

VOLUMEN 3, NÚMERO 3, ENERO-JUNIO 2022

Biniríame

ISSN: 2683-2747

UACJ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar
Rector

Daniel Constandse Cortez
Secretario General

Alonso Morales Muñoz
**Director del Instituto de Ciencias
Sociales y Administración**

Fernando Sandoval Gutiérrez
Jefe de la DM en Cuauhtémoc

Kathya Sánchez Pérez
**Jefa del Departamento
de Humanidades**

Claudia Teresa Dominguez Chavira
**Coordinadora de la Licenciatura en
Educación de la DM en Cuauhtémoc**

Patricia Islas Salinas
Directora y editora

Comité Editorial

Patricia Islas Salinas
Karla Ivonne González Torres
Guadalupe Ordóñez Caraveo

Comité Científico Asesor

Rosalba Mancinas Chávez
(Universidad de Sevilla)
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
(Universidad Autónoma de Chihuahua)
Romelia Hinojosa Luján
(Benemérita y Centenaria Escuela
Normal "Profr. Luis Urías Belderráin")

Imagen de portada

https://es-us.noticias.yahoo.com/escuelas-rurales-m%C3%A9xico-marginadas-lejanas-reforma-educativa-173626467.html?guccounter=1&guce_

Biníriame.

ISSN: 2683-2747.

Volumen 3, número 3, enero-junio 2022

El sueño educativo de Plotino Rhodakanaty en México —
Benjamín Marín Meneses

Una educación humanista desvinculada de la práctica docente —
Carmen Patricia Alarcón Félix

¿Existe la forma correcta de impartir clases? Estilos de enseñanza y enseñanza superior en Cuauhtémoc —
Karla Ivonne González Torres, Guadalupe Ordóñez Caraveo

La configuración profesional del docente en la época contemporánea —
Francisco Guzmán Marín, Carmen Paulina Torres Franco, Fidel Negrete Estrada, Érik Ávalos Reyes, Alicia Lemus Jiménez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Biníriame.

Volumen 3, núm. 3 (enero-junio de 2022) es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través del Cuerpo Académico 113, Estudios sobre Prácticas Educativas e Interculturalidad del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, y la División Multidisciplinaria en Cuauhtémoc, km 3.5 carretera Anáhuac-Cuauhtémoc, Ejido Anáhuac, municipio de Cuauhtémoc, Chihuahua, México, C. P. 31600. Teléfono (625) 128 1700. Editora responsable: Patricia Islas Salinas. Correo electrónico: patricia.islas@uacj.mx Reserva exclusiva de derechos número 04-2020-022710293400-203.

ISSN: 2683-2747.

Se terminó la edición de este número el 20 de febrero de 2023.

Los trabajos publicados son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial bajo la condición de citar la fuente.

Biníriame se libera bajo licencia Creative Commons (reconocimiento)



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
DM en Cuauhtémoc, km 3.5 carretera Anáhuac-Cuauhtémoc, Ejido Anáhuac, municipio de Cuauhtémoc, Chihuahua.

www.uacj.mx

© Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Binirame

Tabla de contenido

5 Carta del Editor

Patricia Islas Salinas



7 El sueño educativo de Plotino Rhodakanaty en México

Benjamín Marín Meneses



27 Una educación humanista desvinculada de la práctica docente

Carmen Patricia Alarcón Félix



37 ¿Existe la forma correcta de impartir clases? Estilos de enseñanza y enseñanza superior en Cuauhtémoc

Karla Ivonne González Torres
Guadalupe Ordóñez Caraveo

45 La configuración profesional del docente en la época contemporánea

Francisco Guzmán Marín
Carmen Paulina Torres Franco
Fidel Negrete Estrada
Érik Ávalos Reyes
Alicia Lemus Jiménez

Carta del Editor

En la actualidad, en un mundo globalizado de fenómenos pospándemicos, se hace necesario el análisis de la práctica docente para enfrentar la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades académicas. Las nuevas tendencias indican que ya no es suficiente abordar el currículo de una manera literal, sino que las y los maestros deberán de formarse y capacitarse para atender asuntos de educación socioemocional, aprendizaje activo y estilos de aprendizaje, para proporcionar a los estudiantes nuevas guías de aprendizaje y apoyarlos en la resolución de problemas inherentes a su andar cotidiano en las diferentes esferas que conforman su vida.

La historia de la educación en México es un tópico importante para comprender la evolución de los procesos y la influencia de las diferentes ideologías en la época actual; es por ello que en el primer artículo que conforma este volu-

men, se aborda un análisis exhaustivo de Plotino Constantino Rhodakanaty, socialista y anarquista griego, quien a su llegada a México en el siglo XIX sentó las bases del primer proyecto educativo de corte socialista e influyó en el movimiento campesino en el país. El análisis de los extractos referentes a la educación en México en sus escritos permitió al autor del artículo reconstruir el sueño pedagógico del personaje refiriendo notas periodísticas y autores que influyeron en este.

En el segundo artículo se considera y hace un análisis crítico del humanismo como tendencia filosófica de la educación para la formación de los estudiantes. La autora compara el enfoque tradicionalista de la educación y hace un recorrido por las diferentes reformas educativas en México, para reflexionar en la evolución hacia nuevas corrientes pedagógicas; analiza también si estas realmente se observan en el ambiente

álculo de las instituciones de educación básica.

En el tercer artículo se indica la obligación de conocer la diversidad en el aula universitaria. Asimismo, se cuestiona al docente de nivel superior sobre la necesidad imperiosa de repensar la práctica desde perspectivas innovadoras, como los estilos de aprendizaje, para diseñar planeaciones didácticas que influyan en un aprendizaje significativo de los estudiantes, así como reconocer la exigencia de formación y capacitación docente al respecto.

En el cuarto documento que conforma este volumen, se hace una crítica

estructurada a la educación formal para reflexionar en la profesionalización docente. La temática aborda las diferentes esferas sociopolíticas y sociohistóricas, y su influencia en la conformación del sistema educativo en el perfil del estudiante y del docente, a partir de un recorrido de la historia de la educación y sus aristas.

Las perspectivas de las y los autores del presente volumen refieren el compromiso reflexivo sobre tópicos educativos de gran relevancia para los actores académicos referidos a nivel glocal.

Patricia Islas Salinas
Directora y editora

El sueño educativo de Plotino Rhodakanaty en México

Plotino Rhodakanaty's educational dream in Mexico

Benjamín Marín Meneses
Universidad Veracruzana (UV)
ORCID: 0000-0002-8131-8082

Recibido: 1 agosto 2022 | Aceptado: 15 agosto 2022



Resumen

En el presente escrito el autor trata de exponer los intentos educativos, en México, del griego Plotino Constantino Rhodakanaty. Médico de profesión, y sumamente versado en el socialismo, arribó a las costas de Veracruz a inicios de febrero de 1861. Su llegada al país respondió a los decretos presidenciales de Ignacio Comonfort, quien esperaba llamar la atención de extranjeros para que poblaran las regiones más abandonadas e inhóspitas de México. El heleno, fiel a las doctrinas que profesaba, se presentó al escenario político con varias propuestas de cambio social, siendo la educación uno de los vectores más importantes que intentó desarrollar. El objetivo es desglosar esa historia, para dar a conocer las bases del primer proyecto educativo de corte socialista en México; sin embargo, se busca solventar un problema fundamental: Rhodakanaty no legó un plan de estudios que reflejara sus deseos concretos, pero sus manuscritos sí están llenos de comentarios educativos. Para reconstruir su sueño pedagógico, se ocuparán escritos de la propia autoría de Rhodakanaty, añadiendo también referencias de los autores que influyeron en él, además

de notas periodísticas que constatan su proselitismo.

Palabras clave: educación; Rhodakanaty; socialismo.

Abstract

In the present writing the author tries to expose the educational attempts, in Mexico, of the Greek Plotino Constantino Rhodakanaty. A doctor by profession, and well versed in socialism, he arrived at the coast of Veracruz at the beginning of February, 1861. His arrival in the country responded to the presidential decrees of Ignacio Comonfort, who hoped to attract the attention of foreigners to populate the most abandoned and inhospitable regions of Mexico. The Hellene, faithful to the doctrines he professed, appeared on the political scene with several proposals for social change, being education one of the most important vectors he tried to develop. The objective of the present article is to break down this history in order to make known the bases of the first socialist educational project in Mexico; nevertheless, we seek to solve a fundamental problem: Rhodakanaty did not bequeath a curriculum that reflected his concrete desires, but his manuscripts are full of educational commentaries. In order to reconstruct his pedagogical dream, writings of Rhodakanaty's own authorship will be used, adding also references of the authors who influenced

him and journalistic notes that confirm his proselytism.

Keywords: education; Rhodakanaty; socialism.

Introducción y metodología

Rhodakanaty (1998), por mucho tiempo, fue conflictivo para la historiografía del socialismo en México. Su figura, ampliamente estudiada por Carlos Illades (2002; 2008; 2019), ha sido considerada como la más representativa y fundamental en la extensión del socialismo dentro de las fronteras mexicanas. Esto se debe, quizá, a que el primer gran historiador del tema, José C. Valadés, entronizó al griego, dotándolo de un papel sumamente relevante, porque, de acuerdo con los textos del mismo Valadés, fue Rhodakanaty el primero en incentivar la llama socialista, de manera abierta y con respaldo teórico detrás de sí, entre los campesinos y proletarios del Valle de México.

Gastón García Cantú (1986), Manuel Díaz Ramírez (1978) y John M. Hart (1974; 1980), por citar algunos ejemplos, continuaron con la tradición legada por Valadés, categorizando al griego como ese individuo sin el cual la oleada socialista no hubiese permeado e inundado la palestra disidente en el México decimonónico. Si nos atenemos a validar lo expuesto por estos autores, debemos, sin lugar a dudas, indagar e investigar

con mayor profundidad, y bajo un rigor archivístico detallado, lo que Rhodakanaty significó para los obreros y peones mexicanos.

Empero nos encontramos con un primer problema: los archivos de La Social, organización fundada por el médico, no se encuentran a disposición del historiador. Paco Ignacio Taibo comenta, en el prólogo de *El socialismo libertario mexicano*, que Valadés (2013), en medio de su cuantiosa labor de historiar el movimiento socialista, acaparó la documentación de primera mano del siglo XIX. El mismo historiador mazatleco se confiesa, en una carta, con Max Nettlau (2008) (el denominado Heródoto del anarquismo), a quien cuenta que compró estos archivos a un librero de viejo en la Ciudad de México.

¿Esto impide historiar a Rhodakanaty? La respuesta es no, pero la contestación nos obliga a afirmar que, de menos, complica la empresa. A disposición tenemos, gracias a Carlos Illades, el libro *Obras*, un compendio de manuscritos de Rhodakanaty (1998), desde proclamas, discursos, poemas, artículos y crónicas, en los que podemos rastrear mediante una calmada y reflexiva hermenéutica de la pluma del griego. *Obras* es una fuente directa que analizar.

Un segundo manantial informativo nos lo prestan las referencias en prensa al quehacer de Rhodakanaty. Durante un par de décadas, al menos de manera esporádica, su activismo no pasó inadvertido por los periodistas, quienes dejaron

evidencia de su proselitismo. En última instancia, el más reciente libro de Illades, titulado *En los márgenes. Rhodakanaty en México* (2019), puede ser empleado como un surtidor de información adicional, dado que Illades ha tenido acceso a documentación privilegiada que comparte en dicha publicación.

Lo anterior se liga con un escollo relativo a las propuestas educativas del griego. Según la tradición historiográfica, Rhodakanaty fundó un plantel educativo en el Distrito de Chalco, al cual se le suele nombrar como la Escuela del Rayo y del Socialismo, cuya intención era alfabetizar a los infantes y a los campesinos, a la par de adentrarlos en la teoría socialista (Illades, en: Rhodakanaty, 1998). Sobre este suceso, la historiografía es abundante, mas no así los testimonios directos, por lo que los textos de José C. Valadés suelen ser tomados como fuente primaria. La cuestión es que, a ojos de evidencia fuera de la literatura histórica, no se ha encontrado un plan de estudios o alguna referencia que indique, con veracidad, cuáles eran los deseos educativos del griego, qué es lo que perseguía, qué esfuerzos llevó a cabo, qué éxito tuvo y, en suma, qué lecturas y actividades se realizaron en Chalco.

Al hablar de éxito es viable replicar que, en cierta medida, Rhodakanaty obtuvo resultados ambiguos. Por una parte, a su escuela asistió como alumno el otrora coronel liberal Julio López, quien, influido por lo aprendido, lideró una re-

belión agraria en Chalco durante 1868. Por otro lado, la cencerrada no comulgaba del todo con el sueño educativo de Rhodakanaty, quien deseaba un cambio social, pero por la vía pacífica, gradual y sistemática, sin recurrir a las armas.

Esto ya nos arroja algunas pistas sobre la dinámica de enseñanza que apetecía. Expuestos los baches anteriores quisiera proponer, a manera de recurso metodológico, el sistema de inferencias. Rhodakanaty escribió mucho sobre las propuestas educativas que rechazaba, por lo que considero que, a través de una suerte de imagen contrapuesta, podríamos encontrar más rastros de su intencionalidad: ver lo que quería mediante el análisis de lo que repudiaba. Asimismo, a manera de complemento, para reconstruir su ensoñación, recurriré a la lectura de Proudhon (2010), Fourier (1995), Spinoza (1980) y Saint-Simon (2019), de quienes Rhodakanaty aprendió y tomó inspiración; poniendo la lupa en lo que ellos comentaban sobre la educación, podríamos terminar de trazar las líneas principales de un boceto, una trama o una estrategia educativa que pudo defender el griego.

Los primeros años de Rhodakanaty en México

A finales del mes de febrero de 1861 llegó a las costas de Veracruz, proveniente de Europa, el griego Plotino Constantino Rhodakanaty (Illades, en: Rhodakanaty,

1998).¹ Durante lustros se había instruido sobre las ideas socialistas visitando diversos países, como Alemania, España, Inglaterra y Francia (donde conoció personalmente a Pierre-Joseph Proudhon —para muchos— Padre del Anarquismo).

De su particular interés fue también la filosofía de Spinoza (1980) y Fourier (1995), de quien tomó inspiración para escribir su más conocido escrito: la *Cartilla socialista*, puesto en circulación desde abril de 1862, con la finalidad de difundir preceptos socialistas y convencer a las personas de la necesidad de suplantar al entonces actual régimen por comunidades de colonias agrarias.² El mismo griego sostiene sobre su texto que “esta pequeña obra lleva también el objeto de que las clases obrera y agrícola de México conozcan los verdaderos principios científicos en que se funda la doctrina sociocrática” (Rhodakanaty, 1998, p. 190).

La *Cartilla socialista* esclarece una cuestión aparentemente contradictoria en la doctrina socialista de su tiempo: no descarta tajantemente la religiosidad; incluso considera a Jesús y sus discípulos (exceptuando a Judas) como los primeros socialistas de la historia. A lo que

sí se opone abiertamente es a la institución religiosa, señalándola por atenuar la tergiversación de las enseñanzas de Cristo, llegando al punto de ser corrompidos por las entonces sectas cristianas existentes (Rhodakanaty, 1998). En otras palabras, la interpretación religiosa de Rhodakanaty era una suerte de cristianismo social anticlerical.

Rhodakanaty, en el marco de su repudio al catolicismo, se enlistó en el mormonismo, llegando a enseñar griego y filosofía en el Seminario de la Iglesia de Jesús en la Ciudad de México; incluso escribió en *La Verdad*, periódico protestante (González Navarro, 1994). Rhodakanaty quería que el pueblo mexicano se liberase de la plutocracia mediante la asociación de individuos y pueblos, en el entendido de superar las divisiones terrestres, de industria, clase o nacionalidad, que solo fomentan la hostilidad y la violencia.

En las páginas siguientes, de la *Cartilla socialista*, plantea que el Estado social más perfecto será uno en el que los individuos tengan la capacidad de asociarse libremente para producir bienes comunes a una colectividad, de acuerdo con las necesidades de cada cual. Al final, considera que, si su proyecto al-

1 Para la segunda mitad del siglo XIX, la migración extranjera en México era fundamentalmente de españoles. Así fue desde la época colonial; sin embargo, para esos años la afluencia de franceses y estadounidenses era notable. Por la costa atlántica también hubo entrada de una amplia amalgama de europeos, entre los que destacaban alemanes, austriacos, holandeses, italianos, portugueses y, en menor medida, belgas. Por la costa pacífica llegaron chinos y filipinos. En el caso de Plotino Rhodakanaty, la llegada de griegos representaba casos excepcionales, por lo que formaba parte de un grupo muy minoritario.

2 *El Informador*, 28 de septiembre de 1982.

canza a ser implementado con éxito en el suelo mexicano, logrará

...desarrollar el sentimiento del progreso entre los conservadores y el de la estabilidad entre los liberales, y el de dar a conocer a los hombres de ambas categorías, lo mismo que a los del partido que se dice socialista, las condiciones positivas de la estabilidad y del progreso.³ (Rhodakanaty, 1998, pp. 196-197)

La cita certifica que desde sus reflexiones tempranas en México demostraba ser más partidario de la pacificación, pensando en unificar y cambiar a la sociedad mediante ensayos y no con el apoyo de reformas políticas o leyes e instituciones gubernamentales. Además, testifica la proximidad que tenía el socialismo de Rhodakanaty con algunos designios liberales, como el deseo de orden y progreso.

Illades (2019) añade que el griego también estuvo inspirado por la corriente del romanticismo, movimiento opositor a la Ilustración. Las principales nociones que motivaban a la doctrina eran la revolución pasional, la libertad, la autenticidad, el impulso revolucionario y la recuperación del pasado perdido. Rhodakanaty heredó de esa escuela la categoría de "armonía", que describe el deseo por volver a los orígenes olvidados mediante la introspección individual y colectiva. Armonía, en adelante, será

3 Aquí hay que aclarar una cosa: a diferencia de los miembros del Gran Círculo de Obreros de México que querían pactar y aliarse con los lerdistas —e, incluso, porfiristas—, Plotino quería darles las herramientas a los liberales y conservadores para que ellos mismos se transformaran al socialismo.

una palabra utilizada en infinidad de producciones discursivas del socialismo mexicano.

