo inútil, hay que querer soñar. Quizás, solo el hombre es capaz de un esfuerzo de este tipo (Ricoeur, 2000:45).

La Pedagogía, desde la reflexión filosófica, sitúa al Profesor Investigador a caminar en su propia experiencia, recuperando puntos significativos para su análisis de la relación que entable con los estudiantes, a confrontarse con la diversidad que

representa el pensamiento de los otros, y a partir de este momento, desplegar acciones metodológicas para plantear preguntas de investigación, reconstruir teorías y desencadenar prácticas transformadoras de la realidad social. En él se cumplen los propósitos de la Filosofía: 1) La pregunta por el origen del cosmos y del hombre, 2) La pregunta Antropológica por el sentido y propósito de la humanidad en los circuitos sociales y 3) Generar una vertiente para la transformación social, por medio del lenguaje y la pluralidad de significaciones que reacomodan el orden de la formación del sujeto en la educación respondiendo a la demanda de sentidos en un tiempo de vacío.

### EL TRAZO DEL CAMINO

La Pedagogía empieza a construir su historia en el escenario social donde los personajes de maestro y alumno desarrollan la obra continua que hoy en día seguimos presenciando. El maestro se atavía con el saber de la reflexión que puede transferir a su alumno, además de capitalizar experiencias y vincular relaciones de aprendizajes, tiene la capacidad de transmitir en los otros el resultado de esta acción; el alumno es el otro y juega un papel importante en la acción del maestro compartiendo los referentes del saber. Ambos otorgan y reciben experiencias de vida y constructos epistémicos que hilvanados fluyen en la transmisión de lenguaje para construir redes de conocimiento.

Un punto interesante es que la Pedagogía es capaz de reflexionar sobre sí misma

construyendo teorías que se proponen explicar fenómenos como la transmisión del conocimiento, y las relaciones maestro - alumno en los fenómenos de la transferencia<sup>2</sup>.

La separación entre la Pedagogía y la Filosofía llevó a la Pedagogía al encuentro con otras disciplinas que han fortalecido su estructura teórica con sus lenguajes especializados, como es el caso de tres campos de conocimiento: Psicología, Antropología y Sociología, sin olvidar que la inquietante pregunta por la Educación ha sido el eje principal de sus cuestionamientos.

La Pedagogía aborda una infinidad de temáticas en torno a los fenómenos educativos sobre la base de la relación maestro-alumno y su acción de enseñanza-aprendizaje, en un determinado contexto histórico-social y la formación, como un objeto de estudio central en la complejidad de las relaciones educativas. Así que las relaciones educativas, la enseñanza y la formación del sujeto social, son los objetos fenomenológicos que dan inicio a la reflexión teórica en la cíclica reconstrucción de la Investigación Pedagógica.

Este trabajo se realizará con un abordaje hermenéutico, incluyendo tres momentos reflexivos: la explicación, la comprensión y la interpretación para llegar a una posición crítica y propositiva acerca del problema planteado, con la ayuda de Paul Ricoeur en sus obras, *La memoria, la Historia, El olvido*

---

<sup>2</sup> La transmisión de la subjetividad en la dialogía de la enseñanza



(2004) y, *La Teoría de la Interpretación* (1995). Con el fin de comprender en el horizonte de la historicidad la construcción de la Filosofía, como el pensamiento sistemático en torno a las preguntas por el ser, su destino y su acción en el mundo. A partir de estas categorías, la hermenéutica interpreta los fines de la Pedagogía, elabora preguntas sobre sus métodos y pone en relieve el problema de la formación. Sobre todo, hace visible lo que por mucho tiempo estuvo oculto: la presencia del lenguaje como mediador del conocimiento<sup>3</sup> entre el maestro y el alumno y al mismo tiempo, se producen nuevos significados para la práctica educativa en el encuentro de nuevos sentidos en el campo de la educación.

Sin perder de vista el hacer de la Filosofía, la hermenéutica devela las formas de la teoría en la reconstrucción de la Pedagogía. Con especial énfasis, hay que señalar que la hermenéutica parte en el recorrido de la interpretación, desde los símbolos y los mitos de origen que están insertos en la textura del lenguaje, por esta razón, lejos de tomar el texto (de la educación) como un hecho verdadero. "... la tarea del pensador consiste en elaborar, partiendo de los símbolos, conceptos existenciales, es decir, no ya sólo estructuras de la reflexión, sino estructuras de la existencia, en cuanto que la existencia es el ser del hombre" (Ricoeur, 1995:15). Recordando a Aristóteles para decir que la interpretación está vinculada al problema del

discurso, el autor griego dice: "un hombre tiene un significado y un verbo además de un significado, una indicación de tiempo. Solamente su unión produce un nexo predicativo que puede ser llamado Logos. Discurso". (Ricoeur, 1995:15).

Pensar el cómo abordar hermenéuticamente la relación entre Filosofía y Pedagogía, nos ha llevado a la perspectiva de Paul Ricoeur (1995) Por un lado, la hermenéutica se concibe como manifestación y restauración de un sentido que se me ha dirigido como un mensaje, una proclama o, como suele decirse, un kerygma; por otro, se concibe como desmitificación, como una reducción de ilusiones.

Ricoeur sostiene que la "Teoría de la interpretación ...da cuenta no sólo de la oposición entre dos interpretaciones de la interpretación, una como recolección de sentido, la otra como reducción de las ilusiones y mentiras de la conciencia..." (1995:32) Es decir, en el abordaje de un texto, de un fragmento de lenguaje o de una idea articulada en la inter disciplina, la hermenéutica toma el rostro de la interpretación para develar sentidos, que se cubrieron de polvo en el tiempo de la memoria histórica, o que fueron mistificados por la conciencia objetiva de las fuerzas epistemológicas y políticas del cartesianismo, con la obsesión de encontrar el reino de la Verdad. "Buscar el sentido en los sucesivos, ya no es deletrear la conciencia del sentido,

<sup>3</sup> La producción del conocimiento es un fenómeno educativo

sino descifrar sus expresiones” (Ricoeur, 1995:33).

### ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La inquietud humana de encontrar el camino hacia la felicidad está plasmada en el pensamiento de la Filosofía y la Ciencia. La felicidad como pregunta inicial de la ética, deriva en complejos cuestionamientos que se enfilan a múltiples campos de conocimiento, sin separarse de la raíz antropológica de la Filosofía que exhala su espíritu en el cuerpo de la Pedagogía. Se trata de la visión antropológica de la Filosofía porque formula la pregunta en torno al hombre, su quehacer en la existencia y el recorrido a su destino. A diferencia de los filósofos pre-socráticos como Tales, Anaximandro y Heráclito, quienes afirmaron que los fundamentos de la Filosofía giraban en torno a la pregunta por el principio del cosmos:

“Principio y elemento de las cosas es el *ápeiron*. De donde las cosas tienen origen, hacia allí tiene lugar también su perecer, según la necesidad, pues pagan unas a otras su injusticia conforme al orden del tiempo y el ciclo de la existencia” Anaximandro (610-547 A.C.), en (Escohotado, 1975: 33)

“Mortales inmortales; inmortales mortales. Viviendo aquellos la muerte de éstos, muriendo éstos la vida de aquellos” (Heráclito 544-484 A.C.)<sup>4</sup> (Knauss, 1979: 47,113).

A la par de la Filosofía que colmaba el pensamiento de la antigüedad, las prácticas de las comunidades determinaban el ideal

social. Por citar algunas, el oficio de guerrero exigía varios dominios para los jóvenes en Esparta, donde existió un sistema de formación, simultáneamente a la construcción de un ideal y de un concepto de hombre inscrito en una jerarquía de valores. Platón expone en “La República (III: 413) lo que debe ser para la ciudad ideal la educación de sus futuros guardianes” (Vernant, 2002, 170).

El relato de Platón *en La República* refiere una teoría de la educación que indica la formación de los jóvenes para ser guerreros espartanos, formación que se acompaña de los valores que configuran el ideal de hombre en la **Polis** (Knauss, 1979:47,113)

Dice Vernant: “Platón es un filósofo, que en La República presenta una teoría de la educación tal y como los griegos la concebían, a manera de adiestramiento de los jóvenes y de selección de los mejores a través de una serie de pruebas adecuadas a la psicología propia de su edad, que respondía a las necesidades de una ciudad justamente perfecta” (Vernant, 2002: 71).

Si bien es cierto que Platón ejercía la filosofía, buscando las respuestas acerca del origen y destino del hombre, paralelamente desplegaba un programa pedagógico en la **Polis**; la conjetura tenía sentido solo de la mano de la práctica.

La Filosofía y la Pedagogía, en un punto del tiempo epistémico se separan ante la diferencia de sus intereses: la Filosofía, al comienzo de su actividad cuestiona el bien, la belleza, la virtud, el alma, el deber y el

amor, (Platón, 347-406 A.C.), después el ente y la esencia, la sustancia y la entelequia con Tomás de Aquino en el medioevo. Más tarde, la Filosofía planteó interrogantes por las formas del conocimiento, abriendo paso al espíritu científico con Descartes, Galileo y Newton. Y en un escenario más próximo a nuestra era moderna, la propuesta de la Filosofía como arma de transformación social, señala el destino del hombre hacia la libertad, a partir de un proyecto social que recupera el viejo problema ético de la felicidad.

En Grecia, la formación guerrera de los jóvenes espartanos no se divorciaba de la formación racional de la filosofía. La guerra implicaba análisis, crítica y transformación del poder para el bien ciudadano. En el medioevo, la formación estaba dispuesta para que los individuos se convirtieran en siervos de Dios cristiano, utilizando la inteligencia, el análisis y la ética para fortalecer el orden que imponía la ley de la Iglesia.

Cuando la filosofía sufre un vuelco en la perspectiva y el método, deja de ser especulativa para convertirse en instrumento de la acción revolucionaria. Ahora la Filosofía hace un recordatorio sobre su propia memoria y se tapiza de cuestiones inquietantes sobre el dominio y sometimiento del hombre por el hombre. A la par, el plan de formación se despliega sobre el sujeto social que busca la transformación de las fuerzas productivas para liberar a la sociedad

del yugo del poder capitalista. En este tiempo, la formación de la subversión contra el orden establecido responde a la crítica filosófica acerca de la negativa a la libertad humana,

*El mundo de la libertad humana no puede ser construido por las sociedades establecidas, por mucho que afinen y racionalicen su dominio...su estructura clasista y los controles perfeccionados...generan necesidades, satisfacciones y valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana. Esta servidumbre "voluntaria" que justifica a los amos benévolos, solo puede romperse mediante una práctica política...de metódico desprendimiento y rechazo del orden establecido, con miras a una radical transvaluación de los valores. (Marcuse, 1975:13-14).*

En el momento en que la Filosofía se declara guía para la acción por medio de Diarios Políticos, que conducen a la praxis social, deja el tiempo de la metafísica sobre la pregunta ¿De qué está hecho el cosmos y el hombre, ¿cuál es la esencia y el fin? Para construir otra pregunta: ¿Cómo transformar el mundo por medio de la razón y la organización social?

En consecuencia, La Pedagogía no puede separarse de la Filosofía y sus propósitos son compartidos: la transformación de la sociedad a través de la formación del sujeto histórico.

Sus métodos son distintos: la Filosofía parte de conceptos universales: el tiempo, el

espacio, el hombre, la sociedad, el devenir. La Pedagogía responde a la transformación social, impulsando una dinámica que da paso a lo metodológico en la investigación rigurosa de lo educativo, impulso desde la plataforma de la comprensión y la interpretación que configuran la posibilidad del pensamiento para la investigación educativa, en su propuesta de consolidar el cuerpo teórico de la Pedagogía. La investigación educativa, hace tiempo que emprendió la marcha en busca de sentidos que yacen ocultos en las relaciones del lenguaje de la educación, creando nuevas categorías que fortalezcan el cuerpo teórico de la Pedagogía y que reflejen el mundo empírico de lo educativo.

### **LA RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA**

En un mundo que ha cosificado el sentido de la humanidad, con la deformación de los principios éticos que construyó la filosofía griega, es de comprenderse que la existencia del hombre experimenta un gran vacío. El egoísmo mundial, que se manifiesta en el comportamiento social de la competencia por la posesión de las mercancías, que circulan en el espiral de la producción al consumo, se ha convertido en la doctrina contemporánea de muchas naciones en las que sus habitantes se convirtieron también en objetos de consumo. La fragilidad de la existencia empieza con la desigualdad como lo relata Marx en los Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844.

...Hemos demostrado que el obrero degenera en mercancía, que la miseria del

obrero se halla en razón inversa al poder y a la magnitud de su producción, que el resultado necesario de la competencia es la acumulación del capital en pocas manos y, por tanto, la pavorosa restauración del monopolio, y por último, que se borra la diferencia entre capitalista y terrateniente y entre campesino y obrero fabril, dividiéndose necesariamente toda la sociedad en las dos clases de los propietarios y los obreros carentes de toda propiedad (Marx, 1968:73).

Cuando la sociedad mundial se dividió en poseedores y desposeídos, por su hendidura, la fuerza de la pobreza entró para inundar todos los rincones de la humanidad. Los valores de la nobleza, el bien, la virtud, la fraternidad, el respeto a la vida y la justicia social, fundamentos de la formación del sujeto ético, se desplomó. De inmediato, sobrevino la era del vacío, generando una atmósfera de incertidumbre ante el futuro, que hoy en día experimentamos todos.

El tiempo oscuro del Miedo Líquido (Bauman, 2013) trajo de inmediato las preguntas por la educación: ¿Para qué formamos a los jóvenes si son desechables? ¿Qué sentido tiene hablar de respeto, igualdad y retos para construir proyectos de vida? Y ¿Cuál es la tarea de la Pedagogía en la era de la incertidumbre?

Reconstruir el cuerpo teórico de la Pedagogía por medio de la investigación educativa, de repente carece de sentido, en cuanto que el propósito central es la formación del individuo. Si es un propósito universal desde la antigüedad, debería

conservarse hasta el fin de la humanidad, sin embargo, el sentido de la investigación educativa no sólo tiene que dirigir su ímpetu a la consolidación epistemológica de la teoría. ¿Cómo obtener el terreno seguro de la reconstrucción permanente de la Pedagogía, si el miedo líquido vaticina el pasaje horrendo de la inseguridad?

“Nada está seguro, la vida, el trabajo, la esperanza, el porvenir. Todos estamos atrapados en la volatilidad de lo pasajero. Y los jóvenes más, puesto que ya han sido excluidos del discurso que aboga por la promesa de un futuro mejor, en vez de eso, ahora se les considera como parte de una población desechable cuya presencia amenaza con traer el recuerdo de memorias colectivas” (Bauman, 2013:64).

Ya no existe un proyecto de formación en las Universidades que los convierta en guerreros, como en Esparta, o en siervos de Dios como en el medioevo; tampoco se forman para liberar las fuerzas libidinales que conducen a la creación artística, enfrentando la opresión del capitalismo. Ahora los propios jóvenes desean someterse a los opresores-empleadores que los salvan del desempleo. Parece que el tiempo líquido solo permite la opresión y el sometimiento a los que dibujan la era de la fragilidad del individuo.

*La inseguridad provocada por la violencia del capitalismo convierte la existencia en un solo deseo: el consumismo.* Es allí donde la investigación educativa de las relaciones de

enseñanza que se generan en los espacios educativos tiene que incentivarse. A partir de la investigación de las relaciones de enseñanza entre los individuos, especialmente en las Universidades, la Pedagogía va construyendo nuevas redes temáticas a explorar para construir un proyecto de formación sólido, sobre valores tangibles que defiendan en primera instancia la vida y el respeto a los otros.

*El legado de la sociedad desigual es un mundo de hedonismo, de placer inmediato que ofrece la materialidad. Objetos confundidos con beneficios. Beneficios pactados por el intercambio de objetos, corrupción, al obtener objetos a cambio de personas.* El amor se convirtió en líquido que engendra los temores ante un valor milenario:

*Dice Bauman (2013: 122) Conseguir sexo en nuestros días es como pedir una pizza...ahora es posible entrar en la red y pedir genitales. El flirteo o la insinuación ya no son necesarios, como tampoco el esfuerzo por lograr la aprobación de la pareja, por merecer y obtener su consentimiento, por congraciarse con ella, o la larga espera, tal vez infinita, hasta que todos esos afanes den sus frutos.*

Así que la teoría que abastece a la Pedagogía tiene que partir, en primera instancia, de la investigación educativa, con la finalidad de buscar referentes que reconstruyan las relaciones sociales entre los

jóvenes, sin perder de vista el franco propósito de formación en sujeto social.

Cuando se hace una reflexión profunda de una idea y pasa por el análisis de otros investigadores, en el diálogo académico que discute la experiencia de enseñanza con argumentos estructurados en premisas y conclusiones, se registra el nacimiento de una teoría. Las teorías pedagógicas surgen de las experiencias reflexionadas con el análisis riguroso en el camino de la investigación educativa. A diferencia de la génesis y funcionalidad de las teorías en las investigaciones experimentales que hoy reconocemos como “científicas” y autónomas del campo social, las teorías de la Pedagogía pasan previamente por la reflexión científica<sup>5</sup>

*No creo que baste reunir un grupo para producir una reflexión científica, pero sí creo que, siempre que se establezca una estructura de intercambio tal que ese intercambio lleve en sí mismo el principio de su propia regulación, se pueden instaurar formas de reflexión para las cuales hoy no hay cabida, y que pueden ir más allá de todas las especulaciones de peritos (sobre todo en “cienciometría”) y todas las recomendaciones de comités y comisiones (Bourdieu, 2003: 71,72).*

A juicio de Bourdieu, las ciencias humanas y las ciencias sociales, son propositivas para la

---

<sup>5</sup> Es necesario abandonar la idea funcionalista de que la ciencia es puramente experimental y demostrativa. La científicidad radica en el pensamiento que pone distancia a la opinión, a la generalización y a la creencia que dificultan la construcción de representaciones útiles para un campo de conocimiento en un tiempo y un espacio determinados.

formación de los individuos en las sociedades mundiales. Y está fuera de sus intereses consensar la credibilidad, la validez y la objetividad de una reflexión sometida al análisis dialógico de las comunidades de investigadores.

En este caso, las comunidades de investigadores educativos pueden atender la preocupación de sus hallazgos empíricos y presentarlos en construcciones de conocimiento comunicables en las mismas comunidades y en las relaciones de enseñanza, donde los profesores son los actores que practican las reflexiones una y mil veces, y se mantienen ajenos a la obsesión científicista de la objetividad y validez de un enunciado que generalice la experiencia educativa. *Agrega Bourdieu que “es preciso salir de la alternativa de la “ciencia pura”, totalmente liberada de cualquier necesidad social, y la “ciencia servil” sometida a todas las exigencias político-económicas. El campo científico es un mundo social y, como tal, ejerce coacciones, solicitudes, etc...” (Bourdieu, 2003: 75).*

La Pedagogía construye sus teorías con la reflexión de las relaciones de enseñanza que se registran en la sociedad, incluyendo el dispositivo de la escuela, y la vida interna en el aula. El lenguaje es el lugar donde se cifra la experiencia, y el punto que comunica la dimensión de los fenómenos educativos. La función de la teoría en el cuerpo de la Pedagogía, permite entre otras cosas, actualizar sus saberes y hacer lazos epistemológicos con diferentes áreas de

conocimiento, consolidando dos momentos epistémicos: la inter-disciplina y la Transdisciplina.

Finalmente, en este apartado conviene decir que justamente la hermenéutica como hilo conductor de las investigaciones educativas, aleja el fantasma de la cientificidad purista que habita en los discursos de poder de lo legítimamente verdadero.

### **LOS SOPORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS EN PEDAGOGÍA**

En este apartado abordaremos el tema de la pregunta, puesto que toda investigación parte necesariamente de una cuestión. Si se formula una pregunta en forma clara, existen posibilidades de responderla. Si por el contrario, es difusa, oscura, ambigua y hasta incomunicable, seguramente no se formularán supuestos hipotéticos que respondan a la cuestión. Tampoco habrá posibilidades de trazar una ruta de investigación para llegar a la conclusión que puede presentarse como un hallazgo significativo en el campo de la Pedagogía, o la construcción conceptual de un fragmento de la realidad educativa que represente una perspectiva, o incluso, un posicionamiento.

La estructura del pensamiento científico, en el sentido que comenta Bordieu (2003) requiere de la construcción de marcos conceptuales que se derivan de algunas perspectivas teóricas incluidas en el edificio de la Pedagogía. Los marcos conceptuales tampoco se pueden elaborar sin un dispositivo metodológico, puesto que develar

sentidos, deducir un razonamiento, describir, explicar o comprender un texto, exige posicionarse en una metodología que procede de un pasado filosófico, de una perspectiva que contextualiza la metodología. Por ejemplo,

*La perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en qué se interpreta lo estudiado.... La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales (Taylor y Bogdan, 2009: 23).*

Como el interaccionismo simbólico y la etno-metodología, que presuponen la participación de dos actores que interactúan, hacen relaciones de lenguaje y aprende una persona de la otra, frecuentemente con un propósito consensado: en el contexto de la hermenéutica, a esta vinculación se le llama diálogo fundamentado en la comprensión y la interpretación.

Llegamos a la consideración qué si bien la Filosofía construye perspectivas con su método, la Pedagogía reconstruye su cuerpo con las teorías y metodologías que obtiene de la reflexión para elaborar marcos conceptuales, categorías y rutas de investigación, acompañadas de sus facultades de intervención en la práctica educativa. La Pedagogía es teoría, metodología, práctica e intervención con sus

objetos de estudio: la formación del sujeto social, las relaciones educativas y la enseñanza.

### **DE LA INTROSPECCIÓN A LA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA**

La construcción teórica de la Pedagogía, es realizada necesariamente por los profesores que experimentan las relaciones educativas y generan comunidades de enseñanza con los estudiantes, la docencia que es la forma discursiva para expresar la relación entre profesores y estudiantes, necesita de una perspectiva filosófica para emprender el abordaje metodológico de la investigación de un fenómeno, o bien, de los objetos de la Pedagogía; el docente que vive la experiencia educativa: intercambios subjetivos, transferencia y transmisión de conocimientos, no puede omitir su participación en los contextos sociales y culturales de cada época. El docente es un agente de la cultura, y un catalizador de procesos históricos con el solo hecho de detentar la figura de profesor.

Sin embargo, el docente en la Universidad, y sobre todo de la Licenciatura en Pedagogía, puede asumir la figura de Profesor-Investigador, quien se encargará de reconstruir epistemológicamente a la Pedagogía en su cuerpo teórico, que lejos de quedar vacío de nuevos sentidos, lo cual es improbable por la marcha científica en el concierto de las humanidades y las ciencias sociales, invita a la reflexión continua de sus significados en las redes discursivas de la educación. La reconstrucción se efectuará

siempre y cuando el Profesor-Investigador contraste la experiencia de enseñanza con los principios teóricos que constituyen su autonomía. y genere al mismo tiempo, en comunidades de investigación, nuevos conceptos, categorías, supuestos y representaciones de los hallazgos obtenidos en el horizonte hermenéutico de la educación.

El Profesor-Investigador es el docente que sabe elaborar preguntas de investigación, que aborda metodológicamente un objeto de conocimiento y lo lleva a la mesa de diálogo hermenéutico en reflexión profunda con los estudiantes y las comunidades científicas; que parte de una clara perspectiva filosófica para comprender e interpretar la práctica educativa. Que puede hablar de formación del sujeto social como proyecto histórico, y no sólo como un reflejo de las mercancías de la sociedad líquida.

### **CONCLUSIONES**

Partiendo de los argumentos expuestos en este análisis, tomamos el primer punto en relación al vínculo indisoluble entre Filosofía y Pedagogía, la naturaleza de la Filosofía que implica la pregunta por el ser, su origen, destino y proyectos de transformación social, sienta las bases para que la Pedagogía consolide su estructura sobre la pregunta epistémica de su acción social. La Filosofía, acompañada de la hermenéutica que fortalece la pregunta por el ser y la develación de sus símbolos, dotan a la Pedagogía de un cuerpo sólido sobre la práctica permanente de la reflexión. La



reflexión en el despliegue de su accionar está en acompañamiento del análisis y la construcción conceptual de la realidad social. La preocupación entorno al origen del cosmos que le ataña a la Filosofía, en el caso de la Pedagogía la formulación de la pregunta es otra: ¿Cómo generar formación cognoscitiva, ética, política y social en el sujeto histórico? El cosmos y el sujeto son motivo de preguntas sistemáticamente planteadas que emergen del censo epistemológico de la Filosofía y la Pedagogía, conservando el método de lo general a lo particular, en el caso de la Filosofía, o de lo singular a lo particular, (deducción e inducción), y las metodologías en Pedagogía como una derivada del método filosófico.

Los fundamentos teóricos que nutren a la Pedagogía, proviene en primera instancia de la construcción epistemológica de la Filosofía, y cobran nuevo sentido cuando se funden en la pregunta y el propósito de la Pedagogía que además robustece su cuerpo con la interdisciplina relacionándose con otras áreas de conocimiento, como la Sociología, Antropología, Psicología, Bioética, Biología del Aprendizaje, Neurología, Ecología y Política.

