

---

ETHOS EDUCATIVO  
REVISTA DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

55

---

## **ETHOS EDUCATIVO**

Revista de Ciencias de la Educación

Núm. 55, 3ª Época

Periodicidad semestral Enero-Junio, 2020

Número de reserva al título de Derecho de Autor:

04-2016-051913171300-102

de fecha 11 de febrero 2016

ISSN: En trámite

Impresor: ZC Impresiones

Calle Arenisca No. 166

Linda Vista, Morelia, Michoacán

CP. 58140

Tiraje: 400 ejemplares

Las colaboraciones son responsabilidad de su autor.

Se permite la reproducción de los contenidos citando la fuente.

Domicilio legal y de publicación:

Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación

*“José María Morelos”*

Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad

58060, Morelia, Michoacán, México

Tel: (443) 175-15-00

Contacto: [www.imced.edu.mx](http://www.imced.edu.mx)

Correo: [ethosimced@gmail.com](mailto:ethosimced@gmail.com)

## CONTENIDO

EDITORIAL	5
ARTÍCULOS	
Psicoanálisis en el campo educativo: docencia, (de) formación y escuela LILIA NIETO FERNÁNDEZ	13
Modernidad globalizada y consecuencias no previstas en la cultura educativa médica MAURO ULISES GUZMÁN CORRAL	45
Humanismo tecnológico en ambientes virtuales de aprendizaje TANIA ELENA SOSA ROCHA, ROSALÍA LÓPEZ PANIAGUA	69
Educación, sustentabilidad ambiental y humana JUAN M. MADRIGAL M.	93
Desarrollo del pensamiento y la razón críticos en educación secundaria JUAN CARLOS JACOBO GÓMEZ	116
Experiencias internacionales de la evaluación docente: referencias para México ELISANDRA RAMÍREZ SÁNCHEZ	137
DOCUMENTOS	
T. Adorno: En torno a la crítica del saber y la cultura CARLOS ALBERTO GUTIÉRREZ TORRES	165
Cultura y educación como mercancías JOSÉ MANUEL HUAZANO ACEVEDO	173
Discurso del maestro ante una sociedad de consumo MARÍA CECILIA IZARRARAZ GUTIÉRREZ	179
Algunas consideraciones sobre ética y educación PEDRO E. TOLENTINO BARAJAS	184
RESEÑAS	
Educación holística la pedagogía para el siglo XXI MARÍA LUCÍA RAMÍREZ MIRANDA	197
Educación ambiental para la sustentabilidad: acciones en condiciones de cambio climático en Michoacán MARÍA FERNANDA CHÁVEZ PORTILLO	203



Art. Pexels. 2016

# EDITORIAL

Rosalía López Paniagua

El conocimiento y comprensión del ser humano y su entorno natural ha sido una tarea incesante a lo largo de la historia de la humanidad, y lo es más aún en el presente marcado por un modo de vida altamente complejo y contradictorio, por un lado, dispone de avances tecnológicos sorprendentes, que permiten video conferencias y comunicación casi a cualquier parte del mundo en tiempo real, robots que sustituyen a las personas en muy diversas tareas, dinero virtual, transportes super veloces, y mucho más, por otro, problemas sociales y ambientales sólo imaginados, hasta hace poco como ficción apocalíptica, superpoblación, pobreza, hambre, migración, conflictos raciales y de género, desempleo, violencias en múltiples formas, adicciones inverosímiles, nuevas enfermedades, así como también cambio climático, sequias, inundaciones, desaparición de especies animales y vegetales, contaminación del aire, de la tierra, del agua, del subsuelo, aparición y mutación de virus y bacterias, etc., fenómenos que ponen en riesgo la sobrevivencia de la especie humana y la base natural de su existencia.

En esta coyuntura de incertidumbre y riesgo la reflexión sobre el papel de la educación es esencial para delinear alternativas que perfilen el rumbo a seguir y detener el avance de esta dinámica tecnológicamente sorprendente, pero al mismo tiempo inhumana y autodestructiva, por no decir suicida. Siempre y cuando la educación no se entienda sólo como entrenamiento (training) para aprender a hacer más de esto, sino para cuestionar las prácticas y convicciones que llevan a la humanidad por este indeseable sendero. En este escenario los trabajos que conforman este Número 55 de la Revista ETHOS EDUCATIVO, artículos, documentos y reseñas, contribuyen significativamente, ya que analizan aspectos relativos a la problemática de la educación misma, en sus enfoques, contenidos y organización institucional, pero también a cultura de nuestro tiempo, sin dejar de aportar elementos para otra forma de conocer y de vivir, que sea transformadora y humanista.

El artículo de Lilia Nieto titulado *Psicoanálisis en el campo educativo: docencia, (de) formación y escuela*, reflexiona teóricamente sobre el cuerpo docente, el proceso educativo y la escuela contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis. Destaca la relación indisociable que existe entre el maestro, los procesos de-formativos y el malestar en la escuela, situación identificada como crisis del cuerpo docente la cual genera efectos deformantes en el alumno, que a su vez contiene la crisis de la relación pedagógica que coloca en grave peligro a la escuela como el escenario de la educación para el futuro por lo que se trata de una crisis de autoridad institucional que altera el vínculo transferencial entre maestro y alumno sin el cual no es posible el proceso educativo.

Por su parte Mauro Ulises Guzmán Corral, *Modernidad globalizada y consecuencias no previstas en la cultura educativa médica*, analiza cómo el objetivo de la educación consistente en la *transferencia* de conocimientos, información y experiencias para la supervivencia de los seres humanos, en el marco de la modernidad globalizada se convierte en una relación narcisista incluso sado-masoquista, socialmente aceptada, que genera patologías no previstas, como el suicidio en estudiantes de medicina resultado de factores psicosociales de riesgo y vulnerabilidad instituidos como cultura educativa.

Asimismo, el artículo *Humanismo Tecnológico y Ambientes Virtuales de Aprendizaje* firmado por Tania Elena Sosa Rocha & Rosalía López Paniagua plantea que si bien la sociedad contemporánea se caracteriza por sorprendentes avances científico-técnicos, como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), éstas a la luz de la modernidad muestran una contraparte deshumanizante, ante la cual el paradigma del humanismo tecnológico en una perspectiva crítica propone la centralidad del ser humano y trascender el pensamiento científico instrumental hegemónico, objetivos que pueden lograrse mediante ambientes virtuales de aprendizaje diseñados para superar los límites epistemológicos de la modernidad y su ideología tecnocientífica deshumanizante.

En esta ruta de las alternativas educativas Juan M. Madrigal M. en su trabajo *Educación: Sustentabilidad Ambiental y Humana*, sostiene que el sistema educativo en México (y el mundo) es destructivo (no sustentable) de la sociedad y de la naturaleza, porque contribuye a la formación de individuos proclives a la violencia extrema entre seres humanos y de estos con la naturaleza, en suma destructiva de la vida, cuyas evidencias contundentes son el cambio mundial de clima, la profunda brecha existente entre pobres y ricos, así como la omisión de la ecología, de la ética y del buen vivir como fines del proceso educativo, lo que hace necesaria otra educación cuyo objetivo sea la formación de conciencia mediante la atención plena, a fin de transitar por un camino de paz entre los seres humanos y con la naturaleza.

En el mismo sentido de imaginar procesos pedagógicos otros, el artículo *Desarrollo del pensamiento y la razón críticos en educación secundaria*, suscrito por Juan Carlos Jacobo Gómez, reflexiona en torno a la necesidad de construir un marco teórico-conceptual para el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos-adolescentes en el nivel de secundaria, a partir de identificar tres categorías principales: pensamiento crítico-razón, pedagogía-didáctica, enseñanza y aprendizaje, que conforman el *corpus* de este enfoque epistemológico y teórico, que sirva de base para fundamentar una pedagogía para la formación de individuos transformativos.

Finalmente, en la sección de artículos, el trabajo *Experiencias internacionales de la evaluación docente: referencias para México* de Elizandra Ramírez Sánchez presenta un compendio de experiencias de diversos países respecto al controvertido, pero esencial tema de la evaluación docente, con el objetivo de verificar su compromiso social, aptitudes, desempeño, habilidades y destrezas. Advierte que, si bien cada contexto posee características, demandas y desafíos propios, es imprescindible tener en cuenta las experiencias de los esquemas de evaluación que otros países han implementado como referencia para delinear el apropiado para México desde sus propias necesidades y expectativas educativas.

En la sección Documentos, el tema de la mercantilización de la cultura es tratado por Carlos Alberto Gutiérrez Torres, José Manuel Huazano Acevedo y María Cecilia Izarraraz Gutiérrez, sus ensayos aportan reflexiones muy interesantes sobre la educación, su sentido, su contenido y sus actores, especialmente el docente, desde autores fundadores de la Teoría crítica impulsada por los intelectuales asociados a la Escuela de Frankfurt como T. Adorno, y otros que actualizan la perspectiva marxista a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, J. Baudrillard, G. Debord, M. Mannoni, P. Bourdieu, entre otros, que ponen énfasis en la dimensión subjetiva de las relaciones humanas y sostienen que la base del sistema social capitalista es el consumo y no la producción, por lo que centran el análisis en la significación de la cultura, en un agregado denominado teorías del signo.

En este ámbito la educación, y su componente esencial que es el conocimiento, se convierte en una mercancía que se rige por las leyes del mercado, sólo accesible a quién puede pagarla, así mismo la cultura, incluso las Bellas Artes, tiene el propósito de sostener el orden social desigual y vertical *ad hoc* al capital, debido a que la culturalización ha pasado de humanizar a entretener, que es el sello del orden y el control social, tal y como sostiene Adorno. En este contexto resulta pertinente cuestionarse sobre el discurso del docente, el cual no escapa a la pauta marcada por los medios de comunicación masiva que difunden la ideología de consumo y la búsqueda de la felicidad siempre frustrada por la desigualdad estructural, desde la cual construye su concepción de realidad y lleva a cabo su tarea educativa, misma que resulta ser reproductora de la narrativa hegemónica, por esta razón el proceso formativo del docente resulta vital para re-nombrar el mundo y construir la posibilidad de trascender la circunstancia que hoy se vive.

Asimismo, Petro E. Tolentino Barajas, en su texto *Algunas consideraciones sobre ética y educación*, argumenta sobre la necesidad de que la labor docente y la enseñanza misma estén dotadas de ética, sobre el principio de que a partir de la bondad moral de algo se obtiene algo bueno, a fin de evitar el hecho recurrente de que propuestas educativas en principio correctas



terminan no siéndolo, al respecto el autor advierte el reto de potencializar o revitalizar los valores a partir de los principios de la Bioética: Autonomía de la persona, Justifica beneficencia y No-Maleficencia, mismos que considera pertinentes epistémica, mitológica y éticamente en el campo de la educación.

En la sección de Reseñas, este número de ETHOS EDUCATIVO *Núm. 55* ofrece dos textos que proponen alternativas educativas, el primero bajo el título *Educación holística como pedagogía para el siglo XXI* de María Lucía Ramírez Miranda, coincide con la necesidad de que el sistema educativo responda a la demanda de los alumnos de una educación humanista, con sentido y significado de autorrealización y trascendencia. Que promueva el desarrollo biológico, psicológico, social y espiritual, es decir, una educación holística basada en los aportes de Rousseau, Pestalozzi, Ferriere, Piaget, Maslow, Husserl, y muchos más, a manera de un sistema unificado, que se fundamenta como la opción pedagógica para el Siglo XXI.

La segunda reseña, *Educación para la sustentabilidad: acciones en condiciones de cambio climático en Michoacán* de María Fernanda Chávez Portillo se distingue por tratarse de una propuesta de acción local, centrada en la problemática ambiental vinculada al cambio climático del estado de Michoacán, y formulada a partir de un trabajo conjunto llevado a cabo por el gobierno estatal, organizaciones sociales e instituciones académicas, a partir del cual se realiza un diagnóstico de la educación ambiental en la entidad que muestra una insuficiente reflexión crítica del deterioro ambiental y limitaciones en la formación educativa en materia ambiental, por lo que se proponen seis ejes de trabajo. Sin duda se trata de un esfuerzo muy valioso que requiere del compromiso sostenido de todos los actores para alcanzar los importantes objetivos que propone.

Este número de ETHOS EDUCATIVO se ilustra con cinco imágenes, del curador Luis Eduardo González López, a modo de pinceladas de la vasta riqueza cultural, artística y paisajística de Michoacán, que cotidianamente es recreada por los habitantes de pueblos y ciudades, que comprenden la diversidad geográfica de Michoacán en la que se asienta su vida e identidad.



# ARTÍCULOS



Crater del volcán Parícutín. Yoliztlizama. 2017

# Psicoanálisis en el campo educativo: docencia, (de) formación y escuela

Lilia Nieto Fernández<sup>1</sup>

**Resumen.** El artículo es una reflexión teórica sobre el cuerpo docente, el proceso educativo y la escuela contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis. Se destaca con esta lectura la relación indisoluble que existe entre el maestro, los procesos deformativos y el malestar en la escuela. La idea que se argumenta es que la crisis del cuerpo docente produce efectos ambiguos y deformantes en el alumno y esta crisis de la relación pedagógica coloca en grave peligro a la escuela como escenario de la educación para el futuro. La nueva educación en la escuela posmoderna se realiza sobre una crisis de autoridad institucional que afecta directamente a las modalidades de transmisión pedagógica, pero sobre todo altera el vínculo transferencial entre maestro y alumno sin el cual no es posible la relación pedagógica.

**Palabras clave.** Cuerpo docente, Proceso (de) formación, Escuela contemporánea, Vínculo transferencial, Relación pedagógica

## Psychoanalysis in the educational field: teaching, (de) training and school

**Abstract.** The article is a theoretical reflection on the teaching body, the educational process, and the contemporary school from the perspective of psychoanalysis. With this reading, the inseparable relationship that exists between the teacher, the deformative processes and the discomfort at school is highlighted. The idea that is argued is that the crisis of the teaching body produces ambiguous and distorting effects on the student and this crisis of the pedagogical relationship places the school as a stage

1. Doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Directora de LUDENS Clínica de Orientación Psicoanalítica. Correo: psicoanalitica@ilianietafernandez@yahoo.com.mx

of education for the future in serious damage. The new education in the postmodern school is carried out on a crisis of institutional authority that directly affects the modalities of pedagogical transmission, but above all it alters the transference link between teacher and student without which the pedagogical relationship is not possible.