Los posicionamientos historiográficos sobre Rhodakanaty son muchos. Por ejemplo, para García Cantú (1986) el griego era ambiguo y confuso, opositor al orden establecido, pero contradictoriamente fungía como su más fiel guardián. Igualmente lo consideró fundador de sectas, propagador del socialismo, pero en su versión conservadora y de cierta herencia anarquista proudhoniana, que no fue capaz de desarrollar en su totalidad, acusándolo de ver "en la historia la realización de un designio providencial" (pp. 172-174).

En suma, para el historiador poblano, Rhodakanaty no era un exponente del comunismo marxista (que veía a la lucha de clases como el motor de la historia); por el contrario, lo asocia con el anarquismo elemental y metafísico, aunque señala que "Rhodakanaty sería, no un precursor del anarquismo —que su discípulo Zalacosta mantuvo vivo y actuante— sino del socialismo cristiano" (García Cantú, 1986, p. 176). Trabajos como los de Molina Álvarez (2014) no comulgan con la perspectiva de García Cantú.

Otro punto que se ha debatido es la nacionalidad de su origen. La gran mayoría alude a que es griego, pero algunos otros han pensado que era polaco; Carlos Illades rememora a Valverde Téllez, quien aludía que Rhodakanaty era

alguien nacido en México e intentó cambiar de identidad y hacerse pasar por europeo; en postulados similares, Armando Pérez dijo que su nombre real era Francisco Riquelme, genuino mexicano (Illades, 2002). Sin embargo, considero más verídicas las aproximaciones hechas, precisamente, por Carlos Illades, quien trazó una posible genealogía de Plotino, rastreando su apellido hasta la nobleza bizantina: Rodacanachi o Rhodaknakes emigraron por toda Europa ante el acoso de los turcos, y muchos miembros de esta familia fueron distinguidos letrados y artistas.

En postulados similares, Armando Pérez dice que su nombre real era Francisco Riquelme, genuino mexicano; sin embargo, considero —más— verídicas las aproximaciones que Illades ha hecho al respecto, trazando una posible genealogía de Plotino y rastreando su apellido hasta la nobleza bizantina: Rodacanachi o Rhodaknakes emigraron por toda Europa ante el acoso de los turcos, y muchos miembros de esta familia fueron distinguidos letrados y artistas. En concreto, la investigación rigurosa de Illades (2002), alejada de meras suposiciones, reafirma que Rhodakanaty era europeo, nacido en Grecia, y que su padre tomó partido en las guerras por la independencia helena.

En estudios más recientes, Illades (2019) se ha permitido calcular la edad del homeópata, contrastando su investigación con las suposiciones de Valadés, quien emplaza su alumbramiento al año

de 1828. Illades demostró que, con base en los registros de su hijo Plotino Nefi, es posible situar el nacimiento de Rhodakanaty entre 1833 y 1834, porque en el acta del vástago se comenta que tendría cuarenta y siete años en 1881.

Cuando los republicanos triunfaron contra la Intervención, una de las prioridades de la sociedad fue tener acceso a tierras y a la educación como compensación del apoyo popular al bando ganador. Pero la pobreza fue mayor, propiciando que no se tuviera pleno acceso a la educación, pues las familias que apenas y podían sobrevivir no tenían la condición para posibilitar la asistencia de sus hijos a la escuela (Mallon, 2003). Quizá fue por eso por lo que, ante la precaria situación, Rhodakanaty se animó a crear un plantel educativo en Chalco, con la intención de hidratar el desarrollo intelectual de los marginados.

Las propuestas socialistas que influyeron en Rhodakanaty

Buscando comprender, de mejor forma, el fenómeno educativo interpretado por Rhodakanaty, se presentan cuatro breves reflexiones sobre la enseñanza que brindó la cuarteta de referentes filosóficos del heleno.

1) Pierre-Joseph Proudhon. En la mayoría de sus escritos, el anarquista francés no destina mucha tinta en dilucidar un esquema educativo para el programa filosófico que postula, pero, por inferencia, es factible trazar líneas generales

de lo que —para él— debía ser la educación. *¿Qué es la propiedad?* (2010), su manuscrito más famoso, da algunas aproximaciones sobre la razón y el intelecto humano, discutiendo los viejos regímenes discursivos. Proudhon redacta sobre las ventajas personales y sociales que se tendrían en un mundo fuera del mando y sus artes.

Para Proudhon, es imperativo que el trabajador conozca de economía y los procesos de producción, para buscar en ellos relaciones de igualdad. La naturaleza, dice Proudhon (2010), le dio a cada hombre "...una razón, una inteligencia, una voluntad" (p. 216), que, en pleno uso facultativo, propiciaría la libertad del ser en equilibrio con la naturaleza. La estabilidad se alcanza cuando el hombre es capaz de usar sus propias expresiones, pero sumando a ellas las de los demás, acumulando experiencias y memorias de sí mismo y compartidas. El conocimiento, bajo esta postura, se transmite entre individuos. La reflexión, según Proudhon (2010), es el don humano que permite que los instintos se conviertan en inteligencia, que puede ser el crimen o la virtud, por lo que es pertinente fortalecer las virtudes y bloquear la criminalidad.

¿Proudhon comenta cuáles son esas virtudes? No, al menos de manera directa. Pero sugiere que la máxima es la igualdad. Distingue que cada hombre tiene un talento y que la ciencia es un esfuerzo colectivo de la inteligencia universal, lentamente aglomerada por los sabios.

Cada talentoso es un instrumento en sí mismo, porque cuenta con un capital social de conocimientos. Su potencial cúspide se alcanza si logra ser libre e igual ante los otros (Proudhon, 2010). **Concluyendo:** la educación proudhoniana es relativa a explotar la razón, para que el hombre sea partícipe de la acumulación de conocimientos comunitarios; así, la miseria se dejaría de lado cuando el individuo sea libre y talentoso.

2) Charles Fourier. Es en *El nuevo mundo industrial y societario* (1995) donde Fourier esquematiza con amplio detalle sus tesis educativas. En este escrito profundiza sobre lo que es un fanatismo, las etapas de su constitución y la organización que, en su interior, cabe esperar, si se sigue a detalle lo planteado dentro del libro. Para el tema que nos ocupa, la hermenéutica se focaliza en la Sección Tercera del manuscrito, titulada "Educación armoniana".

Fourier (1995) teoriza que hay tres facultades industriales en los individuos: capital, trabajo y talento. El primero siempre es repartido, mediante salarios, pero el segundo y el tercero no satisfacen a todos. Para poder hacer un justo equilibrio de la tríada, Fourier propone dejar de tomar a los infantes como ceros sociales e integrarlos al alma de la productividad. Su hipótesis es que la educación societaria, por él concebida, "...tiene por objeto operar el pleno desarrollo de las facultades materiales e intelectuales, y aplicarlas todas, incluso los placeres, a la industria productiva". Esta definición

antagoniza con lo que el mismo Fourier categoriza como educación civilizada (la capitalista): aquella que "comprime y neutraliza las facultades del niño... tiende más a alejarlo de la industria, hacérsela tediosa y alentarlo a la destrucción". La educación civilizada cansa y desgasta al niño; es contraproducente para su salud (Fourier, 1995).

Fourier (1995) sugiere especializar la educación, separando a los niños de acuerdo con sus actitudes y formas de ser, teniendo, por un lado, a los pacíficos y mansos; por otro, a los tercos y pícaros; y, finalmente, apareciendo los molestos o traviesos. Desde lactantes, para que la educación civilizada no los pervierta, serán visitados por niñeras, nodrizas y médicos, que los observen y vayan cuidando su salud.

Fourier (1995) desglosa un programa educativo de veinticuatro puntos, destacándose el encantar a los infantes con herramientas pequeñas; usar los juguetes como mecanismos de aprendizaje industrial; afiliar a los niños al placer por la graduación; incentivar con privilegios; permitirles reuniones cuando comiencen a trabajar por placer; dotar a los infantes de todos los placeres propios del falansterio; considerar una dieta especial para los niños; garantizarles libertad de elección en sus trabajos, siempre y cuando sean capaces de hacerlos; independencia en las labores u obediencia a un jefe electo apasionadamente; que los patriarcas y enseñantes acudan al encuentro con los infantes y les den educación, pero en la medida en que el

propio niño la solicite; amonestación y regaño por sus pares, no por sus padres; entrenamiento colectivo; y fomentar la sana rivalidad para estimular la competitividad.

Iniciado el proceso de enseñanza, los patriarcas ya no necesitarían visitar a los niños, ya que ellos tomarán cátedra de sus colegas mayores. Fourier (1995) establece que este proceso empieza a los dieciocho meses cuando el infante de dicha edad admira al de dos años y lo adopta por guía; en consecuencia, el niño de dos años seguirá al de treinta meses; el de tres años, al de cuatro; el de ocho, al de diez; el de doce, al de quince; y así sucesivamente. Así, "los maestros naturales de cada edad son, por lo tanto, los niños un poco superiores en edad" (p. 215).

3) Baruch Spinoza. El pensador neerlandés, en *Ética demostrada según el orden geométrico* (1980), anota las problemáticas educativas de su tiempo. La primera es que el odio y la envidia son naturales al hombre, y la educación, lejos de evitarlo, lo incentiva, porque los padres enseñan la virtud, pero estimulada por el honor y los celos. Spinoza (1980) dice que envidiar es odiarse a sí mismo, porque, por virtud, no se puede celar a alguien que, de menos, no sea su igual. Entonces surge la cuestión primigenia a combatir en la educación: la envidia.

Para Spinoza (1980), la sociedad se ve polarizada en dos sentimientos: la felicidad y la tristeza. La educación, al ser la piedra angular del desarrollo social, debe acudir a su atención. Los actos ma-

los ocasionan tristeza; los actos buenos originan la felicidad. Educar es velar por el bienestar, por lo que es deber de la enseñanza buscar la felicidad. Aquí el autor hace una pequeña advertencia, recordando que no todas las congregaciones humanas calibran de la misma forma la moral y la religión, por lo que el bien y el mal se asocian a interpretaciones ambiguas y diversas (Spinoza, 1980).

Spinoza (1980), al igual que Proudhon, da un valor especial a la razón y a la libertad. De la primera comenta que un hombre guiado por la razón, se hace talentoso; de la segunda argumenta que cuando los hijos son educados sabiamente, se despierta en ellos el amor, la belleza y la misma libertad. Un hombre bien preparado, instruido en la razón y guiado por la libertad estará capacitado para mejorar la naturaleza.

4) Claude-Henri de Rouvroy. El conde de Saint-Simon es, de los cuatro enlistados, el que más páginas dedica a la cuestión educativa. El socialista utópico define la educación como “el sistema de hábitos intelectuales, que resulta del estudio de las ciencias de la observación” (Saint-Simon, 2019, p. 99). Y considera que son científicos calificados los que están llamados a realizar el trabajo teórico que cada sociedad necesite. La libertad, aunque no absoluta como en Proudhon, es útil para el individuo educado, porque la utilizaría como herramienta para desarrollarse a sí mismo (Saint-Simon, 2019).

Basta con leer detenidamente *Catecismo político de los industriales* (2019), para entender, claramente, el programa

de enseñanza que deseaba. Su primer análisis versa sobre el desarrollo gradual de la gobernanza en las escuelas. Comenta que, por ejemplo, en las primarias la acción de gobernar está sumamente enraizada, pero en tanto el hombre crece y avanza de nivel, el gobierno a los niños disminuye notablemente (Saint-Simon, 2019). Esto se debe a que es bueno disciplinar en la juventud, para que las riendas sean bien tomadas en la adultez.

Empero, Saint-Simon cree fervientemente que el adulto aún tiene que ser educado, en especial “el industrial”: aquel hombre que desempeña una labor dentro de las industrias. La educación de este sujeto englobaría los diversos campos de la política.

Los industriales más avanzados, con mayor disciplina y bagaje, serían ejemplo y dirección de los demás, a quienes instruirían en diversas especialidades económicas que terminen por derrocar los bastimentos del feudalismo (Saint-Simon, 2019). Como complemento, Saint-Simon (2019) espera que se publique —y sea utilizado— un catecismo político para los industriales, cuyo objetivo es “Dar a los discípulos el propio valor, inspirarles confianza en los medios... ejercitar a los discípulos en la práctica... nuestra intención consiste en construir, lo antes posible, el partido industrial”, para que los trabajadores externen a los reyes sus deseos sin intermediarios.

Los cuatro pensadores comparten, en cierta medida, categorías, como felicidad, armonía, libertad y equilibrio. Estos cuatro tópicos tendrán eco en Rho-

dakanaty, quien se apoyará en ellos para construir su propia idea pedagógica. De Fourier (1995), seguramente, tomó mayor inspiración, si tomamos en cuenta que, en Chalco, su idea original era fundar un falansterio.

El ideal educativo de Rhodakanaty

Llegados a este punto quisiera, antes de dar paso a la cuestión de la escuela en Chalco, utilizar el Método de Inferencia por Contraposición al estudiar algunos de los textos de Rhodakanaty. El primero es la "Impugnación del informe dado por el director de la Escuela (Nacional) Preparatoria, contra la creación de una nueva cátedra que integra el curso de filosofía".

Este texto, publicado por *El Socialista* en 1881, es un reclamo al director de la Escuela Nacional Preparatoria, don Alfonso Herrera, por el rechazo que despertó su propuesta. Rhodakanaty comenta que su "Escuela filosófica" apuntaba a la ilustración y moralización de las clases sociales. Impulsado por el deseo de acercar la filosofía a los estudiantes, solicitó se creara una nueva cátedra en la que pudiera ejercer como profesor de Psicología. Los motivos por los que Herrera rechazó a Rhodakanaty fueron los siguientes: una nueva cátedra implicaría reformar la Ley Orgánica de Instrucción Pública; sobrecargaría de materias a los alumnos; y, en dado caso de aceptarse, no sería necesario que un nuevo docente la dictase, ya que los profesores

de Lógica serían capaces de impartirla (Rhodakanaty, 1998).

El griego consideraba que la Escuela Nacional Preparatoria fallaba en la preparación de sus estudiantes, porque reducía el estudio a la ideología, la gramática general, la lógica y la moral. Para Rhodakanaty (1998), la Psicología complementaría a la perfección los estudios filosóficos, postulando que la Psicología era "...la base fundamental y necesaria de la filosofía racionalista" (p. 69).

En este artículo, el griego reprocha que Herrera se ha capacitado en exceso dentro de las ciencias físicas y naturales, sometiendo el conocimiento al cálculo y a los rigores matemáticos, rechazando la metafísica por el positivismo que pregona, que no haría otra cosa que "...ser bastante nocivo para la juventud estudiosa de esa Escuela Nacional" (Rhodakanaty, 1998, p. 71); además, a su consideración, obviar la Psicología dejaría mutilado al sistema educativo, originando deficiencias entre los alumnos. Sin profundizar, alude a que la lógica de Tiberghien debería ser la insignia de la tradición filosófica en la Normal, dejando de lado a Stuart Mill o a Bain.

Con esto ya tenemos tres aspectos fundacionales del sueño educativo de Rhodakanaty: gusto por la Psicología, antagonismo por el positivismo y desagrado por Mill y Bain; añadiendo su agrado por Tiberghien. Es decir, querer deshacerse de los bastimentos capitalistas de Mill y del desaire a la Psicología hecho por Bain; a la par de fomentar una educación basada en la libertad y el pro-

greso, como la que el belga Tiberghien patentaba.

En segundo lugar, su escrito más célebre, la *Cartilla socialista*, calibra algunas nociones educativas que complementan su visión de enseñanza. En la lección i, se advierte que la inteligencia humana, para alcanzar su estado más elevado, tiene que consagrarse a la asociación universal, tanto de individuos como de pueblos (Rhodakanaty, 1998).

En la lección ii, se propone educar en armonía las facultades nativas de cada sociedad para purgar las conductas malignas del hombre. Rhodakanaty (1998) considera que la guerra, la opresión, la miseria y las mentiras no son naturales al hombre, sino que son reflejo de las instituciones sociales; para revertir estas condiciones es menester cultivar la inteligencia feliz y el amor a los semejantes, y potencializar el desarrollo de la afectividad y de las pasiones humanas, para que, en el futuro, el trabajo sea libre y canalizado por el bien generalizado (Rhodakanaty, 1998).

Saltándonos a la Lección iv, dado que en la iii no hay opiniones relativas a la educación, que recupera lo que para Rhodakanaty es la doctrina societaria,⁴ se postula un pequeño debate con la opinión pública del momento. El griego alude a que los intereses estadísticos de su doctrina trascienden a los defendidos por los conservadores, y que la ciencia progresista va más allá de lo que los libe-

rales y republicanos quieren. En suma, una escuela que enseñe la doctrina societaria no depende de los gobiernos o los partidos, ni de los conservadores o los liberales (Rhodakanaty, 1998).

En la Lección v, se refleja la animadversión de Rhodakanaty por las enseñanzas impuestas. Comenta que su postura, en confluencia con la de Fourier (1995), es la de poner en práctica la bondad de nuevas escuelas mediante el ensayo, propagando por la sociedad la doctrina sin obligar a las personas a comulgar con ella. El marco del arte educativo va más por el camino de propagar mediante la acción, y que sea el propio pueblo quien juzgue la pertinencia de un divergente entendimiento de la escolaridad, sin formular leyes y creencias a la usanza de los políticos (Rhodakanaty, 1998).