Cuando la Pedagogía se encuentra en el territorio de la transdisciplina, es porque tiende a borrar las fronteras entre dos áreas, logrando con ello la conjunción de conceptos y perspectivas teóricas, a la vez genera la reconstrucción de la realidad de su propio

dominio: La formación, las relaciones de enseñanza y el proyecto social para la humanidad en nuevos lenguajes que son diferentes a lo interdisciplinario. Por la Investigación Educativa que es el campo de exploración análisis y conjeturas científicas, se reconstruye la pedagogía como una mirada que comprender, interpreta y explica los fenómenos que suceden en dicho campo.

La Pedagogía muestra su existencia en la práctica educativa, es por que trae consigo un bagaje metodológico que le permite abordar minuciosamente sus objetos de estudios en el campo educativo. Así, la Pedagogía se consolida como un área de conocimiento autónoma e independiente de las seducciones de otras áreas como la Psicología o la Antropología, devolviendo al mundo de la investigación educativa un sin número de herramientas que devienen en técnicas e instrumentos para eficientar las relaciones educativas.

De la relación Filosofía-Pedagogía partiremos hacia el mundo material de la docencia que justo, ese lugar para la construcción de la figura del Profesor Investigador, cuya tarea es la investigación reflexiva, científica y hermenéutica en su práctica educativa con los estudiantes. La Pedagogía, desde la reflexión filosófica, sitúa al Profesor Investigador a caminar en su propia experiencia, recuperando puntos significativos para su análisis de la relación que entable con los estudiantes, a confrontarse con la diversidad que

representa el pensamiento de los otros, y a partir de este momento, desplegar acciones metodológicas para plantear preguntas de investigación, reconstruir teorías y desencadenar prácticas transformadoras de la realidad social. En él se cumplen los propósitos de la Filosofía: 1) La pregunta por el origen del cosmos y del hombre, 2) La pregunta Antropológica por el sentido y propósito de la humanidad en los circuitos sociales y 3) Generar una vertiente para la transformación social, por medio del lenguaje y la pluralidad de significaciones que reacomodan el orden de la formación del sujeto en la educación respondiendo a la demanda de sentidos en un tiempo de vacío.

#### FUENTES DE CONSULTA

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la Educación en un Mundo Líquido*. Barcelona, España: Paidós Estado y Sociedad.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos Sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Claves Problemas.
- Escohotado, A. (1975). *De physis a polis. La evolución del Pensamiento Filosófico griego desde Tales a Sócrates*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Knauss, B. (1979). *La Polis. Individuo y Estado en la Grecia antigua*. Madrid, España: Aguilar.
- Marcuse, H. (1975). *Un ensayo sobre la liberación*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Marx, C. (1968). *Manuscritos Económico - Filosóficos de 1844*. Moscú: Editorial Grijalbo S.A.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Paris, Francia: Siglo XXI Editores.
- (1995). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Nueva York: Siglo XXI Editores.
- (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Vernant, J. P. (2000). *Entre mito y política*. Francia: Fondo de Cultura Económica.

#### EL EFECTO NEOLIBERAL EN LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA CLÁSICA

## THE NEOLIBERAL EFFECT IN THE CRISIS OF CLASSICAL DIDACTICS

Pablo Flores del Rosario<sup>6</sup>

### RESUMEN

Este trabajo muestra dos efectos del modelo educativo neoliberal. Uno centrado en la serie de malentendidos sobre lo que se evalúa de la práctica pedagógica de los profesores. Y el segundo, los efectos que produce el modo de entender la didáctica en su sentido clásico.

Ambos efectos producen una reconfiguración de la subjetividad en el magisterio mexicano, matizándola como precariedad laboral, existencial y profesional. Lo que resulta visible de cara a los resultados de la evaluación: a partir de esta evaluación habrá que aprender a vivir en la incertidumbre laboral. Y se matiza en las exigencias puntuales sobre la práctica pedagógica: es decir a reducir la complejidad de las prácticas de enseñanza a un simple formato, que sacrifica la noción de didáctica en su sentido clásico, esto es aprender a vivir en la precariedad profesional.

Palabras claves: educación, neoliberalismo, enseñanza

### ABSTRACT

This work shows two effects of the neoliberal educational model. One focused on the series of misunderstandings about what is evaluated in the pedagogical practice of teachers. And the second, the effects produced by the way of understanding didactics in its classical sense.

Both effects produce a reconfiguration of subjectivity in Mexican teaching, qualifying it as precarious work, existential and professional. What is visible in the face of the results of the evaluation: from this evaluation will have to learn to live in the uncertainty of work. And it is qualified in the specific demands on pedagogical practice: that is to reduce the complexity of teaching practices to a simple format, which sacrifices the notion of didactics in its classical sense, this is learning to live in professional precariousness.

Keywords: education, neoliberalism, teaching

---

<sup>6</sup> Profesor del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

## INTRODUCCIÓN

Toda reforma a la educación, de cualquier sistema escolarizado, es un dispositivo de poder. Perfilado el tipo de profesor que se quiere en la educación, para una sociedad específica. Esto es claro tanto en la reforma a las leyes de la educación como en sus leyes secundarias. Tanto en la reforma fiscal para el magisterio, como en el Nuevo Modelo educativo 2018, en México. Esto por sabido puede dar lugar a dos acciones por parte del profesorado: realizar una crítica a tal reforma o someterse a ella. Entonces, el problema no es lo que se sabe, porque esto oculta la intención de fondo, que al ocultarse termina por naturalizarse aun con la abierta oposición de los profesores y parte de la sociedad.

En efecto, es necesario considerar el tiempo para todo proceso formativo. Esto lo sabía el mismo J. A. Comenio desde 1657<sup>7</sup>. Habrá que poner en el centro de este tiempo, el momento pedagógico, como tiempo de enseñanza y de aprendizaje, consistente en la modulación de tareas y acciones en la formación de los niños y jóvenes. Pero de esta necesidad no se sigue que a priori se sepa la singularidad de ese momento, sólo por la práctica se sabe, o no. De modo que cuanto más se acote el momento pedagógico, incluso desplegando el saber de disciplinas como las ciencias cognitivas, la psicología de las emociones y la misma sociología, etc., pensando que de ese modo

---

<sup>7</sup> No es accidental este año para la elaboración de la *Didáctica Magna* (Comenio, 1976), es el inicio del principio de gubernamentalidad, incluida la de los niños (Foucault, 2011a).

se garantiza el aprendizaje, menos aprenden los alumnos, si no logramos cimbrar a cada uno, como sujeto entero, en sus deseos, ambigüedades, ambivalencia y carencias. Ante esta situación queda asumir que la educación camina sobre la marcha de su propio vacío.

Para elaborar este trabajo se ha desplegado un tratamiento hermenéutico sobre varios textos. Parte de ese juego recupera información en diarios nacionales y locales, que, aunque no se citan con abundancia están presentes.

### **¿IDONEIDAD? ESTE ES EL ORIGEN DE LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA**

Para Foucault, será a partir de la teoría del capital humano, donde se encuentra el punto de partida para entender el que un sujeto sea pensado como unidad productiva, porque esta teoría interpreta en términos puramente económicos hechos no económicos, entre ellos el trabajo mismo (Foucault, 2007: 255). La idea de introducir el trabajo en el análisis económico es para saber el modo en que un trabajador usa los recursos de que dispone, por tanto "...habrá que estudiar el trabajo como conducta económica, como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja" (Foucault, 2007: 261). Saber esto, saber que el trabajo se puede entender como una conducta económica, es saber que se trabaja para tener un salario, esto es, un ingreso. Entonces el salario no es el producto de la venta del trabajo, es un ingreso: "un ingreso es sencillamente el

producto o rendimiento de un capital” (Foucault, 2007: 262). Ante lo cual Foucault se pregunta: ¿Qué es este capital cuya renta es el salario? Este capital, se responde, es el conjunto de factores físicos y psicológicos que otorgan a alguien la capacidad de ganar un salario. Desde el trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, una aptitud, una idoneidad, es una “máquina” (Foucault, 2007: 262). Este es el núcleo duro de la teoría del capital humano. Porque el trabajo comporta ese capital en la medida en que produce flujos de capital, pero sólo a condición de ser *idóneo* para ese trabajo. Y la idoneidad para el trabajo es lo que posee el trabajador, no importa que posea su fuerza de trabajo, importa que posea la idoneidad para ejercerlo.

Entonces lo *idóneo* es lo que posee el trabajador como capital, y es indisoluble de él, y en ese sentido no es un capital como los demás, porque, “La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse de quien es *idóneo* y puede hacer algo. En otras palabras, la idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo...” (Foucault, 2007: 262). Es la idoneidad lo que es propio del trabajador, es su capital, es lo que le permite decir que tiene un capital, eso le hace ser una máquina, una máquina de producción, pues produce su salario, su ingreso. En suma, “Flujos de ingresos y no ingresos, justamente porque, en cierto modo, la máquina constituida por la idoneidad del

trabajador no se vende de manera puntual en el mercado de trabajo a cambio de un salario determinado. De hecho, esa máquina tiene su vida útil, su periodo de utilidad, su obsolescencia, su envejecimiento” (Foucault, 2007: 263). No se vende de manera puntual, porque hay más máquinas con similar idoneidad, porque otra unidad productiva mostró ser mejor en esa idoneidad, además al competir no todo lo *idóneo* podrá ser vendido, porque es inactual, porque está envejecido y ya es caduco, en esa capacidad de hacer un mejor trabajo. Habrá quien no se venda a pesar de ser *idóneo*, después de todo el mercado no pierde su carácter azaroso pese a tener un Estado que mantiene equilibradas sus contradicciones. Porque el mercado selecciona y excluye, a través de la evaluación, incluso lo que resulta ser *idóneo*, lo que es un excelente capital humano, un trabajador *idóneo* capaz de producir flujos de capital.

Como puede verse, ya no se trata de una concepción de lo que se llamó fuerza de trabajo, aunque sigue siendo fuerza de trabajo, excepto que en un mercado donde “...el valor de un bien de consumo...reside cada vez más en los programas informáticos que lo hacen posible, y que constituyen un factor de menos peso y más basado en el conocimiento; es decir, que menos peso se convierte en sinónimo de inteligencia o conocimiento. El proceso de fabricación también es más inteligente...” (Giddens, Hutton, 2001: 43). Entonces, idoneidad no es sino poseer la calificación que nos permite

poder trabajar en estos medios de producción, con alta demanda de tecnología. Esa calificación es nuestro capital, porque es lo que nos hace idóneos para el trabajo en modelos de producción basados en el conocimiento. Este capital humano es el que permite hacer del trabajador "...una especie de empresa para sí mismo" (Foucault, 2007: 264). Se trata de hacer de cada sujeto una unidad productiva, porque lo que se vende no es la fuerza de trabajo, sino la idoneidad para poder trabajar en condiciones altamente competitivas. En suma, la idea es hacer "Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas: éste es a la vez el principio de desciframiento ligado al liberalismo y su programación para la racionalización de una sociedad y una economía" (Foucault, 2007: 264).

Según Foucault, estamos ante el retorno del *homo oeconomicus*, que es un empresario y un empresario de sí mismo (Foucault, 2007: 264). Pero para lograr que domine el *homo oeconomicus*, se debe privatizar todo, esa es la política neoliberal, privatizar la cobertura social del riesgo por el seguro individual, privatizar jubilaciones o capitalizarlas, privatizar salud y educación y hacerlas unidades para la producción (Foucault, 2007: 276), bursatilizar las catástrofes, privatización del agua, de los alimentos y medicinas, del aire, de todo, venta de naciones, por medio de la venta de sus recursos naturales, incluida la venta de sus ciudadanos a través de procesos de desregulación de las relaciones laborales, creación de nuevas técnicas de gobierno: "...la fundamental se

podría decir, reside en que la relación entre el Estado y el crimen organizado, y no sólo en México, se transformó en una tecnología de gobierno, en una técnica de la actual sociedad de control" (Semo, 2015: 8). Esto es lo que permitiría generalizar la forma "empresa" dentro del tejido social, y procurar que se multiplique no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa (Foucault, 2007: 277). Hasta lograr que la vida de cada individuo se convierta en una empresa total que incluya su vida, su familia, pareja, padres, seguro, jubilación, esto es, cada aspecto que lo sitúa como individuo debe estar en el cálculo para convertirse en una unidad productiva. Porque de lo que se trata es de multiplicar el modelo económico, el modelo de oferta y demanda, modelo de inversión, para hacer de él modelo de las relaciones sociales, de la existencia, del individuo consigo mismo, con el tiempo, su entorno, su familia, su futuro, su grupo (Foucault, 2007: 278).

Todos los espacios de la vida están sometidos a la misma dinámica, en todas las sociedades que siguen el modelo neoliberal, y las que no lo siguen, tienen que soportar una particular forma de terrorismo para someterlas. ¿Cómo llegamos aquí para que la política ponga en entredicho nuestras vidas de seres vivientes?

Hemos pasado de ser animales vivientes capaces de acción política, porque podíamos elaborar proyectos de vida en las múltiples formas de existencia que habitamos, a ser "...un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente" (Foucault,

2011: 133). Los puntos de fuga para los profesores están en las protestas contra esta forma de evaluación, que cada vez se acotan, porque se les criminaliza. La anatomopolítica sobre los profesores se impone con toda la violencia posible. Los estudiantes no viven mejor esta situación, lo que para ellos fue disfrute, porque se podía leer de muchos modos, deteniéndose en muchas partes, ahora se ha vuelta violencia: deben leer y mucho, y hacer igual número de reportes de sus lecturas, tardes, fines de semana haciendo tareas, porque los profesores les piden esos trabajos, ellos deben justificar sus carpetas de evidencias. Ya no tienen tiempo para soñar en proyectos de vida, para una vida que podían elegir vivir. Los estudiantes empiezan a hartarse, se encuentran bajo la misma lógica de incertidumbre. Sus puntos de fuga aparecen como odio a la escuela y a sus profesores, sus puntos de normalización son sus iniciales visitas al psicólogo, y sólo son niños de primaria. La anatomopolítica sobre los estudiantes se impone con toda la violencia posible.

### **EL MITO DE LA IDONEIDAD COMO CONCEPTO-RECORTE PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE REQUIERE VOCACIÓN**

No es gratuito que aparezca el concepto de idoneidad (SEP, 2017: 42)<sup>8</sup>. Este es un concepto con cierta carga política, en tanto

<sup>8</sup> SEP. (2017). *Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, SEP.

delinea el nuevo tipo de profesor que la sociedad actual requiere: un docente que es empresario de sí mismo, capaz de competir con otros empresarios. Para ello necesita no sólo aprender y desplegar las competencias didácticas necesarias, sino también las actitudes existenciales, como las de saberse a la deriva y en permanente peligro<sup>9</sup>, implícito en cualquier competencia normal entre unidades productivas. Un sujeto así podrá formar sujetos del mismo formato, por eso la urgencia de la evaluación del magisterio, para seleccionar profesores idóneos y expulsar a los que no lo son. Éstos, los no-idóneos, no tendrían la capacidad, como actitud moral, para formatear estudiantes como unidades productivas de sí mismos y tampoco tendrían la capacidad moral para construir individuos, cuando su vida ha estado dedicada a la formación humana.

En efecto, el concepto de idoneidad es un concepto-recorte, en su connotación pedagógica y jurídica, que permite simplificar la complejidad de la práctica educativa. A pesar de la justificación de los Perfiles,

<sup>9</sup> Se trata, entonces, de entender que la reforma es un dispositivo, no una acción, una institución, un discurso o un cambio legislativo, sino un conjunto heterogéneo orientado por objetivos y objetos de atención específicos. Es un proceso, no un acto; un compuesto en formación y un ensamblaje, no de un programa realizado. Una metáfora más conveniente quizá provenga de la guerra. La reforma funciona como arma biológica, como un retrovirus que infecta mentes, corazones, prácticas, cuerpos, saberes y experiencias; luego metaboliza los anticuerpos de la crítica y los reconvierte en células mutantes (Villarreal, Rivera, Guerra, 2017).

Parámetros e Indicadores (SEP, 2018), lugar de concreción de la idoneidad, que afirma que tales perfiles fueron producto de reuniones y discusiones con profesores y autoridades educativas de varios niveles educativos y que por la tanto recuperan la diversidad de perspectivas, experiencias y conocimientos de los profesores que participaron en el proceso (SEP, 2018: 7), es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de perspectivas. Porque las necesidades plasmadas en las dimensiones del perfil, desglosadas en dimensiones, parámetros e indicadores, tales como: conocer a los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender; organizar y evaluar el trabajo, hacer una intervención didáctica pertinente; reconocerse como profesional en formación permanente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asumir las responsabilidades legales y éticas de la profesión; y, participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar el vínculo con la comunidad (SEP, 2018: 19-21), tienen una intención desde la que adquieren sentido y esa intención recorta la indicada diversidad de perspectivas. La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo.

En mis dos últimos libros (Flores, 2015 y 2016), he explorado la arquitectura epistémica del profesorado, a partir de este esquema despliego una perspectiva que hacer ver la complejidad de la práctica educativa, olvidada en aquellos Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI-2018). Luego

afirmo el lugar desde el cual se articulan los Perfiles anotados. Ese lugar lleva a la distinción profesores idóneos/ no idóneos o el mito de una hipótesis que se auto cumple. En esta tipología de profesores los idóneos no son necesariamente los que asumen su profesión como vocación. Esta idea expone lo que sucede en el marco de la evaluación, para la permanencia en el servicio, de los profesores.

Es claro para los profesores que ahora están en servicio que la práctica educativa es una práctica social y por esta razón es compleja y situacional. Compleja por estar articulada por múltiples determinaciones de varios tipos y niveles, lo que exige un conocimiento interdisciplinario, mejor aún multirreferencial, de este campo. Situacional porque cada encuentro educativo es singular por naturaleza, pues ocurre siempre en distintas situaciones, por lo mismo no se repite nunca. Por ser una práctica social su articulación epistemológica no es de naturaleza deductiva o de mera aplicación de saberes. Es una articulación epistemológica incorporada a la dimensión ética del profesorado. Esta complejidad permite a muchos profesores pensar que la evaluación elaborada por INEE-SEP es un recorte abstracto de la complejidad de la práctica educativa, y por eso se opusieron a ser evaluados.

La formación de profesores, como la formación de muchos profesionales cuyo rasgo distintivo es formar parte de diversas prácticas sociales, inicia en la Normal o Universidad, por lo menos desde 1985 se puede hacer cierta equivalencia. En ambas



instituciones, existe una diversidad de programas de formación de profesores, algunos desde la perspectiva pedagógica, otros desde las ciencias de la educación, unos más desde la educación en abstracto, unos centrados en las prácticas, otros en la teorización. La perspectiva desde la cual se piensa el concepto de práctica social determina la tendencia en la formación de profesores: practicista o teoricista.

No me interesa abordar este problema: de si los profesores se forman en la práctica o en la teoría, o en una sutil combinación de ambas. Porque planteado así el problema nos hace olvidar la raíz que origina este malentendido. Si asumimos que la formación en la práctica implica una serie de atrincheramientos conceptuales, valorales, de uso de medios e instrumentos, de consensos y disensos, de gestos y thesis (posicionamiento, posición), tenemos que aceptar que esta formación se hace posible por la in-corporación de cierto esquema mental o de razonamiento en quienes se forman como profesores. Aquí hablaríamos de una crítica teórica de la práctica (Althusser, 1981). En el mismo sentido, si asumimos que la formación teoricista implica una serie de atrincheramientos prácticos, cierta diseminación conceptual (Derrida, 2007), incorporación de valores, cierto imaginario, gestos e intimidad de los conceptos (Deleuze, 2002), avances y retrocesos, huellas e historia (Derrida, 1989), y también thesis (posición), tenemos que aceptar que esta formación con-lleva la in-

corporación de un esquema de razonamiento en los estudiantes, que eventualmente serán profesores. Aquí hablaríamos de una crítica práctica de la teoría (Althusser, 1981).

Lo que quiero enfatizar es que la formación de profesores pasa por la in-corporación<sup>10</sup> de un esquema de razonamiento, este esquema es lo que llamo epistemología del profesorado. Por cierto, este esquema forma parte de su misma dimensión ética<sup>11</sup>.

Teniendo como fondo este antecedente formativo pasemos, ahora sí, a la práctica de la profesión. Piénsese que son cuatro o cinco años de vida usados para la formación de Lic. en educación primaria o preescolar, Lic. en pedagogía, Lic. en Ciencias de la Educación o Lic. en educación. En este tiempo de formación los cuerpos no pasan gratis, el tiempo muerde sobre ellos incorporando siempre algo, se llevan consigo el aroma de los conceptos, la forma de las prácticas, la silueta de los valores y valoraciones, el gesto de los instrumentos y las instituciones, todo esto constituirá la estructura epistemológica de la profesión docente. Esto es invaluable, porque se hace cuerpo y como tal tiene valor sin cálculo

<sup>10</sup> En rigor este concepto, así escrito, habla de un interior, de un adentro, en lo más recóndito del cuerpo, desde donde se actúa, por eso aparece como cuerpo, como acción dentro del cuerpo, que permite nuestro estar frente a los problemas de nuestro mundo, para darles múltiples respuestas. Cada cuerpo es una respuesta al mundo.

<sup>11</sup> Este tópico aparece discutido en: «*Réflexions sur l'éthique professionnelle appliquée à l'éducation: un regard à partir du Mexique*», publicado por la Universidad Aegean de Rhodes, Grecia.

posible y por eso no se puede evaluar<sup>12</sup>. Con esta estructura epistemológica hecha cuerpo nos enfrentamos a la realidad educativa, desplegamos nuestra acción<sup>13</sup> (Arendt, 1993) educativa, desarrollamos nuestra profesión.

En la práctica docente no se aprende toda la profesión en el primer año y quizá nunca llegue a aprenderse del todo, pero desde este primer año se aprende a movilizar, a poner en juego esta estructura epistemológica para enfrentar la singularidad de esta práctica. Día tras día, año tras año, en la confrontación de los sujetos de la educación, profesores, estudiantes, cultura e institución, aprendemos a resolver los problemas de este campo y lo hacemos poniendo en juego aquel marco epistemológico incorporado. Que por cierto siempre estamos poniendo en juego porque las relaciones de los sujetos de la educación son múltiples y al mismo tiempo, singulares, nunca se repiten del mismo modo. Pero al poner en juego nuestro marco epistemológico para resolver los problemas de la práctica docente, nos vemos confrontados con lo que somos capaces de hacer en este campo,

---

<sup>12</sup> No todo puede o tiene que ser sometido a evaluación. Quienes afirman lo contrario asumen un prejuicio de las sociedades occidentales, que Gardner llama "testismo", "El "testismo" sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse inmediatamente. En ocasiones, parece que si algo no puede evaluarse, no merece la pena que se le preste atención" (Gardner, 1995: 29)

<sup>13</sup> Acción como la entiende Arendt, "única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo" (Arendt, 1993: 22), esto es justo lo que hace que la práctica docente sea una práctica social compleja.

esto es, evaluamos ese marco epistemológico, y simultáneamente lo vamos mejorando<sup>14</sup>.

En todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica educativa, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que tiene dos características: (1) aparece in-corporado, hasta resultar con frecuencia inconsciente, y, (2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza. Ante esta serie de premisas podemos inferir que la evaluación de profesores, como hasta hoy esta delineada, sólo recupera de la práctica docente un conjunto de acciones limitadas, pero no recupera la complejidad de contextos que le dan sentido, porque no recupera el modo como enfrentamos nuestro esquema epistemológico con el mundo de la educación. Justo esto es lo que explica la oposición de los profesores mexicanos a este tipo de evaluación, porque ya se les venía evaluando con instrumentos que al menos enfatizaban recuperar una dimensión de lo complejo de la docencia, esta evaluación nunca fue rechazada por los profesores.

Había dicho que en los perfiles "es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de

---

<sup>14</sup> Evaluar y mejorar nuestras capacidades cognitivas, nuestro marco epistemológico, forma parte del proyecto de la epistemología clásica, en efecto, "Si logramos averiguar hasta qué punto puede llegar la mirada del entendimiento; hasta qué punto tiene facultades para alcanzar la certeza, y en qué casos sólo puede juzgar y adivinar, quizá aprendamos a conformarnos con lo que nos es asequible en nuestro presente estado" (Locke, 1982: 18-19). O averiguando hasta donde alcanza nuestro entendimiento podemos buscar la forma de mejorarlo.

perspectivas” sobre la práctica de educar, cuestión que ya he discutido, pero además que “ese recorte tiene una intención”. Y que “La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo”. Entonces habrá que exponer cuál es el lugar desde el que se evalúan aquellos perfiles, parámetros e indicadores. Aquí hay mucho que decir para ser discutido, pero la naturalización de esto que no se dice<sup>15</sup> es lo que forma parte central en la crisis de la didáctica. En consecuencia, me detengo sólo en la dimensión 1, y la sintetizo en la tesis: “conocer a los alumnos, y conocer cómo aprenden”.