**Keywords.** Teaching staff, (de) Training process, Contemporary school, Transference link, Pedagogical relationship

### Introducción

---

En la Escuela de la Posmodernidad<sup>2</sup> convergen tres elementos que conforman el campo educativo: la figura institucional que el maestro encarna en su cuerpo como representación física y simbólica; el proceso de formación educativa que articula dos mecanismos indisociables como son el vínculo trasferencial y la relación pedagógica y el contexto de la escuela donde comienzan a imponerse los objetos singulares de la innovación tecnológica en tanto dispositivos propios de la época moderna. Si estos elementos son estructurales del campo educativo desde siempre, no establecen las mismas condiciones de su relación interna en la actualidad porque el lugar del docente se ve desplazado por los aditamentos del escenario educativo y sobre todo por la transformación del modelo de educación que se impone conforme los tiempos posmodernos.

Esta nueva condición en la relación del docente con el alumno ilustra un diagnóstico sobre la educación en términos de la redefinición de lo que antes consideramos como la Crisis de la Educación. Esta distinción es importante porque asistimos a un

---

2 Se entiende por Escuela de la Posmodernidad al campo de la educación que se produce en el contexto de la globalidad y la globalización: internacionalización del capital, imposición de criterios y políticas públicas centradas en los intereses comerciales, sobre todo, la incorporación de aditamentos tecnológicos en el aula y los edificios escolares en el que impera una nueva relación entre los docentes y los alumnos a partir de las nuevas tecnologías. En esta nueva relación se producen cambios estructurales en el proceso de formación educativa.

momento en el que la crisis de la educación muestra la *conflagración* o estallamiento de una relación antes asumida como normal y eterna entre docentes y alumnos; una relación normalizada en la obediencia y la disciplina. La conflagración de la educación es lo que otros han denominada la tragedia educativa (Etcheverry, 1999), la catástrofe silenciosa (Guevara Niebla, 1992). Desde esta perspectiva, la educación ha sufrido cambios estructurales en su práctica docente de tal forma que la crisis de la educación no es un problema de métodos, modelos o procesos educativos específicos, sino manifestaciones de la transformación profunda en el campo de la educación vinculada a la historia del presente.

Es en esos procesos estructurales, no evidentes, no inmediatos en la práctica educativa, más allá de las manifestaciones empíricas de sus expresiones, donde la lectura psicoanalítica puede aportar algunas consideraciones sobre el lugar central del docente en la educación y la transformación de su lugar en la educación aportando la importancia que tiene la consideración del sujeto del inconsciente para el análisis del sujeto de la educación. Porque en el maestro ejerciendo su función docente es donde se articulan dos procesos poco analizados; la transmisión sociocultural en el acto educativo y la transferencia establecida en el vínculo maestro alumno. Estos dos procesos se enmarcan en el escenario educativo y su práctica ocurre sin que sea evidente, consciente y racional. Por el contrario, muchos acontecimientos y accidentes que se producen en la relación pedagógica obedecen a esta articulación donde se pone en juego el acto educativo preponderantemente de manera inconsciente.

Los trastornos de la relación pedagógica y la transferencia vincular entre maestro y alumno se producen en todos aquellos acontecimientos donde el resultado final de la acción educativa se ve perturbada por los accidentes y equívocos puestos en acto en la vida escolar en todos los niveles, no como un acontecimiento ocasional y fortuito sino como una pauta regular, insistente y reproducible una y otra vez porque forma parte de la estructura institucional.

Esta crisis educativa, que por cierto parece crónica en la historia de la educación, es enfrentada regularmente con respuestas técnicas y operativas para restablecer el mismo vínculo entre los actores de la educación sin cuestionar sobre la estructura del vínculo mismo y su finalidad; *la obediencia y la disciplina*. Estas han representado respuestas estereotipadas a los accidentes y equívocos de la educación a los tiempos que aún quedan y a los ya han pasado con sus problemas específicos, coyunturales y a la necesidad política de restaurar el equilibrio roto en el sistema disciplinar y a la función de reproducción social que la educación asume como propia.

Respuestas burocráticas con reformas educativas acordes a la situación específica de la época o, por el contrario, podría pensarse a la nueva crisis de la educación en tanto que se avizora y al mismo tiempo se niega un momento de *conflagración estructural* que derruye la antigua noción de educación en sus escenarios tradicionales: la escuela, el maestro, la congregación en grupos, la transmisión de la información y la acreditación por vía de la calificación como signo de la Autoridad centralizada en el maestro.

Por lo menos es dable pensar hipotéticamente que en el ejercicio de la educación en las actuales condiciones algunos cambios se están produciendo a partir de las transformaciones estructurales que están ocurriendo en las sociedades contemporáneas porque la incorporación de nuevas tecnologías no solo es la introducción de un objeto técnico más de la industria educativa, sino la proyección de cambios profundos en el sistema de relaciones sociales e intercambios que imperan en el nuevo contexto de la educación en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior.

En el caso de México específicamente, la política educativa en las últimas décadas ha tenido un derrotero y una finalidad económica para la reproducción social siempre muy bien definida. “A partir de 1998, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dieron a conocer una versión detallada de sus planes



para el perfil de escolaridad de la población mexicana en el siglo veintiuno” (Aboites, 2001). En este contexto, la política educativa navega con la ilusión de construir el modelo educativo acorde a un ideal político sobre el que se define el modelo de educación que se modifica al arbitrio de los intereses políticos y coyunturales del momento. ¿Alguien podría negar esta verdad que sufren todos los involucrados en el campo de la educación de manera recurrente en el escenario escolar de todas las escuelas definidas por esa política de reformas educativas recurrentes?

Para analizar y dilucidar esta condición diagnóstica de la educación es poco probable encontrar indicadores y signos de claridad en los aspectos racionales, lógicos y manifiestos de la situación que pasa más por la condición inconsciente de los procesos institucionales de la educación. Y es aquí donde la perspectiva psicoanalítica resulta pertinente para abordar los síntomas que evidencian una crisis de nuevo cuño. Una crisis organizada por la pérdida de los referentes tradicionales que daban sustento al proceso educativo en la escuela y en el aula conforme a un orden simbólico.

Los procesos inconscientes de la educación pasan por los mecanismos que la institución impone como orden simbólico y será uno de los aspectos que abordamos en esta propuesta. Porque una cosa es la expresión manifiesta de la educación y de la escuela y otra cosa muy distinta lo que representa en otros planos de lo no dicho, lo no pensado, lo encriptado en los escenarios escolares; los secretos, los rumores, los silencios, las insidias, las luchas por el poder, las acciones perversas que se producen en la escuela como si fueran parte de una cultura de grupo normal. Todo eso que produce el sufrimiento institucional y que todos padecen en algún momento de su trayectoria formativa y profesional.

Esta condición inconsciente de los procesos institucionales de la educación se manifiesta en el sadismo pedagógico del docente, el estrés laboral de los maestros, la lucha intestina por el poder en las aulas, los efectos perversos de la relación pedagógica, el abuso de

poder, la agresión y hostilidad de los alumnos contra los maestros, las violencias escolares, la enfermedad psicosomática de maestros y alumnos, los suicidios y cada vez más el estallamiento institucional manifiesto en los atentados criminales. Estas manifestaciones quedan regularmente soterradas porque la crisis educativa se la evalúa solamente en términos de rendimiento escolar o educativo dejando de lado la producción subjetiva de este acto, “El encuentro del sufrimiento y de sus formas psicopatológicas en los vínculos instituidos entre dos o más personas” (Kaës, 1998; 13).

La crisis de la educación es una crisis institucional y tiene menos que ver con las condiciones materiales de su implementación (la administración de su ejecución pedagógica), y más con la base instituida donde está operando la disolución de las estructuras simbólicas de la institución misma: el lugar del maestro, los escenarios de la trasmisión, las condiciones de los vínculos trasferenciales, el sentido y la finalidad de la educación. Son estas condiciones de la educación las que procuraban en el pasado, en la escuela tradicional, el marco para la organización y la diferenciación simbólica entre maestro y alumno; la diferencia jerárquica entre el que se supone sabe y el que se supone debe aprender.

Como en otros escenarios de la sociedad contemporánea, la escuela también sufre de estos derrumbamientos catastróficos en el orden simbólico de la institución, de sus personajes y de las relaciones que los caracterizan. En lo inmediato, más allá de la imposición de una *calificación* como elemento estructural del dispositivo escolar, el maestro ya no es el único conducto de trasmisión de información ni representa a la autoridad del saber, como sí ocurría en el pasado. Ahora el maestro es evaluado, tiene que acumular puntos, conseguir varias plazas, es cuestionado por los alumnos, estos ya no piensan que la educación tenga algún poder para la vida, la educación y el lugar del maestro se pone en entredicho.

Para la investigación psicoanalítica en el campo de la educación la relación transferencial tendría que ser la clave maestra para crear las condiciones de posibilidad que permitan establecer una relación significativa en la escucha y la observación del otro como ocurre con el análisis en el trabajo clínico en el diván, ahí donde los propósitos son netamente terapéuticos, pero que no sólo ahí se pone en juego la cuestión de la transferencia.

La transferencia puede ser analizada en otros contextos donde imperan las relaciones de trasmisión, vínculo, enlace, lazo o intercambio porque en todos estos contextos pueden ocurrir los accidentes del vínculo como en toda relación donde el poder se pone en juego.

Este riesgo de la relación transferencial en el campo educativo y los accidentes que produce debería estar en análisis permanente y no bajo vigilancia porque, así como ocurre ahora, en la vigilancia disfrazada de evaluación se produce una situación persecutoria dentro de la escuela que termina generando mayores problemas en el ámbito de los procesos educativos entre maestro y alumno. La vigilancia es un mecanismo propio de las instituciones disciplinarias que M. Foucault destacó como propio de las instituciones que al tiempo que construían una definición del sujeto moderno, edificaban las condiciones de su normalización por vía de la observación jerárquica, unidireccional y disciplinar cuya finalidad era el control (Foucault, 1976). Y la vigilancia siempre se estipula como bien para el otro que es mirado y controlado. Es esta figura, del que mira, y su función desde el lugar del docente es la que queda cuestionada en las condiciones posmodernas de la educación.

El análisis del personaje de la educación (el actor que ejecuta la acción de enseñar o aprender, maestro o alumno) es importante porque de él dependen las posibilidades de desbrozar los aspectos inconscientes del sujeto de la educación (la función que se ejerce inconscientemente en la relación de trasmisión y transferencia) que se pone en acto todos los días en el aula y en la escuela donde

el maestro padece las inclemencias de la mala educación y la mala conducta de sus alumnos. Regularmente solo se analizan los efectos que la crisis de la educación pone de manifiesto; maestros que no saben enseñar y alumnos que no aprenden. Sin que estos resultados pongan en cuestión las condiciones de la educación y las situaciones específicas de su ejecución: malas instalaciones, condiciones laborales, jornadas extensas, precarización generalizada del trabajo docente, sobre cargas de trabajo, programas curriculares insostenibles, materiales inadecuados, etc. “No basta con señalar la falla, es necesario identificar su origen y realizar acciones para eliminarla” (Díaz Barriga, 2009; 14).

Si se complejiza la observación sobre el sujeto de la educación habrá que decir que este no es un individuo encarnado en alumno o maestro, sino el punto de intersección que articula la estructura que hace posible una relación estructurada en un sistema de relaciones donde intervienen todos los elementos estructurales del acto educativo. En este sentido, desde una lectura psicoanalítica el sujeto de la educación es un sistema de múltiples elementos que se ponen en juego en un sistema de relaciones e intercambios que conforman una trama institucional donde los objetivos explícitos no necesariamente coinciden con los mecanismos latentes.

La mala educación diagnosticada por la evaluación educativa no es una observación moral sobre el fracaso de la educación en tanto déficit de aprendizaje, sino en tanto distorsión de las relaciones que se imponen en el acto educativo entre los actores de la escena educativa. Por ejemplo, la agresión regular que se produce de los alumnos contra el maestro, la seducción y abuso sexual de los maestros contra las alumnas, las finalidades aviesas que la educación impone a los alumnos como clientela política o económica y muchas otras escenas que se producen en lo que aquí llamo la conflagración estructural de la educación.

## El personaje institucional del maestro

Toda acción social es una práctica regular estructurada conforme a la organización social que corresponda, sea esta una banda de homínidos o una sociedad compleja. La diferencia estriba en la unidad compleja que integra los recursos de la organización social. En este sentido, toda organización social produce sus propios personajes y sus específicas funciones correspondientes relacionadas con el ejercicio del poder. “No sólo todos los miembros de una relación social poseen algún poder, sino que no existe ninguna relación social sin presencia de poder. Es común la concepción errónea de que puede haber poder en algunas relaciones, pero no en otras” (Adams, 1976; 25). En este sentido, la ejecución de una práctica social requiere una instrucción y el desarrollo de un oficio, curiosamente donde la educación interviene.

La práctica profesional en una sociedad de un personaje como un rey, un militar, un sacerdote, un médico o un *maestro* hace referencia a un oficio en el cual los objetos y las herramientas de su disciplina aluden a una forma del ser y a una manera de hacer de la sociedad a la que por su historia pertenecen como personajes *reales, imaginarios y simbólicos*.<sup>3</sup> La singularidad de un oficio forma parte de la subjetividad producida por la institución a la que representa en el orden social y simbólico.

La práctica profesional de una disciplina alude también a una sociedad por la cual tiene sentido la dialéctica entre el sujeto y el objeto de una relación social e histórica en el marco de las instituciones que les son propias. Cada personaje porta en su ser el origen de esa máscara que hace de rostro, figura, emblema o, simplemente, muestra el signo de algo que oculta tras lo negado de su práctica, en el silencio de su tarea y en la fachada de lo manifiesto que hace de real. Esa máscara que hace semblante

<sup>3</sup> Es importante acotar la distinción que tendrá en la investigación sobre el Cuerpo docente la referencia a los tres registros a los que alude la perspectiva de Lacan para hacer alusión al inconsciente estructurado como un lenguaje, es decir, al significante, a la cadena de significaciones y al orden simbólico a que da lugar.

es la *figura del personaje* que devela en su *haber* lo que oculta en su *hacer*. Algo dice del misterio al que alude con su imagen manifiesta y con el silencio que lo delata en lo latente. Ese *no dicho*, eso reprimido y rechazado es lo que el psicoanálisis devela con su técnica, su método y su teoría ya sea en el sujeto, el grupo o la institución a la que toma como objeto de investigación.

La escucha del psicoanálisis y la mirada a la que da lugar, conforman una lectura desde la que se instaura la *Ciencia del Inconsciente* que tan cara e incómoda resulta a la visión estrecha del positivismo, donde lo real, lo material, lo fáctico, oculta y pasa por alto la estructura de lo inconsciente. Ahí donde el positivismo arriba a la verdad significativa con el dato y la cifra, el psicoanálisis inicia apenas la develación de lo inconsciente mediante el análisis del lenguaje, el síntoma, el lapsus, el sueño y el relato de lo dicho por el sujeto en su singularidad:

El psicoanálisis se articula sobre un proceso que es el centro del descubrimiento freudiano: el retorno de lo rechazado. Este “mecanismo” pone en juego una concepción del tiempo y de la memoria, en el que la conciencia es a la vez  *mascara* engañadora y la  *huella* efectiva de acontecimientos que organizan el presente. Si el pasado (que tuvo lugar y forma parte de un momento decisivo en el curso de una crisis) es  *rechazado, regresa, pero* subrepticamente, al presente de donde él ha sido excluido (De Certeau, 1987: 77).