La *Cartilla socialista* permite rastrear otras huellas de su programa: lo esencial es educar para unificar, armonizando las cualidades individuales y colectivas de cada sociedad y sus miembros; entronizando las pasiones y la felicidad; desconociendo los designios liberales y conservadores; alejando la enseñanza de las imposiciones gubernamentales y la legislación política, para evitar los desastres sociales, como la guerra, y abrir paso a la libertad laboral. El educando, para Rhodakanaty (1998), se ha de transformar en un ingeniero social, que lubrique las máquinas sociales desde un entendi-

4 En palabras del propio Rhodakanaty, la doctrina societaria es una nueva organización social que busca modificar el estado actual, cambiando las cosas del pasado y llevándolas a un nivel superior de cualquier sistema conocido. La doctrina societaria de Rhodakanaty es el socialismo.

miento diferente de las relaciones humanas, sin prejuicios y peligros.

Un tercer escrito, quizá el más relevante, vendría a ser *Escuela de la filosofía trascendental*. Aquí, Rhodakanaty expresa que, muy a su pesar, los colegios siguen enseñando de manera enciclopédica al más puro estilo de lo que él considera materialismo: una suerte de gusto excesivo —y exclusivo— por las ciencias exactas, que categoriza como positivismo: un reduccionismo que se reduce a los espíritus ligeros y superficiales.

De igual modo, el galeno discute en contra del espiritualismo por ser el garante de imaginaciones exaltadas, cuyos procedimientos desechan la experiencia, la razón y el análisis, empujando a que el espíritu humano quede abandonado en un mundo sin criterio y método (Rhodakanaty, 1998).

Rhodakanaty (1998) precisa que el progreso, la vida futura o la filosofía trascendental es la única verdad de la historia natural. Esto es, una evolución del pensamiento que relegue los males que pesan sobre la humanidad. Las explicaciones místicas del presente, hechas por los espiritistas, y el desdén del futuro emprendido por los materialistas, no hacen otra cosa que, de acuerdo con Rhodakanaty, ralentizar el desarrollo de la ciencia.

Para solventar los baches del positivismo y de la ambición teológica arcaica, Rhodakanaty (1998) ofrece la creación de un curso completo de filosofía trascendental, que recupere el elemento

intelectual de la razón humana, el cual fue eliminado por la escuela positivista.

Su erudición declara que espiritualismo y positivismo violentan el orden de la naturaleza, "...conducen rectamente al escepticismo, aunque por vías diferentes, u hoy la sociedad, por lo mismo, reclama urgentemente la rehabilitación de la verdad íntegra y pide una reforma radical en la filosofía" (Rhodakanaty, 1998, p. 129). El problema eje de su crítica sale a relucir en la cita anterior: el escepticismo. Su sueño educativo tendría, por consiguiente, la erradicación de la incredulidad humana hacia la solidaridad y el progreso.

La Escuela Moderna y Libre

Ese colegio agrario es referido por la historiografía como la "Escuela del Rayo y del Socialismo", pero, con base en evidencia —sobre todo de la prensa—, podemos argüir que el nombre no era tal. La Escuela Moderna y Libre, como todo apunta a que sea su real mote, es mencionada por el periódico de política *La Iberia*, en el que se puede leer lo siguiente: "Hay una escuela moderna que aspira á la nivelación de fortunas por medio de la distribución de la propiedad. Ya está desacreditada esta escuela, y tanto, que casi ha desaparecido como todas las demás utopías socialistas y comunistas".⁵

La fecha en la que la Escuela Moderna es fundada es variante, dependiendo del historiador. Valadés (2013) comenta

5 *La Iberia*, sábado 9 de noviembre de 1867.

que Rhodakanaty llegó a Chalco a mediados de noviembre de 1865, erigiendo el plantel un año después. Hart (1974) difiere y señala que el griego llegó a la región a inicios de 1860, momento en el que inicia un proyecto de comuna agrícola, que desembocó en la escuela. Molina Álvarez (2014) sitúa su erigimiento en 1865; pero para Illades (2008) el establecimiento es posterior, avanzando en el tiempo hasta marzo de 1868. Basándonos en la publicación de artículos en la prensa, y de las proclamas insurreccionales que acaecieron en la zona, la fecha más precisa debe ser la proporcionada por Valadés: noviembre de 1865.

La contradicción no refuta un consenso ampliamente aceptado: Rhodakanaty vio en Chalco un lugar con las características idóneas para emprender una empresa agrícola que incidiera en las prácticas laborales desde los posicionamientos socialistas, inspirado, sin lugar a dudas, por Fourier (1995) y su idea de falansterios.

La intenciona era enseñarles a los campesinos los métodos de cosecha modernos, acercándolos a las primeras letras desde un punto de vista socialista. Según Hart (1974; 1980), la escuela contaba con un plan de estudios que daba a los peones la oportunidad de volverse hombres educados, activistas dedicados al esparcimiento del socialismo; se esperaba desarrollar en ellos capacida-

des discursivas que fueran implementadas en discursos potentes, coherentes e inteligentes, para adherir miembros a su causa (Marín Meneses, 2019).

Valadés (2013) cita la siguiente carta que Rhodakanaty le escribió a Francisco Zalacosta,⁶ donde se comentan, brevemente, menesteres de la escuela:

15 de enero de 1866, de Rhodakanaty a Zalacosta.

La emoción que me embarga es sólo comparable con la sentida en 1850, cuando satisfecho con la lectura de las obras de Proudhon, llegué a París a conocer al Maestro... Usted ha de tener presente mis constantes recomendaciones. La perseverancia no riñe con la caridad hacia el pueblo... Mi escuela, habrá usted comprendido mi emoción, ha principiado a dar sus primeros frutos; es la escuela de la razón y del socialismo, y me conformo con pequeños progresos. (p. 38)

Entre los logros a los que Rhodakanaty se refería estaban el aprendizaje de las primeras letras castellanas y las primeras nociones de libertad. Sin precisarse una fecha exacta, Francisco y Plotino estuvieron trabajando juntos en Chalco durante un lapso itinerante de dos años, aunque no siempre se encontraban al mismo tiempo y cuando uno salía, el otro se quedaba al completo cargo de

6 Francisco Zalacosta es reconocido por la historiografía como el alumno más avanzado de Rhodakanaty.

la escuela.⁷ Instalados en Chalco, las agitaciones de Rhodakanaty y Zalacosta fueron aceptadas casi sin cuestionamientos por los labriegos en condición de explotación (Díaz Ramírez, 1978).

Las enseñanzas estaban encaminadas a que los campesinos se pudieran liberar de los hacendados (Reina, 1998). De toda la actividad política llevada a cabo nació el movimiento, expuesto previamente, encabezado por Julio López, que fue descrito de la siguiente manera:

Carta de Rhodakanaty a Zalacosta, 3 de septiembre de 1866.

Entre ellos, está un muchacho, trabaja en una hacienda cercana a Texcoco. Ya ha dicho que pronto dará una conferencia socialista. Le he hablado de usted y me ha ofrecido hacer una tentativa para escribirle. Se llama Julio Chávez. (Valadés, 2013, p. 49)⁸

La caída del proyecto

A lo largo del primer semestre de 1868, Julio López llevó a cabo una insurrección en el Distrito de Chalco, cuya justificación estribaba en la necesidad de revertir la desamortización de las tierras, las que se pensaba habían sido invadi-

das ilegalmente por los grandes detentores de la tierra.

Las primeras escaramuzas acaecieron en las haciendas de Chalco y Texcoco, donde se efectuaron saqueos. Las autoridades pronto actuaron, teniendo por objetivo evitar la aglomeración de adeptos, recurriendo a la eliminación de la propaganda que Julio López dejaba regada, y al arresto de gente mal habida, de la que se creía podían ser seducidos por la cencerrada (Vázquez Voldovinos, 1993).

La insurrección de Chalco, como bien lo señala Carlos Illades (2008), fue una mezcla de ideas socialistas con los deseos agrarios por obtener derechos sobre las tierras. Molina Álvarez (2014) alude que el griego trató de regresar a la Ciudad de México desde 1867, puesto que "tal vez tuvo desacuerdos con sus discípulos Francisco Zalacosta y Julio Chávez López, por sus convicciones pacíficas cristianas" (p. 34). Hart (1980) dice que la partida de Rhodakanaty, se debió a una escalada en la violencia por parte de los campesinos, aunque, para él, tal suceso pasó en 1868, de acuerdo con una carta que el griego mandó a Zalacosta en noviembre de ese año, en la que mencionaba irse "...porque ahora la

7 De acuerdo con un estudio previo, considero que la fecha correcta en la que Rhodakanaty llegó a Chalco fue en noviembre de 1865 y el nombre correcto de su escuela fue "Escuela Moderna y Libre"; véase: Marín Meneses, 2019, pp. 90-91.

8 Hart (1980) la cita con unas pequeñas variaciones: joven en lugar de muchacho; discurso en lugar de conferencia; además de ser escrita un año antes (1865). Véase: Hart, 1980, p. 46. Esta carta en apariencia es dudosa, porque Julio López ya no era un joven en esos años; además, se debe hacer la advertencia de cuestionar cada una de las misivas, sobre todo por las variantes de las fechas.

escuela ya no es más una escuela, sino un club por y para la libertad" (p. 46).

Julio López fue detenido el miércoles 8 de julio (según información de *La Iberia*, extraída de *El Siglo XIX*) por el prefecto de Texcoco;⁹ al día siguiente, a las 10:30 de la mañana, fue fusilado en Chalco.¹⁰ En la tradición historiográfica sobre el tema, se suele hacer mención a que su patíbulo fue erigido en la Escuela del Rayo y que antes de darse la orden de fuego, gritó airadamente: "¡Viva el socialismo!". Una despedida así es un tanto poética, pero no tiene un sustento histórico, ya que no existe fuente de primera mano fidedigna que mencione el hecho.

De vuelta en la Ciudad de México, una vez finalizada la revuelta en Chalco, Rhodakanaty y su séquito, como un intento de pelear contra la institucionalización del proletariado, fundan La Social en 1871, "...primera organización socialista con fines revolucionarios que hubo en México" (Illades, 2002, p. 13), con prácticas que comenzaban a tomar distancia del liberalismo. Sus miembros sesionaban en el callejón de Santa Inés o en el salón de la Sociedad de Meseros Unión y Concordia de la Ciudad de México. Desde el inicio, se concibió como un partido internacionalista (Illades, 2019).

En 1873, Rhodakanaty fue acusado en varias ocasiones de querer fundar sectas. Así lo deja ver el periódico *La Voz de México*, donde se comenta la respuesta que el griego hace en contra

9 *La Iberia*, "Julio López", 9 de julio de 1868.

10 *El Constitucional*, 13 de julio de 1868.

11 *La Voz de México*, "D. Plotino Rhodakanaty", 21 de diciembre de 1873.

de la *Revissa*, quien expresa que nunca ha estado interesado en la creación de agrupaciones sectarias y que sus intereses radican en establecer una Academia Filosófica de Humanidades.

Aunado a lo anterior, Rhodakanaty afirma que su nacionalidad de origen es la griega, contrario al pensamiento de otras personas; de ello —se dice— tiene pruebas convincentes y satisfactorias.¹¹ Esto se trata de la injuria que constantemente aparece sobre su figura: ser un mexicano vestido y disfrazado con ropaje extranjero.

Nuevos intentos

Rhodakanaty, desde *El Hijo del Trabajo*, sentencia que La Social, para 1876, ya llevaba veinte años laborando por "la felicidad universal del género humano". Tras un discurso rico en referencias expone ampliamente los problemas que él considera aquejan a la humanidad; a saber: la ignorancia, la desviación de los designios providenciales, la explotación, los dogmas y teoremas de la propiedad, la desnaturalización de las pasiones, la división improvisada y orgullosa de los territorios, las denominaciones titulares de las autoridades —y, por ende, el establecimiento de ellas— y las blasfemias en contra del progreso de la humanidad.

Posteriormente da paso a propuestas que han de solucionar la perversión

cultural, siendo la más importante el socialismo, “único capaz de obrar en un sentido tan favorable y benéfico para obtener la regeneración del pueblo asegurándole su porvenir al través de las inmensas vicisitudes que hoy agitan a la sociedad”. El objetivo práctico de su entendimiento doctrinario es que, mediante la implementación del socialismo, se pueda transfigurar la humanidad “por medio de la ciencia, la belleza y la virtud”, entendiendo por virtud la capacidad de supeditar el interés individual en demérito del bien colectivo, porque, a través de la lectura de Montesquieu, el griego dilucida que todo aquello que sea perjudicial para la humanidad —aunque no lo sea para el individuo— es un crimen.

Lo anterior es importante, porque, de acuerdo con Rhodakanaty, esa virtud es una condición que cualquier ser humano, independientemente de su sexo, creencia política o creencia religiosa, necesita para volverse miembro de La Social, organización que se asume a sí misma como “humanitaria por excelencia”, domiciliada en el polo que vela por el bienestar obrero (Rhodakanaty, 1998).

Sobre las últimas actividades conocidas de Plotino Rhodakanaty, la Cámara de Diputados aprobó que se le permita comprar un terreno al Este de la Garita de Peralvillo por la cantidad de 154 pesos.¹² Para enero de 1886, el médico griego participa en la fundación de una sociedad literaria de nombre Arcadia Mexicana

¹² *El Municipio Libre*, 28 de abril de 1886.

¹³ *El Siglo XIX*, “La Arcadia Mexicana”, 28 de enero de 1886.

¹⁴ *El Municipio Libre*, 6 de julio de 1886.

na, cuyo lema rector era “Honradez en la igualdad”.¹³ La labor que Rhodakanaty tendría dentro del grupo no es especificada, ya que esos detalles están expuestos solo en los casos de José Monroy y Eduardo Álvarez, presidente y secretario, respectivamente.

En julio del mismo año, se da a conocer que el griego transfiere sus tierras adquiridas a la señorita Virginia Alcalde, quien pasará a tomar posesión de estas en noviembre del siguiente año.¹⁴ Así desaparece Plotino Rhodakanaty de toda referencia y mención en la prensa mexicana. Se han argüido muchas suposiciones sobre el destino final del médico heleno. Se dice que bien pudo haber regresado a su natal Grecia o hacerse a la mar con destino a otro país latinoamericano; incluso, se pensó que existía la posibilidad de que cambiara de nombre, debido sobre todo a la persecución de la que fue víctima durante muchos años.

La historiografía clásica no concuerda respecto a lo que finalmente hizo; también se consideró posible que pudiera cruzar la frontera norte hacia Estados Unidos, viajado a África o haber continuado más allá, hasta Asia. El único consenso hasta hace poco era su abrupta desaparición de los *anales* de la historia.

Pero todas estas hipótesis han sido puestas en jaque por las más recientes investigaciones de Carlos Illades. El historiador pudo acceder a documentación

privilegiada del Museo de Historia del Mormonismo en México, que da luz sobre los últimos días de Rhodakanaty: en un intento por recobrar sus bríos educativos recurrió a Porfirio Díaz para que le concediera un inmueble en Santa Paula. En una misiva que le dirigió al presidente hizo mención de que tenía una enfermedad crónica que le impedía solventar sus gastos con las actividades económicas de maestro y médico; suplica que, si no tiene a bien obsequiarle la propiedad, tenga el beneplácito de concederle un trabajo que pudiera realizar tomando en cuenta sus padecimientos, como una cátedra en Filosofía o Lenguas grecolatinas, y en el caso de no poder otorgarle una plaza docente, le concediera un cargo directivo en algún panteón u hospital. Su petición no fue atendida y

En la miseria, habitando un cuarto en el callejón de Magueyitos número 5 -hoy Galeana, en la colonia Guerrero-, Rhodakanaty murió de una fiebre perniciosa (paludismo agudo) la medianoche del domingo 2 de febrero de 1890, y se le sepultó el día siguiente, según consta en el acta de defunción. (Illades, 2019, p. 149)

Conclusiones

Como pudimos ver, a lo largo de las páginas anteriores, Plotino Rhodakanaty tenía a la educación en un pedestal dentro de sus programas de acción, consi-

derándola como algo fundamental en el cambio social por él defendido. Sin embargo, pese a su amplia trayectoria pedagógica, no hay un registro de cuál era su plan de estudios dentro de la Escuela Moderna; ni siquiera existen fuentes que constaten los contenidos de los cursos que intentó dictar en la Escuela Normal Preparatoria.

La cuestión puede deberse a varios motivos, destacándose, a mi entender, la posibilidad de que, en el primer caso, la documentación haya sido arrasada junto con la rebelión de Julio López, debido a que el plantel mismo de Chalco es imposible de localizar; para la segunda cuestión quizá su ideario quedó perdido en intercambios epistolares, sepultado junto con las muchas cartas que debieron llegarle a Alfonso Herrera.

No obstante, a través del somero estudio realizado, podemos encontrar las claves o los ejes principales que motivaron su aventura educativa, que podemos dividir en dos focos: la inspiración filosófica general dentro de la cual —hipotetizo— hay mucho de lo que en la Escuela Moderna, se enseñó; y su propia base discursiva, que permeó en los años siguientes a la caída del proyecto chalca, entronizando más la educación urbana. En otras palabras, su preparación y tradición socialista le encaminaron a concebir un *corpus* de instrucción campesina; su experiencia en México, posteriormente, lo empujó a preparar una formación para docentes, ya alejado del mundo agrario. Me permito separar

estos aspectos para arrojar luz sobre el sueño educativo de Rhodakanaty.

Inspiración filosófica, que seguramente patentó en Chalco

1. Educación basada en las pasiones, importando el amor por el mundo, el respeto por la naturaleza.
2. Potenciar la acumulación de experiencias y la reflexión; socializar con el resto los conocimientos en pro de una inteligencia colectiva.
3. Educar a infantes desde la temprana edad, y nunca dejar de educar al individuo, aunque este ya sea adulto.
4. Educación entre pares, siendo tomados por maestros los inmediatos en edad e intelecto; permitir reuniones y dar facultades electivas al alumnao; y
5. Eliminar la envidia; enseñar para hacer el bien y buscar la felicidad.