En mi primer libro (Flores, 1999 y 2002) y en el último (Flores, 2016), además de un artículo de 2002 sobre Hermenéutica de la Niñez<sup>16</sup>, he explorado quién es la infancia y desde dónde es posible mirarla, además de exponer una estructura epistemológica propia de esta edad. Mi debate se dirige contra la rigidez de las estructuras del desarrollo cognitivo infantil propuesto por Piaget (Piaget, 2007), (Piaget, 1977). Obviamente, entre el conductismo y Piaget, éste es

<sup>15</sup> Por eso es necesario hablar de este modo: “Una metáfora más conveniente quizá provenga de la guerra. La reforma funciona como arma biológica, como un retrovirus que infecta mentes, corazones, prácticas, cuerpos, saberes y experiencias; luego metaboliza los anticuerpos de la crítica y los reconvierte en células mutantes”.

<sup>16</sup> Este artículo es ampliamente comentado a la luz de la Reforma Educativa y puede leerse desde Google, buscando el Link “hermenéutica de la Niñez en Milenio” 2017. Aparece otro artículo en el mismo link en 2018.

avanzado en los estudios sobre la infancia. Claro que el debate es más amplio, pero a todas luces se ha recuperado mucho de la discusión sobre este tópico. De este modo en el Modelo Educativo 2017, se exponen una serie de ideas que resultan interesantes, la idea del aprecio por aprender como característica individual y humana y que requiere del compromiso del estudiante para participar en su propio aprendizaje (SEP, 2017: 67-68). En suma, se recupera la idea de la dialéctica del aprendizaje: no siempre se aprende y con frecuencia incluso se desaprende. Y ésta dialéctica es la que debía tomarse como parámetro para comprender la dimensión 1: “conocer a los alumnos y conocer cómo aprenden”. Sin embargo, no es así.

En efecto, el Modelo Educativo 2017 enfatiza la idea de comprender la labor<sup>17</sup> escolar apoyándose en la psicología y las neurociencias (SEP, 2017: 66). Lo cual resulta relevante si aceptamos que la educación es un campo complejo que requiere de una mirada multi referencial. El problema es que estas herramientas no se convierten en un marco para pensar la educación, sino que se hacen instrumentos

<sup>17</sup> ¿Error o énfasis de lo que la educación actual requiere? En sentido estricto no existe el concepto “labor escolar”, si pensamos que labor “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano..” “La condición humana de la labor es la misma vida”. (Arendt, 1993: 21). A menos que la escuela sólo vea cuerpos y que su trabajo esté centrado en su dimensión biológica, lo cual no es así, por lo menos no del todo, al menos no como yo la pienso. Al menos no debería hacerse este énfasis, labor escolar, en un modelo educativo Nuevo.

para aplicar al campo educativo. Y no se aplican en su complejidad sino en la reducción a su mínima expresión, en forma caricaturizada. Hay una razón para esta aplicación en su mínima expresión. Tiene muchos años que se habla de inteligencias múltiples y su aplicación para saber cómo aprenden los estudiantes. Hoy forma parte del sentido común iniciar la actividad docente al inicio del ciclo escolar con la aplicación de algún test, para saber cómo aprenden los alumnos. Y este sentido común se agudizó a partir de la evaluación docente. Porque se evalúa la dimensión 1 desde esta perspectiva: “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, Preescolar (SEP, 2018: 19). “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, Primaria (SEP, 2018: 29). Estas características, saber cómo aprenden, son las inteligencias múltiples en su versión caricaturizada.

Dos hechos nos permiten la inferencia anterior. El primero está enmarcado por la serie de cursos, de instituciones públicas y privadas, sobre las inteligencias múltiples, lo mismo que los test y hojas de cotejo que permiten ubicar a los alumnos en alguna de ellas. Este es el mejor indicativo de su uso caricaturizado en la caracterización de cómo aprenden los alumnos. El segundo está indicado por lo que dicen quienes han sido evaluados: los que han respondido esta parte de la evaluación desde la lógica de las inteligencias múltiples obtuvieron buen puntaje. Pero los que respondieron, desde lo

que se llama multitask (Murdochowics, 2008) obtuvieron un puntaje menor. La tesis indicada es que se evalúa desde algún lugar, esto es se evalúa desde el mismo marco normativo que articula la Reforma Educativa. Por la naturalización e incorporación en la práctica educativa y por lo que sugiere esta dimensión en los PPI-2018, se puede inferir que se les evaluó desde la caricaturización de las inteligencias múltiples. En el caso de que se hayan leído miles de páginas resultado de la evaluación.

Tres cosas habrá que puntualizar, para hacer ver la crisis que está generando la evaluación de los profesores, acotada por el INEE. En primer lugar, H. Gardner no es culpable de la caricatura que se hace de su teoría de las inteligencias múltiples. Para discutir este aspecto no sigo *Frames of mind* (1993), sino un texto donde Gardner inició la difusión de su teoría, se trata de *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1995). Para Gardner no se trata de una jerarquía de inteligencias ni de priorizar una sobre las otras, como él mismo dice: el que alguien vaya bien en una inteligencia, en algún momento específico, dependerá de que disponga de las otras y a ellas hay que prestarles la misma atención (Gardner, 1995: 26). Por otra parte, los seres humanos pueden diferir en los perfiles de inteligencia con los que nacen, con los que crecen, con los que enfrentan la escuela y los que muestran al final en alguna profesión (Gardner, 1995: 27). Finalmente, las inteligencias nunca se presentan en su pureza, porque en los individuos normales las inteligencias trabajan juntas para resolver

problemas y diversos asuntos culturales (Gardner, 1995: 27). A partir de esta serie de puntualizaciones, podemos pensar las inteligencias múltiples como una totalidad articulada, que permite enfrentarnos a los problemas del mundo. Pero entonces cada problema que enfrentamos, lo hacemos desplegando diversas tareas, esto es lo que se llama multitask (Murdochowicz, 2008), que no es sino el método que los niños y jóvenes usan para resolver sus problemas en la red. Ver la pantalla, atender email, seguir varias lecturas de varios links, usar con atención los dedos para manipular la interfaz, recortar, pegar, todo eso es multitask, y en ello desplegamos múltiples inteligencias. Saber esto es lo que nos permite mejorar nuestro trato con los problemas del mundo. Y sin embargo quienes en la evaluación no respondan con la caricatura de las inteligencias múltiples corren el riesgo de ser no-idóneos. Mito hecho una dolorosa realidad. Si ponemos atención, se empieza a perfilar la crisis de la didáctica, bajo la lógica de aplicación de los saberes a un campo que requiere de comprensión. Y, por cierto, aplicación de saberes caricaturizados para un uso instrumental.

En efecto, el concepto de idóneo es un concepto-recorte, de saberes pedagógicos y de saberes prácticos. Concepto que no sirve en una profesión que requiere de vocación. Recordemos, “en todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica educativa, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que

tiene dos características: (1) aparece incorporado, hasta resultar con frecuencia inconsciente, y, (2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza”. Esta premisa la pondré en juego para varias profesiones.

Para discutir la idea de vocación, partiré de la perspectiva sobre el concepto de idóneo que expone Eduardo Backhoff<sup>18</sup>, actual director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Su perspectiva es abiertamente meritocrática, sólo pueden ingresar los mejores promedios a las escuelas normales y los mejores promedios al Servicio Profesional Docente, esto es, sólo ingresan los idóneos, porque, afirma: “Cuando vas al médico no quieres que un sindicalizado que entró por palancas te opere. Quieres al que obtuvo el certificado, el que se ha formado, el mejor. No quieres a cualquiera sino al mejor” (Backhoff, 2017: 9). El texto del director de INEE tiene dos niveles que revelan el inconsciente que le da sentido. Uno no elige, en el seguro social, quien puede operarle, se nota que no ha estado cerca de este servicio médico y eso le hace hacer un mal símil con el profesorado. Por otra parte, es evidente que no se puede relacionar calificación con práctica profesional. Si fuera el caso, debemos aceptar que en las empresas de construcción están los mejores ingenieros, excelentes

<sup>18</sup> Periódico La Jornada, año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.

promedios como estudiantes, excelente promedio para ingresar a la empresa, idóneos, sin embargo, los puentes colapsan, las carreteras se hunden. Hay buenos promedios, excelente evaluación, son idóneos, pero no hay vocación. Igual caso ocurre con los médicos. Trabajadores sociales, abogados, odontólogos, etc.

Ante los diversos problemas del mundo, y para darles solución, nos enfrentamos con todo lo que somos, por eso pude concluir con la tesis de las inteligencias múltiples como un todo articulado. Es justo en el momento de la práctica profesional, cuando decidimos enfrentar el mundo, cuando queremos ser alguien en nuestro campo profesional que aparece, o no, el deseo de ser. Si aparece revela nuestra vocación en ese campo, cuando se revela sólo quedar fortalecerlo como carácter personal. Si no aparece, simplemente dejamos el campo o pasamos a la simulación. Pero esto ocurre en toda profesión. Y se revela como lo nuclear en la profesión de educar. Porque quien, con vocación, que no es sino carácter personal dirigido por el deseo de ser en esa profesión que tenemos, enfrenta los problemas de la educación, lo que hace es educar el carácter de los alumnos. Quien tiene carácter puede construir su aprendizaje como acontecimiento. Quien en el acontecimiento

aprende es quien habita el aprendizaje<sup>19</sup>. Pero esto no se puede evaluar porque está incorporado en el profesor y es invaluable por ser un cuerpo.

### **LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA CLÁSICA COMO EJEMPLO DE PERVERSIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN**

“Planeación didáctica” a cada paso, cada vez que abrimos las redes, cada que estamos en la red: “planeación didáctica”. No sólo ahí, en cursos de muchas instituciones se ofrece la solución al mal pedagógico de hoy: “Cómo hacer una planeación didáctica” con “eficiencia y rapidez”, se acota. Algún día, en sentido estricto, eso era un plan de clase, porque de eso se trata: diseñar con tiempos, tareas, acciones y movimientos lo que un alumno debe aprender durante la clase, con el apoyo de la didáctica en tanto disciplina. Ante estas dos premisas, la pregunta es: ¿Puede la didáctica ser reducida a un plan de clase? ¿Es eso didáctica? ¿La didáctica, no es un campo de investigación del acto educativo para mejorar el modo cómo se aprende, en ese acto? ¿No eran los resultados de la investigación en el campo de la didáctica lo que permitía mejorar nuestros planes de clase? Ante el hecho, que se está naturalizando, de reducir la didáctica al plan de clase, es que se puede hablar de crisis de la didáctica. Su crisis no es un problema

---

<sup>19</sup> Para una discusión puntual del concepto “habitar el aprendizaje” remito a mi artículo “Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje “como texto”, en Filosofía de la Educación”, publicado por la Universidad Aegean, en Rhodes, Grecia. Remito al siguiente link: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eeprreff?Language=EN&ReadArticle=70>

disciplinario, es un problema de reconfiguración del dispositivo educativo. Como lo acota Zambrano, dada la complejidad del objeto de la didáctica, ésta puede desarrollar distintos puntos de vista. Aunque identifica dos. En el primero se afirma que no es necesario pensar la epistemología de los contenidos a enseñar, para proponer situaciones didácticas. En el segundo, se afirma la necesidad de pensar el estatuto epistemológico de los contenidos a enseñar para sugerir adecuadas situaciones didácticas (Zambrano, 2006: 189 y 190).

Porque si entendemos por didáctica, en su sentido clásico, la investigación de las condiciones sociales en las que puede operar una forma de enseñanza para que alguien aprenda o el efecto de los contextos sociales e institucionales en el aprendizaje, entonces algo está mal en este campo como se le entiende a partir de la reforma educativa. Será a partir de dos momentos en la historia de la didáctica que mostraré esta hipótesis.

J. A. Comenio, delineó lo que conocemos como Didáctica, en su obra: *Didáctica Magna*. Este autor tiene un papel destacado en el campo educativo al definir los métodos de enseñanza de todo para todos, el papel del maestro con sus manuales, en suma, al definir el concepto de escuela como hoy la conocemos (Zuluaga, et.al., 2011). Desde la perspectiva de Comenio, se trata de establecer, cual roca inmóvil, el método de enseñar y aprender, tal método es necesario dado ciertos defectos que son naturales

cuando queremos aprender y dado que es algo natural su solución deberá encontrarse en la misma naturaleza, pues el "...el arte nada puede si no imita a la naturaleza" (Comenio, 1976: 52). Después de hacer esta afirmación expone una serie de ejemplos que muestran el modo en que nuestras prácticas sociales, sean de naturaleza técnica o humana, se acomodan a los hechos de la naturaleza, por ejemplo, que el agua busque la igualdad de la superficie ha implicado la construcción de acueductos. Con esta premisa, Comenio concluye que la idea universal del arte de aprender y enseñar debe tomarse de la enseñanza de la naturaleza.

Esta tesis será aplicada por Comenio al hecho natural del crecimiento y envejecimiento, donde afirmará la necesidad de aprender de la naturaleza el uso del tiempo, el tema será saber el tiempo de vida rectamente empleada, porque "...en el menor espacio de tiempo puede hallarse una vida perfecta" (Comenio, 1976: 57), esta perspectiva pertenece a prácticas sociales de vida, donde ella no se agota en la producción, sino en el logro de su perfección, esto es "vivir hasta la sabiduría" (Comenio, 1976: 57). Ciertamente, para Comenio la escuela es el lugar de inicio de la perfección de la vida, ahora es el lugar de construcción de una subjetividad cuya vida estará dedicada a la producción.

La idea del tiempo de vida le lleva a afirmar su tesis básica: la formación del hombre

debe empezar en la infancia, la mañana es la mejor hora de estudio, lo que se debe aprender dependerá de la edad (Comenio, 1976: 63). Por sobre estas tesis, cabe destacar dos observaciones del método de enseñanza. La primera, tiene relación con su insistente énfasis en la educación del entendimiento. Porque en efecto si seguimos el orden de la naturaleza y acomodamos nuestras prácticas sociales a ese orden, lo primero que debe tenerse claro es que requerimos educar el entendimiento, porque es el único medio del que disponemos para ingresar a cualquier práctica social, incluida la práctica social del aprendizaje, y esto lo matiza cuando afirma “que se forme en entendimiento antes que la lengua” (Comenio, 1976: 64), para lograr esto se requiere la investigación de las condiciones sociales en las que puede operar una forma de enseñanza para que alguien aprenda o el efecto de los contextos sociales e institucionales en el aprendizaje, este conocimiento es el que posibilita iniciar con la educación del entendimiento. Porque para educar el entendimiento, primero hay que enseñar a leer el contexto, en esa lectura el entendimiento articula sus estructuras que son las mismas estructuras de la realidad, por esta vía discierne los diferentes textos en el contexto, entre ellos su lengua y conocimientos de diversos tipos, pero vitales para la perfección de la vida.

La segunda, con su insistencia en el contexto cultural donde adquiere sentido aquello que enseñamos (Comenio, 1976: 68). Claro que para Comenio se trata de conocer el marco

cultural donde tienen lugar la ciencia, sin este conocimiento no habrá una buena enseñanza, porque la naturaleza no da saltos, no abstrae nada de sí, a riesgo de matarle, la naturaleza procede gradualmente, va del todo a las partes y viceversa. Así, aunque nuestra “planeación (¿didáctica?)” especifique los aprendizajes esperados, si estos no se sitúan en la totalidad que les da sentido, no estaremos haciendo una enseñanza adecuada.

En suma, esta es la crisis de la didáctica: no partir de la investigación del contexto social o cultural que da sentido a la enseñanza y que posibilita el aprendizaje, y en su lugar reducir la didáctica al plan de clase.

Pero desde los 70s del siglo pasado, en el marco de las Ciencias de la educación, a la didáctica se le pide reflexionar los saberes sociales, científicos, escolares o tecnológicos (Zambrano, 2006). Entonces, estamos ante la punta del iceberg de una crisis profunda del sistema educativo. Esta crisis se perfila cuando se confunden los tiempos de la enseñanza, los tiempos del aprendizaje y los tiempos de la formación (Zambrano, 2007). Nunca son los mismos tiempos. Priorizar el tiempo del aprendizaje no lleva a solución alguna, tan sólo naturaliza un dispositivo, desde el cual a la evaluación-idoneidad se le dota de sentido. Porque se piensa que si un plan de clase está centrado en el aprendizaje entonces el alumno aprenderá, si aprende, su evaluación lo situará en los primeros lugares, y si esto es así, entonces tenemos un sujeto formado. Este es un argumento impecable, pero incorrecto. Porque la



relación entre enseñanza y aprendizaje no es automática, enseñar es un acto intencional, aprender es un deseo y un acto individual, mientras que la formación consiste en hacer de la vida una obra de arte.

### CONCLUSIONES

En México, se enfatiza que la Reforma Educativa es uno de los mayores logros de la actual administración gubernamental. Que esta reforma atendió exigencias sociales. Lo que no se dice es la naturaleza de esta Reforma. Persigue varios objetivos: privatizar la educación, precarizar la profesión de educador, educar para formar laborantes, homogeneizar el sistema educativo en sus metas y procesos.

Como pudo verse en este texto, para lograr esa homogeneización y precarización del educador se crea un modelo de evaluación apropiado para ese objetivo y un modelo de educativo que enfatiza los llamados aprendizajes clave. Estos aprendizajes presuponen, en la conciencia de la sociedad mexicana y de los profesores, una serie de perspectivas puestas en movimiento, como la que aprendemos por algún medio, una suerte de inteligencia que es la que guía lo que aprendemos. Puesta en movimiento esta inteligencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se pone en movimiento lo que se espera aprendan los estudiantes. Pero reducir lo que se aprende a cuestiones clave, es reducirlo a la mera búsqueda de un conjunto de factores físicos y psicológicos, por eso el énfasis en la llamada inteligencia

emocional, que le otorguen a alguien la capacidad de ganar un salario.

Esto forma parte de la necesidad de aumentar flujos de capital, que ahora se logra con la explotación del cuerpo como lugar de inscripción de esa capacidad, por eso no es accidental que se hable de “labor educativa”.

De modo que la Reforma Educativa nunca tuvo como meta lograr elevar la calidad educativa, ese fue el pretexto para implementarla. La realidad es que ese proyecto es el modo de incluirnos en el nuevo modelo neoliberal de explotación humana. Todo se vende: incluso la formación en su expresión académica, que se desdibuja, para reducirse a la mera búsqueda de un conjunto de factores físicos y psicológicos que le otorguen a alguien la capacidad de ganar un salario.

### FUENTES DE CONSULTA

- Althusser, L. (1981). *Lenin y la filosofía*. México, Editorial Era.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Backhoff Eduardo, (2017). “Entrevista”, periódico *La Jornada*, año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica magna*. México, Editorial Porrúa.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- (2007). *La diseminación*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- Flores, P. (1999). *Filosofía y docencia para profesores*. México, ISCEEM. (Segunda edición 2002).
- Flores, P. (2014). *Primer ensayo para la construcción de una Hermenéutica polifónica*. Borrador inédito.

- Flores, P. (2015). *Los sujetos de la educación. Una perspectiva filosófica*. Venezuela, Ediciones del solar.
- Flores, P. (2016). *La Filosofía en el Aula. Apuntes desde la Filosofía para Niños*. Venezuela, Ediciones del solar.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, F.C.E.
- Foucault, M. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, F.C.E.
- Foucault, M. (2011b). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Giddens, A., Hutton, W. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Locke, J. (1982). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E.
- Murdochowics, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. México, Editorial Seix Barral.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Ares y Mares.
- SEP. (2018). *Perfiles, Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México. SEP-CNSPD.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, SEP.
- Semo, I. (2015). "Técnicas de gobierno", en: Opinión, periódico *La Jornada*, 18 de julio, 2015, México.
- Villarreal, R., Rivera, L., Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México, UPN-Ajusco.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia, saber*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saénz, J., Alvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Otros materiales Periódicos

## **CORRIENTES FILOSÓFICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. COMPARAR PARA FUNDAMENTAR LA CRÍTICA\*\***

### **PHILOSOPHICAL CURRENTS IN EDUCATIONAL RESEARCH. COMPARE TO FUNDAMENT THE CRITICISM**

Liberio Victorino Ramírez\*, Rocío Ángeles Atriano Mendieta\*\*\*

#### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo consiste en realizar un cuadro comparado para conocer los principales planteamientos de las más diversas corrientes filosóficas, las teorías explicativas e interpretativas, las teorías educativas y otras escuelas filosóficas cuyas experiencias nos sirvan como marco de referencia para la comprensión y apoyo epistemológico en las tareas de investigación y de las prácticas educativas y docentes de nuestras instituciones.

El artículo concluye que los estudios comparados sirven para las más diversas razones: para situarnos en un campo disciplinario; para aprender de las experiencias de otros; así como para tener términos de parangón y lograr mejores explicaciones de los fenómenos de la sociedad, sometidos a estudios desde la filosofía, sociología o pedagogía, entre otras interesantes disciplinas científicas.

Palabras clave: análisis comparado, filosofía, epistemología, pedagogía, investigación educativa

#### **ABSTRACT**

The objective of this article is to make a comparative table to know the main approaches of the most diverse philosophical currents, explanatory and interpretive theories, educational theories and other philosophical schools whose experiences serve as a frame of reference for understanding and epistemological support in the research tasks and the educational and teaching practices of our institutions. The article concludes that comparative studies serve the most diverse reasons: to situate ourselves in a disciplinary field; to learn from the experiences of others; as well as to have terms of comparison and achieve better explanations of the phenomena of society, submitted to studies from philosophy, sociology or pedagogy, among other interesting scientific disciplines.

Keywords: comparative analysis, philosophy, epistemology, pedagogy, educational research

---

\*\* Este artículo con una revisión editorial para su mejora, se basa en la ponencia presentada en el Seminario de Humanismo y Educación, convocado por el Área de Disciplinas Humanísticas de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (PAUACH), abril-diciembre, 2018, UACH, Texcoco, México.

\* Profesor e investigador por la Universidad Autónoma Chapingo, México. Coordinador del ISEHMER, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt de México.

\*\*\* Profesora por la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ecatepec, Estado de México. CE extension41@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

En la investigación cualitativa algunas veces se cree que no pueden hacerse comparaciones, porque su objeto de estudio no se puede medir cuantitativamente. Por lo tanto, hay en el mundo de las ideas una gran experiencia en comparar, con fines analíticos e interpretativos aspectos cualitativos de cómo, en este caso, lo hacemos con las corrientes filosóficas que se ocupan del estudio de los fenómenos educativos.

En México desde el año 2000, en el marco de los congresos nacionales que viene organizando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), desde 1990, un grupo de investigadores de diferentes universidades públicas nos ocupamos de generar una corriente de pensamiento que bordara académicamente el estado de conocimientos del campo de la educación comparada, en los procesos de investigación y en los actos de intervención, pronto nos afiliamos a la Sociedad Mundial de Educación Comparada con sede en London, Inglaterra. Empezamos a formar el capítulo de México, e iniciamos para pensar en la educación comparada, en sus distintos ámbitos. Desde entonces hemos realizado foros y congresos para fomentar el estudio de la educación comparada en México en los ámbitos internacionales, nacionales y locales (Navarro, 2013). Actualmente contamos con muchos trabajos publicados como libros, capítulos de libros, artículos científicos en revistas arbitradas nacionales y del

extranjero, por lo que se tiene la experiencia de saber que los estudios comparados nos sirven para conocer sus similitudes de las experiencias, sus diferencias y sin duda también para la toma de decisiones de nuestros centros e institutos de investigaciones, para fundamentar la crítica, así como para explorar nuevos campos de conocimientos en los tiempos actuales (Sartori y Morlino, 1994).

A partir de un cuadro comparado vamos delimitando las percepciones filosóficas, epistemológicas, teóricas, así como sus rasgos de aplicabilidad en los procesos de investigación educativa en los tiempos y experiencias contemporáneas, desde los pensadores clásicos hasta los más actuales a groso modo.

## METODOLOGÍA COMPARADA

En el siguiente cuadro comparativo<sup>20</sup> se hace un recorrido histórico a través de diecinueve rubros fundamentales, se señalan los principales postulados de más de una quincena de corrientes o doctrinas filosóficas como preámbulo para constituirse más tarde, en fuentes esenciales de teorías que se ocuparan de analizar los fenómenos sociales, así como la constitución de las sociedades contemporáneas. De igual forma se analizan sus semejanzas y diferencias entre corrientes filosóficas muy bien demarcadas, así como sus distinciones y diferencias entre las vertientes específicas que conforman o comparten una determinada orientación

---

<sup>20</sup> En este artículo los conceptos comparado o comparativo se usa indistintamente, pues en el hecho real tienen el mismo significado.

filosófica, la cual influye en los procesos de investigación social y educativa (Victorino, 2015).

Particularmente para el caso de las teorías, y para fines de su análisis y lo interesante de la comparación, es que se diferencian en dos grupos: las explicativas y las interpretativas. Las primeras son aquellas que se ocupan de aspectos y fenómenos de rasgos macrosociales, más ligados a las estructuras de poder políticos en contextos estatales, nacionales, regionales o globales. En tanto que las teorías interpretativas, se ocupan de objetos de estudios y de solución de problemas a nivel microsociológico; es decir, se ocupan de entender y comprender lo que sucede en la vida cotidiana (Heller, 1971) de

los espacios escolares concretos, léase establecimientos escolares de los distintos niveles educativos federales o estatales del sistema educativo nacional (Victorino, 1996:231).