Los objetos, las cosas y la mirada positivista hablan no por la física y la formalidad que expresan de manera ingenua, sino por sus cualidades simbólicas que representan, significan y dicen  *algo más* de lo que muestran en su materialidad descriptiva: los castillos de piedra, las armas de guerra, el libro sagrado, los instrumentos quirúrgicos que intervienen el cuerpo humano o los materiales didácticos como la tiza, el pizarrón, los papeles y las tintas muestran el *oficio de un personaje*, oficio ligado indefectiblemente a su sociedad y a su entorno temporal.

Hablar del médico, el militar, el sacerdote o el *maestro* es hacer referencia a la Institución que los hace representables en lo social como personajes históricos y que los hace *figura psíquica* en tanto modelos imaginarios para el común de la gente. La figura del maestro en la actualidad refleja proyecta y expresa un decir que la institución escolar en la posmodernidad le impone: malestar, desencanto, idealización, misión, vocación o sacrificio.

Las cosas significantes no son objetos por sí mismos, más bien significan algo para alguien, tienen sentido en un universo de circunstancias que develan un sentido por descubrir. El objeto de estudio en educación es de esta forma, un *enigma* en tanto representa una densidad constitucional más que un dato simple de la estadística que describe sin comprender.

El personaje del *maestro* como *cuerpo* docente no es sólo la existencia de un individuo con vocación mesiánica, es más una representación que evoca la adhesión a un deseo y convoca a un ideal constitutivo de la institución educativa. La investigación en educación tendría que ser un proceso en curso para descubrir algo que no es evidente en el plano de las representaciones materiales, por el contrario, es ese *algo más* que el dato constituido por una cifra, una estadística o una muestra significativa.

Estos personajes históricos e imaginarios que las sociedades construyen no son por sí mismos una identidad social en términos de su profesión especializada, su desempeño individualizado o su destreza particular en la ejecución de la disciplina; más bien emergen por su *representación imaginaria* en tanto personajes de una Institución y son, además, el resultado de un complejo sistema de relaciones socioculturales. En tanto representación imaginaria, estructura subjetiva de un orden simbólico, el personaje es un *sujeto de lenguaje* que lo hace visible, palpable, sujeto de palabra y sujeto de un discurso que lo nombra. Toda representación imaginaria es palabra convertida en discurso que arma una historia narrada, relatada y escuchada. Historia a fin de cuentas que reclama un decir a nombre de quien habla como representante de un mito,

un relato, una leyenda, una narración, un cuento o simplemente una novela sobre sí mismo.<sup>4</sup>

El maestro es así, no la evidencia individual de una vocación pasional, sino la representación simbólica, múltiple y compleja de una Institución denominada *Educación* que encarna en la persona del maestro y que le da cuerpo, figura psíquica, palabra y estructura simbólica. El ser social del maestro es una representación cultural donde toma cuerpo la figura histórica de un sujeto instituido y se manifiesta, además, la estructura del sujeto del inconsciente al que se ha abocado el psicoanálisis desde su nacimiento como su objeto de investigación. El psicoanálisis como ciencia del inconsciente en el campo de la educación tiene la posibilidad de analizar no las evidencias de lo manifiesto; el dato, la cifra o la estadística, sino los signos de lo representable que permanece latente, significantes en uso para ser analizados en su discurso.<sup>5</sup>

Si en una publicación anterior me ocupé del personaje de la pedagogía en tanto sujeto de un vasallaje que lo hace vil en su función de suplencia del poder (Nieto, 2016), es tiempo de analizar ahora el deseo que da cuerpo a la figura del docente como personaje de la institución y al mismo tiempo, documentar esa cosa que le ocurre en su práctica y que es negado por él mismo y denegado por la institución que lo nombra. Esta parece ser una inmejorable ocasión para continuar reflexionando sobre la relación entre el psicoanálisis y el campo de la educación tomando como base al cuerpo docente en sus diferentes expresiones (maestro, instructor, enseñante, etc.) y sus efectos inesperados en la práctica profesional por la negación que se impone a nivel singular en el maestro y a nivel institucional en sus estructuras y programas.

---

4 Freud acuña la idea sobre la *Novela Familiar del Neurótico* para hacer referencia a esa historia que cada sujeto elabora de su ser y acontecer en el mundo que implica una imagen de sí mismo y una interpretación de su historia singularizada. Esta idea original es la base para construir lo que se considera en esta investigación como la *Novela Pedagógica del Maestro*; es decir, una historia sobre su ser como docente y la trayectoria que le acontece en sus aspiraciones y realidades.

5 El dato estadístico es el punto de partida de una lectura compleja sobre las estructuras y los procesos que le dan producción y sentido en otro orden distinto al mero dato manifiesto.



## Psicoanálisis del maestro como cuerpo docente

---

El personaje institucional propio de cualquier disciplina es el rostro visible de la historia que toma la palabra para decir *quién es* y *cómo realiza el acto de institución* que lo caracteriza en términos de su sociedad y su cultura. Pero, además, este sujeto de la historia, lo sepa o no, lo acepte o no, expresa la naturaleza de su *ser como sujeto del inconsciente* en sus formas de hacer al interior de las instituciones que lo conforman.

Si bien ha sido cuestionable en algunos estudios psicoanalíticos sobre la educación que Freud pretendiera ser un pedagogo desde su visión y lugar como psicoanalista (Milot, 1982), el caso es que el psicoanálisis cuenta con una larga trayectoria donde educación y ciencia de lo inconsciente se encuentran, se entrecruzan y se bifurcan para analizar la enseñanza, la educación, las dificultades del alumno y el malestar del docente mismo.

Es importante considerar estos aspectos conscientes e inconscientes ahora que se viven tiempos de cambios estructurales y coyunturales en la sociedad contemporánea. El ideal del yo encarnado en el cuerpo docente y en sus ilusiones disciplinares donde se entrecruzan de inmediato con el malestar de los maestros convertidos en cuerpos dolientes (Cordié, 1988).

Esta orientación psicoanalítica sobre la educación fue vislumbrada por T. Adorno en los años 60 al postular el tabú que pesa sobre los maestros para poder analizar los determinantes de su función y que sería muy útil para saber los efectos que la enseñanza entraña dentro de las escuelas como organización y práctica social. “De tales reflexiones se sigue inmediatamente, dicho sea, al pasar, la necesidad de una formación y de una consciencia psicoanalíticas en la profesión de los docentes” (Adorno, 1965: 65).

Por esta razón el médico, el militar, el sacerdote o el *maestro* son personajes universales en términos de institución, pero también muestran un modelo que *informa, conforma y deforma* al

sujeto singular en su historia particular, su trayectoria específica y su devenir en tanto sujeto de la palabra, y sujeto de un posible pasaje al acto al interior de su institución. “Una vez reconocida en el inconsciente la estructura del lenguaje, ¿qué clase de sujeto podemos concebirle?” (Lacan, 1975, 780).

El sujeto es paradójicamente regular e irreplicable en cada caso porque a éste le ocurren cosas en términos de su *existencia institucional*, pero además le ocurren cosas en términos de su constitución inconsciente, es decir, en términos de su insistencia psíquica. Porque ahí donde *deseo y malestar* se complementan se da ocasión además para la aparición de la ilusión pedagógica que da cuerpo al fantasma de enseñar, el fantasma en sus múltiples manifestaciones de goce. Por eso es tiempo de dar lugar y analizar los fantasmas de la enseñanza en el deseo de ser maestro, ser en el cuerpo docente en las escuelas contemporáneas donde la autoridad parece hacer crisis.

Este personaje institucional del *maestro en su ser y padecer* constituye el objeto y el campo de análisis que intenta abordar la *otra escena* de la práctica educativa, la zona negada de la Institución, los rincones del vínculo pedagógico y los vericuetos del acto educativo por donde pasa lo no dicho, lo no pensado, los recovecos del equívoco que toda tarea trae consigo en el juego de la representación de un personaje: los accidentes, los malestares, el sufrimiento profundo de la institución que toma lugar en el cuerpo de los sujetos que encarnan a la Institución. Así, cuando se habla de crisis de la educación tan recurrentemente, el cuerpo del maestro habla del dolor en términos de la otra crisis que seguramente no es tomada en cuenta y que, por el contrario, es silenciada como efecto de la represión inconsciente a nivel individual e institucional.

En ese silencio padecido por el maestro, que es el signo de su negación, resulta pertinente para la mirada del psicoanálisis, lo que le ocurre al maestro en el ejercicio de su profesión y sobre todo la forma en que es relata y transformada en *Novela Pedagógica*. Es en este *relato del maestro* donde el sujeto del inconsciente se

manifiesta como *Trama de una Historia y Argumento Textual de un Relato*. Además, esa negación en la palabra relatada y puesta en acto en su ejecución es relevante para una lectura sobre el sujeto del inconsciente que devela los contenidos de la negación misma en el contexto institucional donde se pronuncia. Una voz silenciada sobre la sinrazón que se manifiesta de manera recurrente en el accidente del maestro, el lapsus institucional, las pautas de repetición que producen sufrimiento en las entrañas de la institución misma. “En las instituciones, el trabajo psíquico incesante consiste en reintegrar esta parte irrepresentable a la red de sentido del mito y en defenderse contra el “uno” (*on*) institucional necesario e inconcebible” (Kaës, 2002: 17).

A la crisis de la educación como institución le corresponde una crisis del sujeto del deseo que se juega en el lugar del maestro. Hay un malestar en la educación y un malestar en el docente y eso es innegable. Se trata ahora de profundizar en este malestar docente que pueden tener múltiples implicaciones institucionales: el cuerpo docente, el *proceso (de)-formación*, la relación pedagógica, la práctica de la enseñanza, el acto educativo, los efectos de la educación sobre los educandos que habitan el universo de lo que es la escuela, el aula y el proceso educativo mismo. “Considero a la psicopedagogía institucional un modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educacionales. La psicopedagógica institucional constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social” (Butelman, 1996: 13).

## **El cuerpo del oficio y la disciplina**

---

Por esta razón *los oficios y sus disciplinas* aluden a un personaje y a una sociedad histórica en particular; son singulares a su época y prototípicos de una mentalidad histórica. Lo característico de cada una de estas instancias es que los sujetos de cada época

ignoren, olviden o desconozcan esa sociedad a la que pertenecen y que de ella tengan sólo una construcción ilusoria de sus deseos inconscientes.

Los poderes inherentes al ritual, que proceden de “otro lugar”, significan que éste no es un instrumento que se pueda utilizar para investigar y debatir lo desconocido e invisible. Y ello obedece a que un ritual no es como una herramienta o un instrumento que se manipula

Para explorar las diferentes posibilidades y resultados, como podría hacerse en un experimento científico. Tampoco se asemeja a una obra de arte, cuyos materiales son explotados conscientemente para causar el mayor efecto posible. La esencia de cualquier práctica ritual es que las personas que la ejecutan penetran en algo que ya existe y que parece exterior a ellas mismas. La magia del ritual que procede de “otro lugar” radica en que parece exterior al marco de lo que es *deseado* (Sennett, 1997: 91).

El cuerpo como objeto simbólico refleja en su conformación ideal y en su deformación las circunstancias de la historia en las que la sociedad se hace presente como acto de institución. Práctica necesaria a un ritual instituido que reclama su ejecución obligatoria y prototípica. Por eso en el cuerpo del personaje se reproducen los argumentos de un discurso puesto en acto. Es lo que hace en el campo educativo al maestro, portador de un discurso y de una actuación en su cuerpo.

Por eso lo que en el sentido común se suele llamar el yo, la imagen de sí, la autoestima, la percepción consciente, el compendio informativo de las estructuras cognitivas y otras imágenes rituales más, es sólo la manifestación ilusoria de lo que en términos psicoanalíticos podría ser el registro imaginario o la elaboración fantasmática de un deseo irrealizable que toma lugar en el sueño o el lapsus como la *figura deformada* de un deseo o que se muestra de igual forma sintomática, reelaborada, en los equívocos del pasaje al acto que todo personaje institucional manifiesta. “Los cuerpos instituidos son aquellos que han adquirido hasta en sus

gestos, las reglas formales e informales de la institución. Son los cuerpos que tienen la regla institucional” (Kaminsky, 1990: 11). El cuerpo docente integra en su figura prototípica los componentes de una historia social que le determina en sus mínimos gestos y semblantes.

Cuando el personaje institucional del policía delinque, cuando el médico genera daño iatrogénico, el sacerdote banaliza la sacralidad o el maestro deforma el saber y su transmisión en los alumnos, estos signos expresan algo del *equivoco* que se está produciendo en las entrañas de la institución a la que representan. La institución educativa, sana o enferma, termina por tomar cuerpo en sus protagonistas a través de sus averías y disloques: una crisis, una epidemia, una tragedia, una conflagración, una disputa o simplemente, la agobiante maquinaria burocrática, el aturdimiento de todos en la organización del caos. La burocracia institucional condiciona la acción ritual del personaje que termina negándolo todo, incluido a él mismo como deseo de un personaje instituido.

Es por decirlo así, una forma de inconsciente histórico el que prevalece sobre la consciencia de la época y sus personajes. “Lo social aparece entonces como el lugar de un problema para el sujeto y no como el ámbito imaginario de su resolución” (Baremblyt, 1983: 15). El psicoanálisis dirá de esta instancia coyuntural del momento y de la temporalidad de un sujeto, la consciencia o la razón, que es simplemente el resultado de una proyección imaginaria con las identificaciones primarias en el sujeto psíquico que se manifiesta absolutamente inconsciente de sí mismo.

El presente del sujeto del inconsciente es, siempre, el *porvenir de una ilusión*, ilusión organizada en torno a un ideal de grupo, la pertenencia a una representación imaginaria. Esta cuestión sobre el cuerpo al que se representa simbólicamente permitirá poner a prueba una hipótesis sobre la grupalidad y su constitución imaginaria, es decir, lo que se cree que hace cuerpo a partir de la pertenencia a un grupo. “Basta que los individuos que se agrupan creen que depositan lo mismo para que se produzca un

efecto ilusorio” (González, 1991: 49). El maestro como figura histórica e institucional vive también de sus propias ilusiones, representaciones e imaginarios que dibujan su manera de ser y su forma prototípica de hacer en su campo de acción.