Rhodakanaty, respaldado por Proudhon (2010), Fourier (1995), Spinoza (1980) y Saint-Simon (2019), prepondera hechos que deben ser innegables al ser humano: la igualdad y la libertad. Los individuos han de buscar ser partícipes de un mundo sin superiores, como argumenta Proudhon; capaces de elegir libremente lo que sea mejor para sus vidas, de acuerdo con Fourier; ser verosados en el amor para ser libres, como sostiene Spinoza; y ocupar la libertad, a manera de herramienta, para la propia

autodeterminación y autodesarrollo, parafraseando a Saint-Simon.

Base discursiva propia, presente en sus andanzas pedagógicas posteriores a Chalco

6. Ilustrar y moralizar a las clases sociales, partiendo del amor por el prójimo.
7. Posicionar a la Psicología como un deber académico dentro de las enseñanzas filosóficas.
8. La educación no puede seguir las pautas del espiritismo y del positivismo, por lo que, bajo Rhodakanaty, la enseñanza tiene que escapar de la apetencia por las ciencias exactas y el enciclopedismo.
9. La educación tiene la obligación de velar por la libertad y el progreso; ser antimilitar e independiente de todo gobierno.
10. Sus propuestas, más que una imposición, son sugerencias. En otras palabras, el griego quería que los programas presentados fueran ensayados, y no efectuados de tajo, para que las personas observaran y decidieran cuál era la mejor educación para ellos: la positivista o espiritista, o la trascendental, por él defendida.
11. Eliminar el escepticismo, ya que lo consideraba como un lastre legado

por la tradición científicista del positivismo; y

12. Crear ingenieros sociales, capaces de interactuar en el entramado social con armonía.

En última instancia, el sueño pedagógico de Rhodakanaty consistía en educar en libertad, mediante las pasiones, para hacer individuos libres, quienes defenderían el bien común de todos sus iguales.

Referencias

- Díaz Ramírez, M. (1978). *Apuntes sobre el movimiento obrero y campesino de México*. Biblioteca del Militante.
- Fourier, C. (1995). *El nuevo mundo industrial y societario*. Fondo de Cultura Económica.
- García Cantú, G. (1986). *El socialismo en México. Siglo XIX*. Ediciones Era.
- González Navarro, M. (1994). *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero: 1821-1970* (Vol. II). El Colegio de México.
- Hart, J. (1974). *Los anarquistas mexicanos, 1860 a 1900*. Secretaría de Educación Pública.
- . (1980). *El anarquismo y la clase obrera mexicana, 1860-1931*. Siglo XXI Editores.
- Illades, C. (2002). *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México*. Anthropos Editorial.
- . (2008). *Las otras ideas: el primer socialismo en México, 1850-1935*. Ediciones Era.
- . (2019). *En los márgenes. Rhodakanaty en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Mallon, F. (2003). *Campesino y nación: la creación de México y Perú poscoloniales*. El Colegio de Michoacán.
- Marín Meneses, B. (2019). Lo muy bien y lo terrible en el Manifiesto a todos los pobres y oprimidos de México y el universo. Categorías subalternas en la rebelión agraria de Chalco, 1868. *Visioni Latinoamericana minoranze, ambiente e partecipazione in America Latina: conflitti e opportunità*. Anno XII, núm. 22, 84-102. <http://www2.units.it/csai/home.html/>
- Molina Álvarez, D. (2014). *La pluma y el fusil: las raíces anarquistas de la Revolución mexicana*. UACM.
- Nettlau, M. (2008). Actividad anarquista en México. Rhodakanaty y Zalacosta. Ricardo Flores Magón, regeneración y las insurrecciones por tierra y libertad. Apuntes sobre la propaganda anarquista y sindical tardía. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Proudhon, P. (2010). ¿Qué es la propiedad? Diario Público.
- Reina, L. (1998). *Las rebeliones campesinas en México (1819-1906)*. Siglo XXI Editores.
- Rhodakanaty, P. (1998). *Obras*. Edición, prólogo y notas de Carlos Illades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saint-Simon, H. (2019). *Catecismo político de los industriales*. Fondo Documental EHK.
- Spinoza, B. (1980). Ética demostrada según el orden geométrico. Ediciones Orbis.
- Valadés, J. (2013). *El socialismo libertario mexicano (siglo XIX)*. Prólogo, reconstrucción y edición de Paco Ignacio Taibo II. Para Leer en Libertad, A. C.
- Vázquez Voldovinos, E. (1993). ¿Anarquismo en Chalco? En A. Tortolero (Coord.), *Entre lagos y volcanes, Chalco Amecameca: pasado y presente* (Vol. I, pp. 265-300). El Colegio Mexiquense.

Fuentes hemerográficas

- El Constitucional*, 13 de julio de 1868.
- El Hijo del Trabajo*, "Reinstauración de La Social", 9 de mayo de 1876.
- El Informador*, 28 de septiembre de 1982.
- El Municipio Libre*, 28 de abril de 1886; 6 de julio de 1886.
- El Siglo XIX*, 28 de enero de 1886.
- La Iberia*, 9 de julio de 1868.
- La Voz de México*, 21 de diciembre de 1873.

Una educación humanista desvinculada de la práctica docente

A humanistic education unrelated to teaching practice

Carmen Patricia Alarcón Félix
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (Upnech)
Unidad Cuauhtémoc
ORCID: 0000-0002-5624-2864

Resumen

Recibido: 25 Julio 2022 | Aceptado: 8 agosto 2022



En el presente ensayo se muestran los rasgos del enfoque humanista de la educación que presentan las reformas educativas generadas en México: 1993, 2006, 2011 y 2017, exponiendo la desvinculación que existe con las prácticas docentes actuales desde una visión de la maestra responsable del Departamento de Orientación Educativa del nivel de secundaria, con los propósitos, perfil de egreso y competencias para la vida, que dejan muy en claro las características del tipo de ciudadanos que se pretenden formar en su paso por la educación básica. Del mismo modo, se mencionan los principales precursores del humanismo y sus aportaciones. Se habla de algunos rasgos de la educación tradicionalista con la intención de compararla con lo que ofrece el paradigma humanista de la educación y la necesidad que impera en nuestra sociedad de ver reflejados en sus integrantes los valores que permitan una interacción social positiva y enriquecedora para todos. Asimismo, se expresa cómo dicha necesidad se puede atender de manera relevante si se trasladan al interior de las aulas los valores, principios y fundamentos de esta corriente pedagógica. Asimismo, se proponen algunas estrategias para promover una comunicación asertiva, a partir de la autoevaluación y coevaluación del trabajo

de las y los docentes, directivas y directivos y alumnas y alumnos.

Palabras clave: orientación educativa; prácticas pedagógicas; reformas.

Abstract

This essay shows the features of the humanistic approach to education presented by the educational reforms generated in Mexico: 1993, 2006, 2011 and 2017, exposing the disconnection that exists with current teaching practices from a vision of the teacher responsible for the Guidance Department of high school level education with the purposes, graduation profile and life skills that make very clear the characteristics of the type of citizens that are intended to be formed in their passage through basic education. In the same way, the main precursors of humanism and their contributions are mentioned. Some features of traditionalist education are discussed with the intention of comparing it with what the humanistic paradigm of education offers and the prevailing need in our society to see reflected in its members the values that allow a positive and enriching social interaction for all. In addition, it is expressed how this need can be addressed in a relevant way if the values, principles and foundations of this pedagogical current are transferred to the interior of the classrooms. Furthermore, some strategies are proposed to promo-

te assertive communication based on self-assessment and co-assessment of the work of teachers, managers and students.

Keywords: educational orientation; pedagogical practices; reforms.

Introducción

Ante las aceleradas transformaciones sociales, científicas, políticas y tecnológicas que enfrentamos en la actualidad, la educación intenta florecer como una promesa renovadora frente al universo materializado que se vive. No obstante, pareciera que cada día va perdiendo la esperanza de ofrecer a las y los individuos un mayor bienestar social y, sobre todo, más humano.

Los planes de estudio representan una gran expectativa de transformación para las y los integrantes de una sociedad que dependen del contexto familiar, social, educativo y cultural en el que se desenvuelven. Es así que se espera que, a partir de la educación que se ofrece en los centros educativos, egresen estudiantes que se reconozcan como seres únicos e irrepetibles con capacidades, potencialidades, inteligencias, necesidades e intereses diferentes que coadyuvan a la transformación de la realidad en cuanto a la interacción social actual.

Por cada reforma educativa que nace y que propone una formación humanista resurge la posibilidad de que la

formación de las y los estudiantes esté orientada a desarrollar la conciencia de su autoconstrucción, que implica el reconocimiento de sus áreas de oportunidad para el aprendizaje y la sana interacción ciudadana.

El objetivo de este ensayo es exponer un breve análisis de los planes y programas de estudio de 1993, 2006, 2011 y 2017 del cuarto nivel de educación básica en México, es decir, de primero a tercer grado de secundaria; así como presentar algunos principios, fundamentos y conceptos que contienen en relación con el *enfoque humanista de la educación*, para reflexionar en torno a la percepción particular de que en la práctica docente cotidiana existe una escasa relación con las primicias de dichos programas desde la perspectiva del Departamento de Orientación Educativa del nivel de secundaria.

Se inicia considerando que es en Grecia donde nacen las bases del *enfoque humanista*. Fue Sócrates quien antes del siglo v, se interesó por las ideas que colocaban en el núcleo de la sociedad al ser humano. Este pensaba que la educación debería ser integral, de manera que tomara en cuenta todas las partes del ente, tales como su espiritualidad, su cuerpo, sus vestigios cívicos y estéticos, además de considerar su alma, corazón y mente de manera holística ante cualquier situación de aprendizaje.

Estos pensamientos y prácticas se extendieron por toda la población de Grecia, para después arribar a Roma, en

donde Cicerón acogería fervorosamente esta ideología en el año 80 a. de C., quien más tarde elegiría el término *humanitas* para dirigirse a ese fenómeno educativo (Arias, 2013).

Se considera relevante mencionar el gran impacto que tuvieron los enfoques humanistas educativos en épocas pasadas, que surgen de las ideas de grandes filósofos, como Buber, Descartes, Fichte, Hegel, Husserl, Kant, Schelling, entre muchos otros grandes pensadores que con sus importantes aportaciones contribuyeron para que la educación adquiriera principios humanísticos, considerando este enfoque como el camino por el que se debe transitar para llegar al conocimiento, la libertad, la autonomía, el compromiso y la democracia.

A continuación, se exponen los principios básicos de los programas de estudio ya mencionados y su contenido en relación con el *Paradigma Humanista de la Educación*. Se extraen fragmentos en los que claramente se dejan ver las cualidades de este enfoque, así como la forma de beneficiar el trabajo al interior del aula.

A pesar de que la educación tradicionalista en México está presente como institución a partir del siglo XVIII, alcanzó un gran auge con la llegada de la pedagogía, ya como ciencia, en el siglo XIX. Luego, los programas de estudio cuyos contenidos estaban representados por los conocimientos, así como por los valores morales que se heredaron de generaciones anteriores y que se traspasaban

a través de la/el docente estaban social e históricamente descontextualizados y se consideraban como la única realidad posible de aprender (Cavazos, 2013). En este sentido se puede mencionar:

El método de enseñanza eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno se daba de forma autoritaria por parte del docente y se fundamentó la concepción del alumno como un receptor de información. (Cavazos, 2013, párr. 5)

A partir de los antecedentes mencionados, a continuación se establecen los vínculos existentes entre los propósitos del plan de estudios 1993 y el *enfoque humanista de la educación*. La Secretaría de Educación Pública plantea como propósito esencial de esta reforma educativa:

Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las *necesidades básicas de aprendizaje* de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los *conocimientos, las habilidades y los valores* que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un *alto grado de independencia*, dentro o fuera de la escuela; facilitan su *incorporación productiva y flexible* al mundo

del trabajo; coadyuvan a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y *estimulan la participación activa y reflexiva* en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. (SEP, 1993, p. 7).

Con el fin de vincular lo que la pedagogía humanista define como necesidades básicas de aprendizaje y lo que se menciona en el plan de estudios citado, se toma en cuenta la aportación de Apodaca, Ortega, Verdugo y Reyes (2017): “propiciar el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva, lograr que los estudiantes perciban que han aprendido algo valioso para su vida personal, promover procesos de sensibilización y compromiso hacia las problemáticas sociales de México y el mundo” (Párr. 20).

De la misma manera, se pueden apreciar claramente los conceptos que están integrados en este plan de estudios y que representan algunos conceptos fundamentales de la *educación humanista*, como conocimientos, habilidades, valores, independencia, reflexión y participación activa de la/el estudiante.

Quiroz (1998) expuso un análisis detallado de este programa a muy pocos años de su implementación. Entre otras cosas comenta sobre el propósito, en el que se manifiesta la intención de preparar a las y los alumnos con un alto grado de independencia. Esta afirmación se asemeja a uno de los principios relacionados con el concepto de *existencialismo* en la *educación humanista*: “el ser

humano es libre para establecer sus propias metas de vida” (García, 2006, p. 3).

En este mismo orden de ideas, el plan de estudios 2006, en el apartado *Perfil de egreso*, menciona que no solo se pretende desarrollar en las y los estudiantes las competencias para la vida en el ámbito académico, pues también se incluyen en este tipo de competencias aspectos afectivos y sociales, siendo estos últimos los que se reflejan en el enfoque humanista.

Dicho lo anterior, las competencias para la vida del plan de estudios 2006 forman parte del *Modelo Educativo Humanista*. Estas implican dotar a las y los alumnos de herramientas que utilizarán a lo largo de su vida en diferentes aspectos, pues tratan sobre la manera de vivir y convivir con miembros de la sociedad para cimentar saberes que se construyen a través de la interacción social durante la vida de cualquier individuo (SEP, 2006).

En este mismo tenor, Ayala (2013) expresa que, desde este enfoque, las habilidades sociales coinciden ampliamente con la creación de ambientes de aprendizaje confiables, en los que las y los estudiantes se puedan expresar e intercambiar opiniones y vivencias libremente, como una forma de relacionarse con los demás.

Dentro del mismo apartado, se presenta el tipo de ciudadana/o que se espera formar al terminar la educación básica, identificándose en todos los rasgos del perfil de egreso de esta propuesta

educativa la amplia relación que muestra con los componentes del *enfoque humanista*, siendo algunos de estos: reconocer y apreciar la diversidad lingüística; emplear la argumentación y el razonamiento; identificar problemas; emplear los conocimientos adquiridos, a fin de interpretar y explicar procesos sociales y económicos; conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, ponerlos en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley; reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales; contribuir a la convivencia respetuosa; conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; identificarse como parte de un grupo social; asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones, entre otros (SEP, 2006).

En este mismo orden de ideas y desde la perspectiva de la educación humanista, se analizan partes esenciales del plan de estudios 2011 con la intención de identificar rasgos implícitos o explícitos en el contenido de este plan.

Esta reforma para la educación básica, se implementó en el año 2011 y tiene entre sus características principales el reconocimiento a la equidad, que representa una pieza fundamental en lo que a *humanismo* se refiere.

Tomando en cuenta que la diversidad se hace presente en la población mexicana y en diferentes contextos, la escuela es uno de estos, en los que la diversidad es un componente vigente

en diferentes ámbitos, tales como la variedad lingüística, social y cultural, así como las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de las alumnas y alumnos.

Así pues, los conocimientos que cada estudiante genere de manera individual y a través de la interacción social y cultural con el grupo, en un ambiente en el que impere el respeto y la cooperación, favorecerán en gran medida el cumplimiento de las metas intelectuales, sociales, afectivas y físicas de las y los educandos (SEP, 2011).

Por lo anteriormente citado, se identifican algunos aspectos referentes al tema que nos ocupa. Uno de ellos es el relacionado con la equidad, pues, como lo manifiesta García (2006), "La educación humanista propugna la idea de que los alumnos son diferentes, y consecuentemente, los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás" (p. 4).

A este propósito, el trabajo cooperativo entre las y los estudiantes, el respeto y todo lo que ello implica al momento de trabajar en un aula multicultural, además de asumir la responsabilidad de sus acciones, así como su propio aprendizaje y compartirlo con otros para enriquecerlo son esencia del humanismo. Así también, el plan de estudios 2011 señala el aspecto afectivo que ha de estar presente en el aula y eso forma parte relevan-

te del *Paradigma Humanista* (García, 2006).

Otra de las particularidades de este plan de estudios 2011 presenta una serie de principios que van de la mano con la *educación humanista*, tales como

Desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la *democracia*: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la Educación Humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional. (SEP, 2011, p. 26)

Finalmente, se realiza un ejercicio de análisis sobre la reforma educativa en México denominada Nuevo Modelo Educativo 2017. El 28 de junio de 2017, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (SEP, 2017). En lo concerniente al *Paradigma Humanista de la Educación*, este se transparenta en los términos de libertad y creatividad, que se desprenden de este nuevo Modelo Educativo 2017.

Sin ir más lejos, se reconocen en este Modelo Educativo valores que representan al *Paradigma Humanista*, como la fraternidad, la igualdad, la promoción, el respeto a los derechos humanos, la de-

mocracia, la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no-discriminación. Dichos valores se presentan como partes que conforman una sociedad basada en la convivencia de todas las personas en el marco de los valores ya mencionados, orientados a construir relaciones sociales que promueven la solidaridad ante el rechazo a la discriminación y la violencia (SEP, 2017).

Cuando el humanismo se hace presente en el ámbito educativo busca en todo momento brindar oportunidades de aprendizaje a todas las y los estudiantes, así como el desarrollo de sus potencialidades, manteniendo el Principio de Equidad como su esencia. Aunado a ello, las y los alumnos que son educados bajo este enfoque sabrán valorar y respetar la diversidad en todas sus expresiones y no solo eso; por el contrario, evitarán a toda costa cualquier forma de violencia y discriminación (SEP, 2017).

Representa una prioridad el que los alumnos adquieran un autoconocimiento de su persona para que identifiquen lo que pueden hacer como parte de una sociedad que espera de sus acciones hacia el cuidado y la preservación del planeta, impliquen el valor de la responsabilidad. (SEP, 2011, p. 6)

Se advierte, pues, que, en los programas estudiados, el *enfoco humanista*

de la educación está presente en los apartados de los mismos.