En función de las anteriores consideraciones, el objetivo de este trabajo consiste en realizar un cuadro comparado para conocer los principales planteamientos de las más diversas corrientes filosóficas, las teorías explicativas e interpretativas, las teorías educativas y otras escuelas filosóficas cuyas experiencias nos sirvan como marco de referencia para la comprensión y apoyo epistemológico en las tareas de investigación y de las prácticas educativas y docentes de nuestras instituciones.

### Corrientes filosóficas en la investigación educativa contemporánea Cuadro comparativo

Doctrinas filosóficas y Escuelas teóricas	Características	Representantes	Filosofía de la educación	Visión de mundo
Materialismo	"Todo lo que existe es materia o depende de ella para su existencia".  Variantes:  Materialismo Científico: "Un principio explicativo de la estructura y formación de los objetos más complejos".  Materialismo Dialéctico: "El mundo material va progresando a nuevas formas...de cambios cuantitativos a cambios cualitativos"	Demócrito (460-370 a, C).          Carlos Marx (1818-1883)	El mundo educacional depende de la existencia y condición humana.  Toda educación debe estar basada en la razón y una estructura sistémica.   La educación está determinada por las condiciones materiales y por la lucha de	Cada sociedad tiene el sistema educativo, según la estructura social.  Una forma de ver y pensar la educación a partir de las condiciones reales de cada sociedad.   El mundo de la vida educativa está inserto en la estructura marcada por la desigualdad

			clases	social.
Realismo	<p>Diversas vertientes:</p> <p>Realismo metafísico: “tiene existencia real, con independencia de ser pensadas o no”.</p> <p>Realismo ingenuo “el conocimiento es la reproducción exacta de los objetos externos”.</p> <p>Realismo crítico “reconoce el valor de la razón en el conocimiento”.</p> <p>Realismo científico (RC) “asume que es la ciencia la que proporciona el mejor conocimiento sobre la realidad”. El RC se opone al idealismo.</p>	<p>Bertrand Russel, G.E.Moore</p> <p>R. Spencer,</p> <p>E. Durkheim (1858-1916)</p> <p>Mario Bunge</p>	<p>La ciencia debe buscar la verdad</p> <p>El biologicismo social es importante</p> <p>“Las ciencias sociales y la Sociología de la Educación deben ajustarse a las Reglas del Método Sociológico y Científico”.</p> <p>“...en ningún momento la ciencia ha afirmado la inmutabilidad de la materia”</p>	<p>El mundo debe ser verdadero</p> <p>La sociedad se asemeja al cuerpo humano.</p> <p>Para conocer el mundo no hay que perder de vista la objetividad, la neutralidad.</p> <p>“La investigación científica presupone una ontología materialista y también la enriquece”</p>
Idealismo	<p>Distintas variantes:</p> <p>Idealismo ontológico: “las ideas son una existencia previa e independiente de la materia”.</p> <p>Idealismo gnoseológico: “el conocimiento de la realidad está determinado, en su forma, por nuestra conciencia”.</p> <p>Idealismo trascendental o I. Crítico: “el conocimiento se apoya en sensaciones dispersas”.</p> <p>Idealismo Extremo: “los objetos físicos son sólo</p>	<p>Platón</p> <p>E. Kant</p>	<p>La educación como conocimiento del ser.</p> <p>La educación como acto de conciencia.</p> <p>La educación como motivadora de</p>	<p>El mundo de la vida social.</p> <p>El mundo como conciencia social.</p>

	<p>ideas".</p> <p>Idealismo moderno: "pienso, luego existo".</p> <p>Idealismo alemán: "la dialéctica como concepción de la realidad y como método".</p> <p>En síntesis el idealismo se opone tanto al materialismo como al realismo. Sin embargo, "el Materialismo dialéctico toma la dialéctica de Hegel y el materialismo de Feuerbach para centrarse en las relaciones dialécticas del mundo material"</p>	<p>E. Kant</p> <p>Berkeley</p> <p>G.W.F. Hegel (1770-1831).</p> <p>(Fenomenología del espíritu).</p> <p>R. Descartes (1596-1650).</p> <p>Carlos Marx (1818-1883)</p>	<p>nuestros sentidos.</p> <p>El ideal de la educación como expresión social.</p> <p>La acción educativa como idea y luego la acción social.</p> <p>La educación como realidad en las sociedades antiguas y modernas.</p> <p>La educación como ideología dominante en las sociedades capitalistas.</p>	<p>Visión de mundo concienciada.</p> <p>La educación como visión de mundo social.</p> <p>La sociedad se educa para la acción comunicativa.</p> <p>El mundo educativo se transforma.</p> <p>Para cambiar la educación hay que transformar el mundo económico y material de la explotación de la clase dominante sobre los dominados.</p>
<p>Empirismo</p>	<p>Tesis esenciales:</p> <p>El origen de todo conocimiento es la experiencia.</p> <p>El conocimiento no es ilimitado, sólo se conoce aquello que se basa en la experiencia.</p>	<p>Locke, Berkeley, Hume, J. Stuard Mills</p>	<p>La enseñanza y el aprendizaje como elementos de la educación se adquiere en base a la experiencia</p>	<p>El mundo de la vida se vive y se conoce en base a la experiencia.</p>

	<p>El conocimiento matemático y las leyes lógicas tienen su origen en la experiencia.</p> <p>La razón, con base en la experiencia debe tener una finalidad práctica.</p>			
Racionalismo	<p>La razón es la causa principal del conocimiento.</p> <p>Todo conocimiento tiene su origen en la razón, son conocimiento a priori.</p>	Descartes, Spinoza y Leibniz	En la educación debe reinar la razón por sobre todas las cosas	Una visión de mundo eminentemente racional, la razón como ontología y como práctica.
Positivismo	<p>Premisas:</p> <p>Los hechos no deben buscarse más allá "de los límites de la naturaleza".</p> <p>Los hechos positivos deben ser aceptados "por la fe de la experiencia".</p>	<p>Francisco Bacon (1761-1626).</p> <p>Augusto Comte (1798-1857)</p>	<p>La educación debe estar acotada sólo por los límites del conocimiento.</p> <p>Una escuela positiva debe ser acorde al estadio de la sociedad positiva. Por tanto los hechos educativos positivos son aquellos que han "sido observados y analizados".</p>	<p>El reto de la filosofía debe limitarse a comprender los métodos que permitan el avance de las ciencias.</p> <p>Los hechos positivos como el conocimiento no sólo está garantizado por el fundamento empírico sino también por la "certeza metódica".</p>
Fenomenología	<p>Surge como el camino más apropiado para transformar la filosofía en "ciencia estricta" en vista de la crisis general de la ciencia ocasionada por la pretensión del positivismo de reducir a científico todo conocimiento". Por tanto, la fonomenología se entiende como "método" y como una "manera de ver" el mundo.</p>	Edmund Husserl (1859-1938)	La filosofía de la educación desde esta vertiente, buscaría hacer realidad el pensamiento educativo con rasgos de un pensamiento social latinoamericano.	La manera de ver el mundo sería en efecto, hacer de la filosofía una ciencia estrictamente práctica y en su propio contexto de aplicación.
Positivismo lógico	<p>Propone el principio de "establecer qué proposiciones son científicas y cuáles no".</p> <p>Su principio esencial consistía "en establecer un método único (la inducción) y el uso del lenguaje único</p>	R. Carnap y Carl Popper	La educación científica	El mundo basado en la razón y en la ciencia.



	(el observacional)".			
Teoría funcionalista	El funcionalismo propone estudiar las sociedades bajo el principio de lograr una armonía entre las instituciones y los procesos de socialización de sus integrantes.	Emilio Durkheim (1858-1916)	La educación es la condición para la socialización de las generaciones jóvenes por las adultas.	Visión de mundo funcional y armónica para una sociedad sin conflictos.
Teoría de sistemas	Desde la teoría de sistema, se observa que el sistema social es autorreferente, lo que significa que se refiere a sí mismo tanto en la constitución de sus elementos como en sus operaciones fundamentales.	Niklas Luhmann (1927-...)	Una filosofía de la educación vista como un sistema, el sistema educativo ligado a otros subsistemas que se desenvuelven en la vida social.	Visión de mundo diferente al funcionalismo y al neofuncionalismo, o estructural-funcionalismo, más acorde con la teoría de la estructuración social.
Teorías neomarxistas	<p>Distintas variantes:</p> <p>Neomarxismo analítico: retoma al marxismo original en sus concepciones temáticas centrales, buscando algunos temas específicos mediante enfoques sintéticos.</p> <p>Neomarxismo funcional: retoma los postulados del marxismo aunque un poco diferente a los planteamientos del estructural funcionalismo de Parsons. Su principal tesis: "los fenómenos sociales se explican por las consecuencias positivas que tienen para el sistema global..."</p> <p>Neomarxismo posmoderno parte de una crítica al marxismo ortodoxo "que no son los intereses materiales los que explican el comportamiento social, sino las ideas que las personas se hacen de tales intereses".</p>	<p>John Roemer (1982, Cambridge University)</p> <p>Gerald Cohen (1978, Madrid).</p>	<p>Una filosofía de nueva noción de la educación como extensión de la lucha de clases.</p> <p>Sostiene una filosofía de la educación de integración y cambio o transformación de todo el sistema social</p> <p>La educación como hegemonía, para su transformación debe</p>	<p>Visión de mundo de una transformación integral en donde la escuela y la educación son puntales clave del cambio.</p> <p>El mundo de la educación debe promover cambios dialécticos de crecimiento y desarrollo de lo cuantitativos a lo cualitativo.</p> <p>Los cambios deben ser</p>

		Antonio Gramsci (1896-1938).  Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987)	colocarse desde la superestructura.	democráticos y se deben iniciar desde el mismo capitalismo hacia una hegemonía socialista.
Teoría crítica o escuela de Fráncfort	Parte de una crítica al marxismo, especialmente desde a sus tesis centrales. Para la Teoría Crítica (TC) "la lucha de clases ya no es el motor de la historia sino, la confrontación hombre-naturaleza, o sea, la confrontación sujeto-objeto".	Max Horkheimer, Marcuse, Adorno, Jürgens Habermas, entre otros.	La filosofía de la educación reconoce que, en efecto, la condición de clase no es siempre la responsable del éxito o fracaso escolar	El mundo de la vida educativa está condicionado por la estructura cultural y social de la sociedad capitalista.
Teoría de la acción comunicativa de Habermas	Reconoce que la acción comunicativa es una respuesta frente a la acción instrumental propuesta por Marx." Mientras que en Marx la acción y la racionalidad instrumental se relaciona con el trabajo, la acción y racionalidad comunicativa se relacionan con la interacción de los sujetos".	Jürgens Habermas	La educación como proceso de enseñanza y aprendizaje debe darse mediante una acción comunicativa.	El mundo de la vida es una extensión de la acción comunicativa. En este nivel es donde se interaccionan los sujetos.
Interaccionismo simbólico	Este parte de la idea que es más importante conocer a las colectividades o grupos de personas, que quedarse sólo a nivel de las estructuras.	George H. Mead  Ervin Goffman	La filosofía de la educación tiene como eje central la colectividad y los apoyos de grupos de personas.	La visión de mundo pone énfasis en los grupos de personas antes que cualquier otro sector.
Etnometodología	Se define como el estudio de los conocimientos del sentido común y de los métodos y procedimientos que las personas corrientes utilizan para darle sentido.	Harold Garfinkel	La filosofía de la educación contempla una acción en colectividad	Importa demasiado centrar la acción en la colectividad
Constructivismo	Es un conjunto de teorías desde las cuales cada una de ellas hace referencia a distintos aspectos de la construcción del conocimiento.	Jean Piaget (1896-1980)  Lev Vygotsky (1896-1934)  David Ausubel	La filosofía de la educación en esta vertiente teórica no concibe al conocimiento como una mera transmisión de saberes, sino como una construcción de conocimiento como saber social.	La visión de mundo consiste en ver a la sociedad como un conjunto organizaciones sociales, entre esa la escuela y la educación como espacios de construcción de la realidad, llamada conocimientos.
Teoría constructivista	Centra sus argumentos en los principales cambios que registra el proceso de	Jean Piaget (1896-1980)	Una filosofía de la educación con visión peculiar en el	Esta visión de mundo es básica para el desarrollo

de Piaget	crecimiento y desarrollo del niño. Identifica el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas.		desarrollo cognoscitivo del niño.	científico en este campo de conocimiento.
Teoría socio-histórica y cultural de Vygotsky	Esta teoría se inscribe en el vasto campo de la psicología cognoscitiva. Reconoce que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo mental, a diferencia de Piaget, para quien ese desarrollo es condición necesaria para el aprendizaje.  Además “la solución de problemas y las representaciones de las diversas formas de conducta varía según sea el contexto sociohistórico en el cual vive la persona”.	Lev Vygotsky (1896-1934)	Una concepción que reconoce que el contexto sociohistórico cultural influye determinantemente en el proceso de formación (enseñanza y aprendizaje) del niño y los adultos.	Una visión de mundo no dada, no inmutable y para siempre sino es vista bajo una realidad cambiante según “el modo de producción y la estructura en el cual se socialice la persona”.
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	Su argumento central es que el aprendizaje significativo (AS) es efectivo solo “si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”.	David Ausubel	La filosofía de la educación parte de una concepción radicalmente diferente frente al aprendizaje por repetición (o incluso el de memorización). El AS es el más recomendable porque genera conocimiento más importante en el sujeto.	Una visión de mundo centrado en la curiosidad y creatividad de los sujetos cognoscentes. Una verdadera formación innovadora en un mundo escolar educativo atrapado por el enciclopedismo.
Pedagogía crítica	El argumento clave de la pedagogía crítica es que la formación e información que se imparte en las escuelas debe considerar el contexto social concreto de la sociedad en la cual se procesa la educación. En consecuencia, la pedagogía crítica debe ser el principal instrumento para el desarrollo de una “conciencia crítica” entre la mayoría de la población pobre de nuestros países.  Esta corriente se complementa con otras vertientes como las teorías de la reproducción-resistencia en todo el	Paulo Freire	Una filosofía de la educación que parte de una acre crítica a la educación tradicional, especialmente la bancaria. Propone una educación con conciencia crítica para la transformación social.	Frente a un mundo inamovible, la visión de mundo de esta corriente teórica le apuesta a que desde la escuela y la educación se puede cambiar el mundo hacia una “sociedad deseable” con principios democráticos y de una mejor justicia social, hacia una vida libertaria.

	<p>mundo.</p>	<p>Henry Giroux Peter McLaren</p>	<p>La filosofía de la educación concibe el espacio escolar no sólo como la reproducción de la ideología dominante o de la estructura de desigualdad social, sino que rescatan y ubican a la escuela como un espacio para la creatividad y la resistencia en el mundo educativo.</p>	<p>La visión de mundo concibe a la sociedad como una constelación en la que la escuela y el mundo de la educación son susceptibles de cambio y transformación social en beneficio de los grupos y sectores más pobres.</p>
--	---------------	---------------------------------------	---	--

<http://www.monografias.com/trabajos67/filosofia-educacion/filosofia-educacion.shtml>

## REFLEXIONES FINALES

Una vez hecho el recorrido por las más diversas corrientes filosóficas y teorías educativas, se reconoce que en la investigación de las ciencias sociales, los estudios comparados cumplen distintos objetivos entre, según el ya clásico planteamiento de Sartori y Morlino (1994) quien sostiene que los estudios comparados sirven para las más diversas razones: 1ra. Para situarnos en un campo disciplinario, 2º. Para aprender de las experiencias de otros, 3ª. Para tener términos de parangón y para lograr mejores explicaciones de los fenómenos de la sociedad, sometidos a estudios desde la filosofía, sociología o pedagogía, entre otras interesantes disciplinas científicas. Y agregando que desde nuestra experiencia de largos años como investigador y docente en los estudios de posgrado, en tiempos actuales hacemos comparación entre los campos multi, inter y transdisciplinarios en problemas tan complejos como la problemática ambiental, la producción de alimentos, entre otros, que exigen este tipo de perspectivas analíticas.

Para los fines de este trabajo, el aprendizaje logrado en este ejercicio parece inclinarse por la tercera razón que expone el sociólogo italiano. En el cuadro comparado, describimos concepciones filosóficas y tradiciones científicas, comparamos y señalamos las semejanzas y diferencias entre grandes corrientes filosóficas o escuelas de pensamiento que sirven de

referencia para la construcción de las variadas teorías educativas, tanto de las teorías explicativas como de las interpretativas.

Sin duda el aprendizaje más importante es la comprensión de las posiciones filosóficas, desde sus más diversas versiones, así como de las teorías, posiciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas que nos llevó a entender cuál de los dos grupos de teorías: explicativa o interpretativa, es más acorde a la realidad de nuestro quehacer como docentes o como investigadores de la realidad educativa de nuestros establecimientos escolares. Con la expresión de las columnas del cuadro comparado, pero sobre todo, de cómo la filosofía como visión de mundo, filosofía de la educación, que nos permita su aplicación en nuestros espacios concretos de los establecimientos educativos donde nos desarrollamos como docentes, y como, en algunos casos, como profesores que convivimos con estudiantes de licenciatura y posgrado (maestría y doctorado), por tanto con futuros investigadores para el fortalecimiento de nuestros campos de estudio y la solución de problemas que obstruyen el desarrollo académico de nuestras instituciones de ciencias y tecnologías.

Estamos seguros, que las teorías de corte interpretativas tienen más preferencias, y quizá, son las más adecuadas para la

transformación social de nuestras realidades socioeducativas que debemos indagar.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Heller A. (1971). *Sociología de la vida cotidiana*. México, Siglo XXI.  
Navarro M.A. (2013). *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, Ed. Ciudad Victoria.

Sartori, G. y Morlino L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid, Ed. Alianza.

Victorino R.L. (1996). *Enfoques sociales para el estudio de la educación*. México, Ed. UNAM-UAG-UACH.

Victorino R.L. (2006). *Procesos de evaluación en la universidad en Hispanoamérica. La experiencia de los 90s*. México, Ed. UACH.

Victorino R.L. (2015). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la Universidad en una transición de siglo*. México, Ed. UACH.

## **LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS SOCIALES EN QUERÉTARO (1917-1950)<sup>21</sup>**

### **THE DISPUTE FOR EDUCATION AND ITS SOCIAL CONSEQUENCES IN QUERÉTARO (1917-1950)**

Oliva Solís Hernández <sup>22</sup>

#### **RESUMEN**

El trabajo muestra las consecuencias sociales de la implementación de dos reformas educativas: la primera emanada del triunfo constitucionalista al término de la Revolución Mexicana y expresada en la redacción del Artículo 3 de la Constitución de 1917 y la segunda con la llegada al gobierno del Estado de Querétaro de Saturnino Osornio (a nivel local) y Lázaro Cárdenas (a nivel federal). Las reacciones a las reformas comenzaron como manifestaciones de descontento pero, a la larga, se convirtieron en movimientos sociales, articulados en torno a una idea del papel de la familia, el estado y la religión en la educación de los niños, mostrando con ello la capacidad de organización y movilización social articulada por la iglesia católica.

Palabras clave: reformas educativas, descontento social, movimiento social, Querétaro.

#### **ABSTRACT**

The work shows the social consequences of the implementation of two educational reforms: the first emanated from the constitutionalist triumph at the end of the Mexican Revolution and expressed in the wording of Article 3 of the Constitution of 1917 and the second with the arrival at the State government of Querétaro by Saturnino Osornio (locally) and Lázaro Cárdenas (federal level). Reactions to the reforms began as manifestations of discontent but, in the long run, they became social movements, articulated around an idea of the role of the family, the state and religion in the education of children, showing with it the capacity for organization and social mobilization articulated by the Catholic Church.

Keywords: educational reforms, social discontent, social movement, Querétaro.

---

<sup>21</sup> Una versión anterior de este trabajo fue publicado en el Suplemento El Centenario de la Constitución, 1917-2017 del Diario de Querétaro.

<sup>22</sup> Profesora e Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT de México.





## INTRODUCCIÓN

Hace más de cien años, quienes habían participado en el movimiento revolucionario estaban buscando un cambio en el rumbo del país. Los constitucionalistas, que fueron el bando triunfador en la refriega, comenzaron un programa de reformas que querían que calaran hondo entre la población pues su idea era construir una nueva nación. Entre el cúmulo de cambios propuestos, los relacionados con la educación fueron muy importantes en todos los niveles, tanto federales como estatales. A nivel nacional, la discusión sobre el artículo tercero constitucional generó un amplio debate que involucró a diversos grupos sociales, haciendo evidente una profunda división social. En el caso de Querétaro, esta división no fue la excepción. Dos fueron los momentos cruciales. Ya desde antes de la promulgación de la Constitución de 1917, Federico Montes<sup>23</sup> y años más tarde, Saturnino Osornio<sup>24</sup>, promulgaron un conjunto de decretos tendientes a modernizar la educación para encauzar a la población en la línea que, en ese momento, se consideraba como la deseable. ¿Cuál era esa línea?, ¿cuáles las modificaciones propuestas?, ¿qué consecuencias sociales

se derivaron de la aplicación de las reformas?

En este trabajo, presentaremos las discusiones que se realizaron en torno a la educación pública desde la génesis del artículo 3º constitucional y las consecuencias sociales emanadas de su implementación en Querétaro a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Algunas de tales consecuencias pueden ser vistas como simples manifestaciones de inconformidad y otras como movimientos sociales. Entendemos por movimiento social “el proceso de reconstitución de la identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, que dota de sentido (certidumbre) a la acción individual y colectiva en la articulación de un proyecto de orden social” (Revilla, 1996; 15). Los movimientos sociales, a diferencia de las manifestaciones de inconformidad, persisten en el tiempo y articulan a la población en torno a una idea común (Moreno, 2014) y es precisamente esta persistencia en el tiempo la que nos permite hablar de movimiento social en el caso de la disputa en torno a la educación.

La temporalidad de este trabajo abarca la primera mitad del siglo XX, pero nos centramos en dos momentos cruciales: las reformas iniciales en el contexto de la Revolución y las reformas de Saturnino Osornio a nivel local y Lázaro Cárdenas a nivel nacional. Retomamos estos momentos porque son, precisamente, los que nos

<sup>23</sup> Comandante militar de Querétaro en 1914 y gobernador constitucional del mismo estado entre 1915 y 1917.

<sup>24</sup> Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro entre 1931 y 1935.

permiten ver la persistencia del descontento social y del movimiento que originó.

Reflexionar sobre las consecuencias de la implementación de reformas en el campo de la educación no es ocioso. A cinco años de la llamada “Reforma estructural” en materia educativa se sigue debatiendo su pertinencia, sus alcances, sus contenidos. En el caso de las reformas revolucionarias, sus consecuencias son importantes porque en ellas estaban en juego una visión del papel del estado, de la sociedad, de la familia y de la iglesia. Visiones que orientaban y daban sentido. Transformar estos ejes estructurantes supone transformar la sociedad toda y siempre es bueno mirarnos en el pasado para comprender nuestro presente.

Las fuentes de las que nos nutrimos tienen que ver con las memorias de las discusiones escritas por los diputados constituyentes, los textos que sobre la historia de la educación se han escrito y los periódicos de la época que, para el caso de Querétaro, nos mostrarán cómo se manifestaron esos conflictos que, en algunos casos, dieron origen a movimientos sociales. Siguiendo esta propuesta, el trabajo se estructura en tres apartados: en el primero mostramos los debates del origen, en el segundo, las transformaciones y sus consecuencias y, finalmente, a modo de conclusión, algunas reflexiones que, a la luz de las reformas estructurales llevadas a cabo en el sexenio de Enrique Peña Nieto, siguen siendo pertinentes.

## LOS DEBATES DEL ORIGEN

Los constitucionalistas, en su afán por distinguirse del período que les había precedido, señalaban que la educación porfirista había sido insuficiente pues no había sacado al país del atraso ni lo habían sumado al anhelado progreso, por ello, había que transformar las instituciones educativas, los medios y los fines, con el propósito de garantizar que la educación estuviera al alcance de todos y dejara de ser ideología pues su vínculo con la religión, decían, sumía a la población en la superstición. Los índices de analfabetismo, al término del Porfiriato, alcanzaban más del 70% de la población y las asimetrías regionales eran contrastantes (Loyo y Staples, 2010). Sin embargo, a decir de Loyo y Staples, “El Porfiriato dejó entre sus legados la búsqueda de métodos liberadores, de una educación laica, gratuita y obligatoria que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios para poner en marcha un programa educativo universal y unificador”.

Los debates en torno a la educación incluso antes de la Revolución fueron acalorados: la educación indígena, la educación de la mujer, la castellanización, la disyuntiva entre centralización o federalización y la construcción de una nación fueron algunos de los temas más álgidos. Si a ello añadimos los escasos presupuestos y la falta de infraestructura, el panorama se complica (Martínez, s/f). En suma, la educación en México durante el Porfiriato fue fructífera sólo para un reducido grupo de personas,

pertenecientes a los estratos medios y a las élites y residentes en zonas urbanas. El grueso de la población quedó fuera del proyecto, no por falta de interés, sino de recursos económicos que hicieran realidad la teoría.