Para el psicoanalista y analista institucional Fernando M. González, la noción psicoanalítica de *ilusión grupal*, esa que produce la asociación con la figura del jefe, no es suficiente para dar cuenta de las formas de grupalidad en tanto cuerpo de una representación imaginaria, porque se estaría dejando fuera de la constitución grupal elementos de otra naturaleza como los determinantes políticos relativos al poder, los determinantes económicos condicionantes del presente y sobre todo, el peso relativo de la historia que cada grupo representa en su pasado y en su constitución imaginaria, ilusión siempre contradictoria e incompleta. A la mirada del psicoanálisis tradicional haría falta una lectura sociológica desde el Análisis Institucional en el campo de la educación para saber del maestro no sólo su deseo inconsciente, sino su actuación histórica en la escuela.

No en vano tantas modalidades pedagógicas existentes donde se disputa siempre la misma cosa; el modelo ideal de ser maestro, pedagogo o enseñante; un modelo ideal del maestro que toma cuerpo en su actuación como disciplina, práctica o intervención pedagógica. “La filosofía de la educación representa así, un instrumento eficaz de formación del educador, capaz de llevarlo a superar el sentido común, el activismo inconsciente y el verbalismo estéril” (Gadotti, 1998: 4). La producción de esta idea sobre la buena pedagogía y el ideal del yo del pedagogo saturan la literatura sobre la imagen especular del maestro y su afán de alcanzar la representación suprema del demiurgo; la encarnación de la autoridad por el cargo que ocupa y el oficio que despliega.

El *oficio de docente* que actúa como *espíritu de cuerpo*, cualquiera que éste sea, muestra en sus posibilidades presentes y sus aspiraciones futuras, el *fantasma* al que da lugar la institución que lo nombra. Todos los tiempos son iguales en esta posición

ambiciosa de perdurar y permanecer para siempre en la construcción ilusoria del *para todos y para siempre*. “Saldrán a nuestro paso esos poseídos que están a merced de los caprichos de la institución, porque son la institución hecha hombre, y porque, dominantes y dominados, no pueden padecer o ejercer plenamente la necesidad de ella sino porque la han incorporado, forman un cuerpo con ella, le dan cuerpo” (Bourdieu, 2013: 16). El ejercicio acrítico de la disciplina en la institución educativa hace inconsciente en el plano social otra clase de inconsciencia; la reproducción social de las representaciones instituidas.

Pero los tiempos que corren en la sociedad actual, se pregona lo contrario a otras épocas donde se imponía la necesaria reproducción social: *ya no se busca la perdurabilidad de los objetos o la constancia de las relaciones humanas, sino todo lo contrario, se promueve la transformación y el cambio permanente*. Contrario a las posiciones ideológicas de antaño, la política moderna impone la trascendencia, el cambio, la ruptura de paradigmas, la revolución de las ideas y los esquemas tradicionales. De tal suerte que los cambios no llegaron por vía de la revolución como hubiésemos imaginado y querido, sino por la ideología del consumo capitalista que todo lo convierte en mercancía.

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas–” (Bauman, 2000; 13-14).

Tampoco se procura la profundidad de las cosas y su conocimiento, sino su insustancialidad y su utilidad desechable; de igual forma ya no se trata de comprender la complejidad de los fenómenos o la perdurabilidad de las estructuras materiales y simbólicas, sino su reducción a la simplicidad de las cosas como acontecimiento fortuito, como evento efímero, sin causa de principio ni efecto como fin. “En una cultura entregada a los placeres sensoriales y al

deseo de gozar aquí y ahora, toda la vida social e individual, según se nos dice está envuelta en un halo orgiástico” (Lipovetsky, 2006: 200). Y en esto radica la base profunda de lo que está pasando con la educación contemporánea; los cambios antropológicos del ser social que tocan al ser del maestro en la actualidad.

Si la escuela servía anteriormente para regular los impulsos y la educación para orientar hacia los fines colectivos, la educación promueve ahora la eficacia individualista de los alumnos para hacer lo que sea a cualquier precio. En el mercado de las transformaciones financiadas con tarjetas de crédito, el individuo se disuelve en la masa de las oportunidades a plazo fijo; comprar ahora para esclavizarse toda la vida. Y en este mercado de productos comercializables la educación aparece como el derecho al que se renuncia como beneficio público para trocarlo en deuda privada e individualizada en forma de certificación y deuda financiera. Si la educación se paga es mucho mejor porque mientras más cara mejor su consistencia pedagógica, tal es el mito en la actualidad con la educación privada.

Si estos cambios en la sociedad no son sustanciales seguramente pasarán como tantas otras formas coyunturales del pasado, pero si la base institucional de la educación se transforma radicalmente, está en juego peligrosamente el lugar del maestro y la condición de la escuela misma en la sociedad contemporánea cada vez más individualista, especializada, despersonalizada y privatizada. Estos son, a fin de cuentas, los efectos perversos de la globalidad y la globalización sobre el campo de la educación.

En el actual régimen político y económico ya no se vive de la reproducción social sino del cambio permanente, se promueve con asiduidad el cambio de paradigmas desechables y sustituibles. Este cambio de posición afecta directamente a la condición estructural de la educación porque ésta juega o jugaba un papel de transmisión y garante de la reproducción social en toda sociedad histórica. El lugar del maestro cambia así en una escuela que ya no requiere de la transmisión como objetivo prioritario y esta condición modifica sustancialmente el lazo de la transferencia entre maestro y alumno



Si en otro tiempo se le adjudicó a la educación el papel ideológico de la reproducción social, la práctica docente se topa ahora con la consigna de promover en los contenidos de la educación, los cambios vertiginosos, los lugares virtuales de la relación a distancia y el manejo de los recursos tecnológicos que proponen en sí mismos *una forma de ser y una manera de hacer en el mundo*.

Como en otros tiempos tocó a los medios de comunicación hacer *del medio el mensaje mismo*, la educación es ahora de igual manera, *la forma prototípica de la apariencia y la simulación en lugar del contenido sustancial del saber*. Y en este caso, esta simulación burocrática conforma la educación actual y el modelo del sujeto moderno convertido en el súbdito de la máquina, alimentado con contenidos virtuales estereotipados; *en todas partes igual y lo mismo*.

El reino de lo homogéneo se impone con capacidad de exportación internacional que termina deformando la idea original del sujeto de la educación y el proceso mismo de la educación con sus objetos tradicionales; el pizarrón, los papeles, los gises, los pupitres, el aula misma que favorecía el contacto con el otro, la socialización de la información, el reconocimiento del límite vía la figura del maestro. Algo muere en el horizonte de la escuela y las aulas contemporáneas.

## **El declive de la autoridad docente**

---

Otros tiempos corren en la necesidad lógica de las cosas materiales y en los eventos resultantes de la relación humana por conocer. Si todo lo *sólido se desvanece en el aire*, lo etéreo se erige en modelo idealizado; ya no más trato entre semejantes, ya no más relación de enseñanza, ya no más conocimientos sólidos y perdurables. A este cambio que acontece a nivel global, algunos teóricos piensan que es el resultado ineludible de la transformación estructural de la Autoridad en la sociedad Patriarcal en tanto eje

de articulación de las instituciones tradicionales como el Estado, la Iglesia, la Familia y la Escuela.

La mayoría de los problemas llamados de la sociedad, tan fácilmente interpretados en términos psicológicos, son problemas colectivos e institucionales: las nuevas familias, la educación de los hijos, su socialización en la escuela (que, junto con la empresa, es un objeto mayor de controversia entre Tesson y Joffrin); también las violencias urbanas –para no hablar de los daños del progreso, de las diversas y crecientes contaminaciones, del *acoso moral*, de la comida chatarra, o epizotias originadas en las perversiones de la industria alimentaria–(Mendel, 2011: 14).

La vieja sociedad autoritaria, patriarcal y jerárquica muere para dar nacimiento a una nueva forma de vida en la sociedad globalizada donde se pregona que *todo es posible a partir de la eliminación de las diferencias*. Para algunos teóricos de las ciencias sociales y del psicoanálisis esta condición avizora la aparición de un nuevo estatuto para el sujeto de la posmodernidad o de la modernidad tardía en el que se pregona el Fin de la Historia.

Y es en este cruce de cambios estructurales de las instituciones y sus personajes donde la crisis de la Autoridad se ensambla con la crisis de la Educación en nuestra época. El efecto de esta encrucijada es devastador en términos de los cambios que se pueden observar en varios niveles: en el conjunto de la sociedad que se engulle a sí misma, en la jurisdicción igualitaria de las instituciones, en la morfología de las organizaciones que se homogeneizan, en sus dispositivos disciplinarios que se hegemonizan, en la naturaleza de los grupos humanos que tienden a eliminar la diferencia en las políticas de pertenencia absoluta a sectas de todo tipo, pero fundamentalmente, *los cambios se producen en la constitución del sujeto psíquico moderno y en el discurso social que lo sostiene como verdad de nuestra época* (Alemán, 2012).

En la sociedad actual ya no importa el sujeto del deseo y por tanto el sujeto de la angustia, sino el sujeto de la eficacia tecnológica y la felicidad al alcance de la mano. Y esta condición apela a una nueva

concepción del sujeto contemporáneo y a un cuestionamiento del sujeto de la educación. El *estoicismo* de la enseñanza a través del esfuerzo se ha trocado en una enseñanza *hedonista* donde el alumno no debe estresarse, ni padecer su asistencia a la escuela porque a ella acude no para aprender sino para ser feliz. Y en medio de estos modelos idealizados en plena transformación estructural, el lugar del maestro se disloca como representante de la autoridad para quedar abierta la incógnita sobre su deseo en la enseñanza como práctica profesional.

Lo de menos es que estos cambios en la sociedad se sucedan porque simplemente la historia así lo atestigua, el problema es que estas transformaciones repercuten directamente en la práctica de la educación y en sus dispositivos históricos sin que se puedan observar todavía los efectos probables de estos cambios que nada tienen de revolucionarios porque refieran a la *deformación de los sujetos y a los procesos que los constituyen en el plano psíquico y educativo*.

## **El declive del sujeto al saber**

---

La clásica oposición entre *tradición y modernidad* cobra ahora una dimensión de mayor envergadura porque ya no se trata de mantener lo viejo contra las ideas revolucionarias en contra del poder; es el poder ahora quien procura que las cosas puedan cambiar lo más rápidamente posible para instituir nuevos cambios en aras de mantener una lógica de dominio y control permanente sobre los sujetos homogéneos de las nuevas instituciones, las instituciones de la disolución.

En una época se planteó cambiar esta situación, no en términos de reducción de las desigualdades, sino en la transformación revolucionaria de la estructura social. Se refería, sin duda, a lograr la igualdad entre los hombres. Podríamos formular esta transformación diciendo que hemos pasado de la sociedad industrial a la sociedad salarial, (...) la sociedad salarial no es en

absoluto una sociedad de igualdad. Existe una gran disparidad de ingresos y también de patrimonios en el acceso a diferentes bienes como la educación, la cultura, etc. (Castel, 2003; 17).

Los conservadores de la antigüedad son ahora los revolucionarios en estos tiempos de la indiferencia donde se da paso a la revolución posmoderna, revolución en la que se promueve la transformación y el cambio permanente del sujeto y el cambio de la vieja realidad a una nueva realidad. Al parecer una realidad ilusoria, manipulable, sustituible, mutable y ajustable a los nuevos consensos en todos los ámbitos de la vida social e individual. Hace así su aparición en la escena histórica una *nueva ilusión del porvenir y un sujeto más parecido a las posiciones pulsionales que a un sujeto dominante del ello*. Si Freud creyó que el malestar en la cultura era el resultado por reprimir las pulsiones destructivas del ello a favor de la sociabilidad, en la sociedad de individuos que se promueve en la actualidad lo que importa es romper los esquemas y las limitaciones de la época y dar rienda suelta a las pulsiones pasionales del momento.

El sujeto de la posmodernidad es un sujeto de goce y esto trae consecuencias profundas en el campo educativo. El análisis sobre el cuerpo docente y los procesos (de)-formación aluden a estos cambios emergentes en la escuela contemporánea que ya no tiene como fin contener impulsos y socializar los deseos, sino certificar los estereotipos, promover las conductas repetibles, seguir los estándares del consumo sin contradicciones a la vista, favorecer un mundo donde todo es posible.

El *Hombre Unidimensional* (Marcuse, 1968) que se avizoraba a mediados del siglo XX es ahora un encumbrado poseedor de la verdad tecnificada del siglo XXI. Con la eliminación de las oposiciones y la superación de la dialéctica de las contradicciones se construye ahora un nuevo imaginario social y un nuevo modelo ideal del sujeto psíquico; la unificación de los contrarios se concreta en los fenómenos del consenso y los acuerdos entre particulares donde la Ley simbólica resulta prescindible frente al consenso de la ley imaginaria entre varios. Y en estos términos, ahí donde el

sujeto moderno se cree fiel a la disolución de las contradicciones, a la pregunta psicoanalítica de origen sobre la *educación imposible* como práctica social resulta oportuno preguntar, ¿será posible la educación ahora en el régimen de la felicidad tecnificada?, ¿Cómo será posible la educación moderna basada en el viejo paradigma de la escolarización?

Al igual que en la vieja película sobre un avión sin conductor, la pregunta que se plantea actualmente en la nave de la enseñanza moderna es, ¿Dónde está el maestro con su autoridad académica en la escuela posmoderna?, ¿Quién es el maestro ahora que no toca a él la trasmisión sociocultural?, ¿Qué hace y qué le ocurre al maestro en este nuevo trayecto donde parece ser cada vez más prescindible?

La idea que se propone aquí sobre *el cuerpo docente* es que una lectura psicoanalítica sobre el campo educativo resulta imprescindible porque ésta tiene por finalidad el *estudio del sujeto de la educación* en la sociedad y la escuela contemporánea; restituye el lugar insustituible del maestro como cuerpo docente en la elaboración del conflicto social y psíquico; restablece el lugar del maestro, el cuerpo docente, el territorio simbólico de un personaje y sirve para formular con justicia una simple pregunta: ¿Quién es el sujeto de la educación en la escuela actual que permita mantener la presencia y la interdicción en la relación pedagógica y el vínculo transferencial? El maestro es el soporte de la transmisión y el conducto de la transferencia y este lugar es insustituible en la escuela.