A manera de *conclusión*, cabría preguntarse si el *enfoque humanista de la educación* ha estado presente en las reformas mencionadas: ¿por qué las manifestaciones violentas, ya sean físicas o verbales, se siguen presentando en nuestras escuelas?, ¿qué motiva a integrantes de una comunidad a llevar a cabo acciones en las que no se aprecia la formación integral que reciben?, ¿en quién debería recaer la responsabilidad de una deficiente formación en valores?

Del mismo modo, ¿qué se necesita para salir de la crisis moral que se vive actualmente?, ¿cuántas *reformas educativas* más se necesitan para cambiar el panorama educativo actual?, ¿dónde queda el desempeño de las y los docentes?, ¿qué le corresponde hacer a las familias, a las autoridades, al poder político y a la sociedad en general?

A partir de los cuestionamientos citados y de acuerdo con lo que se quiere lograr, a través de la implementación de las reformas educativas generadas, no se puede ignorar la necesidad de que los integrantes de la comunidad educativa, principalmente las y los maestros y las y los directivos, que son de quienes depende la interpretación de los planes y programas, tomen su responsabilidad correspondiente a la ejecución de los mismos.

La intención de hacer referencia sobre las reformas educativas de 1993, 2006 y 2011, a pesar de ya no estar vi-

gentes, es analizar de ellas los fundamentos filosóficos, así como los propósitos, las competencias para la vida, el perfil de egreso y lo que tenga relación con promover la educación en un *sentido humanista*. Otra reforma importante a considerar como un gran reto es el nuevo Modelo Educativo 2017, propuesto e implementado durante el mandato del presidente Enrique Peña Nieto, aún vigente para primero y segundo grado de secundaria.

Se hace necesariamente urgente apropiarse de los elementos analizados de los programas descritos para aplicarlos en las aulas, pues, como se reflexionó en este ensayo, los programas están diseñados para tomar en cuenta todas y cada una de las características deseables en las y los estudiantes, ya que, como lo enfatiza el *Paradigma Humanista*, las y los individuos son seres únicos e irrepetibles, es decir, educar de manera holística a cada estudiante con el que se tenga contacto dentro del contexto educativo.

Sin embargo, existe una escasa comunicación entre directivos-docentes, docente-orientación educativa y docente-estudiantes en cuanto al ejercicio pedagógico que se desarrolla en las aulas. Asimismo, se percibe una resistencia al cambio y una desvinculación entre el discurso de los programas educativos y las prácticas docentes actuales desde la perspectiva de la orientación educativa. Ello conlleva a enfrentar la situación como un reto para todas las y los inte-

grantes de la comunidad formativa. Así pues, es de vital importancia que se tome en cuenta por parte de las y los alumnos, docentes y directivos/os el sentido humanista de la educación, tanto para enseñar como para aprender.

Entre algunas estrategias que se proponen para implementar este tipo de educación, se menciona el unificar criterios, conceptos, propósitos y fundamentos del paradigma citado, incluyendo estos en la planeación didáctica de todas las y los maestros, con el fin de aplicar en acciones objetivas lo que la teoría de las reformas educativas ofrece para tal fin, ya que se observa que, a pesar de que el humanismo está presente en los programas ya mencionados, existe una enorme brecha entre el decir y el quehacer educativo.

Referencias

- Apodaca-Orozco, G. U. G., Ortega-Pipper, L. P., Verdugo-Blanco, L. E., & Reyes-Barribas, L. E. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46154510006>
- Arias, G. (2013). *Implicaciones del Paradigma Humanista en la educación*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Universidad Virtual. Recuperado el 2 de septiembre de 2019, de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle>
- Ayala, E. (2013). La formación del docente bajo el paradigma humanista de la educación (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Unidad de Posgrado. Recuperado el 23 de febrero de 2019.
- Cavazos, R. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Revista Presencia Universitaria*. Recuperado el 18 de mayo de 2020, de http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- García, F. (2006). ¿Qué es el paradigma humanista de la educación y Carl Rogers? Recuperado el 26 de febrero de 2020, de https://www.academia.edu/34711266/Que_es_el_paradigma_humanista_en_la_Edu
- Quiroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 36, 75-90. Recuperado el 3 de enero de 2019, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60001>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). Plan y programa de estudios 1993. Educación básica. Secundaria.
- . (2006). Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria.
- . (2011). Plan de estudios. Educación básica.
- . (2017). Modelo Educativo. Educar para la libertad y la creatividad. Recuperado el 21 de abril de 2017, de https://www.seccion37.com.mx/modelo_educativo2017.pdf

¿Existe la forma correcta de impartir clases?

Estilos de enseñanza y enseñanza superior en Cuauhtémoc

Is there a correct form to teach? Teaching styles and teaching in high levels at Cuauhtémoc

Karla Ivonne González Torres

ORCID: 0000-0001-8850-5844

Guadalupe Ordóñez Caraveo

ORCID: 0000-0002-0207-9571

División Multidisciplinaria de la UACJ en Cuauhtémoc

Recibido: 7 Febrero 2022 | Aceptado: 28 febrero 2022



Resumen

En la práctica docente una de las interrogantes principales es la búsqueda de la “fórmula secreta” o la “poción mágica”, para que todas nuestras alumnas y alumnos aprendan y que el trabajo frente a grupo sea el más satisfactorio. En el presente texto se da cuenta de un ejercicio de búsqueda de respuesta a ese cuestionamiento en el nivel superior: cuáles son los elementos deseables en el perfil de la profesora/profesor y cuáles actividades son más efectivas para alcanzar los aprendizajes esperados. La pregunta de investigación se orientó a identificar si ciertas estrategias planteadas por la/el docente en el contexto del aula de la educación superior (en un programa de posgrado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez) son determinantes para que la/el estudiante aprenda o no. Los instrumentos de investigación se aplicaron en dos grupos de alumnas y alumnos con diferentes profesoras/profesores, pero impartiendo la misma asignatura. Uno de ellos se identificó como grupo de control (dado que la/el docente recibió una colección de estrategias didácticas curadas conforme al Modelo Educativo UACJ 2020) y el otro como grupo base (en el que la profesora/profesor diseñó y aplicó sus propias estrategias sin contar con el insumo mencionado). Los resultados se orientan hacia la conclusión de que la diversidad en las actividades que las y los docentes rea-

lizan, apoya y facilita la construcción de aprendizajes significativos entre las y los estudiantes. Por ello, se concluye que no se puede generar un estilo único de enseñar.

Palabras clave: **enseñanza; estilos de enseñanza; estrategias.**

Abstract

In the course of teaching practice one of the main points is the search of the “secret formula” or the “magic potion” that allow all students could learn and the teacher’s work in front of the class could be satisfier. For this reason this research tries to answer which is the appropriate class and what activities are the ones to help the student to understand the subject. This is why the purpose of the research is to determine if certain strategies tell if the students learn and which strategies will not help them to learn. The implementation of this research was tried in two groups of students with different teachers, but with the same class objectives; in one group the teacher was given the strategies to apply in class to modify his teaching practice and in the other group the teacher worked with the strategies she always applied, and they were analyzed. This gives a result about a diversity in the activities that the teachers carry out, control and support in the ver-

satility of the students that indicates that there is not a unique style of teaching.

Keywords: strategies; teaching; teaching style.

Panorama general

En este trabajo se da cuenta de una investigación orientada al análisis de la práctica docente superior en la División Multidisciplinaria (DM) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en la localidad de Cuauhtémoc, Chihuahua (DMC).

El proyecto partió desde nuestra convicción de que, para el mejoramiento de las instituciones, es necesario llevar a cabo un ejercicio de diagnóstico que permita identificar las problemáticas de la DM en cuestión, en este caso, la DMC de la UACJ. Para ello, se decidió orientar la investigación en torno al tema de los estilos de enseñanza de las y los docentes de la Licenciatura en Educación. Esta dimensión educativa es estratégica, ya que los estilos para enseñar se refieren a la dimensión pedagógica curricular y constituyen el elemento central de la experiencia educativa.

La naturaleza de la Licenciatura en Educación hace indispensable que en la formación de las y los nuevos docentes, se implemente la mejora continua de las y los estudiantes no solo en el ámbito profesional —relativo al fortalecimiento de competencias profesionales—, sino,

además, en lo personal; en las dimensiones personales asociadas a la inteligencia emocional, el manejo de situaciones complejas y la resolución de conflictos, entre otros. Castro y Morales (2015) mencionan que, debido a que el aprendizaje es multifactorial y complejo, se demanda la existencia de condiciones ambientales mínimas, especialmente porque el ambiente enseña por sí mismo. Por ello, el desarrollo de la clase debe desarrollarse de manera adecuada para hacer posible que el alcance de los conocimientos de las y los alumnos sea constante y que verdaderamente marque una diferencia en las y los estudiantes a largo plazo, y que dichos conocimientos sean permanentes en cada alumna o alumno.

Con esas ideas, se determinó que el tema de la investigación fuera el rendimiento escolar y su relación con los estilos de enseñanza en el nivel superior en el programa de pregrado mencionado. Al respecto existen antecedentes en la investigación educativa que muestran cómo los estilos de enseñanza de las y los docentes afectan de manera determinante respecto a qué tanto aprenden sus estudiantes. Esta relación, sin embargo, no ha sido estudiada en nuestro contexto y resultó interesante explorarla, para poder hacer más efectivo el trabajo docente. Por lo anterior, la pregunta de investigación se planteó de la manera siguiente:

¿Cuáles son los estilos de enseñanza en educación superior que favore-

cen el rendimiento escolar de las y los alumnos de la Licenciatura en Educación de la UACJ campus Cuauhtémoc?

Como segundo momento en el diseño del proyecto, se plantearon sus objetivos, uno general y seis específicos, que se enlistan enseguida:

Objetivo general:

Identificar los estilos de enseñanza en educación superior que favorecen el rendimiento de las y los alumnos de la Licenciatura en Educación de la UACJ campus Cuauhtémoc en el aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Conocer los diferentes estilos de enseñanza de las y los docentes integrantes del profesorado de la Licenciatura en Educación de la UACJ en Cuauhtémoc
- Determinar cuáles son los estilos de enseñanza de las y los docentes con base en las distintas taxonomías disponibles
- Reconocer los estilos de enseñanza que favorecen el rendimiento académico de las y los estudiantes de la UACJ
- Analizar el rendimiento escolar de las y los alumnos de la Licenciatura en Educación de la UACJ en Cuauhtémoc
- Identificar los factores adicionales a los estilos de aprendizaje que benefician

la enseñanza de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación

- Comprender de manera más profunda y compleja los factores e instrumentos de enseñanza en el ámbito estudiado

Una vez que se realizó el planteamiento explicado, se diseñó la siguiente hipótesis:

El que las y los docentes presenten estilos de enseñanza diversos determina el rendimiento de las y los alumnos en el aprendizaje, para lograr los objetivos de aprendizaje.

Utilizando este arreglo hipotético como instrumento metodológico, el proyecto de investigación se cargó de sentido, dado que permitió realizar el diseño metodológico hacia la prueba de la hipótesis planteada.

El acercamiento al tema de cómo aprenden las y los estudiantes es muy importante, debido a que en la medida en la que se conozca más acerca de este tópico, será posible informar de la mejor manera la toma de decisiones didácticas y pedagógicas de la oferta educativa para la enseñanza. En la medida en que se comprenda mejor cómo aprenden las y los alumnos y cuáles son los factores que afectan este aprendizaje, se plantearán mejores estrategias de enseñanza para lograr resultados educativos más potentes y más acordes a lo esperado en cuanto a la formación de

licenciados en Educación egresados de la UACJ.

Metodología

El enfoque de la investigación que sustenta el presente estudio es cualitativo. Como expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (Hernández *et al.*, 2014).

Como en esta investigación se trabajó con el estilo de enseñanza de las y los docentes, se pretende conocer las conductas que determinan su práctica con fundamento en la observación y la perspectiva interna, ya que se trabajó con grupos con los que ya se tiene relación, dando resultados reales mas no generalizados para la práctica de las y los docentes en los demás programas, la cual pretende obtener resultados que beneficien a la comunidad estudiantil de la UACJ y a la práctica de las y los docentes de la Licenciatura en Educación.

El enfoque cualitativo que se propuso, se complementó con el llamado Paradigma Sociocrítico, que permite una

aproximación a la realidad educativa estudiada usando el concepto de *praxis*. Desde esta perspectiva, es posible conocer y comprender la realidad como *praxis*; orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social; e implicar a los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior (Habermas, 1994).

Método de investigación-acción

Para dar respuesta a las necesidades informativas del proyecto, se llevó a cabo un diseño de investigación-acción, ya que se pretendió no solo como dato de referencia o de conocimiento de las causas, sino con el fin de proporcionar una herramienta o una posible solución para las y los docentes y las y los alumnos de la DMC.

Tal como lo plantea Restrepo (2007), citando a Lewin, quien concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades, que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos consistente en una práctica reflexivo-social, en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga,

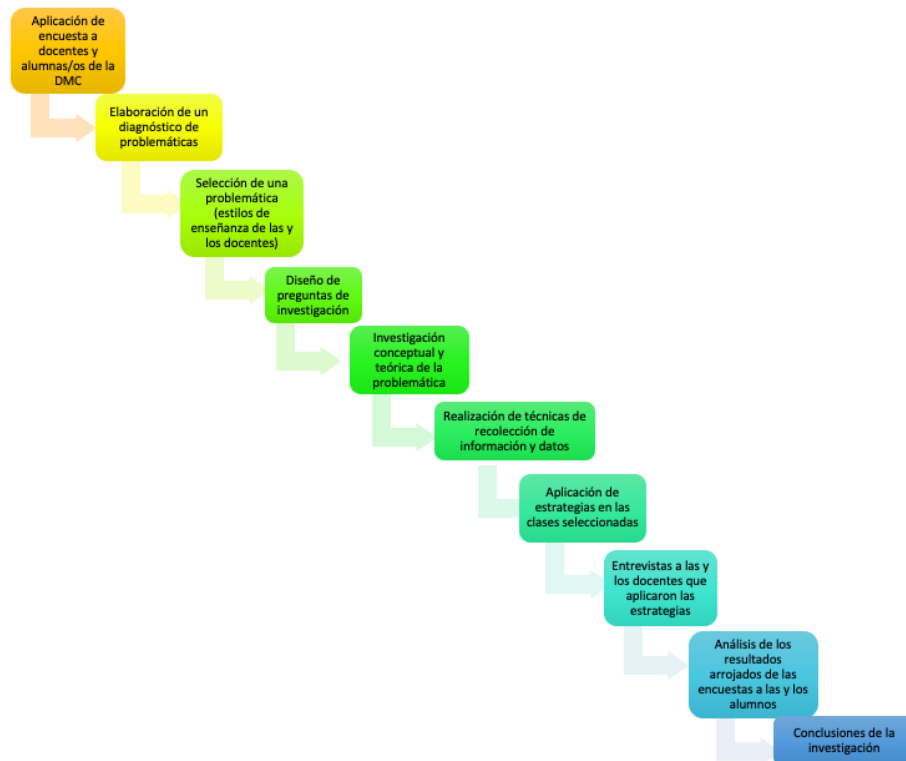
quién investiga y el proceso de investigación.

Técnicas e instrumentos de investigación

La recolección de los datos se llevó a cabo por medio de una encuesta y entrevistas (realizadas para el diagnóstico).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). El proceso de la investigación se puede observar de forma analítica en la figura 1.

Figura 1. Proceso de la investigación



Fuente: elaboración propia (2019).

Hallazgos

Con base en las preguntas de investigación, y en la búsqueda de la respuesta de la hipótesis planteada, fue posible encontrar que los estilos de aprendizaje utilizados en la práctica profesional cotidiana de las y los docentes del Programa de Educación en la UACJ efectivamente mantienen una relación positiva con los rendimientos académicos de sus alumnas y alumnos.

Esta relación no necesariamente es exclusiva, es decir, no es la única razón por la cual las y los estudiantes pueden mejorar su rendimiento. Sin embargo, los hallazgos que alcanzamos efectivamente muestran que un estilo de enseñanza más democrático, centrado en la/el alumno y menos autoritario, se refleja en la elevación del desempeño de la/el estudiante universitario.

Esta conclusión es congruente con el planteamiento identitario de la Licenciatura en Educación de la UACJ en Cuauhtémoc, que sostiene como lema: "Educar con el ejemplo". El razonamiento es que las y los formadores de las y los docentes en el contexto universitario deben echar mano de recursos técnicos, pedagógicos y didácticos propios de un estilo democrático de enseñanza, con el propósito de sembrar en las y los docentes en formación esta misma forma de trabajo que eventualmente utilizarán

en el contexto de su práctica profesional futura.

Los hallazgos de este proyecto de investigación-acción coinciden con lo revisado en el Estado del arte del proyecto y, en general, con la literatura revisada. El estilo de enseñanza de la/el docente es fundamental para el logro de aprendizajes significativos en los diferentes niveles educativos, sin dejar fuera al superior. Así lo señalan los trabajos de investigación revisados y reportados en el apartado de Estado del arte de este documento, y los hallazgos alcanzados por nosotros, a partir de la aplicación de la encuesta a la comunidad educativa del Programa de Educación y de las entrevistas realizadas con las y los estudiantes y las y los docentes del mismo. En ese mismo sentido apunta la evidencia acopiada en cuanto a las calificaciones y rendimientos de las y los alumnos en dos asignaturas cuyos docentes titulares fueron llamados a la reflexión acerca de las características de su práctica y de sus estilos para plantear las actividades en las clases.

Finalmente es importante mencionar que el tema de los estilos de enseñanza, se carga de sentido en un programa de pregrado orientado a la formación de nuevas y nuevos docentes, dada que es justamente esta dimensión una de las más importantes para el correcto desempeño de la profesión docente. El hecho de que las y los docentes universitarios reflexionen acerca de su estilo de enseñanza, es una invitación para que sus estudiantes hagan lo mismo, duran-

te su experiencia como alumnas y alumnos del Programa de Educación, y más adelante como profesoras y profesores en activo.