Frente a esos retos, los revolucionarios intentaron establecer la diferencia, tratando de imprimir un nuevo carácter a la educación, más adecuado a lo que cada gobierno suponía debía ser el proyecto educativo. Para ello, conforme iban ocupando las ciudades y los gobiernos, iban también dictando una serie de medidas que hicieran posible, en el corto plazo, hacer efectivas las demandas sociales. En el caso de Querétaro, aún durante la lucha armada, se comenzaron a implementar una serie de cambios. Por ejemplo, durante el gobierno de Federico Montes, de filiación constitucionalista, se decretó el cambio en los planes de estudio de la Escuela Preparatoria del Estado, proponiendo que la formación debería ser rápida y basada en conocimientos fundamentales que permitieran a los varones ser considerados como hombres cultos. Siguiendo las ideas porfiristas, se proponía que la instrucción era la base para la educación y que ésta debía reposar en la cultura general. Acorde con estas ideas, el plan de estudios contemplaba la educación física, el estudio del castellano y el francés, de los clásicos griegos y latinos, la historia universal y patria y la física, geografía, química y matemáticas (*La Sombra de*

*Arteaga*, 1 de enero de 1916). A esta reforma, se añadió la Ley de Educación Primaria que señalaba como fin “El desenvolvimiento metódico, gradual, íntegro, armónico y a la vez higiénico de los educandos bajo el aspecto moral, físico, intelectual y estético, sirviéndose de la instrucción como medio para lograrlo” (*La Sombra de Arteaga*, 8 de enero de 1916). Se proponía también que la educación debía ser laica, popular, patriótica y gratuita. Otro decreto establecía la desaparición de las carreras profesionales en el antiguo Colegio Civil pues se consideró que la formación universitaria no era tan importante y que quienes quisieran cursarla podían hacerlo en la Ciudad de México. A los alumnos que siguieran este camino, se les apoyaría con una beca, pero estaban limitadas. Dada la desaparición de tan importante institución, en la localidad sólo habría educación preparatoria, sin embargo, tampoco esta formación era tan importante pues, como señalan las exposiciones de motivos de los decretos, lo fundamental para el país era proporcionar urgentemente trabajadores que contribuyeran al mejoramiento de la industria en el país. Para ello, se creó una escuela industrial con un área comercial. A la escuela industrial se podía acceder al término de la educación primaria elemental y ahí se estudiaban oficios que, según la autoridad, eran muy importantes para activar la economía y proporcionar un modo honesto de vida a los varones, pues a ellos iba

encaminada esta medida. La opción comercial requería que los estudiantes terminaran la primaria superior, obteniendo el título de contadores privados. También se reformó la educación normal pues la idea era formar profesores aptos para la instrucción de los niños, acordes con los ideales revolucionarios que tendían a crear una educación popular, nacionalista, laica y gratuita.

La última de las grandes reformas educativas de esta época fue la creación de una gran biblioteca pública pues se debía incentivar la lectura como espacio de formación. Tal biblioteca se formó con colecciones de diversos conventos y de particulares y se estableció en lo que era el templo de San José de Gracia (Solís, 2013). A las medidas anteriores luego se añadió la creación de los mecanismos para la supervisión de la educación.

Para finales de 1916, Querétaro se convirtió en sede del Congreso Constituyente convocado por Carranza para adecuar la Constitución de 1857 a las nuevas necesidades del país. La adecuación, sin embargo, se convirtió en nueva creación y se estableció como límite dos meses para dar al país un nuevo ordenamiento. El 1 de diciembre de 1916 se presentó Venustiano Carranza al congreso y dio lectura a su proyecto de Constitución. Según señala List (s/f), la sorpresa de los diputados fue enorme al ver que en lo referente a la educación no había diferencias sustanciales respecto del porfirato.

La posición de Carranza y de sus leales dio origen a dos bandos al interior del congreso constituyente. List (s/f) los denomina los “renovadores” (profesionistas, con experiencia en el gobierno), adictos a Venustiano Carranza y los “populistas” (revolucionarios activos que habían padecido en carne propia los males que querían sanar), quienes se oponían al Primer Jefe.

La pugna entre ambos bandos quedó evidenciada en la discusión de los artículos de la constitución. Los “renovadores” parecían más moderados en sus propuestas, los “populistas” sonaban más radicales. Los primeros dos artículos pasaron sin problema, pero al llegar al tercero la discusión se puso acalorada.

La propuesta presentada por Carranza en su proyecto de constitución señalaba:

Artículo 3º. “Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos” (Palavicini, 2014: 221).

Según dejó constancia Félix F. Palavicini, la comisión emitió su juicio señalando la necesidad de que el estado pusiera un límite a la educación religiosa, argumentando que:

“La enseñanza religiosa, que entraña la explicación de las ideas más abstractas, ideas que no puede asimilar la inteligencia de la niñez, esa enseñanza contribuye a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño y tiende a producir cierta deformación en

su espíritu, semejante a la deformación física que puede producir un método gimnástico vicioso” (2014: 221).

Aseguraba además la comisión que la enseñanza religiosa producía fanatismo y que por ello mismo la iglesia quería apoderarse de la educación elemental. Siguiendo este razonamiento, era indispensable que el estado recuperara la educación y estableciera sus contenidos para garantizar que el clero no usurpara las funciones del estado. Así pues, la enseñanza debía ser laica, entendida como ajena a toda doctrina religiosa y basada en criterios eminentemente científicos, procurando de esa forma educar en la verdad y alejar a los niños del error y la superstición. Debía además prohibirse al clero y a cualquier organismo religioso el poder establecer escuelas.

Propuso entonces la comisión que el artículo quedara de la siguiente manera:

Artículo 3º. Habrá libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en

ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente (Palavicini, 2014: 223).

A partir de la propuesta se inició el debate. El bando reformador señaló que ese era uno de los momentos más importantes de la historia patria pues en la discusión del artículo 3º se cifraba no sólo el porvenir de los jóvenes, sino de la patria toda. Asumían que se estaba dando una batalla histórica contra el usurpador y que garantizar la educación laica, gratuita y obligatoria establecería los cimientos para el engrandecimiento de la patria y el triunfo de la libertad. Después de intensos debates, tanto a favor como en contra, el artículo se aprobó por 99 votos a favor y 58 en contra. El texto quedó tal y como lo propuso la comisión (Cfr. DO, 5 de febrero de 1917).

Desde la perspectiva del bando reformador, la iglesia aparecía en la historia patria como el enemigo más cruel y pernicioso. Todos estos adjetivos vertidos contra la iglesia, polarizaron la discusión y enemistaron a los diputados “jacobinos” con un amplio sector de la sociedad. Ello puede verse en lo que consignó Valentín Frías (2005), un ilustre queretano que escribió sus efemérides de todo el período revolucionario. En las notas de finales de 1916 y comienzos de 1917 el

constituyente ocupa un lugar destacado pues casi todos los días consigna algo sobre ellos, sin embargo, los calificativos que utiliza son poco halagadores. Habla de “herradero” y de que las formas y los dichos de los diputados son vulgares, soeces, que se la viven a insultos y divididos, sin embargo, casi todos los ahí reunidos, por ser carrancistas, son objeto de desprecio, incluyendo a los propios diputados queretanos. Dos estrofas que recupera Frías de las que circulaban por la calle dan ejemplo de ello:

Ayer que estaba El Déspota en privanza, se fundaban planteles de enseñanza, Hoy los que dan clase en los planteles, Convierten las iglesias en cuarteles...

En tiempos de que “El Déspota” imperaba era siempre personaje el que mandaba, en los actuales tiempos libertarios, los bandidos son ya los mandatarios (Frías, 2005: 14-15, T.II).

Respecto de la discusión de los artículos de la constitución señaló el anticlericalismo de muchos de los diputados, destacando el asunto del laicismo en la educación y las restricciones al clero derivadas de los artículos 3º, 24 y 130. En la nota del día 27 de enero da cuenta de los abucheos de los que fue objeto un diputado por parte de “la galería” cuando comenzó a hablar en contra del clero. Al terminar las sesiones del constituyente, que se hicieron de a tres por día y a marchas forzadas, los diputados firmaron la Constitución y propusieron una fiesta para celebrarlo. Frías señala que, para

los queretanos y los católicos, ello no fue motivo de regocijo (Frías, 2005:19, T. II).

Así pues, ya desde el origen la disputa está clara: el papel del estado como ordenador de la educación, la cual debe ser laica, gratuita y obligatoria, tendiente a liberar al pueblo de la superstición y el dominio del clero. Del otro lado, el papel de la familia y la iglesia en la educación, la defensa de los valores y principios del catolicismo como piedras fundantes del orden social y la pérdida de espacios de acción para el clero al prohibírseles la enseñanza.

### **LAS REFORMAS E INCONFORMIDADES**

La inconformidad de los católicos con el rumbo que tomó el asunto de la educación y la relación de la iglesia con el estado se manifestó prontamente. Dos meses después de haber sido promulgada la constitución se formó la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), quienes tenían como objetivo la defensa de los padres a decidir el tipo de educación que más convenía a sus hijos. Desde la Unión, los padres de familia comenzaron la movilización social, pasando de las manifestaciones de descontento social a la organización de un movimiento. La Unión propuso conferencias, publicaciones o incluso boicots, tratando de presionar con ello al Estado para modificar los artículos que consideraban perniciosos (3º, 24 y 130). A decir de Torres Septién (citada en García, s/f):

“La UNPF se constituyó como un organismo paraeclesial que reconocía obediencia

absoluta a las autoridades eclesiales (...) Sus miembros eran católicos beligerantes, en su mayoría abogados, a ella podía pertenecer cualquier padre de familia que comulgara con sus ideales. Desde sus inicios, la organización defendió el respeto a la familia como base para la convivencia social, el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, la libertad de enseñanza".

La acción de la Unión se mantuvo constante durante los siguientes años, fortaleciendo su trabajo al vincularse a la iglesia católica y otras organizaciones laicas de amplio espectro que incluían jóvenes, mujeres, matrimonios y constituían grupos de movilización a nivel nacional. Así mismo, se fortaleció en la siguiente década gracias al anticlericalismo de los gobiernos revolucionarios y, fundamentalmente, al cambio en el rumbo de la educación propuesto por el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940).

Las ideas de una educación socialista ya habían aparecido antes del cardenismo. En Querétaro, el gobierno de Saturnino Osornio (1931-1935), un rancharo llegado a gobernador en virtud de la confluencia de diversas coyunturas políticas (García, 2000), había implementado algunas medidas relacionadas con el reparto agrario, las mejoras laborales y la educación, que habían sido calificadas por la población como "socialistas". En relación con el reparto

agrario, el agrarismo se había convertido en una secuela del movimiento cristero, llegando incluso a confundirse con él en la mente de la población al vivir lo que se denominó como "la segunda vuelta" (García, 1997). Las reformas laborales habían sido la bandera con la que había iniciado el movimiento osornista: regulación de la jornada laboral, aumento a los salarios y sindicalismo eran los puntos centrales. En relación con la educación proponían que fuera más amplia y que contribuyera a la desfanatización. Fundado en estas ideas, decretó el cierre definitivo del Colegio Civil al considerar que era una escuela elitista. Esta medida no hizo sino confirmar a muchos la idea de que Osornio era un analfabeta. El gobernador trató también de implementar la educación laica por la fuerza, lo que condujo a la persecución de maestros, tanto de parte de la población católica como del estado laico. En los casos anteriores, tanto el reparto agrario como las reformas laborales y educativas, estaban permeadas por la cuestión religiosa. Por todo ello, a Osornio se le recuerda en Querétaro por su anticlericalismo y la consiguiente persecución religiosa que se desató en el Estado durante su gobierno (1931-1935), movimiento al que se le conoce como "osorniada".

Cuando Lázaro Cárdenas subió al poder (1934), en Querétaro ya había un profundo malestar con el osornismo y las reformas al artículo 3º no hicieron sino exasperar los

ánimos. La reforma cardenista quedó establecida de la siguiente forma:

Artículo 3º. La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado - federación, estados, municipios - impartirá educación primaria, secundaria o normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso, con las siguientes normas:

a. las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de culto, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

b. la formulación de los planes, programas y métodos de enseñanza, corresponderá en todo caso al Estado.

c. no podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

d. el Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, la autorización concedida. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación, de cualquier tipo y grado que se imparta a obreros y campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente y en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares [...] (Zamora, s/f)

Cuando se publicó la reforma, la inconformidad se hizo manifiesta (Solís, 2011). Al igual que en otras partes de la República Mexicana, en el Estado de Querétaro también había un grupo representante de la UNPF que estuvo muy activo. De sus acciones podemos conocer a partir de la década de los cuarenta e incluso aún hasta los cincuenta gracias a las notas aparecidas en el periódico *Tribuna*<sup>25</sup>. El

<sup>25</sup> *Tribuna* fue un periódico considerado de oposición. Su línea editorial está vinculada a la doctrina oficial de la Iglesia Católica y, por lo mismo, puede ser considerado como portavoz del grupo de católicos queretanos. Cfr. Díaz (1968), *Historia del Periodismo en Querétaro*, Querétaro, edición particular.



seguimiento de las notas aparecidas durante esta temporalidad muestra que la acción de los católicos contra la educación laica, socialista y más tarde contra la educación sexual, propuesta también en tiempos de Cárdenas, giró en torno a tres ejes: el que está dirigido al Estado solicitando el respeto a las garantías individuales; el que va dirigido a la población en general tratando de ganar adeptos a la lucha y, finalmente, el que está dirigido a los padres de familia y maestros (as), tratando de mostrar los perjuicios derivados del tipo de educación propuesta así como las vías que se podían seguir para impulsar el cambio.

En lo que respecta al discurso dirigido al Estado, esgrimen una serie de argumentos basados en documentos universales como la Carta de Derechos Humanos en donde se consigna la libertad como pilar de la vida democrática. Aseguran que el Estado está invadiendo una esfera (la de la vida privada) que no le corresponde y que la propia Constitución señala que existe libertad de credo, de ahí que no se puede impedir a los padres de familia, que tienen el derecho a decidir sobre la educación de sus hijos, que se les instruya en la religión de su preferencia (*Tribuna*, 29 de julio de 1950). Conminan así a las autoridades, sobre todo al presidente de la República, a que proponga una modificación al artículo tercero constitucional.

El discurso dirigido a los padres de familia señala que es obligación de los padres velar por la educación de los hijos y guiarlos por el camino que consideren más adecuado no sólo para hacerlos hombres y mujeres de bien, sino ante todo, para garantizar su salvación. Recuperan el pasaje bíblico en el que dicen que la palabra que viene de Dios es alimento y que no hay un padre al que el hijo, habiéndole solicitado comida, le haya dado una sierpe. Así, en analogía con lo anterior, los padres no pueden darles veneno a sus hijos al enviarlos a las escuelas no laicas, sino ateas. Conminan entonces a los padres a que no envíen a sus hijos a escuelas oficiales y a que demanden su derecho a decidir sobre la educación de los hijos. Señalan también que, junto con los padres, es obligación de los maestros formar hombres de bien. Muchos maestros y maestras coincidían con esta idea, lo que les llevó a formar el Bloque Revolucionario Anticomunista (Solís, 2011).

Finalmente, el discurso que dirigen a la población recupera el pasado nacional señalando que la religión ha sido la base de la tradición y que forma parte de las convicciones más arraigadas, de manera que si se aceptan los artículos en contra de la iglesia, sería renegar del pasado. Para informar al pueblo, se usaron diversas vías, desde los volantes y hojas sueltas, hasta las conferencias públicas, pasando por los artículos en periódicos. En esta línea, en noviembre de 1950, el licenciado Manuel

Estrada Iturbe dictó una conferencia titulada “Obligaciones y derechos de los padres de familia”. La conferencia destacaba como, desde la perspectiva moral, era una obligación de los padres velar por la sana formación de los hijos en los valores y principios que la tradición católica establecía. La nota sobre la conferencia termina conminando al pueblo todo y a los padres de familia en particular, a luchar por la defensa de sus derechos.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Los cambios revolucionarios en materia de educación sirvieron como campo de batalla para dirimir dos visiones encontradas sobre la concepción del hombre, la familia y el estado. En una sociedad conservadora y tradicionalista como la queretana, las reformas implementadas fueron vistas como una amenaza al orden social y, por lo mismo, dieron origen a diversas manifestaciones sociales que en algunos casos culminaron en movimientos sociales de larga duración como el encabezado por la Unión Nacional de Padres de Familia.

Las notas consignadas en las Efemérides Queretanas de Frías, así como las aparecidas en el periódico *Tribuna* en los años posteriores, permiten ver la persistencia de un movimiento social que fue muy vivo desde la promulgación de la Constitución de 1917 hasta finales de la década de los cincuenta. Tal movimiento reflejaba a su vez un malestar más profundo que evidencia una lucha entre la tradición y la modernidad. Si bien la propuesta de la educación socialista

fue modificada en 1946 (Zamora, s/f), la lucha de los padres de familia y de los católicos en general continuó en tanto que la ley seguía prohibiendo a las órdenes religiosas impartir educación. Esta última modificación constitucional quedó vigente hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, sin embargo, la temporalidad de esta reforma ya no es objeto de este trabajo.

Las reformas, que en la teoría tendían al engrandecimiento de la población y de la patria, en la práctica fueron recibidas con ciertas suspicacias. El hecho de que se hubieran cancelado los estudios profesionales y luego cerrado el Colegio Civil, fue una afrenta y en nada ayudó a incrementar los niveles educativos, por el contrario, sólo unos cuantos pudieron acceder a una formación profesional, todos ellos miembros de una élite, lo que permitió, en cierto sentido, mantener el *estatus quo* anterior a la revolución.

La persistencia de la Unión Nacional de Padres de Familia y su beligerancia es una evidencia de la fuerza que aún conserva la religión en México y de la capacidad de movilización de la iglesia católica a través de sus grupos de laicos, quienes siguen luchando por conservar los valores y principios del catolicismo como rectores de la moral social y de la educación.

Ahora, estamos viviendo otras reformas. Sin embargo, a un siglo de distancia, los objetivos parecen ser los mismos pues no hemos logrado alcanzar las promesas de la revolución pese a que la laicidad y la

educación sexual se han incorporado en todos los niveles educativos. La educación como vía para el engrandecimiento de la patria y la conquista de la libertad, la igualdad y la felicidad, siguen siendo una deuda. ¿Qué diremos de la reforma estructural en materia educativa en cien años?

### BIBLIOGRAFÍA

- Díaz (1968). *Historia del Periodismo en Querétaro*, Querétaro, edición particular.
- Frías, Valentín F., (2005). *Efemérides queretanas de la época del carrancismo, 1914-1920*, Universidad Autónoma de Querétaro, Serie Humanidades, 2 tomos.
- García Alcaráz, María Guadalupe, “La participación de los padres de familia en educación, siglo XIX y XX”, s/f, disponible en:  
[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec\\_9.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_9.htm)
- García Ugarte, Marta Eugenia, (1997). *Génesis del porvenir. Sociedad y Política en Querétaro (1913-1940)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000). “Semblanza de Saturnino Osornio” en *Tzintzun, Revista de Estudios Históricos* No. 31, enero-junio del 2000.
- List Arzubide, Germán, *Rebelión Constituyente*, (s/f). Disponible en:  
[http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/XM54BDRI1798SIN6M35DAUK1BBJAXG.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/XM54BDRI1798SIN6M35DAUK1BBJAXG.pdf), consultado el 13 de septiembre de 2016.
- Loyo, Engracia y Staples, Ann, (2010). “Fin del siglo y de un régimen” en Escalante, Pablo, et. al., *Historia mínima de la Educación en México*, México, El Colegio de México.
- Martínez Jiménez, Alejandro, “La educación elemental en el Porfiriato”, s/f, disponible en:  
<http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/30052/1/22-088-1973-0514.pdf>
- Moreno González, María Guadalupe, (2014). “Movimientos sociales y desarrollo en el México contemporáneo” en *Espacios Públicos*, Vol. 17, Núm. 39, enero-abril 2014, pp. 93-104, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/676/67630574006.pdf>
- Palavicini, Félix, F. (2014). *Historia de la Constitución de 1917*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Biblioteca Constitucional INEHRM-IIJ, Tomo I. Edición Facsimilar, disponible en:  
[http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/455/1/images/Historia\\_Constitucion%201917\\_T\\_I.pdf](http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/455/1/images/Historia_Constitucion%201917_T_I.pdf), consultada el 13 de septiembre de 2016.
- Revilla Blanco, Marisa, (1996). “El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido” en *Última Década*, 005, Centro de

Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viña del Mar, 1996.

Solís, Hernández, Oliva, (2013). "Leer para reformar. La Biblioteca Pública Próspero C. Vega en Querétaro, 1915-1917" en Varios, (2013), *La Constitución de 1917 y Querétaro como capital de la República. Homenaje al Congreso Constituyente de 1916-1917*, Querétaro, Instituto de Investigaciones Constitucionales.

-----, (2011). "La visión de la clase media católica queretana sobre la educación socialista" en Jiménez Gómez, Juan Ricardo, *Revolución Mexicana, Constitución de 1917 y Neoconstitucionalismo, Querétaro*, Instituto de Estudios Constitucionales y Universidad Autónoma de Querétaro.

## DOCUMENTOS

Diario Oficial. Órgano del gobierno provisional de la República Mexicana, disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM\\_orig\\_05feb1917\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf)

## HEMEROGRAFÍA

*La Sombra de Arteaga*. Periódico oficial del Estado de Querétaro, Archivo Histórico del Estado de Querétaro.

*Tribuna*, Hemeroteca de la Biblioteca Carlos Dorantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

## **EL OLVIDO DE LA MEMORIA ARCAICA EN LA CULTURA DEL PROGRESO**

### **THE FORGETFULNESS OF ARCHAIC MEMORY IN THE CULTURE OF PROGRESS**

Elisa Bertha Velázquez Rodríguez<sup>26</sup>, María Luisa Quintero Soto, Angélica Hernández Leal

#### **RESUMEN**

En la siguiente exposición interpretamos un mito australiano que relata el robo de los hombres a las mujeres de los emblemas sagrados, los rituales y las fuerzas sobrenaturales. El conocimiento de los hombres y las mujeres, en todos los tiempos y en todas las épocas, refiere la comprensión de los modos mediante los cuales se posicionaron en el mundo histórico-social los hombres, como dueños de todas las cosas, visibles e invisibles y las mujeres fueron colocadas en la posición de acompañantes y subalternas de las tareas masculinas. La narrativa de las tradiciones relata que en un punto del pasado, los hombres arrebataron a las mujeres los símbolos sagrados que las investían de poder. El incidente provocó un cambio radical en el comportamiento social de ambos géneros: los hombres que antes ocupaban una posición subordinada, se transformaron en amos y señores, y las mujeres en subalternas.

Palabras clave: mito australiano, robo, géneros, subordinación, símbolos, sagrado

#### **ABSTRACT**

In the following exhibition we interpret an Australian myth that relates the theft of men to women from sacred emblems, rituals and supernatural forces. The knowledge of men and women, at all times and in all periods, refers to the understanding of the ways in which men, as owners of all things, visible and invisible, positioned themselves in the social-historical world. Women were placed in the position of companions and subordinates of male tasks. The narrative of the traditions relates that at a point in the past, men snatched from women the sacred symbols that invested them with power. The incident caused a radical change in the social behavior of both genders: men who previously occupied a subordinate position, became masters and masters, and women as subordinates.

Keywords: Australian myth, robbery, genres, subordination, symbols, sacred

---

<sup>26</sup> Profesoras e Investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt de México.

## EN EL COMIENZO

En algunas culturas que aún se rigen por su experiencia mítica, las mujeres gozan de prestigio por sus saberes acerca de la naturaleza. Sus tribus consideran que las mujeres inventaron los rituales y eran las propietarias originales de los objetos sagrados.

Antes de que los hombres se apoderaran de ellos, las mujeres los descubrieron, los conservaron y los ocultaron precisamente por temor a que fueran robados y des-sacralizados al colocarlos fuera del orden simbólico.

En un mito Djanggawul del norte de Arnhem, Australia, se cuenta que había dos hermanas que construyeron un refugio y colgaron en él sus cestas llenas de emblemas sagrados. Cuando salieron por comida, su hermano acompañado de sus amigos robó la cesta y comenzaron a ejecutar el ritual. Las mujeres al volver se encontraron con su hermano que repetía los cantos sagrados sin respeto y sin control de las fuerzas sobrenaturales que producían los cánticos. Los hombres no solo se apoderaron de los objetos sagrados, sino también de los poderes para repetirlos, haciendo rituales sin comprenderlos. De igual forma, los secretos de la naturaleza pertenecieron a las mujeres, el conocimiento de las fuerzas de la Madre Tierra, de las aguas, los bosques, las selvas y las montañas, les dio prestigio y gran respeto entre los hombres.

“Con frecuencia eran criaturas mucho más poderosas que sus congéneres del sexo masculino, los cuales en ocasiones vivían acuciados por el terror que les inspiraba su fuerza sobrenatural y misteriosa...” (Eliade, 1973: 116).

Estas tradiciones nos informan qué en un punto del pasado, los hombres arrebataron a las mujeres los símbolos poderosos. Este incidente provocó un cambio radical en el comportamiento social de ambos géneros: los hombres que antes ocupaban una posición subordinada, se transformaron en amos y señores, y las mujeres en subalternas (Eliade, 1973).