Por el contrario, ese sujeto liberal de la sociedad globalizada que tiende a la homogeneización de la eficiencia técnica, que se cobija con la consigna del todo es posible y para el que el objetivo de la educación es conseguir la felicidad a cualquier precio, el que hace de modelo para un personaje históricamente nulificado, representa todo lo contrario; la unidad corporativa de un estamento, la dimisión de una función rectora, la encarnación evadida de una representación de la autoridad social. *La desaparición del sujeto*

*supuesto al saber que el maestro representa en la escuela actual* sería la disolución del ritual institucional de la educación como un ideal y la anulación de la sociabilidad misma. Y esto significa que, a menor función educativa en la escuela, mayor violencia real en la sociedad y en la escuela misma. No por nada las violencias escolares y el malestar docente imperan en las últimas décadas en la educación moderna en todo el mundo.

El maestro, el docente, el cuerpo docente, el personaje figurativo de la institución que ilustra con su imagen, su fantasma, su representación imaginaria o su semblante, la función y el sentido del sujeto de la educación tendrán como corolario, la necesaria lectura sobre el sujeto del inconsciente como su contraparte, su anverso, su otra escena en el campo de la educación.

### **El sujeto de la educación y el sujeto del inconsciente**

---

Si el objeto de estudio y análisis es un personaje histórico, una figura institucional, aquel que realiza una función instituida por la sociedad a la que presta su cuerpo y nombre, ese personaje es un sujeto en el campo de su disciplina al que obedece en sus determinaciones estructurales, pero además, en él encarna una dimensión negada en el plano singular e institucional; es el sujeto del inconsciente que cristaliza también otros derroteros menos evidentes, palpables únicamente en el equívoco de su función práctica.

Ese sujeto del inconsciente, encarnado en el cuerpo docente y en el cuerpo del maestro, es la manifestación de la determinación estructural de un personaje, la que cumple con el designio del ritual instituido en un acto simbólico: *la reproducción, la repetición, la representación y la insistencia de una pauta que hace la unidad del cuerpo docente*. Otros dirían, desde una lectura más optimista, que es el cumplimiento de la vocación y la misión educativa del docente que padece en su osadía heroica.

Por los cambios que acontecen en la sociedad contemporánea, resulta importante poner en el campo de observación la relación potencial que existe entre ese sujeto de la educación (modelo ideal del maestro) y el sujeto del inconsciente (modelo denegado) que es insoslayable para cualquier sujeto en acto.

El sujeto de la educación es susceptible de formación por relación a la información que lo modela, pero no se conforma a un programa preestablecido como la pedagogía supondría, adviene otro en un proceso inconsciente que da lugar a una estructura psíquica singular en cada caso: *neurosis, perversión y psicosis son los derroteros de una historia que cada cual cuenta y actúa a su modo.*

A propósito de la *psicología del colegial* Freud acentúa la importancia del maestro en la vida del adolescente que comienza su separación y cuestionamiento contra el padre, asumiendo al maestro como representante de ese mundo que espera ser descubierto por el recién liberado estudiante. Y en este pasaje el padre del psicoanálisis enfatiza la demarcación entre psicoanálisis y educación representada por los *profesores*.

Como psicoanalista, debo interesarme más por los procesos afectivos que los intelectuales; más por la vida psíquica inconsciente que por la consciente. La emoción experimentada con mi amigo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con estos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos - ¿por qué no confesarlo? - se les cerró así para siempre (Freud, 1914; 89).

Con inusitada claridad Freud distinguía al sujeto de la educación encarnado en el proceso intelectual centrado en el camino de la ciencia y al sujeto del inconsciente orientado por el camino sinuoso de los afectos que aluden a otra dimensión del sujeto.

El sujeto del inconsciente es dable por la palabra que lo constituye mediante la historia que adviene verdad de su deseo en un relato por decir y que se constituye en una novela por narrar a otro que siempre es su destinatario; un decir probable a una escucha posible. Aquí se encuentra el cruce del sujeto de la educación con el sujeto del inconsciente: *un sujeto en formación por la acción pedagógica y un sujeto equívoco por la acción del deseo que nunca se cumple como el ideal prescribe.*

El inconsciente a partir de Freud es una cadena de significantes que en algún sitio (en otro escenario, escribe él) se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso efectivo y la cogitación que él informa (Lacan, 1975: 779).

Porque mientras la principal actividad del docente es hablar a un otro, la del analista es una posición neutral en la escucha de esas historias relatadas, descritas, contadas y convertidas en novelas estructuradas de una verdad que bien podría ser neurótica como Freud pensó, o un delirio psicótico como Lacan supuso, o como algunos postulan ahora en la modernidad tardía, una nueva narrativa donde la educación, la cultura y la tendencia civilizatoria nos conducen a un horizonte pedagógico del sujeto perverso, narcisista, adueñado del futuro cercano y sin ley.

El sujeto del inconsciente es, así, un sujeto del lenguaje y, por tanto, un sujeto del orden simbólico; un sujeto en falta. Ésta es la premisa del psicoanálisis como ciencia del inconsciente que es necesario colocar en el campo de la educación para dar cuenta del sufrimiento institucional de un personaje que suele asumirse como *un prócer feliz que niega, rechaza o forcluye* la ley que representa en su actuación como docente y en calidad de maestro.



Al final de la época moderna en que vivimos, donde lo único cierto es que la escuela ya no es la misma y la educación es mucho menos de lo que la tradición designaba, cabe preguntarse con ingenuidad pasmosa una serie de interrogantes; ¿Cuál es la novela pedagógica del maestro en su relato sobre la escuela moderna?, ¿Qué le ocurre al maestro en la trayectoria como profesión docente?, ¿Qué le ocurre en su insistencia inconsciente por el ejercicio de su ser como representante de un personaje institucional que impone rituales significantes más allá de su consciencia intelectual? y por esa misma razón, ¿De qué padece como docente en la escuela moderna siempre en permanente crisis?

El maestro existe aún y eso es innegable, pero también algo insiste en su lugar de protagonista central en la escuela que cada vez muere un poco más.

### **A manera de conclusiones: el epílogo del docente**

---

En la Novela Pedagógica del Maestro expresada de mil formas se puede escuchar el relato de *un sujeto que no sabe que sabe lo que le ocurre*. Alguien podría suponer que el maestro se queja sin razón de sus desdichas y de los atropellos que padece en su profesión, pero en el fondo ocurre otra cosa distinta a un lamento aislado e individual. Para que la novela del maestro no sea una versión des-contextuada debe concebirse en el marco de los parámetros descritos al inicio del artículo: el maestro como significante del cuerpo docente, el maestro como responsable del proceso de formación educativa y el maestro como protagonista de la trama que se actúa en el escenario de la escuela contemporánea.

En ese relato que sintetiza la trayectoria laboral del maestro con sus deseos y desilusiones podemos encontrar algunas evidencias esclarecedoras que develan la convergencia del sujeto en dos tipos de discursos; el sujeto de la educación y el sujeto del inconsciente.

## ARTÍCULOS

- ¿Quién es tu jefe en la escuela papá? Preguntó un día a su padre el hijo de un maestro.
- En la escuela todos son mis jefes hijo; el intendente, la secretaria, el director, el subdirector, todos me dan órdenes y a todos tengo que obedecer.

En otras ocasiones la queja resignada se orienta por otras reflexiones sin respuesta.

- Antes los alumnos eran reprendidos y castigados por reprobar, ahora, son los maestros los que resultan regañados porque los alumnos reprueban. Tienen que capacitarse, formarse, certificarse y, por si fuera poco, ser evaluados como ningún otro profesional.
- La verdad yo sólo pensaba trabajar un tiempo de maestro y después dedicarme a otra cosa, pero el tiempo me fue comiendo y cuando me di cuenta ya habían pasado 20 años. Después sólo pensé cuando acabaría este martirio.
- Los compañeros de generación que se han jubilado de a poco se enfermaron, tuvieron crisis psiquiátricas o de plano, algunos murieron muy pronto.
- La verdad es que yo no sé hacer otra cosa que enseñar y orientar a las madres de familia. Fuera de la escuela no me encuentro.

La autoridad del maestro se diluye con la disipación institucional de la figura de autoridad que antes representaba; el garante de la educación como medio de ascenso y movilidad social de los educandos. Ahora que la educación ha dejado de ser la argucia para el progreso y la movilidad social, la educación se realiza como un automatismo, una repetición y una actuación estereotipada donde los que enseñan obedecen a una consigna y los que aprenden simulan un aprendizaje.

El maestro desautorizado por la institución educativa corre el riesgo de lo que ya ocurre en otros escenarios institucionales; la declinación social de la autoridad del padre, la transformación de las estructuras familiares, la transformación de las funciones del Estado, la modificación de los referentes de la maternidad y la fecundidad, la progresiva cobertura de las ideologías de la indiferencia disfrazada de diversidad, la incorporación paulatina y silenciosa de sujetos excepcionales a las estructuras instituidas de la normalidad y con todo ello, la debacle convertida en crisis normalizada.

Los signos de esta transformación de la educación en el campo escolar pueden ser observados en lo que algunos autores han denominado la Tragedia Educativa, la Catástrofe Escolar y el Malestar del docente. Con ello se designa la crisis del cuerpo docente desautorizado en sus funciones, el desajuste crónico del alumno en el lugar del que aprende, en la subversión contra la autoridad; las violencias escolares que son mucho más que los hostigamientos entre los alumnos y las hostilidades contra los maestros. ▼

## Bibliografía

- Aboites Aguilar, Hugo (2001). *La universidad al comienzo del siglo*. México: UAM/UCLAT. 2001. 34-54.
- Adams, Richard N. (1978). *La Red de la expansión humana*, México, Ediciones de la Casa Chata.
- Adorno, Theodor (1998). *Tabúes sobre la profesión de enseñar en Educación para la emancipación*. España: Ediciones Morata.
- Alemán, Jorge (2012). *Soledad común. Políticas en Lacan*. España: Clave Intelectual.
- Barembliitt, Gregorio (1983). *El Inconsciente institucional*. México: Nuevomar.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad Líquida*. México: FCE.
- Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. México: Siglo XXI Editores.
- Butelman, Ida (1998) *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. México: Paidós.

- Castel, Robert (2003). *Empleo, exclusión y nuevas cuestiones sociales en desigualdad y globalización*. Cinco conferencias. Bs. As.: Manantial.
- Cordié, Anny (1998). *El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Bs. As.: Nueva Visión.
- De Certeau, Michele (1987). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM/IISUE.
- Etcheverry, Jaim (1999) *La tragedia educativa*, México, Fondo de Cultura económica.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Ediciones Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (2015). *Historias de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- González, Fernando M. (1991). *Ilusión y grupalidad. Acerca del claro oscuro objeto de los grupos*. México: Siglo XXI Editores.
- Guevara Niebla, Gilberto (1992), *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaës, René (2002). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones en la institución y las instituciones*. Argentina: Paidós.
- Kaës, René (1996), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institucionales*. México, Paidós.
- Kaminsky, Gregorio (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Argentina*. Editorial, Argentina.
- Lacan, Jacques (1975). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano en Escritos 2*. México: Siglo XXI Editores.
- Lipovetsky, Gilles (2013). *La felicidad paradójica*. México: Anagrama.
- Marcuse, Herbert (1968). *El hombre unidimensional*. México: Joaquín Mortiz.
- Mendel, Gérard (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Bs. As: Ediciones Nueva Visión.
- Millot, Catherine. (1982). *Freud antipedagogo*. Argentina: Paidós.
- Nieto, Lilia. (2016). *Pedagoga. ¿Ser-vil? Institución, poder y sujeción*. México: Ediciones Nandela.
- Sennett, Richard (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. España: Alianza Editorial.

# Modernidad globalizada y consecuencias no previstas en la cultura educativa médica

Mauro Ulises Guzmán Corral<sup>1</sup>

**Resumen.** De la educación siempre se espera que ocurra una *transferencia* de conocimientos, de información y experiencias que ayuden, a la supervivencia de la persona, del grupo, de la especie humana, sin embargo, en el marco de la modernidad globalizada el proceso educativo se convierte en una *réplica* que consiste en una relación narcisista recíproca, incluso hasta sado-masoquista, socialmente establecida, donde el *experto* (docente), hace las veces de control, pero en su ejemplo, en la elaboración del *instruido* (alumno), esta educación ideal, ideal de educación, se sale de control y paradójicamente genera patologías no previstas, como el suicidio en estudiantes de medicina a consecuencia de factores psicosociales de riesgo y vulnerabilidad instituidos a manera de una cultura educativa.

**Palabras clave.** Modernidad globalizada, Cultura y educación médica, Riesgo y vulnerabilidad, Suicidio.

## Globalized modernity and unforeseen consequences in the medical educational culture

**Abstract.** Education is always expected that a transfer of knowledge, information and experiences will occur that will help the survival of the person, the group, the human species, however, in the framework of globalized modernity, the educational process becomes a replica that consists of a reciprocal narcissistic relationship, even up to sado-masochist, socially established,

1. Psicólogo del trabajo, académico en la Coordinación de Tutorías de la Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas “Dr. Ignacio Chávez”, UMSNH. Doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo: mauroulises@hotmail.com

where the expert (teacher) acts as control, but in his example, in the elaboration of the instructed (student), this idea education, ideal of education, gets out of control and paradoxically generates unforeseen pathologies, such as suicide in medical students as a consequence of psychosocial risk and vulnerability factors instituted as an educational culture.

**Keywords.** Globalized modernity, Culture and medical education, Risk-vulnerability, Suicide.

### Introducción

---

En este trabajo se analizan los factores psicosociales de riesgo y vulnerabilidad en estudiantes de medicina, en quienes impacta una cultura educativa que se desarrolla en el ámbito médico en el marco de la modernidad globalizada. Esta cultura médica es una construcción social que involucra una serie de valores, prácticas y formas de conducta a la cual los estudiantes de medicina son obligados a asumir y tiene una serie de consecuencias tales como: depresión, acoso, agotamiento, y otras patologías que son contrarias a la noción de bienestar y opuesta a la concepción de salud y práctica médica, educativa y social.

La profesión médica presenta por lo menos un suicidio al día (Anderson, 2018). “*El Diario Americano de Psiquiatría* (2004) indica que un número de 300 a 400 médicos se quitan la vida cada año en los Estados Unidos de Norteamérica; es decir, cerca de uno al día” (Velázquez, 2018). La depresión aunada al agotamiento y estrés son factores etiológicos que incrementan la probabilidad de suicidios en los médicos (Redacción médica, 2018).

Las condiciones de trabajo (Martínez, 1992, Neffa, 2018), la deficiente organización del proceso de trabajo, el socioambiente y factores de índole psicológico, han llevado a crear un clima de trabajo que eleva los riesgos a la salud, además de otros factores, como las lecturas generacionales de la actual modernidad globalizada que contribuyen a intensificar este deterioro en las condiciones de salud individual y colectiva.

Desde una perspectiva amplia de la salud social, esto ocurre en cualquier profesión u oficio (objeto de estudio de la epidemiología social aplicada al trabajo y sus condiciones), por lo que en el personal médico no es la excepción, condicionado a un entorno que apunta al suicidio por la presencia de factores etiológicos Bio/psico/socio/ambientales en residentes y población estudiantil de medicina de nivel licenciatura, inmersos en una cultura educativa médica conformada en el marco de la modernidad globalizada.