Conclusiones

Las conclusiones del proyecto de tesis se estructuraron siguiendo la lógica de las preguntas de investigación que fueron planteadas al inicio de la experiencia. Cada una de estas fue respondida por separado en busca de la articulación correcta de cada uno de los momentos del proyecto de investigación-acción. Enseguida se reportan las respuestas obtenidas con base en la información copiada mediante la aplicación de los instrumentos de investigación.

Los estilos de enseñanza utilizados por las y los docentes del Programa de la Licenciatura en Educación no son homogéneos, sino que responden a una multiplicidad de factores, como el perfil profesional y personal de la/el docente, su nivel de estudios, edad y la naturaleza y características de la materia que atiende. Sin embargo, en la mayoría de las y los docentes persiste el interés por ofrecer una variedad amplia de estrategias de aprendizaje; de apoyarse en el listado de estrategias didácticas contenido en el documento "Modelo Educativo uacj 2020"; y en preparar con su propio ejemplo a las y los alumnos para el momento en que sean ellos quienes deban diseñar estrategias de aprendizaje para sus pro-

pios estudiantes. Estos estilos van desde algunos muy ortodoxos y tradicionalistas hasta otros que operan bajo el estilo "dejar hacer" descrito en el Estado del arte de este documento. Los estilos de enseñanza en la carrera son discutidos en sesiones de Academia, que periódicamente se llevan a cabo en un horario extraclase, a solicitud de la Coordinación del programa educativo estudiado.

Referencias

- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 1-32.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" Exercises for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks.
- Restrepo Gómez, B. (2007). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Rev. Iberoam. Educ.*, 29(1).

La configuración profesional del docente en la época contemporánea

Francisco Guzmán Marín¹

Carmen Paulina Torres Franco²

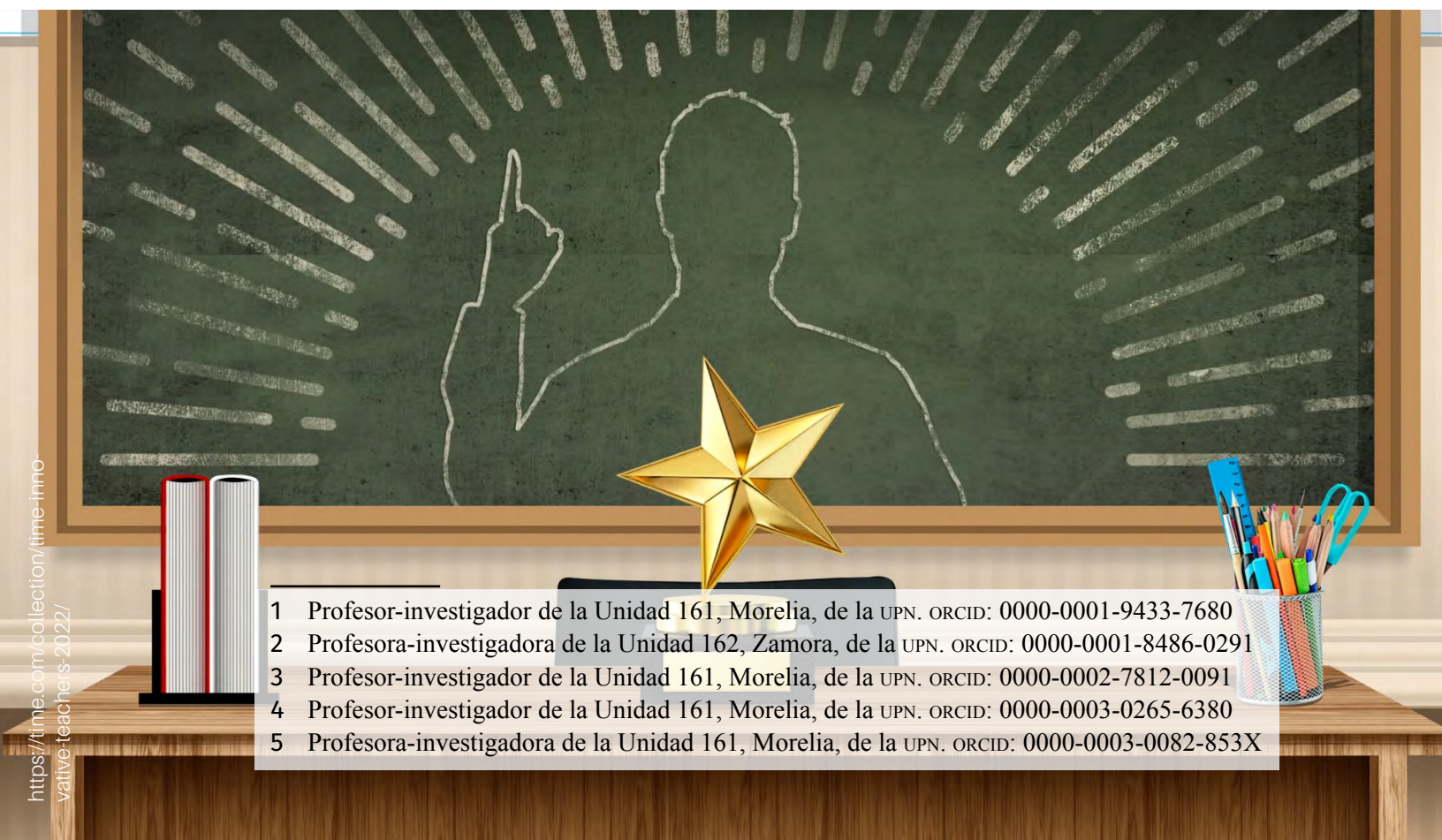
Fidel Negrete Estrada³

Érik Ávalos Reyes⁴

Alicia Lemus Jiménez⁵

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Recibido: 20 septiembre 2021 | Aceptado: 11 octubre 2021

- 
- 1 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0001-9433-7680
 - 2 Profesora-investigadora de la Unidad 162, Zamora, de la UPN. ORCID: 0000-0001-8486-0291
 - 3 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0002-7812-0091
 - 4 Profesor-investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0003-0265-6380
 - 5 Profesora-investigadora de la Unidad 161, Morelia, de la UPN. ORCID: 0000-0003-0082-853X

A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. La frase anterior resume una paradoja que suele acompañarnos en nuestro quehacer docente.

Monereo Font y Pozo Muncio (2001)

Introducción

La organización estructural de los sistemas, contenidos y procesos de formación societal de la educación moderna, se instauran y desarrollan en función de los principios centrales del movimiento enciclopédico-ilustrado. Como bien previene María de la Villa Moral Jiménez (2008), “la escuela sigue siendo una institución moderna, heredera del patrimonio ilustrado” (p. 71) en cuanto a pilares fundamentales del proyecto sociocivilizatorio occidental, entre los cuales se encuentran: el recurso del fenómeno educativo como dispositivo estratégico de la reforma humana, para la proyección sistemática del utópico ideal de la sociedad del futuro; el impulso a la construcción identitaria de la ciudadanía nacional; la reducción de la complejidad de los saberes socioculturales de cada estrato histórico; los productos del conocimiento científico-técnico-disciplinario; la disciplina dosificada de las disposiciones humanas ontológicas a las exigencias instrumentales del crecimiento socioe-

conómico; la secularización de los procesos institucionales, contenidos de aprendizaje y técnicas de enseñanza de la educación pública; el emplazamiento de la escuela como el aparato nuclear y privilegiado de la formación societal; así como la incuestionable rectoría del Estado en la definición de políticas, financiamiento, programas, métodos y procesos de certificación institucional de la educación formal.

En general, estos diversos factores socioeducativos contribuyeron a constituir la sociedad disciplinaria panóptica, a través de la segmentación funcional de los espacios, los tiempos y los desempeños sociales, además de la segmentación anatómico-política de las disposiciones corporales y de las facultades intelectuales de los individuos, así como su recodificación instrumental, a fin de producir cuerpos dóciles, pensamientos disciplinados, siguiendo la vertiente foucaultiana (2002); mientras que el derecho de los individuos, familias, comunidades y pueblos para decidir en torno de los principales valores socioculturales de que deben apropiarse las nuevas generaciones, es expoliado por el Estado, a fin de imponer un espacio escolar profiláctico de artificiosa homogenización social, con contenidos curriculares neutros, procedimientos estandarizados y por completo desarticulados de las prácticas sociales del contexto sociohis-

tórico en el que desarrollan su vida los alumnos.

La educación formal instruye para el futuro de los individuos, se sirve de su evangelización pedagógica para conformar la sociedad del mañana, no, desde luego, para responder a los retos sociales del presente. Si en el pasado la educación tenía el propósito fundamental de introducir a los niños y jóvenes en las tradiciones socioculturales y en los procesos de construcción identitaria de la comunidad a la que pertenecen, por su parte, en la época moderna, el fenómeno educativo formal tiene un carácter eminentemente socioevangelizador en los principales valores político-culturales de la civilización occidental; sobre todo en las sociedades periféricas, a las cuales se les impone copias extralógicas de tales modos de ser, vivir, pensar y actuar.

Al monoteísmo religioso civilizado le corresponde la unidad ontológica de la especie, el desarrollo monolítico sociocivilizatorio, el monismo en la formación del sistema político y el proceso de construcción unitario del conocimiento humano; un dios, un ser humano, un destino, un Estado, un conocer, esto es: la humanidad moralizada como el modo de ser sintético del ser humano, el proyecto universal de civilización en cuanto exclusivo de todos los pueblos del orbe, la democracia en tanto prototipo indiscutible de organización sociopolítica y el conocimiento científico-disciplinario como paradigma legítimo del saber humano; aspiración que parece

materializarse con la expansión planetaria del cristianismo, la conformación del paneuropeísmo, la constitución del sistema-mundo y la configuración de la denominada sociedad del conocimiento.

De ahí la necesidad de un solo sistema educativo, nacional o supranacional, responsable de gestionar un mismo modelo de educación para todo ser humano; acaso solo matizado por la lengua, la circunstancia sociohistórica o el grado de dependencia de cada pueblo en el mundo.

En consecuencia, la homogenización de los valores socioculturales, las disposiciones de la construcción identitaria, los espacios institucionales, contenidos formativos, formas y medios de transmisión del conocimiento determinan la instauración, estructuración y práctica de los sistemas educativos modernos.

Herencia deformada de los ideales racional-igualitarios de la síntesis sociopolítica que representó la Revolución francesa. En el proyecto de la educación moderna, el alumno tan solo representa *another brick in the wall of History*. El mundo de la vida, las prácticas sociopolíticas y económico-culturales donde se desarrolla el educando, así como sus intereses particulares y su proyecto personal de existencia quedan al margen de las definiciones formativas de la educación pública moderna. Un currículo general, unitario y cerrado dispone el utópico ideal del ser humano —el *ideal profesional* para la educación media su-

perior y superior—, los fines educativos, las metas de aprendizaje y los procedimientos de acreditación institucional.

En este contexto sociohistórico se configura la imagen moderna del *profesor-misionero*, del *maestro-apóstol*, cuya función principal es evangelizar a las nuevas generaciones en los valores universales del proyecto moderno de civilización, a través del *perfeccionamiento humano* en Kant (2004), la *socialización* en Durkheim (2013), la *modelización funcional* en Vasconcelos (2002), la *construcción de las estructuras ontocognitivas* en Piaget (1968; 1991) y el *disciplinamiento societal* en Foucault (2002), por mencionar solo algunos de los personajes más destacados del pensamiento educativo.

En el ámbito sociopolítico, se pretende que el educador sea un líder social con la autoridad intelectual y moral suficiente para oponerse a los detractores del progreso socioeconómico, a los agentes del fanatismo religioso, aunque no a las prácticas del dominio social, como bien ha mostrado la denominada pedagogía crítica; mientras que en la dimensión profesional, se perfila un trabajador habilitado en las técnicas didáctico-pedagógicas para promover en los discentes la apropiación sistemática y dosificada de la cultura del registro lectoescritural, el pensamiento formal, la lógica matemática, la acumulación enci-

clopédica de información y los valores cívicos nacionales.

En esta perspectiva, el mentor se forma en la misión de gestionar institucionalmente la operación de planes y programas de estudio definidos por las políticas educativas y diseñados por “especialistas” del campo de la educación —pedagogos, psicólogos e investigadores, entre otros—; en tanto que el apostolado magisterial, se resuelve en la evangelización sistemática de las nuevas generaciones sobre la “cultura oficial”. *De facto*, y pese al romanticismo altruista con el cual se reviste a la figura retórica del maestro-apóstol, del profesor-misionero, en realidad el instructor moderno representa un disciplinado agente de disciplinamiento societal.

Contexto general de transformación sociohistórica

Las grandes transformaciones sociohistóricas y la crisis socioambiental generadas durante el último siglo, con la impronta del traumatismo étnico-cultural profundo que legaron los conflictos ideológico-político- raciales en las diferentes regiones del orbe —las dos guerras mundiales, la Guerra Fría, la guerra del Coltán, la guerra de Kosovo y la guerra del golfo Pérsico, por mencionar solo algunas de las más representativas al respecto—, no solo participan en la definición político-económica del orden mundial, sino que cuestionan seriamen-

te los valores fundamentales del proyecto monolítico de la civilización universal de Occidente y, en consecuencia, problematizan la pertinencia sociohistórica del paradigma monista de la educación formal moderna. Aunque, conviene advertir, que las estructuras escolares esclerotizadas apenas si han permitido una respuesta tardía e insuficiente a las exigencias socioeducativas de la época contemporánea, hecho que propicia el desfase evidente entre las dinámicas institucionales de la escuela, las prácticas docentes de sus profesores, las necesidades formativas de los alumnos y la dialéctica político-cultural y económica de las sociedades actuales en el orden global, según parece anticipar ya Juan Ignacio Pozo Municio (2008).

Así, pues, entre las transformaciones sociohistóricas más significativas que participan en la configuración de las prácticas político-culturales contemporáneas, se pueden identificar, en primera instancia, la Cuarta Revolución Tecnológica, que fundamenta tanto la conformación de la Aldea Global y la expansión y arraigo de la sociedad del conocimiento como el desplazamiento de los dispositivos tradicionales de conservación de la memoria histórica y la digitalización de la vida cotidiana.

En segunda instancia, la concreción del sistema-mundo en función de lo cual son erosionadas de forma paulatina las fronteras geográfico-jurídicas de los Estados nacionales mediante la definición de políticas de alcance regional y global, la conformación de dispositivos insti-

tucionales de gobierno supranacional (Organización de las Naciones Unidas [ONU], Parlamento Europeo y Corte Penal Internacional, por ejemplo) y la universalización de las responsabilidades cívicas ciudadanas (defensa de los derechos humanos, combate a la pobreza extrema, conservación de la sustentabilidad y restauración del entorno socioambiental, verbigracia), entre otros fenómenos históricos.

En tercera instancia, el derrumbe estrepitoso del denominado *socialismo real* (con la desintegración del bloque soviético, a finales del siglo xx, y la actual crisis sociopolítica de la Venezuela bolivariana en el siglo xxi), que tiene como efecto directo el trascendente agotamiento de la utopía sociohistórica y la consecuente instauración de un presentismo desencantado agobiante, signado por la incertidumbre de un mundo sin alternativas, desde donde Francis Fukuyama (1994) pregona *el fin de la Historia*; y en cuarta instancia, el reconocimiento político-legal de la diversidad ontológico-social y la sociedad multicultural.

El conjunto de estos distintos acontecimientos sociohistóricos comporta una transformación profunda del fenómeno de la educación formal respecto de la cual, en el peor de los casos, los sistemas educativos modernos no parecen disponer de la claridad suficiente sobre sus dimensiones socioculturales auténticas, pues continúan reactualizando sus estructuras institucionales tradicionales, contenidos de aprendizaje y procedimientos de formación societal, acaso

solo impostando artificialmente el recurso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en el mejor de los hechos, introduciendo respuestas tardías, las más de las veces inoportunas e impertinentes, a las dinámicas raudas de producción del conocimiento científico-disciplinario, el desarrollo técnico-tecnológico y las prácticas socio-político-económicas.

Ante el todavía reconocimiento recurrente de la disfuncionalidad actual inquestionable de la educación pública y con el propósito manifiesto de impulsar la eficiencia de los procesos escolares: elevación de la eficiencia terminal, retención de los alumnos, mejoramiento del rendimiento académico y ampliación de la cobertura educativa, por mencionar algunos de los factores más recurrentes al respecto, los organismos supranacionales y los gobiernos locales solo atinan a imponer medidas de control administrativo, capacitación magisterial y procedimientos nacionales e internacionales de evaluación educativa, concentrándose en el dominio de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente de los profesores, a partir de lo cual se construyen *rankings* globales e internos de una indefinida calidad educativa. La opinión general de los políticos, investigadores y especialistas tiende a delegar en los maestros la responsabilidad sobre los niveles de la

calidad formativa de los sistemas educativos.

Empero, allende la auténtica disposición o incapacidad institucional de los sistemas educativos modernos para sincronizarse con el ritmo, orientación y dinámica histórica de los cambios político-culturales y socioeconómicos de la época contemporánea, los diferentes factores planteados anteriormente generan distintas problemáticas que condicionan el desarrollo óptimo de la función social de la educación pública, entre las cuales se encuentran: por un lado, la disfuncionalidad competitiva de la formación societal escolarizada para responder a las exigencias económico-culturales de los *ethos* actuales; en efecto, la “crisis de la calidad educativa”, se debe más a la impertinencia de los contenidos de aprendizaje, procedimientos de acreditación académica y vinculación contextual artificiosa que al rendimiento académico de los alumnos en sí mismo, o al desempeño docente *per se*, el cual, a fin de cuentas, también resulta de los procesos formativos que implementa el propio sistema educativo en que participa.