Los símbolos sagrados deben celebrarse en ceremonias secretas ya que el secreto conserva, transmite de boca a oído y fortalece el poder para comprender la naturaleza. Es una práctica religiosa de las mujeres que durante mucho tiempo han conservado el equilibrio de las fuerzas naturales y psíquicas de los seres humanos, equilibrio que se fundamenta en el respeto a lo sagrado y continuidad a las leyes de la prohibición. “Los símbolos y poderes mágicos de las mujeres provocaron envidia y celos entre los hombres, los misterios femeninos fueron arrebatados por chamanes y hechiceros”... (Eliade, 1973: 120).

En el pensamiento arcaico los tótems han sido desde hace mucho tiempo los reguladores de la vida, pertenecen al linaje materno, son los guardianes de las reglas y

limitan los impulsos masculinos que desean infringir las leyes naturales.

En las religiones australiana, “Las tradiciones aranda, por ejemplo, reconocen bien a las claras el mayor poder sagrado que ejercían las mujeres en un periodo mítico...los mitos interrelacionados refieren la pérdida de los antiguos <podere> religiosos que sufrieron las mujeres” (Eliade, 1973: 120).

A partir de ese tiempo remoto que de pronto parece diluirse en la opacidad del recuerdo, se desencadenó una lucha entre la vida y el poder. En la esfera de la vida, el deseo apunta a la escucha del lenguaje de la naturaleza, de sus códigos secretos y de sus textos ocultos, y la convicción de resguardar su enseñanza ante la obediencia incondicional a sus normas; mientras que la cara oscura del poder exalta las ventajas de la fuerza y la riqueza que pretenden dominar las fuerzas de la vida. “El antagonismo de la prudencia y la audacia, del amor al reposo y del espíritu de aventura, se manifiesta en la existencia, en la percepción de lo sagrado que tienen los comportamientos colectivos” (Caillois, 2004: 139).

Es decir, el antagonismo del que habla Caillois refiere el enfrentamiento de las fuerzas de la vida y el poder. La vida como Eros, el poder como Tanatos. La presencia femenina entregada al resguardo de los poderes de la naturaleza. La irrupción de lo masculino, en el afán de poder y deseo de dominio de lo sacralizado por las mujeres.

En el pensamiento originario, el universo está regido por el principio de respeto, cada mitad de la sociedad (hombres y mujeres) corresponde a una de las dos series complementarias, cuya unión permite y mantiene la existencia del universo organizado. Alterar el orden es atentar contra el equilibrio de la naturaleza. La coexistencia de las dos mitades en alianza por la supervivencia, se obtiene con el respeto del espacio privado de lo masculino y lo femenino, de lo sagrado y lo profano. El equilibrio de la naturaleza no permite la transgresión de las leyes y de las funciones particulares de los hombres y las mujeres, de las cosas de la tierra y del cielo, de la vida y la muerte.

Después del robo a las mujeres de los símbolos sagrados, que marcó en el pensamiento mítico el enfrentamiento de los dos géneros, sucedieron actos en contra de las mujeres: sus voces se dejaron de escuchar con profundo respeto, sus verdades perdieron credibilidad y su investidura sagrada fue menospreciadas. La era de las mujeres silenciadas se abrió paso en la evolución de las esferas celestes que dan origen al tiempo histórico.

Desde aquellos tiempos, las mujeres se convirtieron en mudas, en ausentes y olvidadas por la historia. Michelle Perrot (1999) explica que el silencio de las mujeres obedece a tres causas:

La primera es que se les consagró al silencio de la reproducción maternal y doméstica, se convirtieron en compañeras de los guerreros, auxiliares de los sabios, musas de los artistas, segundonas en los talleres de los artesanos, ayudantes en la tienda y en el campo y despojadas de su libertad para escuchar las voces sagradas de la naturaleza, Desde entonces, las mujeres que se ocupan de estas tareas son acusadas de brujas, hechiceras, demoniacas, y en la modernidad, de locas. Con estas ideas, su incursión en la vida pública es una amenaza para el orden social. “Una mujer en público está siempre fuera da lugar” (cf. Pitágoras en Perrot, 1999: 56).

La segunda causa, señala que la mujer carece de discurso propio. Su existencia solo puede ser hablada por el hombre en diversas referencias de orden discursivo e imaginario. El discurso masculino sobre la mujer es inagotable, la referencia principal es a la Mujer en general, como algo abstracto, en los significados que emergen de los valores instituidos por la moral del progreso, como en la literatura del romanticismo que pregona los atributos de su belleza, su honradez, castidad y obediencia al poder masculino.

La tercera causa apunta a que las mujeres están colocadas en la esfera privada educando a sus hijas e hijos, en la educación pueden recurrir a las tradiciones orales, como regocijo narrativo para reforzar valores familiares y sociales de la moral de su época, y su transmisión sucede en placentas veladas familiares, tertulias y en las confidencias entre madres e hijas. En esta

proporción, la sabiduría femenina se reduce al folklor que ilustra los comportamientos de la familia monogámica, y en el mejor de los casos, acompañan la enseñanza de la racionalidad moderna, implacable máquina devastadora del pensamiento mítico. Para el pensamiento masculino [inclinado a la racionalidad moderna], la memoria verdadera se construye con las acciones concretas de los hombres. En nuestra sociedad, caracterizada por las fuentes escritas y el acceso a la información, la importancia de la oralidad y su modo de operar es necesariamente frágil y marginal (Perrot, 1989).

La importancia de la oralidad se ha desvanecido en las sociedades de la información y comunicación compleja. De modo que las mujeres que se ocupan del estudio de los secretos de la naturaleza, son reducidas a la insignificancia, sin relevancia histórica. Su cuidado de la naturaleza se ha convertido en un sueño, en un recuerdo que se esconde en los laberintos de la memoria arcaica.

Las sociedades contemporáneas se ocupan de nuevas tareas, dejando en el olvido la función sagrada del poder femenino. Hoy, los grupos humanos de todas las naciones están ocupados en prácticas destructivas de la naturaleza, como la carrera armamentista y el invento de armas aniquiladoras contra la humanidad. La modernidad impactó el pensamiento de las sociedades que día a día construye una jerarquía de valores, la acumulación del capital es lo prioritario, y para ello, si se necesita aniquilar a la



humanidad, está justificado en nombre del progreso. Adquirir y utilizar armamento es responsabilidad de la racionalidad masculina, que no muestra interés en el bienestar de la humanidad sino en el ejercicio eficaz del poder.

Ante este escenario, la actividad de las mujeres dio una vuelta en la era del progreso, y se convirtieron en tristes acompañantes y subalternas de las acciones destructivas de la modernidad contra la naturaleza.

Las verdades de la racionalidad moderna guardan lejanía con los intereses del pensamiento originario que algunos pueblos resguardan la tradición del cuidado de la naturaleza, el secreto de los bosques, el rumor de los ríos, la paciencia de los lagos, la intrepidez de los volcanes o el estruendo de las cascadas que eternamente humedecen los suelos de hojarasca. En sentido contrario, el pensamiento obsesionado con el poder trae consigo la guerra, la hambruna y la violencia instituida por la competencia del flujo incesante del capital que impulsan las mentes delirantes del mundo contemporáneo.

Cuando la realidad se convierte en un velo fantasmal muestra escenarios de felicidad para hombres y mujeres, como el del progreso, la fantasmagoría de los avances tecnológicos como una necesidad básica en la vida particular de los individuos, de las

sociedades mundiales y de la seguridad del planeta.

La construcción de rascacielos, la industria automotriz y su mercadotecnia que vende sus productos, por cierto inalcanzables para los pueblos sumergidos en el subdesarrollo y la pobreza extrema, es el reflejo de los valores de la época moderna que juega con el bombardeo seductor a las mentes vacías, acostumbradas a vivir en los espejismos del status y el prestigio que se confunden con la calidad de vida y el bienestar. El progreso habita en los imaginarios con los significados de la posesión de bienes y servicios públicos: calles asfaltadas, agua, luz, comunicaciones de primer nivel, y gozar del tránsito de mercancías básicas y superfluas para consumirlas. Sin importar la tala de bosques, la sequía de aguas naturales y la contaminación ambiental. Igual que el tráfico de mujeres, niñas y de órganos humanos; el secuestro, la violación y la vejez soterrada con la aniquilación física y psicológica de ancianos y ancianas, son las caras del progreso.

En su contracara nos enfrentamos al dominio y la opresión, el sufrimiento de los pueblos en exilio, la desaparición de ciudades enteras cuyos habitantes ha masacrado la fuerza del genocidio; la hambruna que reúne bacterias y virus en constante mutación, además de la ausencia total de alimentos y medicamentos en países donde reina la violencia de Estado, convierte la infancia en una miseria. Sin

proyecto de vida, en la incertidumbre del mañana.

El progreso ha desgarrado los hilos de la memoria colectiva y en ella, la presencia de las mujeres míticas que resguardaban la naturaleza. La memoria del progreso contiene los pasajes más dolorosos de la opresión y la indignidad humana.

El exterminio de pueblos enteros por la fuerza del racismo es una cara del progreso, en este contexto hay registro de sociedades que fueron devastadas como los indígenas de Norteamérica, como los Hopis a quienes abatió el profundo prejuicio racial de los estadounidenses anglosajones blancos, acaudillando una psicosis nacional, es un acontecimiento repugnante y aterrador de la historia humana.

“Los protestantes anglos fueron la antítesis total de los otros euroamericanos. De sangre fría, profundamente inhibidos y atados por sus tradiciones puritanas, emprendieron un programa de exterminación completa de los indígenas casi desde el mismo día en que desembarcaron en la roca de Plymouth” (Waters, 1999: 296).

El proyecto de exterminio de los indígenas como el pueblo Hopi es parte de la política de expansión de los Estados Unidos en el siglo XIX, hoy sobreviven una veintena de ancianos y ancianas de rostros morenos y arrugados y manos retorcidas. Sus voces brotan desde los abismos de una América arcaica que nunca conocimos, desde tiempos inconmensurables, desde un subconsciente insondable cuyos arquetipos son tan

misteriosos e incomprensibles para nosotros como los símbolos que se hallan grabados en los muros de las antiguas ruinas de los riscos... “Su existencia se ha modelado siempre según el plan universal para la creación y la conservación del mundo. Su progreso sobre el camino evolutivo de la vida depende de la observancia sin falta de sus leyes. A la vez, el propósito del ceremonial religioso es ayudar a guardar la armonía del universo” (Waters, 1999: 11).

A través de las centurias, los hombres cultivaron sus tierras y las mujeres escalaron los empinados riscos llevando vasijas con agua en sus cabezas. Las mujeres también estuvieron encargadas de los secretos de la naturaleza; en esos tiempos, existía un gran respeto a las fuerzas de los cultivos, a las voces de la montaña y al insecto más pequeño. Lo extraordinario de estos pueblos originarios es que aún tienen confianza en el futuro como lo tuvieron sus ancestros.

Hoy en día, los Hopis son miembros de un pueblo elegido. Su visión del universo es un campo de fuerzas inseparables que se interrelacionan para conservar la armonía entre el ser humano y la naturaleza; con vehemencia tienen fe en los hombres y mujeres que comprenden la plenitud y riqueza de la vida que les ha sido concedida por la acción de lo sagrado. Los Hopis creen en la Tierra como un ente vivo, es su madre, son de la misma carne, se nutren con su seno y del maíz que brota de su vitalidad. Su padre es el Sol, el dios solar del universo.

La conciencia mítica de conservación de la naturaleza es equiparable a la conciencia histórica de diversos pueblos que también han luchado por mantener el equilibrio ecológico. Guardar los secretos religiosos tanto en el plano del mito como en el acontecimiento histórico, es un asunto que concierne a los seres humanos de todo el planeta, y las mujeres se han preocupado especialmente de conservar la tradición. Sin duda, la conservación del planeta es una tarea para todo habitante de la Tierra, pero el exterminio a los ecologistas de esos tiempos no se hizo esperar.

Los nuevos habitantes del territorio estadounidense se dedicaron a perseguir y masacrar a los Hopis. Hacia los tiempos de 1764, reverendos, coroneles, vaqueros y simples colonos ofrecían recompensas por el cuero cabelludo de los indios. “Virginia y Pensilvania destinaban premios por las cabezas de mujeres y niños, especialmente. Las mujeres eran muertas a garrotazos y se partía el cráneo a los niños, azotándolos contra los árboles, a fin de ahorrar el gasto de plomo y pólvora” (Waters, 1999: 297).

Los Cheroquis, los Cheyenes, los Siux, los Pieles Rojas, los Navajos y los Hopis, que son las tribus representativas de Norteamérica, fueron despojados de sus tierras para convertir territorios sagrados en profanos, al servicio del capital.

El despojo de sus tierras fue regulado por los poderes legislativos del naciente país que

declaraba la confiscación de bienes de unos cuantos salvajes que no conocían el honor de la Nación. El Ministro de la Iglesia Metodista de Denver, J.M. Chivington, indicó: “Maten y arranquen el cuero cabelludo a todos los indios, grandes y pequeños, porque de las liendres salen los piojos” (Waters, 1999: 297).

Exterminar la raza y la conciencia mundial de los pueblos guardianes de la naturaleza parece un cometido de las sociedades del progreso. El infortunio es que la guerra nuclear no perdona a los ganadores ni a los perdedores.

### **PROGRESO O TRADICIÓN**

El devenir de las sociedades y el culto a la civilización del progreso nos ha llevado a poner en riesgo el medio ambiente. El desequilibrio ambiental es una consecuencia del desequilibrio de la riqueza entre los pueblos. Existe daño ecológico por la riqueza, que a partir del estado de bienestar de ciertos grupos provocan peligros técnico-industriales, como el agujero de ozono y los basureros nucleares.

El daño ecológico también es causado por la pobreza, puesto que La desigualdad es el mayor problema del planeta desde el punto de vista ecológico. La carencia de recursos materiales ha llevado a los más necesitados a establecerse en territorios ecológicamente estables, es decir, cerca de ríos, manantiales, lagos, selvas y bosques, que en consecuencia generan su contaminación.

Los asentamientos humanos sobre bosques, selvas y aguas, mientras provengan de la civilización del progreso son amenazantes para el medio ambiente. Son grupos que practican la depredación de los recursos naturales, acumulando basura, agotando los manantiales, rasurando las selvas, talando los bosques y construyendo conjuntos habitacionales en zonas resguardadas.

Es fácil suponer que un país que vive en una pobreza cada vez mayor va a explotar el medio ambiente hasta el final. "En medio de la desesperanza se puede acudir, mediante la violencia armada, a recursos de supervivencia extraños. Los daños ecológicos desencadenan movimientos migratorios en masa, que pueden desembocar a su vez en conflictos bélicos" (Beck, 2000:68).

El desequilibrio de la riqueza entre los pueblos ha provocado las amenazas ambientales. Los que más tienen disponen de recursos para acelerar los procesos de modernización creando más industrias con potencial tecnológico que contaminan el aire, el agua y producen cismas en los flujos de energía.

El negocio de la guerra en sus polos armamentista, nuclear o bacteriológico, sin duda representa la mayor amenaza a corto plazo para el género humano, y la amenaza latente que flota en el aire internacional es el bombardeo a puntos estratégicos de países poderosos, sobre todo en las plantas atómicas y químicas con el fin de desencadenar el desequilibrio natural. La

sociedad de riesgo es todo el planeta, no importa quienes sean los responsables.

### **APOSTAR POR LA VIDA**

El estado de riesgo ambiental no tiene precedentes, ante los peligros de la desestabilización ambiental, la propuesta de algunos grupos ambientalistas tienen proyectos para recuperar espacios focalizados que están en peligro de extinción. Por lo menos toca a las sociedades del progreso aceptar que el mundo está en riesgo y que la participación colectiva de núcleos pequeños en comunidades globales es una vía para recuperar y convertir las acciones destructivas, generalmente de los gobiernos autoritarios, en prácticas sociales encaminadas a la transformación de la energía y a la explotación de la tierra bajo la norma del respeto a la diversidad, a pesar de que existen acuerdos de cooperación internacional que habitualmente son transgredidos y sus protocolos omitidos.

Los peores escenarios se abaten con la cooperación y el intercambio de bienes y servicios ante el respeto irrestricto a la naturaleza, a la biodiversidad y la diferencia de pensamientos, sin contaminar ni pervertir las relaciones de los individuos en la diversidad, así como las relaciones con los ecosistemas, aceptando los códigos de la naturaleza que se transmiten de generación a generación a través de los mitos originarios que subyacen en el inconsciente colectivo de los pueblos indígenas.

El recuerdo es revivir el pasado de la memoria arcaica, sus valores que apuestan a

la vida, a la regeneración del agua, la tierra y los reinos animal y vegetal. Es regresar a las prácticas de la sabiduría de las mujeres, quienes fueron asaltadas por la racionalidad del progreso que fundamenta la cultura patriarcal, empeñada en deslegitimar y declarar científicamente inválido el tejido simbólico de los mitos milenarios. El conocimiento de los secretos de la naturaleza no puede evaluarse con los instrumentos epistemológicos de la ciencia moderna. Solo se obtiene por medio de la práctica de rituales que reviven el tiempo originario plasmado en los mitos.

Los sistemas ecológicos están sometidos al peligro de la alteración de su equilibrio, sin embargo, en las comunidades educativas de todos los niveles en la educación occidental, no se considera un tema emergente que deba ser analizado, en las currículas escolares se da preferencia a los contenidos que refieren problemas del pensamiento operacional, y superficialmente a los planos de la investigación científica en donde bien pudiera discutirse la problemática que se expone en este trabajo.

Nuestro planeta se ve amenazado por la inconciencia humana de las civilizaciones de dominio que se proponen, tal parece, darle fin al equilibrio de la naturaleza. Se trata sin duda, de una escalada de acciones multi-ecodidas que incluyen la destrucción de los testimonios arqueológicos de diversas culturas en las que se hacen presentes los

vínculos de las mujeres con la naturaleza. Por ejemplo, en la Acrópolis yacen los vestigios de adivinas y videntes que pronosticaban guerras, pestes, catástrofes en las ciudades y calamidades ambientales, y las relaciones entre las mujeres y la naturaleza en los tiempos prehistóricos, plasmadas en los petroglifos y en obras de arte rupestre. En algunos países carecen de protección gubernamental, en consecuencia están a merced de los factores destructivos de la erosión y la depredación de grupos sociales contrarios a la consciencia histórica. Estos vestigios son testimonio del lazo entre las mujeres y la ecología, conservando la memoria del pasado como patrimonio de la humanidad y que relata, la presencia femenina en el gobierno de las fuerzas cósmicas.

La búsqueda del progreso en las sociedades civilizadas no debe estar reñida con la tradición y la sabiduría de los mitos de origen. En todo caso, la marcha de la investigación científica, de los descubrimientos e inventos tecnológicos pueden caminar a la par de la práctica ritual de la sabiduría milenaria. Y las mujeres de nuestro tiempo contemporáneo deben recordar los relieves que están esculpidos en la memoria colectiva, en las imágenes y voces de las antepasadas para recuperar el espíritu de la Gran Madre que habita en nuestro interior.

## CONCLUSIONES

Cuando la racionalidad moderna representada por el hombre europeo de tez blanca y pensamiento lógico fue la clave del progreso, estableció las reglas del lenguaje: Las mujeres ejercerían su vida en los terrenos naturales y los hombres en los sociales. Ellas se encargarían de la reproducción de la especie y ellos administrarían sus cuerpos, sus pensamientos, sus deseos y sus tareas. Las mujeres serían como la naturaleza indómita, susceptible de domeñar. Los hombres controlarías y convertirían en útiles sus cuerpos y el del paisaje natural.

A pesar de las imposiciones de género, en algunas culturas que aún se rigen por su experiencia mítica, las mujeres gozan de prestigio por sus saberes acerca de la naturaleza y los hombres reconocen que ellas inventaron los rituales y siguen siendo las propietarias originales de los objetos sagrados.

Las sociedades modernas tienen comportamientos totémicos, aun cuando su complejidad ejerce dinámicas antitéticas a los mundos tribales, los símbolos del poder, la sexualidad, la reproducción, la sabiduría, el nacimiento y la muerte son elementos que funcionan en la maquinaria social. Las sociedades del progreso no escuchan las voces ancestrales que resguardan el equilibrio ecológico, y se muestran desinteresadas por los problemas de la crisis ambiental a causa del calentamiento global y el cambio climático. Insisten en que el

progreso está estrechamente vinculado a la acumulación del capital y al aumento del poder, obviando la transgresión a las normas que protegen el ambiente, dando paso libremente a la contaminación de los desechos nucleares en los tiraderos de basura, intoxicando los mantos acuíferos, y aumentando la polución en la atmósfera, así como la tala de bosques y el sesgo de ríos y mares.

El daño ecológico también es causado por la pobreza, puesto que La desigualdad es el mayor problema del planeta desde el punto de vista ecológico. La carencia de recursos materiales ha llevado a los más necesitados a establecerse en territorios ecológicamente estables, es decir, cerca de ríos, manantiales, lagos, selvas y bosques, que en consecuencia generan contaminación.

Para concluir, las mujeres y los hombres, sin importar su nacionalidad, raza, color, identidad sexual y otras variables que tenemos los individuos, podemos desarrollar políticas colectivas por núcleos de comunidades indígenas y de pensamiento urbano, para el cuidado y defensa del equilibrio natural, recordando el pasado mítico en el que resuenan las voces de aquellas mujeres, dueñas del poder para hablar con la naturaleza y del conocimiento de los secretos de la naturaleza.

## FUENTES CONSULTADAS

Beck, Ulrich. (2000). *¿Qué es la globalización?*, Barcelona Paidós.  
Caillois Roger. (2004). *El hombre y lo sagrado*. México FCE.

- Eliade Mircea. (1973). *Introducción a las religiones de Australia*. Argentina, Amorrortu.
- Gebara Ivone (2000). *Intuiciones ecofeministas*. Uruguay Trotta.
- Pérrot M. (1989). *Historia de la vida cotidiana*. Tomo 8. Ed. Taurus España.
- Ricoeur Paul, Kristeva Julia et.al (1999). *¿Por qué recordar?* Academia Universal de las Culturas. México, Granica.
- Scarduelli Pietro. (1997). *Lévi Strauss y el Tercer Mundo*. Madrid, Villalar.
- Water Frank. (1999). *El libro de los Hopis*. México, FCE.

## **AMBIENTE Y SUBSISTENCIA, UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO DE UNA POBLACIÓN CAMPESINA FRENTE A LA MODERNIDAD**

### **ENVIRONMENT AND SUBSISTENCE, AN ANTHROPOLOGICAL STUDY OF A PEASANT POPULATION AGAINST MODERNITY**

Juan Jesús Velasco Orozco<sup>27</sup>, Josefina Salazar del Mazo<sup>28</sup>, José Luis Arriaga Ornelas<sup>29</sup>

#### **RESUMEN**

El presente artículo muestra los resultados de investigación que durante los años 2015 y 2016 se desarrolló en la localidad de Sanacoche Ejido, municipio de San José del Rincón en el Estado de México. Población de 155 habitantes sobre la cual se estudió su proceso de adaptación cultural, al ambiente natural y social a través de la implementación de un patrón de subsistencia basado en la diversificación de actividades a nivel familiar, que a pesar de todo el esfuerzo desplegado, dicha población mantiene una dependencia al sistema económico capitalista y a los apoyos gubernamentales que no les da opción de ir más allá de lo mínimo para subsistir.

Palabras clave: ecología cultural, patrón de subsistencia, campesino.

#### **ABSTRACT**

This article shows the results of research carried out during the years 2015 and 2016 in the town of Sanacoche Ejido, municipality of San José del Rincón in the State of Mexico. Population of 155 inhabitants on which their process of cultural adaptation was studied, to the natural and social environment through the implementation of a subsistence pattern based on the diversification of activities at family level, which despite all the effort deployed, said The population maintains a dependence on the capitalist economic system and on government support that does not give them the option of going beyond the minimum to survive.

Keywords: cultural ecology, subsistence pattern, peasant.

---

<sup>27</sup> Doctor en Antropología Social, profesor de la Facultad de antropología de la UAEMex. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt de México.

[jujevo@gmail.com](mailto:jujevo@gmail.com)

<sup>28</sup> Licenciada en Antropología Social, consultora para el desarrollo social. [josefinasalazardelmazo@gmail.com](mailto:josefinasalazardelmazo@gmail.com)

<sup>29</sup> Doctor en Ciencias Sociales, profesor de la Facultad de Antropología de la UAEMex. [docarriaga45@hotmail.com](mailto:docarriaga45@hotmail.com)



## INTRODUCCIÓN

La investigación social del campesinado de México ha sido vasta, se han usado diferentes posturas teóricas y metodológicas para analizar la organización campesina; la característica principal del campesinado es que "no opera como una empresa en el sentido económico; imprime desarrollo a una casa y no a un negocio" (Wolf,1982:10). Para considerarse como campesinos deben tener acceso a la tierra y control de su fuerza de trabajo (Palerm,1989). La combinación de estos dos factores sumado a la organización en unidad doméstica, en la cual todos los miembros de la familia aportan fuerza de trabajo dividida por sexo y edad, constituye su principal estrategia de sobrevivencia.