La estructura de este trabajo comprende tres apartados: en el primero se exponen argumentos sobre la educación y sus efectos no previstos y no esperados, en el marco de la modernidad globalizada; en el segundo se analiza el concepto de riesgos y vulnerabilidad psicosociales y su incorporación en la cultura educativa médica, entendida como pautas de conducta y valores que comprenden a docentes, alumnos y al entramado institucional escolar. En el último apartado, se aborda el fenómeno del suicidio en estudiantes de medicina en el contexto de la educación médica y se enfatiza su causalidad asociada a factores psicosociales.

## **La educación no prevista en la era de modernidad globalizada**

---

En la educación se pueden advertir dos caras como en una moneda. La más expuesta es que ocurra una *transferencia* de conocimientos, un vaciado de información en la nuevas generaciones y experiencias que ayuden a la supervivencia de la especie humana, de la persona, pero la contracara oculta de la educación es la de control y descomposición social que muchas veces se presenta, hasta el punto de una relación narcisista recíproca, sado-masoquista, aunque socialmente aceptada, donde el *experto* hace las veces de control en su persona y en la elaboración del *instruido*; sin embargo, esta educación ideal, e ideal de educación, paradójicamente se sale de control, es decir, tiene consecuencias no previstas.

Esta dinámica social llamada en conciencia *educación*, ha sido perfeccionada como un “trabajo individualizado que aspira a suscitar el deseo de aprender y, al mismo tiempo, permitir al niño desbordar sus intereses inmediatos y acceder a una cultura exigente” (Meirieu, 1998:8); pero, en el mundo de hoy, conocido como modernidad globalizada, tan cruel, tan salvaje, tan dejada a los intereses más mezquinos, donde se simula una especie de revolución de lo justo ante lo opresor, donde hay una encarnizada (literalmente) batalla de valores y una manifiesta desvalorización social de las personas, donde se exhiben los más atroces actos de sadismo y psicopatías, no hay lugar para los ejemplos pertinentes de esta aspiración.

La modernidad globalizada en un mundo capitalista desdeña el valor de lo humano, del humanismo, promueve la irreflexión y el desechamiento de la consciencia activa, alienta las luchas de grupos antagónicos que siembran antivalores, trastoca la vida en todas sus formas y la convierte en una mercancía que tiene utilidad efímera y valor mínimo, y esta dinámica que la sostiene es instaurada, implementada e impuesta en la propia educación y en sus espacios de ejercicio, como la escuela, la universidad y otros afines.

En este mundo perverso, psicotizante y deshumanizante, se pretende hacer del educando un “*mejor*” ser humano, pero ¿desde qué estándar?, ¿cuál modelo dentro de los múltiples expuestos como modelo de ser social y partícipe de un entorno “organizado”?, ¿el del cazador de tiranos en los videojuegos?, tiranos que son exaltados como tales en los medios de comunicación “*chayoteros*”, ¿los ofrecidos por las potencias imperiales?, ¿el modelo del héroe de película que lucha bajo las órdenes de la *democracia imperial*?, ¿o el modelo de los políticos que venden una nación a cambio de unas monedas de plata?, ¿o el modelo del sicario todopoderoso que es el héroe en los corridos donde muere sin razón, cuyo cuerpo es puesto en una bolsa que aparece en la calle en el mejor de los casos, si no se extravía en un contenedor abandonado?, ¿o el modelo del capitalista abusivo que destroza el mundo y sus



recursos naturales?, ¿o el modelo de feminismo radical que lucha contra el patriarcado opresor y busca que los educandos desarrollen de manera antagónica e impuesta una identidad de género?, ¿o el modelo del niño o niña que por oportunidad y ante la falta de atención y con sobrados recursos ingresan a una escuela privada a asesinar a sus pares y a sus docentes para luego *recuperar vida*?, ¿o el modelo de una reforma educativa que hace imposible que un hijo de obrero o de madre soltera o de una zona rural puedan acceder a esa necesaria *educación*?

Meirieu (1998) dice:

“Hemos «hecho» un niño y queremos «hacer de él un hombre libre», ¡como si eso fuese fácil! Porque, si se le «hace», no será libre, o al menos no lo será de veras; y, si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador”; cada vez que nos proponemos «construir un sujeto sumando conocimientos» o «hacer un alumno apilando saberes». «Fabricar un hombre, fabricar una mujer, fabricar un humano, un humano en conflicto, indefinido, derivado de una sociedad en lucha, de una sociedad que en el ejemplo da más modelos, algunos de ellos más o menos funcionales, y otros, bastante destructivos, justificados, hasta “civilizados” (Meirieu, 1998: 9).

Pensar y asentar las reflexiones de lo imprevisto de la educación es avanzar en las responsabilidades sociales a partir de aceptar que las instituciones se encuentran en crisis y se mueven en una nube agorera de desencantos y confusiones, en una forma de *vida humana*, egoísta, desencantada, porque

“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 tomo a las cuales se organiza el debate mediático sobre la educación.” (Meirieu, 1998: 10),

La educación es parte de un debate mediático que justifica los valores e intereses de los grupos dominantes, radicalizados, expuestos y simplificados en opresores y libertadores. La educación y los sujetos de esta se mueven o inmovilizan en el escenario de emociones y sentimientos, de argumentos y contraargumentos, de estrategias mediáticas y de conjuntos de confusiones, vulnerabilidad y desesperanzas, de aciertos y errores, de nacimientos y entierros, de gozo y dolor, de esperanza y desahucio, de una promesa de horizonte que indica la ruta del proceso de desarrollo social y hasta civilizatorio.

Esto último deja claro que la realidad educativa, aún con su alto nivel de especialización y organización alcanzado, provoca reflexiones al margen, en especial al docente, porque esta educación ha de enfrentarlo a la realidad irreductible, cara a cara con el «otro» a quien debe transmitir lo que considera necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que quiere ejercer sobre él (Meirieu, 1995:10). La educación como una entidad social organizacionalmente entendida como un organismo suma de las partes es claramente un ente necesitado de la *crítica*, necesitado de ayuda.

Por lo que se requiere observarla desde una perspectiva ampliada, que, aunque parece no poder decirse más, Meirieu (1995) lo hace atinadamente desde una perspectiva que cuestiona el proceso y el resultado, dando un ejemplo de crítica fundamentada y agrega, muy oportunamente, en favor de la ciencia social:

“El sociólogo, por su parte, subraya las determinaciones socioculturales de ese proceso: explica porque no todos los medios sociales son igual de operativos en ese ejercicio y cómo los más favorecidos de esos medios consiguen transformar las diferencias en los modos de estructurar la inteligencia en desigualdades que se inscriben en una jerarquía social implacable. Unos y otros, psicólogos y sociólogos, ponen, pues, el acento en la importancia de la intervención educativa en la construcción de las sociedades humanas.” (Meirieu, 1995: 13).

Asimismo, argumenta contra la educación mecanicista y utilitaria e invita a advertir que:

“Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito e introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...” (Meirieu, 1995: 13-15).

Y va más allá, al contextualizar la educación en momentos como el actual de modernidad globalizada, ya que sitúa la educación en su complejidad y en la necesidad de pausar las reflexiones, entenderla como un *continuum*, cuando afirma que “Hoy, en cambio, vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil” (Meirieu, 1995: 15). Abarca en su crítica a los “adolescentes «bólide» (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales e invita a escuchar y entender a fondo el fenómeno educativo *«la educación lo puede todo, incluso hacer que los osos bailen»* (Meirieu, 1995: 16- 17).

Riesgos y vulnerabilidad psicosociales y cultura educativa médica

Epidemiológicamente hablando, para entender las patologías derivadas de la modernidad globalizada actual, es preciso entender que, si bien están asociadas a los grupos de clase y sectores laborales existentes, tienden a ser causadas por una dinámica social (además de la organizativa) derivada de la *modernidad*, y no es esta un evento independiente sin consecuencias en los grupos, en las personas y en los contextos.

En torno a una de las patologías de la modernidad globalizada, como es el suicidio<sup>2</sup>, Cardona (2015) se remite a Emile Durkheim en su obra clásica *El suicidio*, para afirmar que las causas suicidas emanan de las dinámicas sociales, y es relativamente sencillo entender que la humanidad, los grupos, las sociedades y comunidades, no enferman lo mismo, ni entre distintos grupos ni a lo largo del tiempo, por lo tanto, los males que aquejan y aquejaban a la humanidad han cambiado en la medida de la propagación de nuevos modos de vida, la modernidad en tiempos actuales llamada globalización, ha acarreado nuevas patologías, desde las de origen biológico, como los nuevos brotes de sarampión, ébola, VIH, sólo por mencionar algunos, así como el incremento en los niveles de depresión, particularmente en hombres, porque en ellos se advierte la prevalencia e incremento de patologías como la depresión, el agotamiento y el acoso asociadas al suicidio.

- 2 “Por ser el suicidio una problemática multifactorial, es necesario exponer los planteamientos desde las tres dimensiones básicas del ser humano: personal, familiar y social. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2001), el comportamiento suicida abarca las siguientes manifestaciones: **El deseo de morir.** Es la insatisfacción de la persona con su modo de vivir. **La representación suicida.** La persona tiene imágenes mentales del suicidio. **Las ideas suicidas.** Presentan pensamientos de querer terminar con su vida. \*Idea suicida sin un método específico. \*Idea suicida con un método inespecífico. \*Idea suicida con un método específico no planificado. \*Idea suicida planificada. **La amenaza suicida.** Consiste en la insinuación o afirmación verbal de las intenciones suicidas, expresada por lo general ante personas relacionadas estrechamente al sujeto. **El gesto suicida.** El sujeto realiza un acto suicida junto a la amenaza verbal, por lo general no conlleva lesiones de relevancia, por lo que hay considerarla muy seriamente. **El intento suicida.** También denominado parasuicidio, tentativa de suicidio, intento de autoeliminación o autolesión intencionada. **El suicidio frustrado.** Es aquel acto suicida que, de no ser por situaciones fortuitas, hubiera terminado en la muerte. **El suicidio accidental.** La persona lleva a cabo algún acto sin conocer realmente las consecuencias, no pensó que el resultado fuera la muerte. **Suicidio intencional.** Es cualquier lesión auto infligida realizada por el sujeto con el propósito de morir y cuyo resultado es la muerte. A nivel psicológico, lo mismo que a nivel biológico, hay una sintomatología que representa los focos rojos que muestra el individuo y que podrían indicar que es un suicida en potencia: **Síntomas tempranos.** -Depresión, frases o expresiones de sentimientos de culpa, tensión o ansiedad, nerviosismo y conducta impulsiva. **Síntomas críticos.** -Cambios de conducta repentinos, especialmente después de un periodo de ansiedad; regalar sus pertenencias, intentos de “poner en orden asuntos personales; amenazas directas o indirectas de cometer suicidio (López y Caballero, 2017: 1-2).

Específicamente en los grupos de médicos en formación y en su desempeño profesional, se ha podido observar una tendencia al alza en el número de suicidios consumados, como hecho no aislado ni independiente de las circunstancias del entorno socioeducativo y profesional.

Es claro que la aceleración de los ritmos de vida, de las ideologías, de las soluciones, de las demandas, de la información, del caos mismo, está relacionada directamente con la *modernidad globalizada*. Y el surgimiento y expansión acelerados, no sólo de los ritmos y tiempos de vida de los productos y personas, sino de las patologías mismas, no únicamente en las de origen biológico, sino social, como ya apuntaba Durkheim, de impacto en la subjetividad de las personas y de los grupos, es decir, emocional e intelectualmente, con tendencia a conformar imaginarios colectivos y dinámicas sociales particulares.

En la actualidad, la noción de riesgos psicosociales ha cobrado mayor importancia pues se ha entendido que la salud es un fenómeno complejo, dinámico, multifactorial y transversal, que modifica al muy añejo concepto de salud comprendido como biológico y unicausal. Hoy la salud es un entramado de relaciones multicausales y multidireccionales y la Organización Mundial de la Salud (OMS) se basa en la noción de salud como una condición de bienestar *bio-psico-social*, es decir, con un enfoque multidimensional e interdisciplinario.

De hecho, las ciencias, los saberes y las prácticas educativas desde tiempos inmemoriales señalaban desde sus cosmovisiones causas múltiples a una idea de *salud* como una condición de *ser* y *estar* en armonía, comunicación, relación, existencia plena; es ahora que la explicación y concreción de las ideas dan forma a una noción actual de salud, donde se puede entender su origen múltiple, integrado, complejo, dinámico y específico de grupos de clase, así como su naturaleza transdisciplinar, no sólo explicada desde el discurso médico que se consolida en la modernidad precisamente y que se ha visto como limitante y limitado para comprender y

llevar a la práctica congruente esa concepción de bienestar y salud, la cual paradójicamente no forma parte de la práctica educativa médica.

Es posible entender que las causales de este bienestar apuntan a lo social, emocional, intelectual y biológico, integrado en la persona y en suma al grupo y grupos, con los que interaccionan biopsicosociokinesis y biopsicosocioestasis, una tendencia del organismo individual (y social) a moverse hacia un punto de bienestar y funcionalidad homeostática para conservar, mantener y dinamizar, tendiendo a ese bienestar que es un punto de equilibrio llamado salud.

Pero cuando en los colectivos o grupos sociales hay dinámicas, tanto de orden biológico como social y psicológico, que *alteran notablemente* esa condición de equilibrio, se trastoca la condición de salud, tendiendo al malestar o enfermedad biopsicosocial o con prevalencia en alguna de sus dimensiones ejes. Al ser una condición, se sabe ahora que está mediada, que hay circunstancias que intervienen tanto de origen biológico, que ya es estudiado por las ciencias de la salud médico biológicas, como psicológico y social, tratados desde las ciencias de la salud psicológica y las ciencias de la salud social. Es sorprendente como la noción ampliada de salud, al considerar sus causales o etiologías sanitarias, ha conducido al campo de las ciencias de la salud.

Los factores bio/psico/socia/ambientales, al ser un foco de atención en el marco de un modelo de salud ampliado, ha creado nuevos horizontes a los estudios de salud, a los modelos explicativos teóricos y a los campos de intervención, así como a las dimensiones biopatológica, psicopatológica y sociopatológica que se separan dada la complejidad de los objetos de estudio, pero se integran por el objeto compartido como la salud en la educación.

Entender el concepto de riesgos psicosociales, en un contexto específico e integración explicativa puntual, significa transitar entre nociones complejas, entre constructos que van de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, de lo global a lo local, de

lo pasado a lo presente, de lo aislado a lo sistémico e implica una explicación de la salud desde un modelo integrativo, complejo, crítico y dinámico.