Por otro lado, el descentramiento de la escuela como el espacio primordial, exclusivo y predominante de educación, provocado por la multiplicación y diversificación emergente de los dispositivos parainstitucionales de formación societal y la instauración oficial de los mecanismos de certificación de competencias prácticas; y por último, la reconfi-

guración de las necesidades socioeducativas que comporta la transformación político-cultural significativa y del mercado laboral, que ha traído consigo la conformación del orden global inestable, la integración económica mundial, la preeminencia del capitalismo financiero subjetivo, la desterritorialización y la digitalización de la empresa posindustrial.

Antecedentes sociohistóricos de la educación contemporánea en México

El fenómeno educativo no constituye un campo autónomo, sino que está en relación causal estrecha con las condiciones sociales e históricas, según hemos expuesto en el apartado anterior. Pues si bien uno de los problemas sociales de los últimos meses es la contingencia sanitaria en la que nos encontramos, tal crisis de salud no solo viene a afectar considerablemente a la educación, sino que agudiza la crisis educativa, devela las múltiples deficiencias de un modelo educativo incierto y muestra la situación deplorable de la infraestructura educativa.

¿Cuál es el modo de crisis que presentamos actualmente?, ¿cuáles son las condiciones sociales que caracterizan a la actual crisis, *i. e.*, es solo una crisis sanitaria?, ¿cuáles serán las repercusiones de ella a nivel económico, político y, sobre todo, socioeducativo? Nos referimos específicamente a las condiciones sociales de la crisis en México y, de ma-

nera particular, a la crisis educativa que, a todas luces, la contingencia sanitaria descubrió en unos cuantos meses. Si el contexto de la sociedad global se ha transformado de manera significativa, el ámbito nacional también se ha visto reorientado, tanto por el impacto de las tendencias mundiales como por efecto de su propio desarrollo sociohistórico.

En primer lugar, desde la independencia de México (1821) la educación fue uno de los temas de discusión más importantes entre los distintos actores políticos, pues se consideraba que solo un pueblo educado podría alcanzar el progreso y la libertad; por ello, la educación fue concebida como un derecho del hombre. No obstante, dos siglos después, en 2021, aún no se han logrado esos ideales con los que soñaban los liberales de principios del siglo XIX.

En la historia educativa de México, se pueden destacar tres momentos que produjeron grandes cambios en la educación y donde se modificaron tanto las estrategias como las políticas adoptadas por el Estado. En esas tres ocasiones (1857, 1934, 1992-1993, dentro de esta última caben las reformas educativas de 2012-2013) se sustentaron en reformas constitucionales (Aboites, 2012, p. 361).

En el artículo tercero de la Constitución de 1857 se estableció que todos los mexicanos tenían derecho a la educación. Sin embargo, casi un siglo después, a principios del siglo XX, México seguía sin convertirse en un pueblo educado, en el censo de 1895 se describió

que el analfabetismo alcanzaba al 85% de la población. (Granja Castro, 2010, p. 64)

Con la Revolución mexicana tomaron fuerza los ideales planteados por los liberales de principios del siglo XIX y la educación para todos (pero sobre todo para los campesinos e indígenas, olvidados durante el Porfiriato), se convirtió en uno de los objetivos principales de los gobiernos posrevolucionarios. En 1917 se promulgó una nueva Carta Magna, que mantenía la laicidad de su precedente, pero, además, hizo que la educación fuera obligatoria para todos los mexicanos en un intento por que esta llegara a todos. Así, el Estado, surgido de la Revolución mexicana, se convirtió en un "Estado educador, garante de la educación de la mayoría de la población, aunque esta responsabilidad no siempre ha sido asumida en toda su magnitud" (Juárez Núñez & Comboni Salinas, 2016, p. 44).

En 1934, el artículo tercero constitucional fue modificado por primera vez. Lázaro Cárdenas vio que la educación podía ser utilizada por el Estado para imponer ideología, según plantea Guillermo Villaseñor García (1978, p. 164), para crear una conciencia de clase al determinar que la educación que ofreciera el Estado sería socialista. Otra de las acciones educativas del cardenismo fue limitar "severamente la instrucción privada, así como la presencia de intere-

ses comerciales y religiosos..." (Aboites, 2012, p. 367).

De ese modo, el Estado se adjudicó la exclusividad de la función educativa. En consecuencia, el Estado controlaba las actividades escolares, a los profesores, los planes, programas y métodos, y solo con su autorización las escuelas particulares tendrían validez, siguiendo las reflexiones de Villaseñor García (1978). El éxito de la política educativa del Estado, surgido de la Revolución mexicana, fue evidente: durante las décadas de 1930 y 1940, se incrementaron los recursos para la educación y el número de maestros y escuelas creció aceleradamente (Aboites, 2012).

No obstante, la Segunda Guerra Mundial dio el pretexto perfecto para que ocurriera el cambio. La educación no debía estimular disputas y facciones (lucha de clases), "sino que debería ser un medio para conquistar la unidad nacional" (Guevara Niebla, 1980, pp. 57-62); de esa forma comenzó el abandono del proyecto nacionalista populista y se inició el proyecto desarrollista (neoliberal), impulsado por el crecimiento económico impresionante de México durante el periodo llamado *milagro mexicano* (1940-1970). No obstante, el impulso educativo fue aún evidente en las siguientes décadas, "de 1955 a 1979 el número de estudiantes pasa de 4.3 a 20.2 millones y el de maestros se multiplica 5.8 veces" (Aboites, 2012, p. 369).

Ese crecimiento educativo y el acuerdo social pactado con los campesinos,

obreros y los sectores populares durante la posrevolución, se rompió durante los sexenios represivos de Díaz Ordaz (1964-1970) y Luis Echeverría (1970-1976). Fue cuando la inconformidad social creció y se incrementaron los movimientos sociales (huelgas, manifestaciones) de médicos, profesores, estudiantes, ferrocarrileros, etcétera, y el Estado, incapaz de dar solución a los reclamos sociales, respondió con la represión, el encarcelamiento y el asesinato.

Pero fue hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) cuando se destruye la figura del *Estado educador*. Sus reformas neoliberales provocaron que el derecho a la educación para todos los mexicanos se acabara, se redujo el presupuesto educativo, se privilegió la creación de instituciones educativas privadas en todos los niveles y se permitió que se multiplicaran las escuelas católicas. Así, la crisis actual de la educación en México, "su falta de identidad y efectividad para contribuir a la constitución de una sociedad puede verse como una crisis más amplia, generada por el desmantelamiento del acuerdo social anterior" (Aboites, 2012, p. 364).

Marta de Jesús López Aguilar (2013) señala que, desde el inicio de la década de 1990, las políticas educativas han estado orientadas a fortalecer grupos económicos de la derecha internacional y que han sido impuestas por organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial

(BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (p. 55).

La reforma educativa de Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue la culminación de las reformas educativas neoliberales surgidas con Salinas de Gortari. La reforma incluía: la calidad de la educación, la evaluación obligatoria del desempeño docente, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencias, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como la Junta de Gobierno de este.

Aún no podemos prever las consecuencias educativas y sociales de la pandemia; las consecuencias sobre un modelo educativo absolutamente desprevenido y con serias limitantes materiales y técnicas para poder llevar a cabo la educación a distancia, sobre todo en educación básica; un nivel educativo tradicionalmente pensado para la educación presencial, sin una infraestructura adecuada, sin procesos sólidos de actualización y profesionalización docente y, lo que es más grave, sin la disposición de los profesores a trabajar en una modalidad distinta a la tradicional y que solo por la necesidad apremiante de atender a los estudiantes ha incursionado en el manejo de herramientas digitales.

De los antecedentes sociales que caracterizan a la educación contemporánea nos queremos remitir a dos de los

que, sobremanera, constituyen un nexo causal con la crisis educativa actual: el estatus y la representación que tiene la sociedad del profesor en las últimas dos décadas, y la implementación de las reformas educativas periódicas (sexenales), la mayoría de las veces, a contracorriente del gremio magisterial.

Pero es necesario recordar que, a raíz de la elevación de los estudios cursados en las escuelas normales al rango de licenciatura, se posibilita que se tenga una representación en el colectivo imaginario de los profesores de una supuesta superioridad intelectual respecto a sus homólogos docentes en servicio. ¿Cuáles han sido los efectos que tuvo esto en el imaginario de los egresados de las escuelas normales?, ¿persiste la creencia de que el licenciado en Educación es más capaz, más competente y mejor preparado? También cabe preguntar lo siguiente: el cambio del estatuto de profesor de Educación al de licenciado en Educación, ¿es realmente paralelo a una profesionalización docente y, en consecuencia, a una mejor formación inicial de los profesionales de la educación?, ¿qué consecuencias sociales ha tenido este cambio?

En primer lugar, como lo señala Hugo Aboites (2012), el profesor normalista egresado como licenciado en Educación considera, en su mayoría, que su labor no puede ser desarrollada en las zonas rurales del país —destinadas a quienes son *solamente profesores*—. El estatuto del personal académico que

labora en educación básica es sobremanera singular. En teoría, en la formación del personal académico, la docencia es una actividad que requiere una preparación específica. La pregunta que se sigue es: ¿ha resultado de ello un mejor desempeño de los profesores?

En 1984 se estableció el nivel de licenciatura para los estudios cursados en las escuelas Normales. Seguramente el objetivo era elevar el nivel educativo, mejorar las plantas docentes de las escuelas con profesionistas mejor preparados y, en consecuencia, mejorar la atención de los estudiantes de educación básica. A un poco más de treinta y cinco años de tal reforma de las escuelas Normales cabe preguntar acerca de las repercusiones históricas, sociales y educativas de tal modificación. El nuevo estatuto y preparación profesional de los maestros debería de tener ya efectos positivos sobre la educación.

Sandra Elena Sánchez Herrera señala que en 1988:

La Modernización se convertía en el único medio para hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales. Entonces dicha Modernización no solo implicaba las esferas relacionadas con la producción, infraestructura, inversión, y la explotación de recursos si no también, sobre la base de éstos, se tenía que dar una modificación en las demás estructuras del país. Entonces, la Educación se concibe como una condición necesaria para el bienestar social, la cual, de no ser

atendida, perjudicaría el nivel de vida de las mayorías. La calidad que pregonaba se relaciona al cambio sustancial en contenidos y métodos, estableciendo un lazo directo con el aparato productivo y privilegiando el área científica y tecnológica. De esta forma la Modernización económica y la social, dentro de la cual se incluye la modernización educativa, correspondían a un objetivo común: hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno. (s/f, p. 2)

El asunto es que nuevamente se afirma la necesidad de un cambio sustancial, pues la Modernización Económica y Social tenía un objetivo muy claro, a saber: *hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno*. La ilusión de la población por abandonar ese estatus de nación tercermundista impuesto por las economías internacionales, se expandió rápidamente en las zonas urbanas del país, pues lo cierto es que las comunidades rurales y el modo de vida de sus habitantes estaba lejos de participar de tal imaginario.

El trabajo de los profesores de las escuelas rurales no se modificó en absoluto, dado que esta Modernización pregonada no correspondía a las condiciones sociales ni económicas de la población, y el cambio de los contenidos y métodos no podía implementarse en las comunidades ajenas al desarrollo científico y tecnológico.

Hasta 1992, la mayor parte de los procesos relacionados con el hecho educativo estaban centralizados en la

instancia nacional; situación que fue modificada a raíz de emitir, en ese año, un convenio entre autoridades federales y estatales llamado Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal, que derivó principalmente en la descentralización educativa, siguiendo los planteamientos de María del Refugio Guevara y Laura Elena González (2004).

Al evidente fracaso de la Modernización propuesta en 1988, que concluyó abruptamente con el ya famoso *error de diciembre*, se implementa no una reforma de gran calado, como la de la Modernización Educativa, sino un programa de reestructuración. Si bien es cierto que estaba encabezado por un personaje que había participado desde la Secretaría de Educación en la Modernización Educativa, esta reestructuración sopesó las consecuencias de tal reforma y emprendió una política educativa en la que tuvieron participación los distintos estados de la república bajo la convicción de que las necesidades educativas eran distintas.

Por su parte, Catalina Gutiérrez López (2006) señala que:

El Programa para la Transformación fue el resultado de la promesa de reestructuración del sistema educativo nacional expresada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, diseñado y operado por el gobierno priísta de Ernesto Zedillo Ponce de León. Elaborado en el marco de reestructuración económica que derivó del famoso "error de diciembre", dicho programa contempló la puesta en marcha de cambios estructu-

rales en el conjunto de las escuelas normales, mediante la definición de cuatro líneas de trabajo: I. La transformación curricular. II. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente. III. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico. IV. El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales. (p. 7)

Fortalecer la profesión docente, elevar los niveles educativos y mejorar sustancialmente la educación escolarizada en general constituyeron el eje central de tales reformas. Sin embargo, las condiciones políticas al entrar al nuevo siglo cambiaron radicalmente. La alternancia en el poder político a nivel nacional después de más de setenta años fue paralela a políticas educativas implementadas desde el poder central. La descentralización educativa iniciada en 1992, se consolidó y dejó a las entidades federativas la rectoría de la educación, tanto en el aspecto financiero como administrativo.

El nuevo siglo ha estado enmarcado en reformas educativas que han implementado cada uno de los gobiernos federales. A decir de Ángel Díaz Barriga (2016): "Vivimos en una era de reformas a la educación con diversos rasgos característicos: se trata de proyectos que, se asume, forman parte de un proyecto global para la educación" (p. 17).

Sin embargo, la implementación de reformas permanentes no necesaria-

mente corresponde a una mejora educativa. Esto lo podemos advertir en la situación en la que actualmente nos encontramos, con profesionales de la educación a los que la crisis sanitaria encontró desprevenidos, con pocos o nulos conocimientos digitales, pero, sobre todo, con un país con serias deficiencias tecnológicas y una población con exigencias que van más allá del campo educativo: empleo, seguridad y bienestar en general.

Para concluir podemos afirmar, junto con Díaz Barriga (2016), que:

Para poder analizar con mayor detalle esta intencionalidad de cambio es necesario reconocer que el propósito de vincular los conocimientos con problemas de la realidad y de preparar al individuo para que utilice la información en la resolución de problemas de su entorno, forma parte de un debate educativo que tiene más de cien años. (p. 27)

Problematización de la configuración docente

Un punto determinante del actuar docente es enfrentar una serie de cambios en todo el campo educativo, es decir, debe tener una voluntad y una capacidad de cambio equiparable a la de un superviviente. Desde las exigencias profesionales hasta los diversos comportamientos generacionales, pasando por las demandas de políticas educativas, es

en la figura del docente donde recaen las obligaciones de ese engranaje.

Este sujeto, desde su formación académica y su acción laboral, está situado entre toda una reflexión ontológica y conductual, que busca comprender la dinámica de los humanos y disgregaciones apegadas a la problematización de acciones pedagógicas, esto es, hay una recurrencia a suponer que en el ejercicio docente, correspondiente a su propia formación y al conocimiento de actos de aprendizaje y enseñanza, hay una especie de veta *epistémico-psíquica*, que implica la incursión "obligatoria" de este sujeto en la vida anímica de quien recibe una enseñanza; donde la psicopedagogía se convierte, entonces, en una forma curricular adherida a la figura de quien enseña.

Bajo este supuesto, se vincula una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje con la psicología infantil, es decir, quien enseña es responsable de entender la relación entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje ocurridos en el cerebro de los infantes; aunado a ello también se pretende que se conozca y aplique el génesis: dinámica e influencia de la vida anímica del niño en el proceso escolar.

Sin embargo, no debe dejarse de lado que la pedagogía, la educación, tiene una variante casi infinita de necesidades; no basta con centrar la importancia en el alumno y su aprendizaje o en los métodos de enseñanza; otro factor que interactúa, además de que podría ser

predominante en la orientación educativa, se localiza en la figura del docente, quien es un agente transmisor de conocimientos, que vivencia una práctica pedagógica con diversos horizontes de interacción y responsabilidades asignadas *a priori*, por el simple hecho de asumir una posición de figura de supuesto saber; sin embargo, no podemos dejar de lado que también es un sujeto, que es una persona con un propio desarrollo cognitivo y perspectiva anímica que, como los estudiantes, se está modificando a cada instante al generar repetidas y nuevas experiencias; esto influye de manera determinante en su actuar en el aula y en los variados ambientes de aprendizaje.

Por ello, la figura del docente forma una columna vertebral en el espacio pedagógico, pues es quien posee los conocimientos y metodologías para transmitirlos, al mismo tiempo que interviene en los diversos cotos educativos: primero, la escuela como institución le responsabiliza del vínculo generado entre la política educativa, el conocimiento y el alumno; y segundo, la sociedad asume que es responsable del vínculo entre estudiante y ambiente de aprendizaje-disciplina-autoridades educativas.

Todo lo anterior provoca un olvido anímico y epistémico en relación con el docente, es decir, ¿qué es de la vida del maestro?, ¿dónde quedan las posiciones ideológicas y científicas del docente?, ¿hasta dónde este anonimato subjetivo es condicionante del ejercicio

institucional de quien desea ser profesor?, ¿al docente se le exige solamente reproducir un horizonte de aprendizaje políticamente correcto o puede ser generador de nuevos conocimientos?

Para Filloux (2001), los asuntos escolares tienen diversos vectores a ser considerados: docente, pedagogía, alumno y espacio escolar serían las divergencias que forman la unidad llamada educación; al respecto nos dice: “el docente, confrontado con sus propias prácticas, puede referirse tanto a las instituciones como a las teorizaciones implícitas, a las teorías pedagógicas que le fueron enseñadas, que descubrió durante su formación o durante su vida profesional” (p. 9).

En otras palabras, el maestro representa una figura multidimensional que termina por no ubicarse realmente en algún punto; sin embargo, el simple hecho de apersonarse en el espacio áulico le otorga una personalidad social y jurídica e, incluso, una posición epistémica, un aura que elimina la doxa que lo rodea y lo *empodera* en el saber que ha de transmitir como su escueta experiencia le da a entender.