En este trabajo se documenta el proceso de adaptación sociocultural campesina a través del análisis del conjunto de actividades tanto de autoconsumo, económicas y de asistencia en subsidios, al que le denominamos patrón de subsistencia.

Partimos de la premisa de que la organización para la subsistencia dependerá de la capacidad adaptativa (que tiene una intrínseca cualidad hacia la flexibilidad) que las unidades domésticas tengan para poder enfrentar las emergencias del ambiente social y natural. Tal "enfrentamiento" se realiza a través de un proceso que asumimos siguiendo a Palerm (1989:184) como adaptación sociocultural "que opera por variaciones que tienen propósitos y se mantienen, transmiten, abandonan y modifican

de manera selectiva y crítica. Dicho de otra manera, la adaptación cultural es un proceso creador, y es libre en la medida en que puede decidir entre alternativas determinadas". La adaptación, sin embargo, está lejos de ser un proceso simple y mecánico" (Palerm, 1989:183).

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El interés fundamental por abordar el problema de investigación (la adaptación campesina contemporánea), surgió a raíz de que se pudo observar en campo que la población de Sanacoche Ejido realiza múltiples actividades orientadas hacia la subsistencia. Actividades que no tienen una fecha exacta para su implementación a lo largo del año, se van desplazando una a una intercalándose, en algunas ocasiones son 2 al mismo tiempo o más. Lo que demanda una base organizativa compleja a nivel familiar que denominamos unidad doméstica.

Epistemológicamente nos parece que estudiar la interacción de los fenómenos sociales, culturales y ambientales dentro del marco de adaptación humana con un enfoque ecológico, además de contribuir al conocimiento científico, puede ser de gran ayuda para que se comprendan las condiciones de existencia de la población y, con ello, eventualmente, promover la sensibilidad y la consideración de intervenir adecuadamente en ellas.

El problema plantea averiguar la forma en que la población se adapta a su ambiente y si

este proceso logra la subsistencia. Asumiendo el supuesto de que la adaptabilidad de la población a su ambiente (natural y social) en la actualidad es a través de un patrón de subsistencia que tiene como característica la diversificación de actividades y la flexibilidad de opciones que los miembros de la familia enfrentan como unidad doméstica; no obstante, dicho patrón, mantiene a la familia campesina en el nivel de subsistencia y de dependencia económica.

#### Procedimiento de la investigación

La información empírica tanto cuantitativa como cualitativa fue obtenida mediante un trabajo etnográfico, siendo la entrevista abierta, la observación participante, la etnohistoria y el estudio de frecuencia las estrategias básicas; el método bajo el cual se organizó la información se inscribió en el marco de la Antropología Ecológica (Rappaport, 1987) y el modelo de la Ecología Cultural (Steward, 1955). Steward "...desarrolló persistentemente un marco de referencia teórico y metodológico para estudiar el cambio cultural como adaptación, en un proceso en el cual las influencias ambientales tenían especial importancia" (Sponsel, 2010: 499).

Siguiendo a Steward (1955) se retoman tres procedimientos para el estudio de la ecología cultural de la población, los cuales deben de tomar en cuenta la complejidad y el nivel de la cultura de la sociedad estudiada:

Se deben analizar los patrones de conducta involucrados en la explotación de un área en

particular, a través de una tecnología particular.

Averiguar en qué medida los patrones de conducta vinculados con la explotación del ambiente físico afectan otros aspectos de la cultura. Aunque la tecnología y el ambiente indican la manera de hacer las cosas, sin margen de dudas, la medida en que estas actividades estén funcionalmente atadas a otros aspectos de la cultura es un problema puramente empírico.

Averiguar en qué medida los patrones de conducta vinculados con la explotación del ambiente físico afectan otros aspectos de la cultura.

La unidad de análisis del estudio fue la Unidad Doméstica Campesina (Chayanov, 1974; Shanin, 1979), el universo de estudio se constituyó por 23 de ellas que representan el 100%. Se realizó el trabajo de campo en un periodo de 76 días distribuidos entre los años 2015 y 2016 (dos ciclos), lo que permitió observar la flexibilidad y diversificación de actividades para la subsistencia.

#### **PERSPECTIVA TEÓRICA**

Para la orientación e interpretación de los datos de esta investigación se retomaron elementos teórico-conceptuales provenientes de Steward (1974) y la siguiente generación de ecólogos culturales que aplicaron el enfoque al estudio de la sociedad campesina, a saber, A. Palerm (1967, 1989), A. Warman (1985a, 1985b, 2015), E. Wolf (1982), Juan Vicente Palerm (1997) y los estudios de A. Chayanov (1974) y T. Shanin (1979).

Si bien la teoría que cubre el estudio ecológico cultural es evolutiva en su vertiente multilineal, hoy diríamos termodinámica, compleja y caótica (Adams, 2001; Tyrntania, 2009), nuestro trabajo cubre más bien un estudio ecológico sincrónico (Rappaport, 1987). La premisa multilineal "supone que ciertos tipos básicos de cultura pueden desarrollarse de formas similares bajo condiciones similares, pero que pocos aspectos concretos de la cultura aparecerán en todos los grupos de la humanidad en una secuencia regular" (Steward, 1955:26).

Donde conectamos la propuesta ecológica sincrónica y la ecológica cultural para este estudio es bajo el principio de que el ambiente (las adaptaciones ecológico-culturales) son un factor importante para el cambio cultural, dado que un cambio profundo en éste influencia la cantidad, calidad y distribución de los recursos básicos de subsistencia y por lo tanto en la sociología y la cultura de la población.

De esta manera, la ecología cultural se presenta como el estudio empírico-operativo de los procesos por medio de los cuales una población se adapta a su ambiente. Donde tal adaptación depende de la tecnología, de las necesidades y de la estructura de la sociedad y de la naturaleza del ambiente (Steward, 1974). Así, entendemos que el objetivo principal del análisis es explicar el proceso de retro-alimentación entre ambiente, tecnología-organización y cultura, dentro de un marco dinámico-procesual-multilineal.

Recordando la formulación del problema de la ecología cultural que consiste en "averiguar si las adaptaciones de las sociedades humanas a sus ambientes requieren modos de conducta particulares, o si permiten alguna amplitud, para una gama de posibles patrones de conducta" (Steward, 1955: 60), en nuestro trabajo consideramos que este problema sigue vigente si lo asociamos con el enfoque sistémico de la complejidad, sobre todo en lo que atañe a los sistemas abiertos alejados del equilibrio (Prigogine, 1983; Morin, 1990; García, 2006; Adams, 1975, 2001; Tyrntania, 1999, 2009). Sin embargo, no se desarrolla esta aseveración en este artículo (se ha considerado para otro escrito teórico-epistemológico) debido al objetivo de presentar los resultados de una realidad concreta de una población campesina contemporánea.

El concepto operativo de "niveles de integración sociocultural" propuesto por Steward (1955) nos ha permitido situar el ambiente social de la población más allá de la localidad, es decir, articulada a una sociedad mayor. "Existen cuando menos tres niveles en que estos problemas pueden estudiarse. En primer lugar, el nivel propio y peculiar de la comunidad misma. En segundo lugar, el nivel correspondiente a la región o área dentro de la cual se encuentra la comunidad. En tercer lugar, el nivel representado por las instituciones nacionales" (Palerm, 1967: 362). Aludimos así a la relación entre sistema y entorno,

orientado en este caso al entorno social creado por los seres humanos.

En cuanto a la categoría de adaptación cultural asumimos que la cultura, como atributo exclusivo del ser humano, es algo que este interpone entre él y su ambiente para garantizar su seguridad y su supervivencia. La cultura, como tal, favorece la adaptación. Coincidiendo con la propuesta metodológica de Steward (1955), básicamente las sociedades se adaptan a su ambiente utilizando tres medios: tecnológicos, organizativos y mentales.

Recuperamos la perspectiva que Ángel Palerm sostiene entorno a la adaptación biológica, la cual “comienza con variaciones al azar, prosigue con la herencia genética y termina con la selección natural” (1989:184). “Las variaciones efectuadas y la capacidad de variación constituyen elementos decisivos para la supervivencia de cualquier especie...desde el punto de vista de la supervivencia la especie debe mantener, por medio de la capacidad de variación, una gran reserva de oportunidades”. En tanto que “la adaptación cultural opera por variaciones que tienen propósitos y que se mantienen, transmiten, abandonan y modifican de manera selectiva y crítica...es un proceso creador, y es libre en la medida en que puede decidir entre alternativas determinadas” (Palerm, 1989:184).

Con lo anterior la cultura entonces “se le considera como mecanismo adaptativo...consiste precisamente en que sus posibilidades de variación son enormes y

pueden realizarse con rapidez, y en que las variaciones no ocurren al azar ni quedan inscritas en un programa genético difícilmente modificable” (Palerm, 1989:186).

Con lo anterior resulta más fácil comprender nuestra preferencia por el estudio de sistemas como el de los campesinos en sus propios términos, y como formas adaptativas a ciertos ambientes específicos que incluyen tanto la naturaleza como la sociedad y la cultura (Palerm, 1989:186).

En nuestro trabajo recurrimos a un concepto que describe la respuesta adaptativa del campesinado que incluye “al conjunto de actividades que realiza cada familia para subsistir; incluyendo las que tienen como finalidad contribuir al abasto y consumo de la misma familia...y las que van dirigidas a obtener dinero, indispensable en la actualidad para que los campesinos puedan obtener todo aquello que no son capaces de producir y que requieren para subsistir (Velasco, 2002:165).

Como resultado, se entiende por subsistencia al conjunto de actividades económicas o de autoabastecimiento que todos los miembros de una familia desarrollan para la sobrevivencia. La subsistencia exige la adaptación al medio ambiente y la creación de técnicas para influir en él, pero también depende del tejido social a nivel horizontal y vertical, la suma de todas estas variables más la familia que decide cuales rumbos debe de tomar, forman la adaptación cultural.

Ese patrón tiene relación con el concepto mismo de campesino, que a decir de Wolf

(1982) no opera como una empresa en sentido económico, debe imprimir el desarrollo de una casa, no solo les debe proveer alimentación, sino vestido, casa, medicamentos, y todas las necesidades que la familia abarque. Aunado a lo anterior deben obtener de las cosechas, alimento para su familia, semilla para la siembra, y alimento para el ganado que posea.

Para el estudio de la adaptación campesina, Palerm propone las siguientes condiciones esenciales para su éxito:

La primera condición esencial es que el campesino mantenga de alguna manera cierta suerte de acceso a su principal medio de producción, la tierra.

La segunda condición esencial es que el campesino tenga un cierto grado de control sobre su propia fuerza de trabajo, a fin de poder emplear estrategias diversificadas de acuerdo con las oportunidades que le presta el mismo sistema capitalista. Las estrategias campesinas, en tanto que pueden conservar algún margen de libertad, se dirigen a adaptar la estructura y la composición sexual de edades de la unidad doméstica a las alternativas que se le presentan.

La tercera es que sus formas de producción mantengan algunas ventajas comparativas con las formas capitalistas de producción, aunque estas ventajas no siempre sean susceptibles de ser medidas en términos capitalistas (Palerm, 1989:185).

Por unidad doméstica se considera el planteamiento de Chayanov quien sostiene

que “la familia de este tipo de unidad puede no coincidir con la familia nuclear, ya que puede incluir hijos, nietos y miembros “adoptados” en la familia (es decir, trabajadores que pertenecen a otras familias) y puede excluir a miembros propios que trabajan en otra parte” (Chayanov, 1974:338). Es decir, la familia opera como una unidad de producción y consumo con un margen flexible y diversificado. De esta manera consideramos que el hogar campesino funciona como una unidad adaptativa la que puede responder a un amplio rango de presiones ambientales, a las que pondrá en juego diferentes estrategias diversificadas para sobrevivir (Shanin, 1979).

### **CARACTERÍSTICAS DE LA REGIÓN Y LA POBLACIÓN**

San José del Rincón, junto con otros 15 municipios, forma parte de la Región II, Atlacomulco, ubicada al noroeste del Estado de México. Sus colindancias son las siguientes: al norte con el municipio de El Oro, al este con San Felipe del Progreso, al sur con Villa Victoria y Villa de Allende, y al oeste con el Estado de Michoacán.

Mapa 1. Localización del municipio de San José del Rincón

En San José del Rincón existen dos tipos de clima: el templado subhúmedo y el semifrío subhúmedo, ambos con lluvias en verano. Respecto al tipo templado subhúmedo o C(w), éste se desarrolla en toda la porción oriente, en tanto que el semifrío subhúmedo o C(E)w está presente en la parte poniente,

hacia la Sierra Carimangacho (Diagnóstico Ambiental del Municipio de San José del Rincón, 2006). Sanacoche Ejido se encuentra dentro del clima templado subhúmedo. El tipo de vegetación del municipio consiste principalmente en bosque de oyamel (*Abies religiosa*) localizado a lo largo de la Sierra de Carimangacho, así como de manchones aislados de bosque mixto de pino-encino, en las zonas que alcanzan una altitud desde 2 500 hasta 3 600 msnm. Una de las especies de insectos de gran interés tanto para las autoridades ambientales como para el sector científico resulta ser la mariposa monarca (*Danaus plexippus*) para la cual, el 25 de marzo de 1980 se emitió el decreto que erige el área natural protegida denominada Reserva de la Biosfera Mariposa Monarca (Diagnóstico Ambiental del Municipio de San José del Rincón, 2006).

#### Sanacoche Ejido, localización

La localidad se encuentra al oeste de la cabecera municipal de San José del Rincón con dirección de la carretera San José del Rincón-Anganguero (Michoacán), está localizada en Longitud 100° 10'31'' y Latitud 19° 40'33'' y una altitud de 2907 metros sobre el nivel del mar y su patrón de asentamiento es disperso (INEGI, 2010). La localidad tiene una extensión de 0.41 kilómetros<sup>2</sup> (410,000.00 metros<sup>2</sup>), 41-79-86.829 hectáreas (RAN, Expediente 349).

La población se encuentra asentada en una hondonada. Los terrenos de Carlos Marín Bastida, Alejandro Piña y Cruz Salgado son

de bosque y están cercados impidiendo el paso de las personas (ver mapa 2).

#### Mapa 2. Colindancias Sanacoche Ejido

##### Demografía

Con relación a la población total y el rango de edad de la misma se encontró lo siguiente:

##### Tabla 1. Población de Sanacoche Ejido

##### Tabla 2. Población por rangos de edad

De la información anterior queremos destacar el rango alto entre 10-14 años, con el nacimiento de 28 niños, esto es el 121.5% de las 23 unidades domésticas; mientras que el siguiente rango de edad de 5-9 nacieron 17 niños esto se traduce en el 73% de natalidad. Disminuyendo considerablemente en el rango de 0-4 años en los que nacieron 15 niños, el 65 % de las familias; si a esto se suma el rango de 15-19 años que es de 25 personas dando una natalidad del 108.6 %.

##### Asentamiento

De las 23 unidades domésticas, 7 las consideramos familias extensas y 16 nucleares, ubicadas en 23 viviendas. En la tabla 3 se muestran las cifras correspondientes.

##### Tabla 3. Integrantes por familias

La cantidad de miembros que se contabilizó en las familias son los que viven en Sanacoche Ejido, pero las familias cuentan con más miembros que emigraron y ya no viven con ellos; también incluyen a los miembros que se han unido a las familias por matrimonio.

### El contexto histórico del Ejido

La población de estudio representa un ejemplo de los núcleos agrarios creados por el Estado por medio de la Reforma Agraria de los años 1930. Específicamente el proceso de Sanacoche Ejido fue el siguiente:

“El 23 de mayo de 1935, los vecinos de la hacienda de Sanacoche solicitaron del C. Gobernador de la entidad Federativa (Estado de México) dotación de ejidos; dos años después La Comisión Agraria Mixta procedió a la formación del censo general y agropecuario de la población solicitante, la cual se llevó a cabo el 10 de noviembre de 1936. La comisión Agraria llevó a cabo un censo en el cual se listaron 30 personas capacitadas para recibir parcela. Al siguiente año dicha solicitud fue turnada a La Comisión Agraria Mixta en la cual se instituyó el expediente respectivo el 7 de junio de 1937, se publicó dicha solicitud para conocimiento de las partes interesadas en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, correspondiente al 8 de mayo del mismo mes y año” (RAN, Expediente 349, foja1-2).

“El 17 de abril de 1939 el C. Gobernador del Estado de México, concedió en dotación a los vecinos de Sanacoche, una superficie total de 38 Hectáreas de las cuales 20 Hectáreas de temporal y 18 Hectáreas de monte, afectables al rancho de Sanacoche, de la propiedad de la señora Agrícola Chávez Vda. De Bastida. Las tierras se repartieron de esta forma: 1 parcela ejidal y otra escolar y los terrenos restantes para los usos colectivos de los solicitantes. La posesión

provisional del Ejido se dio el 20 de abril de 1940 a 30 personas” (RAN, Expediente 349, foja1-2).

En la actualidad la localidad está dividida en 65 parcelas repartidas entre ejidatarios y posesionarios. En 55 años los ejidatarios y posesionarios aumentaron de 30 a 38 (26%), pero las parcelas se fragmentaron de 30 a 65, esto es, un proceso de pulverización de la tierra de un 116%.

### LA RESPUESTA ADAPTATIVA CONTEMPORÁNEA

#### Agricultura

La población realiza una agricultura de secano mediante el arado de tiro, el cual se ajusta a las condiciones de ladera del terreno disponible. Se destina la cosecha para autoconsumo (únicamente dos de las familias tiene excedente que destinan a la venta al interior de la localidad. El cultivo es de maíz asociado con haba y frijol. Solamente a 11 de las 23 unidades domésticas la cosecha les rinde para todo el año; al restante va de 3 a 6 meses en promedio.

Lo anterior es relevante ya que la base principal de la alimentación es el maíz, que se consume en tortillas de dos a tres veces al día todo el año. Otros usos como tamales y atole que son menos frecuentes. El haba y el frijol tienen la misma importancia, ya que complementan la dieta y al igual que el maíz, se puede almacenar su producción.

#### Cría de animales y recolección

La cría de animales es otra de las actividades destinadas al autoconsumo y en algunas ocasiones al trueque o la venta, en especial las aves de corral (gallinas, pollos y guajolotes) y borregos. Cabe destacar que la cría se realiza de traspatio, ya que la población no cuenta con terrenos de agostadero ni de bosque.

El promedio de animales por unidad doméstica es de 10 a 20 pollos y guajolotes y de 3 a 4 borregos. Los animales son considerados como una alcancía en la cual siempre tendrán dinero cuando lo necesiten. La alimentación consiste de maíz en el caso de las aves de corral y de pastura para los borregos que sale de la propia milpa.

La recolección se concentra principalmente en quelites, hongos y capulines que destinan al autoconsumo y se lleva a cabo en temporada de lluvias.

La recolección de leña se destina al autoconsumo y venta. Todas las familias utilizan leña. La venta en un principio era de ramas secas que se recolectaban en el bosque, pero la demanda superó la oferta y uno de los habitantes comenzó a cortar árboles, después de este otros más le imitaron, uno de ellos incluso talaba los árboles y en su casa tenía un pequeño aserradero en el cual los convertía en tablas para la venta. Esta actividad es clandestina y ha provocado la molestia de los dueños de los bosques circunvecinos, en los cuales actualmente cuida la policía montada. La carga de leña tiene un precio que varía de \$80.00 a \$100.00. Cuatro de las unidades

domésticas se dedican exclusivamente a esta actividad, y las demás, otras 18 la venden ocasionalmente o sólo para surtir a sus clientes.

La recolección de musgo es una de las actividades más recientes (8 años). En los meses de noviembre y diciembre llegan comerciantes a la localidad a contratar personas (sólo hombres) para juntar musgo en el bosque, asisten los que quieren y sin límite de edad, sexo o número. No invierten en traslado ni en comida (lo que hace al trabajo muy conveniente), ésta actividad se junta con el peonaje lo que trae como consecuencia la existencia de dinero en los meses más difíciles del año.

#### Actividades económicas

La venta de fuerza de trabajo se hace necesaria para obtener dinero y adquirir todo aquello que no pueden producir. Lo que encontramos en Sanacoche Ejido fue lo siguiente:

La obtención de la raíz de zacatón ha estado en la lista de actividades con fines monetarios desde las primeras décadas de 1900. El precio por kilo oscila entre \$6.00 a \$15.00, este último precio se registró en agosto de 2016, lo que, por cierto, propició el incremento de habitantes dedicados temporalmente a esta actividad.

Representa la segunda actividad económica más importante (con excepción de agosto de 2016 en la cual el precio subió a \$15.00 y algunos optaron por esta actividad sobre la albañilería).



El peonaje se realiza al interior de la localidad, por lo general entre septiembre y diciembre que es cuando se recogen las cosechas. En algunas ocasiones el pago no es con dinero sino en especie, generalmente maíz. Ocasión para que aquellos que no tienen suficiente cosecha para el año lo puedan compensar.

El empleo doméstico es realizado exclusivamente por las mujeres solteras, jóvenes y que aún viven con sus padres. Esta condición es relevante porque contribuye a costear la vida de la unidad doméstica.

El trabajo en la construcción (albañilería) es exclusivamente masculina (solteros y casados) y se ha realizado desde hace unos 50 años. En su mayoría se dirigen a la Ciudad de México, Toluca, San Felipe del Progreso o San José del Rincón. Es por el tiempo que dure la obra de construcción.

La venta de parrillas se viene realizando desde hace 9 o 10 años. Son 5 unidades domésticas las que se contratan en esta actividad ocasionalmente durante el año.

Tabla 4. Las actividades por su frecuencia

Programas gubernamentales y no gubernamentales

Los apoyos que el gobierno ha brindado a las unidades doméstica durante el periodo de trabajo de campo se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 5. Apoyos gubernamentales

Tabla. 6 Apoyo gubernamental por unidad doméstica

Se observó también que la población recibió varios apoyos de agencias no gubernamentales, las personas beneficiadas desconocen los nombres de las organizaciones que les han beneficiado, sólo recuerdan a la FAO y el Banco de Alimentos, pero aseguran que han sido varios y están seguros de que no son gubernamentales, en una ocasión dicen que las personas que los apoyaron no hablaban español. Algunos de los apoyos tuvieron un costo y son los siguientes:

Tabla 7. Apoyos no gubernamentales

Como se puede apreciar en las tablas anteriores, la estrategia adaptativa de la unidad doméstica muestra una asociación de tres tipos básicos de actividad:

Autoabasto,

Venta de fuerza de trabajo y Asistencia gubernamental y no gubernamental.

Las cuales se complementan para la satisfacción de las necesidades básicas de existencia. Cabe destacar que el recurso externo por vía de los apoyos del gobierno y de ONGs, que no se consideraban por parte de estudiosos del campesinado como Palerm y Warman, se está convirtiendo en la base económica de la población.

De esta manera, el patrón de subsistencia que despliega la población desde su unidad doméstica se puede resumir en la siguiente Tabla:

Tabla 8. Patrón de subsistencia

Tabla 9. El gasto por unidad doméstica

Los gastos anteriores son aproximados ya que el patrón de subsistencia en sí mismo es variable. Depende de diversos elementos por ejemplo: en la temporada de lluvias la recolección les hace ahorrar en la compra de alimentos; el número de integrantes de la unidad doméstica; las despensas del banco de alimentos que puede reducir de igual forma el gasto monetario; el recibo de los apoyos gubernamentales, sobre todo, el que concierne a becas; que la venta de fuerza de trabajo se mantenga activa, entre otros.

### CONCLUSIÓN

La diversificación y combinación con flexibilidad representa para la población la estrategia de adaptación sociocultural por excelencia, ya que las variaciones en las actividades tienen un propósito y son mantenidas, abandonadas y modificadas dependiendo de lo efectivas que resultan en determinadas circunstancias, conclusión que sigue a Palerm (1989:184-185) en cuanto las tres condiciones de éxito adaptativo: a) acceso a la tierra, b) mantener cierto control sobre su fuerza de trabajo y c) que su forma de producción mantenga algunas ventajas comparativas con las formas de producción capitalista. Agregando la del subsidio del Estado y de la asistencia de organismos no gubernamentales, que vienen hoy por hoy a mantener el patrón de subsistencia como una estrategia adaptativa viable aunque con un grado de dependencia de la sociedad

mayor cada vez más fuerte. Ello quita control directo al campesino sobre su existencia.

Un elemento más del patrón de subsistencia campesino es la propia unidad doméstica, ya descrita por Chayanov (1974), en la cual no hay fuerza de trabajo asalariada y mantiene un consumo que le da ventajas frente al sistema capitalista mayor.

Queda por documentar con mayor detalle, las respuestas de orden social y simbólico que pone en marcha la población al interior de la unidad doméstica en consonancia con las que se complementan a nivel sociedad. Tarea que excede el interés de este primer escrito de la investigación.