El concepto de riesgos psicosociales en el trabajo surgió desde los años ochenta, auspiciados por institutos de investigación vinculados con la OMS y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que revelaron fuertes correlaciones entre nuevas condiciones de trabajo y ciertas patologías que explicaban el infarto del miocardio y accidentes cerebrovasculares y un ausentismo elevado provocado por las depresiones e invocando al estrés (Neffa, 2018).

Los riesgos psicosociales en el trabajo son difíciles de captar y de analizar, pero son aún más los riesgos psicosociales en la educación, no sólo por su propia naturaleza, sino también porque no existe un marco normativo y legislativo activo que contribuya a su estudio, análisis y solución. Desde los estudios de salud en el trabajo del modelo obrero italiano, hasta los estudios más actuales de la doctora Susana Martínez Alcántar (1992) y el doctor Julio César Neffa (2018), se está en la posibilidad de abrir una amplia discusión sobre riesgo y vulnerabilidad psicosociales y construir un marco de referencia para comprender factores de riesgo asociados al suicidio en estudiantes de medicina.

Si bien Martínez Alcántar (1992) plantea que los factores de riesgo son condiciones de trabajo, es decir, están condicionados por el trabajo o la actividad física y social, hay también exigencias, y estas son inherentes a la actividad. Neffa (2018) plantea que estos riesgos se pueden estudiar en un amplio espectro contextual; ambos investigadores explican que esos riesgos poseen consecuencias en la salud. Igualmente, Krauskopf y Castaño sostienen que la noción de riesgo consiste en “la probabilidad que la presencia de una o más características o factores incrementen la aparición de consecuencias adversas para la salud, el proyecto de vida, la supervivencia personal o de otros” (2002: 2).

Araujo (2015) amplía la línea del horizonte conceptual, al plantear que es el resultado de la exposición a riesgos, aunado a la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente y, además, es la disposición interna a ser afectado por una amenaza. La discusión se expande al entender con Miguel Concha Malo (2011), gracias a su referencia a los grupos en situación de vulnerabilidad, que son todos aquellos que sufren discriminación en el reconocimiento, en las garantías y en la promoción de todos sus derechos humanos. Asimismo, con Gómez Rivera (2013), quien señala que hay sectores “especialmente vulnerables” y una visión rechazada por los sujetos potencialmente discriminados, es decir, una relación de hechos que constituyen un análisis fenomenológico muy amplio del *suicidio*.

### **El suicidio en el contexto de la educación médica**

---

El suicidio es más que un fenómeno, es más que un impacto de la dinámica social en grupos específicos, es un derivado y consecuente, consecuencia de un multinodo de factores que tienen que ver con la salud social, con la salud de una sociedad, de la humanidad desde la persona, hasta los contextos en los que se lleva a cabo toda actividad social.

Se ha confirmado el impacto tanto sobre la salud de los trabajadores como en los educandos, y luego de varios años de estudio tanto en el sector privado como en el público, constantemente se vindican estudios que confirman la hipótesis de que existen daños a la salud derivados de las condiciones en las que se organiza y ejerce la actividad humana en contextos profesionales, laborales, educativos, sin que hasta el momento se tomen medidas suficientes y apropiadas para atenderlo.

Sin embargo, la importancia del fenómeno del suicidio en el ámbito educativo lleva a establecer otras hipótesis, que van desde los contextos de sanidad higiénicos hasta los patológicos, y la posibilidad de que así como se manifiesta el suicidio y sus causales,



hay ocurrencia de otros fenómenos patológicos que impactan la educación e incluso que son derivados de la educación misma, es decir, se trata de formas culturales que ponen en riesgo la salud del gremio médico y del grupo de estudiantes de medicina afectados por nociones culturales asociadas a la modernidad globalizada.

Es importante hablar de los impactos a la salud de los educandos de estos llamados factores psicosociales de riesgo y vulnerabilidad, así como los posibles escenarios educativos y hospitalarios que posean los factores psicosociales de seguridad, pues estos permiten ver que hay una educación entrelíneas, una dinámica subterránea, antagónica y paradójica a la noción de salud, ¿son los médicos quienes están enfermos!

La cultura educativa y de formación médica ha llegado, en México, a límites sociales, laborales, educativos, higiénicos y legalmente insostenibles, no aceptables, por no decir aberrantes; este ámbito permea a los estudiantes de licenciatura. Al respecto, el maestro Carlos Tizoc Ima Cervantes Ibarra destaca, sin duda, que se trata de un tema de preocupación para el derecho mexicano, “... toda vez que existen diversas y cíclicas violaciones las cuales se componen de variables y constantes, [...]. Pero, para formular una propuesta, se debe analizar cada uno de estos relacionándolos directamente con el derecho, a manera de utilizar este como instrumento para poder resolver a corto, mediano y largo plazo la problemática” (Cervantes, 2019: 120).

Las circunstancias formativas y sociales de la educación médica, desarrollo profesional, entorno educativo de los estudiantes de licenciatura, así como los factores que afectan la dinámica educativa y aquellos que vulneran el acto social educativo, abarca para su estudio áreas como la psicología del trabajo, el desarrollo organizacional, la propia medicina del trabajo, investigación sociológica y educativa, dan cuenta de un fenómeno que rebasa las esferas de lo institucional e invita a reflexionar acerca de lo que está ocurriendo con la sociedad y las instituciones educativas, y a preguntarse cómo y cuáles son los antecedentes que han

derivado en este tipo de paradojas, pues resulta que personal de salud, estudiantes de medicina, residentes y médicos en ejercicio profesional, son víctimas de elementos que están más allá del proceso educativo y/o desempeño laboral; son víctimas del sistema social que los está condenando a vivir y subsistir fisiológica, psicológica y socialmente hablando en condiciones formativas y educativas que les vulneran en sus derechos humanos y constitucionales, como es el derecho a la salud (Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), así como vivir una vida libre de violencia y educación con calidad y el bienestar o salud emocional, física, social e intelectual.

Son consecuencias a la salud y antecedentes del daño a la salud:

1. “La intensidad del trabajo y el tiempo de trabajo que son la consecuencia del proceso de trabajo y de la organización del mismo. [...]”<sup>3</sup>
2. “Las exigencias emocionales que son provocadas por la relación con el público, alumnos o pacientes [...]”<sup>4</sup>
3. “El grado de autonomía y margen de maniobra para hacer el trabajo, así como la previsibilidad del trabajo a realizar, las posibilidades que existen de participar en la concepción y evaluación de la actividad. [...]”<sup>5</sup>

---

3 [...] Las rutinas, el control de los tiempos, la tensión y presión por el cumplimiento de tareas en tiempos acotados provocan intensificación del trabajo. El tiempo de trabajo puede analizarse ya sea por su duración como por su configuración (trabajo nocturno, trabajo por turnos y horarios atípicos, a lo cual recurren las empresas para reducir costos y acelerar la amortización de sus bienes de capital y equipos) (Neffa, 2018).

4 [...] y el contacto con personas que están angustiadas, puede implicar tener que esconder emociones y dejar de ser auténticos, tener el miedo a la violencia verbal o física de jefes, alumnos y sus familiares, clientes y usuarios, o a perder el trabajo, a accidentarse, a fracasar por no poder hacer bien el trabajo y ser objeto de reprimendas, castigos, pérdida de ingresos y de caer en el ridículo frente a los demás.” (Neffa, 2018)

5 [...] En las empresas y organizaciones no siempre se crean las condiciones para aprender y utilizar los conocimientos y competencias de los trabajadores. Se experimenta la monotonía debido a las tareas repetitivas y el aburrimiento generado por los trabajos que no presentan mayor interés. Con mucha frecuencia se subestiman

4. “Las relaciones sociales en el trabajo crean las condiciones para que los trabajadores se integren a un colectivo, sean tratados de manera justa y exista un reconocimiento por su tarea. [...]”<sup>6</sup>
5. “En el trabajo frecuentemente se viven conflictos éticos y de valores cuando un trabajador se ve obligado a adoptar actitudes o comportamientos contrarios a sus propias convicciones para el trato con el personal a su cargo, con los clientes y usuarios, porque existen impedimentos para que se haga un trabajo de calidad (porque los medios de trabajo no funcionan bien) o se percibe que se está haciendo un trabajo inútil o perjudicial para la comunidad. [...]”<sup>7</sup>
6. La inseguridad e inestabilidad de la relación salarial es un riesgo cuando existe la amenaza del desempleo, se tiene un empleo precario, o se trabaja “en negro”, sin estar registrado ante los organismos de seguridad social quedando desprotegido, o cuando existe ambigüedad en cuanto al monto del salario porque es pagado según el rendimiento y cuando son escasas o nulas las posibilidades de tener un ascenso en la carrera profesional.

---

los conocimientos o por el contrario se encomiendan tareas que están por encima de sus capacidades y no se brinda previamente la capacitación adecuada.” (Neffa, 2018).

- 6 [...] Pero pueden surgir conflictos entre compañeros debido a una inadecuada organización del trabajo, porque los roles son ambiguos y no se estimula la cooperación y la comunicación entre ellos. Los conflictos con los jefes surgen cuando los trabajadores no reciben el apoyo técnico suficiente, no pueden disponer de los medios de trabajo adecuados o de la información suficiente para hacer bien la tarea, los objetivos a lograr en un tiempo dado superan sus capacidades, los estilos de dirección son burocráticos, autoritarios, despóticos, paternalistas y no hay recompensas por el trabajo realizado. La relación de los trabajadores con la empresa u organización depende del nivel y el sistema de remuneración, las posibilidades de promocionar y hacer carrera, de la utilización de la ergonomía para adaptar la tarea a las personas y hacer más comfortable y seguro el trabajo, de los sistemas de evaluación del desempeño y la atención que presta la empresa al bienestar de sus trabajadores. Y son cada vez más importantes las relaciones con el exterior de la empresa: los clientes, usuarios y el público en general pueden reconocer la calidad del servicio, aumentando el prestigio social de una profesión, o pueden dar lugar a violencias y trato descortés que los incitan a pedir cambio de lugar de trabajo o a rotar si el mercado de trabajo lo posibilita” (Neffa, 2018).
- 7 [...] A veces como parte sustancial del trabajo tienen que ocultar o mentir a los clientes o usuarios respecto de la baja calidad de los productos o servicios que tienen que vender” (Neffa, 2018).

7. Y de manera más general, cuando se sufren situaciones de estrés, es decir que se está en presencia de estresores que generan peligros o amenazas de diverso tipo y no se cuenta con los recursos para resistir o adaptarse, generando tensiones (Neffa, 2018).

Resulta simple, relativamente, extrapolar estos referentes del campo laboral al educativo, pues es este un derivado de la estructura social y cultural, en particular la educación médica, dado que el contexto de desempeño de los estudiantes de medicina no dista mucho del de los profesores y médicos profesionales, ya que buena parte del proceso formativo lo viven entre el hospital y la facultad.

Es preciso destacar que, no obstante los estudios que se han realizado, incluso en el ámbito médico, referidos a las consecuencias a la salud dadas las condiciones en las que se ha venido ejerciendo la profesión y la educación médica, es insuficiente lo que se ha hecho al respecto y se ha continuado con una práctica educativa paradójica, pues resulta que son los médicos quienes hacen caso omiso de los resultados de las investigaciones epidemiológicas sobre el ejercicio indebido de su actividad. Por tal motivo, resulta fundamental el desarrollo de una *cultura laboral*, con alcances en la *cultura formativa*, ya que son médicos los formadores de los futuros médicos quienes tienen a su cargo una parte del entorno que impacta y *transmite* una cultura de formación médica, matizada con descargas de frustración, abuso, acoso, cargas de trabajo anti fisiológicas, que conducen a depresiones en un entorno de gestión educativa y laboral muy distante de lo saludable.

Las consecuencias negativas no previstas de la deficiente organización de la práctica y educación médica se han hecho evidentes e incrementado con la aceleración en los ritmos de vida y pareciera que de tanto observarlo y vivirlo se ha normalizado y no es visible; paradójicamente a pesar de que se visibiliza, se ha invisibilizado, se ha dejado de ver y percibir; al punto de que la normativa, como el Artículo 4º Constitucional que otorga el derecho a la salud a todos, sin eximir a los médicos en formación

y médicos formados, sufren precariedad en materia de salud en un entorno formativo, es evadida o ajustada, o finalmente invisibilizada al ser *normal invisibilizar la norma, se normaliza franquear la norma*, se vive en un estado de normalidad de la disfunción, que deja de ser percibida y es ajustada a una “normalidad” llena de malfuncionamientos y paradojas, por lo que somos en las contradicciones de las relaciones sociales creadores e inquilinos de una *cultura paradójal*.

En el contexto de la cultura médica donde

“La norma tendría como finalidad una tendencia a la buena forma de la razón y a la universalización de esta buena forma; a un ajuste de lo irregular. Esta exigencia la distanciaría del fundamento natural, que partiría de la singularidad del fenómeno y la comprometería en una relación causal positiva. La norma se manifiesta en la corrección de lo dado, en un juicio de valor previo que engendraría su capacidad correctiva. La negatividad del fenómeno daría origen a la regulación, según la lógica normativa el comienzo sería la infracción” (Aliani, 2010:21).

Pero lejos de este fenómeno, en los tiempos actuales de la modernidad globalizada caracterizados por invisibilizar la realidad, se ha llevado muy lejos la insensibilización justificada a nombre de la educación en salud y a nombre de un servicio de salud que priva de humanización y se deshumaniza.

Se ha hecho *normal*, incluso también normado –no en el caso de México– sin percibirse como sancionable, ejercer conductas de acoso y agotamiento que invisibilizan la necesidad de salud y bienestar, así como de un entorno educativo eficiente y saludable, psicosocial y socioeducativo, así como también, se ha normalizado la exigencia formativa con tonos de sadismo (colectivizado) disfrazado en la *normalización y transgresión a lo normado*.

Son los médicos víctimas de su propia exigencia, son verdugos de su propio saber, son artífices del estado de ignorancia, enajenamiento y complicidad a su condición, son ajenos a poner fin a su sufrimiento, a su condición de trabajo y formativa de no bienestar, a su enfermedad... enfermedad que tiene sus orígenes en su propia formación médica, en aceptar calladamente que hay, más que una salud orgánica, biológica, fisiológica y que es la interrelación entre lo biológico, lo psicológico (que incluye lo emocional e intelectual y ambas con sus respectivas connotaciones) así como el entorno social en donde se origina el desequilibrio que merma su condición de salud, pero más allá de ellos, está un sistema, una organización de los medios educativos y de los recursos formativos; más allá de las muchas decisiones, se encuentra una necesidad actual social, acrecentada, confundida, rezagada en materia de salud y de entender la noción de bienestar; más allá de los fundamentos formativos, se encuentra una sociedad separada de las necesidades reales de adaptación de las personas, de los profesionales, de los educandos.