Por lo general, los docentes armados con sus acervos de técnicas y conocimientos imaginan un ideal de aprendizaje y, entonces, perfilan todo una serie de pasos, de sistemas, de lugares comunes a los cuales deben orientarse todos los estudiantes; no es de extrañar que al día de hoy, se cuente con una gran cantidad de teorías —diríamos, de *supuestos teóricos* o de *saberes no validados*— que

garanticen el mejor aprendizaje o el mayor provecho de los pequeños y nuevos cerebros en asuntos del conocimiento y la escolaridad.

Todo este espectáculo lo bendice, lo protege, lo valida la llamada institución escolar. La escuela es ese lugar donde presuntamente llegan sujetos escuálidos llamados alumnos y egresan sujetos dotados de conocimientos y herramientas para sobrevivir ante todo tipo de problema social; además, se les otorga un plus: se deposita en ellos la idea de que aporten, de que acrecienten a la sociedad, a la cultura.

El docente, como ya hemos mencionado, es el receptor de toda la carga responsiva del proceso educativo; estudiantes, familias y autoridades hacen de él el responsable absoluto del movimiento escolar; la figura que representa lo autopostural como una persona de ejemplo desde la vida privada hasta la figura institucional. De acuerdo con Filloux (2001):

La Escuela, en el sentido del lugar en el que funciona esta sociedad maestro-alumno, al que puede ser descrita tanto en términos de *relación* entre maestro y alumno en el marco de los procesos de enseñanza - aprendizaje, como en términos de *articulación* de las posiciones del maestro y del alumno, de docente y de aprendiz, en una relación

común con el saber, con los conocimientos que hay que transmitir. (p. 10)

Resulta importante notar cómo la escuela desde su perspectiva institucional funciona emparentada con la *relación* y la *articulación*, cuyos ejes elementales conforman la tríada docente-alumno-conocimiento; en esta relación existe una disposición social y estatal que recae, al parecer —y según las leyes—, en la destreza profesional y laboral que tenga el docente para hacer mover dichas acciones, es decir, la escuela y todas sus implicaciones —políticas, evaluaciones y calidades educativas— recaen básicamente en este sujeto, quien, le guste o no, es la figura pública de la perspectiva educativa en todas las épocas desde la institucionalización de la escuela.

Rompecabezas sin lógica o siniestro movimiento, el asunto de domesticar desde el aula es una constante desde que la civilización occidental inventó la educación; caracterización perversa de un sujeto que, sin ser puesto en aviso, se introduce al campo de dominio de los aprendizajes, de los conocimientos y de sus colegas mismos; a fin de cuentas lo que se pone en juego es la *idea* de una sociedad en relación con lo que *esperan* los ciudadanos de su desempeño escolar y, sin olvidarlo, también de su desempeño en la vida privada.

Los elementos que se ponen en juego son diversos y no únicamente aquellos señalados por las leyes o las decisio-

nes unilaterales de los docentes, como apunta Meirieu (2001):

Tiene que ver con una realidad que está más acá de todo lo que configura, en un momento dado y en una sociedad dada, las condiciones particulares del acto educativo: el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar, los problemas de los métodos pedagógicos y las cuestiones ideológicas en torno a las cuales se organiza el debate mediático sobre la educación. (p. 10)

Ese acto educativo en realidad refleja la síntesis de todo un proceso formativo de un sujeto en particular y de la dinámica de una sociedad en su historicidad; un péndulo que oscila entre los elementos básicos, para que un sujeto, o un colectivo, experimente el desarrollo del cerebro, su cuerpo y el aprendizaje mismo de nuestra corporalidad hasta el arropamiento de una pequeña sociedad —llamada familia o comunidad—, que nos hereda un lenguaje y ciertas creencias inseparables de nuestra existencia, y finalmente, una forma de ver el mundo, un *lebenswelt*, que intenta articular un modo particular de apropiarse de la totalidad *orgánica* de estar en el mundo cultural, la cual llega a nosotros mediante dos instituciones: por un lado, la sociedad que transmite creencias, saberes

y hábitos; y por otro, la escuela que, en esencia, ha de transmitir conocimiento.

Sin embargo, la educación es el hilo que zurce todos esos planos; por ello, cuando se habla de la figura del docente parece ser que se hace referencia a un *punto de capitón*, que le da sentido a todo ese acto de aprendizaje, cuyo costo en la vida privada le lleva a una neurosis epistemofílica.

Necesidad de reconfigurar la figura profesional docente

La delimitación histórica de los retos actuales que enfrenta el fenómeno de la educación formal constituye el fundamento propio de la reconfiguración profesional del maestro contemporáneo. La redefinición necesaria de la formación societal comporta, necesariamente, la profunda resignificación de las competencias docentes del profesor, a fin de propiciar la contemporaneidad imposterizable de las escuelas, maestros y alumnos del siglo *xxi*, allende los parciales resultados de los presuntos procesos, nacionales e internacionales, de evaluación del rendimiento académico, con su consecuente *ranking* de presunta calidad educativa. En sentido estricto, las necesidades socioeducativas de las comunidades del sistema-mundo representan el referente sustantivo de la reorientación indispensable de la estructura institucional, los contenidos curriculares, los procesos de formación y los disposi-

tivos de acreditación oficial en función de lo cual han de definirse las competencias específicas de los profesionales de la educación pública.

El fenómeno de la educación escolar del presente no puede resolverse en la confluencia tradicional de la acción pedagógica de los docentes, la gestión administrativa del personal directivo — directores, subdirectores, supervisores, jefes de sector, etcétera— y las estrategias de actualización o capacitación de los asesores técnico-pedagógicos (ATP), sino que requiere de la sinergia profesional emergente de distintos actores socioeducativos.

El control administrativo del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado, sin la transformación significativa de los sistemas educativos y la consecuente reconfiguración de las competencias de los profesionales de la educación, crea la ficción del mejoramiento de la calidad educativa, pero no torna más funcional la formación societal de los alumnos conforme a sus necesidades concretas de desarrollo personal o comunitario de vida.

A despecho del modelo enciclopédico-ilustrado, la educación pública contemporánea, si ha de resultar funcional al complejo e incierto contexto de las sociedades del siglo *xxi*, por lo menos debe propiciar el desarrollo de seis tipos de competencias en las nuevas generaciones, a saber: primero, el diseño del proyecto personal o comunitario de vida; segundo, la alfabetización digital y

la interpretación de códigos discursivos; tercero, la apropiación e intervención sistemática en los valores de construcción identitaria del estrato sociohistórico al que pertenece; cuarto, la interacción social de carácter intercultural y de respeto a la diversidad ontológica; quinto, la participación en la reorientación significativa de las relaciones político-económicas y socioculturales del orden local, regional y global; y sexto, la promoción, expansión y arraigo de las prácticas de correlación sustentable y restauración del entorno socioambiental.

La educación escolarizada ha de servir para la vida presente o solo constituye un entretenimiento ocioso de los alumnos; en esta perspectiva, de poco sirve una persona con alto rendimiento escolar en las áreas del lenguaje, los contenidos matemáticos y el pensamiento científico, como promueven los organismos internacionales, si resulta incapaz de comprender sus propios impulsos vitales y cómo contribuir en la potenciación de los diferentes modos de ser en el mundo. El profesor contemporáneo no solo debe haber desarrollado estas competencias en sí mismo, sino disponer de las competencias profesionales para propiciar su desarrollo en los discentes.

Reconfiguración de la práctica docente ante la emergencia sociosanitaria

En los tiempos actuales los profesores ya poseen una serie de habilidades pedagógicas didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Significa que la preparación y formación docentes son continuas y se pueden adaptar a contextos socioculturales cambiantes. Sin embargo, a más de un año de ser decretada la pandemia provocada por el SARS-COV-2 (COVID-19), el sistema educativo y la práctica docente cambiaron radicalmente. En México, las escuelas fueron cerradas y los profesores comenzaron a impartir clases utilizando distintos métodos pedagógicos didácticos adaptados a la realidad. ¿Cómo se ha modificado la práctica docente?, ¿qué habilidades han desarrollado los maestros que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y que genere aprendizajes significativos en los estudiantes?

Redefinir los roles del profesor y el alumno en contextos socioculturales cambiantes es una realidad en la práctica docente. Tradicionalmente era una enseñanza centrada en el maestro, pero ahora estos roles han cambiado. Un ejemplo ha sido la educación básica en contextos rurales e indígenas a raíz de la pandemia por la COVID-19. El docente que trabaja con este sector de la población actualmente debe ser capaz de infundir en los estudiantes la curiosidad

por investigar a pequeña escala y trabajar por cuenta propia. De igual manera, ha creado condiciones para tener aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los padres de familia tienen un papel central en el proceso de enseñanza, pues son ellos quienes directamente apoyan a los alumnos desde casa. Han generado una práctica docente horizontal entre estudiantes y padres de familia, de tal manera que contribuyen al aprendizaje significativo.

La práctica docente horizontal ha llevado a los profesores a implementar metodologías que sirvan como puente de transmisión de conocimientos entre docente-padre de familia y alumno. Aunque las escuelas del nivel básico están cerradas, la enseñanza no se ha detenido. Los padres de familia hoy tienen un rol importante en la transmisión de conocimientos formales. Tarea compleja, porque el docente está impartiendo clases con ayuda de los padres, es decir, los padres realizan la función docente en casa con el asesoramiento del profesor.

En zonas rurales e indígenas, en donde no tienen acceso a la tecnología, han adaptado los materiales didácticos para que las madres de familia⁶ puedan trabajar junto con sus hijos: ellas retroalimen-

tan y revisan los avances del alumno para lograr un mejor desempeño, como bien apunta una profesora:⁷

Cambiar la forma de dar clases ha sido un proceso complicado para mí. De pronto ya no fuimos a la escuela a dar clases y todo se complicó. Al principio me costó mucho trabajar con mis alumnos desde su casa. Porque la mayoría de las familias de mis alumnos no cuentan con celular o computadora para dar tomar clases en línea. Tuve que improvisar y generar materiales didácticos que entendieran los padres y los alumnos. El resultado no es el mismo que cuando se imparten clases presenciales. En muchos casos las madres de familia no les dedican tiempo a sus hijos, otros solo terminaron la educación primaria y no pueden ayudar a sus hijos... son muchos los problemas que enfrentamos. Se ve en el avance de los niños, a quienes les ayudan sus madres, y a los que no, el rezago y la reprobación es algo evidente... (Profesora Beatriz Ceja Rivera, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Es importante mencionar que para llevar a cabo una práctica docente horizontal el nivel educativo y socioeconó-

6 En las entrevistas con los profesores todos coincidieron en que durante el presente ciclo escolar las madres de familia son las que ayudan a sus hijos en las clases, tanto vía celular como en casa, cuando les dejan tareas que deben entregar cada cierto periodo. Los padres de familia no se involucran en la educación formal de los niños. Si la madre de familia tiene varios hijos atiende a todos, actividad que provoca una poca participación de ellas en las clases virtuales.

7 En el mes de febrero de 2021, se realizaron una serie de entrevistas a profesores de educación básica, como parte del proceso de investigación en este campo, cuyas respuestas se exponen en la presente sección de este artículo.

mico y el contexto cultural de la madre de familia determinan el progreso escolar del estudiante. El docente crea alternativas pedagógicas que incluyen a la madre de familia como puente transmisor del conocimiento.

Para generar alternativas pedagógicas, el docente ajusta los contenidos de los planes y programas de estudio y de tal manera logra que los alumnos, junto con sus madres, realicen actividades de investigación a pequeña escala en el contexto donde estos se desenvuelven.

No se puede generalizar un modelo pedagógico didáctico para todos los estudiantes. En la actualidad los docentes combinan distintas técnicas de enseñanza, adaptándolas a cada contexto y realidad de los alumnos: utilizando materiales didácticos escritos, libros de texto, guías didácticas, cuadernos de trabajo y el uso de las TIC.

Los profesores han incluido en su práctica docente el uso de las TIC como una de las principales alternativas para la transmisión de conocimientos. A partir de la pandemia el internet se volvió el principal recurso electrónico en la práctica docente. Actividad que tomó desprevenidos a un buen número de profesores que no poseían la experiencia ni las habilidades técnicas útiles en el manejo de plataformas digitales y recursos tecnológicos, que son fundamentales en la educación a distancia (Ruiz Larraguivel, 2020).

Los docentes actualmente se vieron en la necesidad de modificar o adaptar

sus métodos de enseñanza y recursos didácticos para enfrentarse a una nueva experiencia drástica que representa el proceso de enseñanza en una modalidad virtual, a través de plataformas digitales. La suspensión abrupta de clases no permitió la capacitación en el manejo básico de algunas de estas herramientas. Enfrentarse a la tecnología virtual es un proceso continuo para los docentes, inclusive en la comunicación telefónica de forma grupal con la aplicación WhatsApp. El uso de Zoom Meeting, Google Classroom, Moodle, Google Meeting, Blackboard, Skype, etcétera, ha adquirido mayor importancia y utilidad por parte de los docentes (Ruiz Larraguivel, 2020).

Los profesores de nivel básico aprenden, mediante la práctica, a utilizar estas herramientas para la enseñanza, que combinan con materiales escritos al mismo tiempo con aquellos estudiantes que no tienen acceso a la tecnología. En este sentido, otra profesora entrevistada comenta que:

Al principio (de la pandemia) me costó mucho trabajo dar las clases, terminaba muy estresada porque no sabía qué hacer. Tengo alumnos que no tienen computadora y mucho menos acceso a internet. Si acaso sus padres tienen un celular. Con ellos trabajo con libros de texto y cuadernos de trabajo, saco copias de algunos ejercicios y ellos los trabajan en su casa con ayuda de los padres de familia. Esa es la forma de tra-

bajar con doce alumnos. Con el resto, seis, trabajo vía internet dando clases por Zoom los martes, jueves y viernes de nueve a once de la mañana. Ellos se conectan desde su casa con ayuda de sus madres y doy la clase desde mi casa utilizando mi celular y pintarrón, como si estuviéramos en el salón de clases. (Profesora Elisa Campos Turja, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Significa que el docente implementa distintos métodos, técnicas y herramientas de enseñanza, dependiendo del contexto sociocultural y económico de sus estudiantes. Con un solo grupo desarrolla más de una modalidad y se ajusta a las necesidades, tanto de los alumnos como de los padres de familia, según reflexionan otros de los profesores consultados:

En este ciclo escolar tuvimos una reunión con los padres de familia y acordamos dividir el grupo en dos, las clases las iba a dar en mi casa, un grupo iría lunes y martes, y el otro, jueves y viernes. Funcionó por unos meses, el director no permitió que diera clases en mi casa y solo les llevo trabajos a sus domicilios y en el transcurso de ocho días paso por ellos y los reviso... (Profesora Norma Leticia Durán Tomás, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

...hago de todo para que los niños aprendan y no se atrasen. En la comunidad [Turícuaro, Michoacán] donde trabajo

no hay muy buena señal de celular y, al principio, tuve que ir a la casa del señor que tiene una bocina [altavoz comunitario]... [risa del maestro] y ahí anunciaba que ya había llegado al pueblo y me llevaran las tareas los alumnos. Me costó mucho hacer que sus mamás fueran con ellos, para que les pudiera explicar de qué se trataba la tarea. (Profesor Francisco Sánchez Niniz, Cherán, Michoacán, febrero de 2021)

Los profesores de nivel primaria coinciden en que al trabajar fuera del contexto del aula, ya sea en forma virtual o con el uso de materiales didácticos escritos, es fundamental el apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, utilizan otros métodos para impartir las clases. En el caso del profesor Francisco el uso del audioparlante comunitario fue funcional, para que sus alumnos acudieran a su llamado.

Las estrategias de comunicación comunitaria son utilizadas por los docentes en contextos donde la tecnología y las TIC no funcionan. El maestro conoce el contexto sociocultural y utiliza los canales y vías de comunicación que funcionan en lugares apartados con escasos medios de comunicación. De tal manera que los resultados a corto plazo del desempeño de los estudiantes dependen en gran medida de la colaboración de los tutores del niño, si lo apoyan y existen condiciones para tomar clases en la casa y el avance educativo mejora; en

los casos en donde no se cuenta con dicho acompañamiento, el rezago educativo y la falta de interés de los alumnos se ha profundizado, lo cual demuestra que la práctica docente actual está determinada por diferentes factores.

Fuentes de consulta

Bibliografía

- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Filloux, J.-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la Historia y el último hombre*. Planeta Agostini.
- Kant, E. (2004). *Pedagogía*. Akal Ediciones.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios de desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.
- . (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S. A.
- Ruiz Larraguivel, M. E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio, en J. Aguilar *et al.*, *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasconcelos, J. (2002). *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa*. Senado de la República.
- Villaseñor García, G. (1978). *Estado e Iglesia: el caso de la educación*. Edicol.
- neoliberalismo del siglo XXI. *Rev. Mex. Inv. Educ.*, 17(53), 361-389.
- Díaz Barriga, Á. (2016). *La reforma de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE-UNAM.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perf. Educ.*, xxxii(129), 64-83.
- Guevara Niebla, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuad. Polít.*, 25, Editorial Era, 54-70.
- Juárez Núñez, J. M. & Comboni Salinas, S. (2016). La Constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea. *Argumentos*, 19(87), UAM-Xochimilco, 43-67.
- López Aguilar, M. J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, mayo-junio, UAM-Azcapotzalco, 55-76.
- Monereo Font, C. & Pozo Muncio, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuad. Pedag.*, 298, enero, 50-55.
- Moral Jiménez, M. V. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social. *Athenea Dig., Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13, 71-94.
- Pozo Muncio, J. I. (2008). Hoy enseñamos contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. *El Mercurio*.

Páginas web

- Guevara, M. R. & González, L. E. (2004). Reporte sobre la situación de México. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Gutiérrez López, C. (2006). *El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio*. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/563/563>
- Sánchez Herrera, S. E. (s/f). *El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994 (el Programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo)*. Recuperado el 13 de marzo de 2021, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>