En conclusión consideramos que, ante los datos recabados al momento, la estrategia adaptativa que pone en marcha la población, muestra un patrón con las siguientes cualidades:

- es flexible
- es diverso
- se apega a contexto o situación
- es complementario
- es congruente con el tamaño de la población, los recursos disponibles y la vinculación con la sociedad mayor

Cualidades que han dado a la unidad doméstica la respuesta a su subsistencia. Sin embargo, identificamos además que: cada vez va dependiendo de subsidio las decisiones no dependen del todo de la población

el peso de lo económico (dinero) va siendo cada vez más preponderante uno de los costos sociales es la migración laboral de los integrantes de la unidad doméstica y aunque no trabajado en este artículo, la individualización que se acrecienta cuando es el dinero lo que se requiere más que la colaboración entre unidades domésticas.

Con lo anterior nos percatamos que la respuesta está muy lejos de ser una y definitiva, por el contrario, dada su naturaleza de inmediatez, el mantenimiento del patrón de subsistencia así como lo observamos demanda cada vez más trabajo de casi todos los integrantes de la unidad doméstica pero sin que por ello la satisfacción de necesidades sea cubierta holgadamente. Es decir, hay que trabajar más y obtener cada vez menos.

Podemos comentar que una respuesta de esta naturaleza implica el deterioro de los recursos naturales disponibles y una dependencia que se traduce en baja oportunidad de mejora de la calidad de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, Richard (1975). *Energía y estructura. Una teoría del poder social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *El octavo día. La evolución social como autoorganización de la energía*. México. UAM-Iztapalapa.
- Chayanov, Alexander V. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Dirección General de Protección Civil del Estado de México y H: Ayuntamiento de San José del Rincón. (2009). *Atlas de riesgos Municipio de San José del Rincón*. México.
- Gaceta del Gobierno, Toluca de Lerdo, Méx., martes 2 de octubre del 2001/ No. 67.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España. Gedisa.
- Gobierno del Estado de México, Secretaría del Medio. (2001). *Ambiente. Diagnóstico Ambiental del Municipio de San José del Rincón*, Informe Técnico DDA/02/06.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España. Gedisa.
- Palerm, Ángel. (1967). *Introducción a la teoría etnológica*. México: Universidad Iberoamericana. Editora Cultural y Educativa, S. A. de C. V.
- . (1989). *Antropología y marxismo*. México: Editorial Nueva Imagen, S. A.
- Palerm Viqueira, Juan Vicente (1997). *Los nuevos campesinos*. México. Universidad Iberoamericana.
- Prigogine, Ilya (1983). *¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*. España. Tusquets Editores.
- Rappaport, Roy (1987). *Cerdos para los antepasados. El ritual en la ecología de un pueblo de Nueva Guinea*. España. Siglo XXI.
- SEDESOL (2010). *Sistema de apoyo para la planeación del PDZP*. Información por localidad Secretaría de Desarrollo Social. SEDESOL.
- Shanin, Teodor, Comp. (1979). *Campesinos y sociedades campesinas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sponsel, Leslie E. (2010). "Steward, Julian (1902-1972)". En Barfield, Thomas. (Ed.). *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI editores, S, A. de C. V.
- Steward, Julian H. (1955). *Teoría del cambio cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana.
- Steward, Julian. (1974). "Ecología Cultural". En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* Tomo 3 (Dir. Davis L. Sills). Madrid. Editorial Aguilar.
- Tyrtania, Leonardo (1999). *Termodinámica de la supervivencia para las ciencias sociales*. México. UAM-Iztapalapa.
- (2009). *Evolución y sociedad. Termodinámica de la supervivencia para una sociedad a escala humana*. México. UAM-Iztapalapa – Juan Pablos Editor.

- Velasco Orozco, Juan Jesús. (2002). *Subsistencia campesina y desarrollo sustentable en la región monarca*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Warman, Arturo. (1985a). *Ensayos sobre el campesinado en México*. México: Editorial Nueva Imagen, S. A.
- (1985b). *Estrategias de sobrevivencia de los campesinos mayas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2015). *El campo mexicano en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, Eric R. (1982). *Los campesinos*, Barcelona: Editorial labor S. A.
- Archivo  
RAN, Registro Agrario Nacional, Expediente No42/349, fojas 1-56  
Páginas web  
CONASAMI, México. Tabla de Salarios Mínimos Generales y Profesionales por Áreas Geográficas [en línea], diciembre 2015. Disponible en [http://www.conasami.gob.mx/t\\_sal\\_mini\\_prof.html](http://www.conasami.gob.mx/t_sal_mini_prof.html)  
[Consulta: 11 diciembre 2016]

Mapa 1. Localización del Municipio de San José del Rincón.



Fuente: Diagnóstico Ambiental del Municipio de San José del Rincón 2006

Mapa 2. Colindancias Sanacoche Ejido



Fuente: Elaboración propia a partir de RAN, Expediente 346.

Tabla 1. Población de Sanacoche Ejido

<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>%</b>	<b>Mujeres</b>	<b>%</b>
155	75	48.3	80	51.7

Fuente: Trabajo de campo 2015-1016

Tabla 2. Población por rangos de edad

<b>Rango</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
0-4	15	9.6	9	6
5-9	17	10.9	13	4
10-14	28	18	11	17
15-19	25	16	9	16
20-24	13	8.1	6	7
25-29	9	5.8	6	3
30-34	4	2.5	2	2
35-39	11	7	2	9
40-44	12	7.7	6	6
45-49	8	5	4	4
50-54	6	3.8	4	2
54-59	2	1.2	2	0
60-64	1	0.6	0	1
65-69	0	0	0	0
70-74	3	1.9	0	3
75-79	0	0	0	0
80-84	1	1.9	1	0
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>80</b>

Fuente: Trabajo de campo 2015-1016

Tabla 3. Integrantes por familias

Familias	Integrantes promedio	Porcentaje de familias
1	2	4.5 %
3	4	13 %
2	5	8.6 %
6	6	26 %
4	7	17.3 %
2	8	8.6 %
3	9	13 %
1	11	4.5 %
1	13	4.5 %
23	155	100

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

Tabla 4. Las actividades por su frecuencia

Actividad	No. de U.D.	%
Autoabasto	22	95.6
Agricultura, cría de animales y recolección		
Económicas		
Albañilería	18	78.2
Raíz de zacatón	18	78.2
Peonaje	16	69.5
Leña	15	65.2
Musgo	10	43.4
Trabajo doméstico	8	34.7
Parrillas	5	21.7
Empleado (2 municipal y 1 arquitecto)	3	13

Fuente: Trabajo de campo 2014-2016

Tabla 5. Apoyos gubernamentales

Programas	Monto	Se otorga	Quién lo recibe
Procampo	\$ 1300.00	Anual	Por hectárea
Procedes	\$ 950.00	Bimestral	Por persona
Beca primaria	\$ 340.00	Bimestral	Por niño
Beca por estar en la escolta de la primaria	\$ 2500.00	1 sola vez	Por niño
Vale para útiles escolares	\$ 150.00	Cada año	Por niño
Mujeres con niños pequeños	\$ 200.00	Bimestral	Por niño menor de 5 años
Beca secundaria	\$ 2000.00	Bimestral	Por niño
Becas preparatoria	\$ 2500.00	Bimestral	Por niño
Despensa 60 y más años	Despensa	Mensual	Adulto
Pie de casa (Ayuntamiento)	Material de construcción	1 sola vez	Por familia, 18 beneficiadas
Ayuntamiento	10 pollos	1 sola vez	25 paquetes
Gobierno Federal	Pantalla TV	1 sola vez	23 familias

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

Tabla. 6 Apoyo gubernamental por unidad doméstica

U.D.	Apoyo	Monto bimestral \$
1	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 1 beca preparatoria 2500.00 1 apoyo a la madre 950.00	5,790.00
2	1 beca primaria 340.00 1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,490.00
3	2 beca primaria 680.00 1 beca secundaria 2000.00 1 beca preparatoria 2500.00 1 apoyo a la madre 950.00	6,130.00
4	2 beca primaria 680.00 1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,830.00
5	1 beca primaria 340.00 1 apoyo a la madre 950.00 1 despensa 60 y más	1,290.00 Despensa
6	2 beca primaria 680.00 1 beca secundaria 2000.00 1 apoyo a la madre 950.00	3,330.00
7	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 1 beca preparatoria 2500.00 1 apoyo a la madre 950.00	3,790.00
8	3 beca primaria 1020.00 2 beca secundaria 4000.00 1 apoyo a la madre 950.00	5,970.00



9	1 beca primaria 340.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,290.00
10	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 2 menores de 5 años 400.00 2 apoyo a la madre 1900.00	4,640.00
11	1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,150.00
12	3 beca primaria 1020.00 1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00	2,170.00
13	2 beca primaria 680.00 1 beca secundaria 2000.00 1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00	3,830.00
14	2 menor de 5 años 400.00 2 apoyo a la madre 1900.00	2,300.00
15	3 beca primaria 1020.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,970.00
16	2 beca primaria 680.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,630.00
17	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 1 beca preparatoria 2500.00 1 apoyo a la madre 950.00	5,790.00
18	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 1 beca preparatoria 2500.00 1 apoyo a la madre 950.00	5,790.00
19	1 beca primaria 340.00 1 beca secundaria 2000.00 2 menores de 5 años 400.00 2 apoyo a la madre 1900.00	4,640.00
20	1 beca primaria 340.00 2 menores de 5 años 400.00 2 apoyo a la madre 1900.00	2,640.00
21	1 beca primaria 340.00 1 apoyo a la madre 950.00	1,290.00
22	1 menor de 5 años 200.00 1 apoyo a la madre 950.00 1 despensa 60 y más	1,150.00 Despensa
23	2 despensa 60 y más	2 despensas

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

Tabla 7. Apoyos no gubernamentales

Programa	Apoyo	Familias	Número de veces
Banco de alimentos	Despensa (\$53.00 c/u)		2 por mes
ONG	Fogones ahorradores	20	1
ONG	Un tinaco-cisterna de 1700 o 700 litros	13	1
ONG	Viveros	4	1
ONG	Gallinero (\$ 600.00)	10	1
ONG	Corral p/borregos y un tinaco de 1100 litros (\$700.00)	5	1
ONG	Láminas para granja de conejos	5	1
ONG	10 borregos	8	1

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

Tabla 8. Patrón de subsistencia

Actividad	Aporte a la subsistencia	Temporada
Agricultura	Autoabasto alimentario (tortilla, atole, frijol, haba, chilacayote). Económico (venta de excedente de maíz)	Todo el año
Cría de animales	Autoabasto alimentario (huevo y carne sobre todo pollo). Intercambio con otros recursos alimentarios. Económico.	Todo el año
Recolección	Leña. Autoabasto energético (cocina, aseo y calefacción)	Todo el año
	Quelites. Autoabasto alimentario	Marzo-abril
	Hongos. Autoabasto alimentario. Económico (\$80.00 (la cubeta de 4 litros)	Julio-septiembre
	Capulines. Autoabasto alimentario. Económico (\$80.00 (la cubeta de 4 litros)	Julio-agosto
Raíz de zacatón	Económico (de \$ 250.00 a \$2,250.00 semanalmente)	En cualquier momento
Peonaje	Económico (\$100.00 por día más la comida) Alimentario por pago en especie (maíz u otro cultivo)	Septiembre - noviembre
Trabajo doméstico	Económico (De \$3,000.00 a \$ 5,000.00 mensuales. \$150.00 por día)	Todo el año, intermitente
Albañilería	Económico (De \$600.00 a \$ 3,500.00 a la semana o mes)	Todo el año, intermitente
La leña	Económico (\$80.00 la carga. De \$1,600.00 a \$6,400.00 semanalmente)	En cualquier momento
El musgo	Económico (De \$1,500.00 a \$ 3,300.00 semanales)	Noviembre y diciembre
Venta de parrillas	Económico (De \$5,500.00 a \$15,000.00 mensuales)	Todo el año, intermitente
Apoyo del Gobierno y ONGs	Económico y en especie (ver Tablas 7, 8 y 9)	Anual, bimestral y ocasional

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

Tabla 9. El gasto por unidad doméstica

U.D.	Alimento Semanal	Escuela Semanal	Pagos luz y agua Mensual	Egreso mensual
1	800.00	750.00	80.00 luz 30.00 agua	6,310.00
2	1000.00	50.00	50.00 luz 30.00 agua	4,280.00
3	900.00	750.00	65.00 luz 30.00 agua	6,695.00
4	800.00	50.00	50.00 luz 30.00 agua	3,475.00
5	1000.00	25.00	80.00 luz 30.00 agua	4,200.00
6	600.00	250.00	90.00 luz 30.00 agua	3,510.00
7	1100.00	600.00	100.00 luz 30.00 agua	6,930.00
8	850.00	600.00	80.00 luz 30.00 agua	5,910.00
9	1000.00	25.00	90.00 luz 30.00 agua	4,220.00
10	1200.00	300.00	120.00 luz 30.00 agua	6,150.00
11	500.00	0	45.00 luz 30.00 agua	2,075.00
12	800.00	25.00	60.00 luz 30.00 agua	3,390.00
13	1000.00	300.00	85.00 luz 30.00 agua	5,315.00
14	700.00	0	60.00 luz 30.00 agua	2,890.00
15	400.00	25.00	45.00 luz 30.00 agua	1,675.00
16	700.00	25.00	60.00 luz 30.00 agua	2,990.00
17	1000.00	850.00	90.00 luz 30.00 agua	7,520.00
18	600.00	600.00	50.00 luz 30.00 agua	4,880.00
19	1000.00	300.00	60.00 luz 30.00 agua	5,290.00
20	500.00	25.00	70.00 luz 30.00 agua	2,200.00
21	500.00	300.00	45.00 luz 30.00 agua	3,275.00
22	700.00	0	70.00 luz 30.00 agua	2,900.00
23	250.00	0	40.00 luz 30.00 agua	1,070.00

Fuente: Trabajo de campo 2015-2016

## **LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO OFERTA EDUCATIVA EN MÉXICO**

### **THE DEGREE OF EDUCATION FOR THE HEALTH LIKE EDUCATIVE SUPPLY IN MÉXICO**

Manuel Leonardo Ibarra Espinosa<sup>30</sup>, Georgina Contreras Landgrave, Esteban Jaime Camacho Ruiz

#### **RESUMEN**

La propuesta expone una experiencia docente y su importancia radica en presentar un programa educativo innovador que se oferta a nivel superior llamado Educación para la Salud. Este programa académico se suma al enfoque preventivo que dentro del área de la salud se impulsa dentro de las actuales políticas de salud en México y específicamente del Estado de México. La característica diferencial por la cual se presenta como novedosa, es que la licenciatura está ubicada dentro del área de ciencias sociales y visualiza a la salud como el resultado de los hábitos que presenta el individuo, la familia y la comunidad. De esta forma, el objeto de estudio son los estilos de vida considerando para ellos los factores sociales involucrados y el proceso psicopedagógico.

Palabras clave: Licenciatura Educación para la Salud, Estilos de Vida, Ciencias Sociales.

#### **ABSTRACT**

The proposal exposes a teaching experience and its importance lies in presenting an innovative educational program that is offered at a higher level called Education for Health. This academic program is added to the preventive focus that within the health area is promoted within the current health policies in Mexico and specifically in the State of Mexico. The differential characteristic for which it is presented as novel, is that the degree is located within the area of social sciences and visualizes health as the result of the habits presented by the individual, the family and the community. In this way, the object of study is lifestyles considering for them the social factors involved and the psychopedagogical process.

Keywords: Degree Education for the Health, Life Styles, Social Sciences.

---

<sup>30</sup> Profesores-Investigadores de tiempo completo de la Lic. en Educación para la Salud y de la Maestría en Sociología de la Salud. Universidad Autónoma del Estado de México, CU-Nezahualcóyotl. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT de México.

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, la atención de la enfermedad ha estado fundamentada en la relación médico-paciente, a través de modelos de atención biologicista, en donde siguiendo rigurosamente a la etiología, los signos y síntomas, la fisiopatología, el curso de la enfermedad y el tratamiento necesario se prima los “modelos explicativos del padecimiento”. Esta atención ha sido posible gracias al desarrollo del conocimiento del hombre y especialmente del desarrollo tecnológico. Una clara manifestación de este avance es el incremento de la esperanza de vida al nacer; el desarrollo de medicamentos, vacunas, técnicas quirúrgicas, equipos médicos altamente especializado entre otros.

La aplicación del desarrollo tecnológico si bien ha estado para el bienestar del hombre, también ha provocado cambios globales, mismos que han generado la presencia de enfermedades que para su atención representan altos costos para los sistemas de salud. Estos costos no sólo son para el Sistema de Salud, sino que también representan un alto costo social de las familias.

Por su parte los estudios epidemiológicos actuales concluyen que los estilos de vida definidos por la Organización Mundial de la Salud son una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales, son los

que de manera importante las generan. Estos están directamente influenciados por el conjunto de factores personales, sociales, económicos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos o poblaciones o llamados determinantes de la salud (OMS, 1998).

La comprensión de los determinantes sociales y los estilos de vida sobre los padecimientos, ayudarán para la toma de decisiones en la elaboración de políticas y en el diseño e implementación de programas ubicados en el ámbito de la prevención.

México se encuentra identificado en los primeros lugares de obesidad a nivel mundial, con sus consecuentes efectos negativos, ya que por ejemplo se duplica o triplica el riesgo de padecer enfermedades crónicas como la hipertensión arterial, los infartos y enfermedades vasculares, el cáncer de seno, esófago o de riñón. Se estima que el 90% de los casos de diabetes mellitus tipo 2 se atribuyen al sobrepeso y la obesidad.

Actualmente, el 70% de los adultos en México padece obesidad, a este porcentaje se tienen que sumar 4.5 millones de niños de entre cinco y 11 años, por lo que es momento de tomar acciones que ayuden a evitar este problema de salud. Frente a estos escenarios, en el diseño de las de políticas públicas de salud mexicanas, se ha planteado la participación de los diferentes sectores de la sociedad aunado a la propia acción de la estructura del gobierno (SSA, 2013).

El Programa Nacional de Salud 2013-2018 plantea el reforzamiento de las actividades preventivas, estableciendo un incremento de la inversión destinada para el primer nivel de atención (SSA, 2013). A esta estrategia de sumar esfuerzos de los diferentes sectores, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 coordinado por la Secretaría de Educación Pública de la Federación, establece que “para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo. Además, frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (SEP, 2013:27).

En concordancia con estas políticas nacionales, específicamente en el Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) considerando su compromiso social de atender las necesidades de la población, ofertó por primera vez en el año 2007 la Licenciatura de Educación para la Salud. Este programa educativo como característica tiene que está ubicada en las Ciencias Sociales, siendo los estilos de vida su objeto de estudio.

Más allá de una revisión de los diversos programas que conforman el corpus

curricular de la licenciatura, la propuesta se encauza a retomar las tramas fundacionales que dieron sentido a su creación. La necesidad de generar una licenciatura con características inter, multi y transdisciplinaria que abordara el constructo teórico-metodológico de la educación para la salud, bajo el resguardo de las ciencias sociales, vio consolidada su razón de ser con la aprobación del proyecto curricular, conferido por la Secretaría de Docencia y la Dirección de Estudios Superiores de la UAEM.

El proyecto curricular de la licenciatura (UAEM, 2007), conceptualiza el perfil del Educador para la Salud como aquel profesional universitario altamente calificado que está formado a partir de una visión y misión de trabajo en grupos interdisciplinarios, ya que se sostiene en una formación de calidad bajo una perspectiva multidisciplinaria, que lo posibilita a proyectar un bienestar social, ha desarrollar una capacidad de atención a las áreas de educación, antropología social, cultura, medicina preventiva, etc.

A partir de las pautas descritas, se establecen los vasos comunicantes entre las Ciencias Sociales y la Educación para la Salud, como fuente de saberes y prácticas inter y multidisciplinarias; partiendo con la expectativa de viabilizar en el horizonte académico, haciéndose notar el desarrollo de un campo no solo inter, multi, trans, meta o subdisciplinar, sino también el de la posibilidad de conformar un planteo teórico-metodológico capaz de integrar y comprender lo social del proceso salud-

enfermedad, sin caer en la sociologización o hipersocialización del mismo.

De acuerdo con los saberes planteados en el proyecto curricular de la licenciatura (UAEM, 2007), se considera que el Educador para la Salud es un profesionalista con amplios conocimientos, una vez que su preparación multi e interdisciplinaria, le prepara en distintos campos del saber como el de la salud, la sociología, la antropología, la educación y la comunicación. Esta formación le permitirá ser un educador flexible, respetuoso de la diversidad cultural, pero con un firme liderazgo para inducir cambios en las prácticas sociales nocivas para la salud.

Para hacer el planteamiento de este programa, se requiere comprender y considerar el proceso social involucrado para el desarrollo de cada enfermedad; por lo que es indispensable reflexionar en la presencia de los determinantes de la salud como los formadores de los estilos de vida que son los que generaran el estado de salud o enfermedad en los individuos.

De esta forma, la enfermedad entendida en las dimensiones sociales está inserta en procesos del ámbito ideológico, sociopolítico y económico; y por último incluye la atención, percepción, respuesta afectiva, cognición y valoración directa de la enfermedad y sus manifestaciones, por lo que es necesario considerar que los paradigmas manejados por los pacientes sobre el padecimiento son diferentes a los que manejan los médicos.

La variación en los modelos del médico y del paciente reflejan entendimientos o

diferencias culturales subyacentes. Puede haber afinidades y conflictos entre médicos y pacientes, de allí que sea necesario analizar cuáles son las explicaciones sobre la enfermedad que cada uno maneja (Campos-Navarro et al.; 2002:1273).

Las representaciones sobre los padecimientos se crean desde la estructura social donde el individuo se desarrolla. Aquí no solo juega un papel de receptor, sino existe un vaivén bidireccional de sociedad-individuo-sociedad de todos los componentes biosocioculturales y espirituales que interactúan en el desarrollo de su estado de salud-enfermedad.

Debido a la diversidad cultural y a la estratificación social, el individuo expresa diversas formas de ver y atender a los padecimientos. Esta diversidad es caracterizada por los habitus en el que se encuentran inscrito el grupo social.

En el estudio de los modelos explicativos se indica cómo los pacientes entienden los episodios de su enfermedad y cómo escogen y evalúan los tratamientos particulares (Campos-Navarro et al.; 2002:1273); el conocer estas representaciones, permite interpretar la realidad de las personas.

La interpretación de la trayectoria de la vida real individual y colectiva, los coloca con una marcada diferencia en la salud y en los cuidados que se reflejan por sus estilos de vida; los cuales se adoptan a través de diversas fuentes de información como: la vivencia de la persona, lo que piensa, la comunicación social, la observación y los

conocimientos adquiridos por medios formales y de masas.

Así, la lectura del programa curricular de la licenciatura (UAEM, 2007) otorga la posibilidad de allegarse de nuevo a uno de sus preceptos fundamentales: el del ámbito del desempeño profesional, tanto del cuerpo docente como del discente, el cual de manera sintáctica se entiende como el desempeño profesional e implica el uso de los principios, postulados, leyes, métodos y técnicas fundamentales del quehacer de las ciencias sociales, la salud y la educación. De ahí su capacidad profesional para generar prospectivas que serán materializados en proyectos educativos, sobre todo, por la capacidad que tendrá para analizar los principales fenómenos de salud pública en los ámbitos, local, regional y nacional, en donde se sumen las miradas y no se anulen, buscando redirigir los esfuerzos en la búsqueda de un conocimiento integrador y no excluyente.

La incorporación de diversos profesionales, con perfiles apegados a los fundamentos científico-sociales del proyecto curricular, así como la puesta en marcha de diversos procesos de de-construcción del conocimiento, entre ellos el incentivarlos a ser partícipes activos en los andamiajes

## REFERENCIAS

Campos-Navarro et al., (2002). "Las representaciones del padecer en ancianos con enfermedades crónicas. Un estudio en la Ciudad de México". *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18(5):1271-1279.

cotidianos por una educación horizontal, digna y comprometida con los otros, donde el saber-hacer sea tarea de todos y no sólo de aquella figura omnipresente y omnipotente que durante mucho tiempo ha dominado y acallado las voces, las prácticas, saberes, imaginarios, representaciones y demás elementos subjetivos en cuanto a educación-salud-enfermedad se refiere.

Durante la estancia y egreso de tres generaciones del programa académico, se han propiciado espacios integracionistas donde se hace patente la necesidad de vincular los diversos pensamientos en torno al proceso educación-salud-enfermedad-atención-cuidado, fomentando debates críticos engastados en el respeto, la apertura de ideas y en la colaboración permanente.

Las experiencias docentes y de investigación que se han tenido, se consideran para continuar con el devenir del viraje formulado, y establecer el constructo identitario; es decir, convocar a la consolidación de un campo disciplinar denominado ciencias sociales de la educación para la salud. Sin duda alguna, este punto puede ser uno de los grandes desafíos que enriquezca el debate de lo brevemente bosquejado.

Licenciatura en Educación para la Salud (2007). *Proyecto curricular*, Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaría de Docencia, Dirección de Estudios Profesionales, Coordinación de Desarrollo Curricular. Unidad Académica Profesional Nezahualcóyotl.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la salud*. Glosario, Ginebra.



SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*, Secretaría de Educación Pública México.

SSA. (2013). *Programa Nacional de Salud 2013-2018*, México. Secretaría de Salud