Más allá de una integración dinámica de los saberes en materia de salud, se encuentra un sujeto con limitantes fisiológicas implicado en un discurso con siglos de desarrollo (entiéndase los orígenes de la modernidad) de líneas de pensamiento, de formas de entender la realidad, de crear modos de percibirla, de verla, de visibilizarla o de invisibilizarla. Un discurso que aliena, que separa, que rompe el entendimiento de las personas y entre las personas humanas, que rompe y hace incongruente lo real; se trata de un discurso que clasifica y establece diferencias sobrevaluadas entre lo que somos y no somos capaces de ejercer para alcanza calidad de vida.

Más allá de las decisiones formativas está un discurso histórico, añejo, enraizado en la necesidad humana de imponer verticalmente nociones contrarias a la vida, a la integridad, al bienestar; por el contrario, es un discurso, una práctica, una cultura paradójal que crea problemas globales sin soluciones particulares, por lo que no genera respuestas específicas a los riesgos y vulnerabilidad que se presentan en el campo de la formación médica que sean favorables a la vida de los médicos.

Un rasgo característico de la cultura paradójica es que en ella no se percibe la violencia, como lo es el suicidio, porque esta se ejerce socialmente de manera normalizada, invisibilizada y coajustada a/ con/en los discursos:

“Pese a que los índices de suicidio masculino triplican o cuadruplican a los de las mujeres en todos los países del mundo (con excepción de China), pocos estudiosos lo consideran un problema de género, posiblemente porque las mujeres lo intentan de media tres veces más que los varones, pero fracasan. En cualquier caso, el trato que se proporciona a cada sexo sobre este asunto es marcadamente desigual. El presente artículo examinará el suicidio masculino empleando como hilo conductor el artículo de Pere Ríos “Los hombres se suicidan, las mujeres lo intentan,” publicado en el diario *El País* y en el que contribuyen diversos profesionales del ámbito de la psicología. El texto es de gran interés porque compila los principales tópicos habitualmente empleados en los medios de comunicación para amoldar el suicidio a la *narrativa de género*, revelando el sesgo mediático, profesional y académico existente. Comprobaremos que sus premisas no sólo son reduccionistas, sino que contribuyen a perpetuar el problema: mientras se construye un *hilado de género* en torno a la mujer asociando el suicidio con causas externas, se destruye sistemáticamente cualquier intento de hacer lo propio para el varón al apuntar únicamente a factores internos. Finalmente propongo un *hilado de género* para el varón al asociar causas externas, como el divorcio o el desempleo, que los medios a menudo ignoran o relegan a un plano secundario” (Jiménez, 2019: 197).

El fenómeno del suicidio masculino está asociado a elementos tales como el hombre como un ser de relaciones (Álvarez, 2013), a la deshumanización del varón (Jiménez, 2019) (Casado, 2019), (Malo, 2019), a la narrativa de género (Jiménez, 2019), en tanto la vulnerabilidad invisibilizada en el varón. El varón es más vulnerable y con más riesgo suicida, sin embargo, la cultura, el discurso político y la narrativa de género invisibiliza y quita la humanidad al varón, degrada su calidad de vida y las propuestas

de discusión en torno a cómo sanar la vida de este. Se trata de formas de violencia ejercidas e invisibilizadas.

Para atender el fenómeno del suicidio en el ámbito formativo de la medicina, es posible y necesario generar espacios de diálogo sobre factores Iagénicos y eugénicos educativos, y formular un modelo eugénico ante un fenómeno global, como es el suicidio en población joven estudiantil de medicina.

Sí bien el concepto de *Iatrogenia* es usado en la medicina para referir el daño causado por el médico al paciente derivado de los procedimientos llevados a cabo; los beneficios causados por el médico pueden denominarse *eutrogénicos*, del griego *Eu=causa bien* y *Genao=origen de; es decir, las consecuencias favorables de un hecho sobre alguien*, dado el origen etimológico e histórico que se le ha dado al fenómeno opuesto (De la Fuente; Heinze, 2018).

En tanto que, al *daño causado por una condición* educativa derivado del riesgo y la vulnerabilidad educativos, puede ser nombrado como Iagénesis educativa, y su antónimo, es decir, al beneficio, condiciones de seguridad e higiene en el proceso educativo como Eugénesis educativa. Adicionalmente, está el término Didactoeugénesis de Margarita Espinoza Jiménez (2014), relativo a la Didactoeugenesia como una buena práctica educativa docente, pero si refiere a el contexto educativo, considerando que el escenario educativo consta del educando y el docente, así como de la arquitectura institucional, que en el caso del médico es más amplia, debido a que el proceso educativo se sitúa adicionalmente a la universidad en los hospitales, el término Eugenesia educativa parece ser el apropiado.

Al respecto, desde hace varias décadas José Bleger (1966) argumentó la necesidad de implementar una psicohigiene y psicología institucional consistente en una sociodinámica de saneamiento psicoemocional en personal médico para contener el incremento de los índices de suicidio que se reportan en México y el mundo y desestructurar la cultura educativa médica que prevalece y genera daños psicosociales e incluso la muerte.



## Conclusiones

---

La modernidad globalizada ha desarrollado modelos de pensar e interpretar la realidad que invisibiliza y ajusta políticamente los discursos y en ello expone a riesgos y vulnerabilidad a la población, como es la cultura educativa médica. Los derechos humanos básicos se violentan por una serie de narrativas, prácticas y costumbres; en suma, se crean culturas que optan por la segregación, por la diferencia y por el sometimiento de quienes son expuestos a esas narrativas.

El ámbito de la educación médica genera depresión en estudiantes y personal médico, la cual ocurre por acoso y fatiga, entre otros factores. La fatiga es producto de sobrecarga de trabajo, es decir, por una deficiente organización del proceso de trabajo. El suicidio sucede por depresión, y esta por fatiga y acoso, entonces para evitar el suicidio hay que atender la depresión, la fatiga y el acoso.

El fenómeno de suicidio en médicos se ha afirmado en los últimos años como un malestar profesional evidente, en México y el mundo, sin embargo, hasta el momento, no se han implementado estrategias suficientes y pertinentes para atenderlo. Por lo que es necesario un replanteamiento de los escenarios epidemiológicos, profesionales, formativos y tutoriales de medicina, ámbito sometido a una cultura educativa que articula factores de riesgo suicidas.

En torno a la cultura educativa médica es urgente implementar de manera efectiva estrategias socioeducativas y de psicohigiene a fin de visibilizar el suicidio de estudiantes de medicina y evitar que sea una forma de muerte silenciada y de violencia naturalizada, normalizada y no normada, como sucede en el caso de México. ▼

## Bibliografía

---

- Álvarez Cervantes, Luisa (2013). La idea del hombre. El hombre como ser de relaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCIOTAM, vol. XIII, núm. 2, julio diciembre, 2003, pp. 37-71.
- Aliani, Nestor (2010) *Psicopatología, psicoanálisis y orden médico*. Bs. As.: Paidós
- Anderson, Pauline (15 de agosto de 2018). Los médicos tienen la tasa más alta de suicidio de cualquier profesión. *Medscape*. Disponible en: <https://espanol.medscape.com/verarticulo/5902715>
- Bleger, José (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Ed. Paidós: Buenos Aires-Barcelona-México.
- Casado, Cuca (2019). La deshumanización del varón. Espacios inseguros. Disponible en: <https://espaciosinseguros.com/la-deshumanizacion-del-varon/>
- Cervantes, Carlos T. I. (2019). *La violación a los derechos humanos de los médicos residentes en la legislación mexicana. Contraste con el modelo de residencias médicas en Cuba*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB\\_UMICH/1404](http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/1404)
- Concha Malo, Miguel (2011). *Informe anual sobre la situación de los DESCA en México y su exigibilidad*. México: Centro de Derechos Humanos Francisco de Victoria.
- De la Fuente, Juan Ramón; Gerhard Heinze (2018). Iatrogenia. En: *Salud mental y medicina*. McGraw-Hill – FM-UNAM: México. Disponible en: Access medicina. <https://accessmedicina.mhmedical.com/book.aspx?bookid=1440>
- Espinoza, Margarita (2014). Didactoeugenia. La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista panamericana de pedagogía*, No. 21.
- Gómez Rivera, Magdalena (2013). Los pueblos indígenas y la razón de Estado en México: elementos para un balance. *Nueva*

*antropología*, Vol. 26, No.78, enero–junio, pp. 43.62.

Jiménez, Daniel (13/08/2019). El suicidio masculino y la narrativa de género. *Espacios inseguros*. Disponible en: <https://espaciosinseguros.com/el-suicidio-masculino-y-la-narrativa-de-genero/>

Jiménez-López, José Luis; Jesús Arenas-Osuna; Ulises Ángeles (2015). Síntomas de depresión, ansiedad y riesgo de suicidio en médicos residentes durante un año académico. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Núm. 53 pp. 20-28. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2015/im151d.pdf>

Krauskopf, Diana, Alonso Castaño, G. (2002). Seminario AEE02: *La evolución del Concepto de Salud y el Enfoque de Riesgo*. Instituto Interamericano del Niño y del Adolescente- OEA. Disponible en: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lecturas%208y9\\_UT\\_1.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lecturas%208y9_UT_1.pdf)

López Caamal, María Eugenia; Claudia Guadalupe Caballero Díaz (2017). *La visión social del suicido: Factores familiares y sociales relacionados con los casos de suicidio presentados en la ciudad de San Francisco de Campeche*. Campeche: Escuela de Trabajo Social, Instituto Campechano. Disponible en:

<http://instcamp.edu.mx/trabajosocial/wp-content/uploads/2017/12/T-1.pdf>

Malo, Pablo (23/03/2019). Deshumanización del varón. *Evolución y neurociencias*. Disponible en: [evolucionyneurociencias.blogspot.com/2019/03/la-deshumanizacion-del-varon.html?spref=tw](http://evolucionyneurociencias.blogspot.com/2019/03/la-deshumanizacion-del-varon.html?spref=tw)

Martínez, Susana (1997). El estudio de la integridad mental en su relación con el proceso de trabajo. *Salud de los Trabajadores*. Vol. 5, núm..1, enero, pp. 5-18.

Mierieu, Philippe (1998, 2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.

Neffa, Julio César (2015). *Visibilizando los riesgos psicosociales en el trabajo (RSPT)*. *Voces en el Fénix*, 6,7 pp. 110-122. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/13767>

## ARTÍCULOS

---

*Redacción médica*, (2018). Disponible en: <https://www.redaccionmedica.com/secciones/sanidad-hoy/buscar-razones-al-suicidio-de-un-medico-un-estudio-identifica-3-patrones-1040>

Sariego M., José Luis (3 de septiembre de 2019). Yatrogenia en los procesos de familia, según el modelo de custodia, *Confilegal*. Disponible en: <https://confilegal.com/20190903-yatrogenia-en-los-procesos-de-familia-segun-el-modelo-de-custodia/>

Velázquez H., Arturo (junio 2017). Suicidio y depresión en estudiantes y residentes de Medicina en México. *VICE en español*. Disponible en: [https://www.vice.com/es\\_mx/article/mbjzm3/suicidio-en-estudiantes-y-residentes-de-medicina-en-mexico](https://www.vice.com/es_mx/article/mbjzm3/suicidio-en-estudiantes-y-residentes-de-medicina-en-mexico)

# Humanismo Tecnológico y Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Tania Elena Sosa Rocha<sup>1</sup>

Rosalía López Paniagua<sup>2</sup>

**Resumen.** La sociedad contemporánea se caracteriza por constantes cambios culturales que se vinculan a vertiginosos avances científico-tecnológicos, como son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que definen nuestra época, pero la deshumanizan. Se trata de un fenómeno social, que a la luz de la modernidad ha adquirido un desarrollo acelerado, pero que muestra una contraparte deshumanizante. Frente a esta situación se alza el paradigma del humanismo tecnológico, el cual propone la estructura social basada en la centralidad del ser humano más allá de su razonamiento y trascender el pensamiento científico instrumental como única forma de acceder al conocimiento. Esta meta puede lograrse mediante ambientes virtuales de aprendizaje cuyo fin sea formativo del ser social, capaz de construir visiones que se despeguen de los límites epistemológicos de la modernidad y de su ideología tecnocientífica deshumanizante.

**Palabras clave.** Humanismo Tecnológico, Educación Virtual, TIC, Ambientes Virtuales de Aprendizaje

## Technological Humanism and Virtual Learning Environments

**Abstract.** Contemporary society is characterized by constant cultural changes that are linked to dizzying scientific-technological advances, such as the information and communication technologies (ITC) that define our time, buy dehumanize it.

- 
1. Maestra en Sociología de la Educación-IMCED, Asesora técnico-pedagógica del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) ENES- UNAM, Campus Morelia. Correo: [tsosa@enesmorelia.unam.mx](mailto:tsosa@enesmorelia.unam.mx)
  2. Doctora en Sociología y Filosofía. Investigadora titular en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM y por convenio de colaboración Asesora en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo: [rosalial@unam.mx](mailto:rosalial@unam.mx)

It is a social phenomenon, which in the light of modernity has acquired an accelerated development, but which shows a dehumanizing counterpart. Faced with this situation, the paradigm of technological humanism rises, which proposes the social structure based on the centrality of the human being beyond his reasoning and transcending instrumental scientific thought as the only way to access knowledge. This goal can be achieved through virtual learning environments whose purpose is formative of the social being, capable of constructing visions that detach from the epistemological limits of modernity and its dehumanizing techno-scientific ideology.

**Keywords.** Humanism, Virtual Education, TIC, Social Construction

### Introducción

---

Los cambios culturales que distinguen a la sociedad contemporánea se vinculan, entre otros aspectos, al desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), proceso conocido como revolución digital, revolución científico-tecnológica o revolución de la inteligencia; este último concepto ha sido formulado por Jeremy Rifkin (2011), y se refiere a los cambios radicales provocados por la computación y la tecnología de la comunicación durante y después de la segunda mitad del siglo XX, así como al uso de recursos digitales en los diversos ámbitos de la actividad humana.

Estos cambios han ocurrido con tal rapidez, que resulta urgente analizar las nuevas relaciones sociales desarrolladas a partir de la utilización de las TIC, en especial en el campo educativo, porque es uno de los espacios de socialización más importantes, por lo que la educación virtual caracterizada por su asincronía y distancia plantea algunas formas de impersonalidad que se ciernen como una amenaza al objetivo fundamental de la educación, que es la inclusión del individuo en la cultura y su inmersión en las

relaciones sociales, componente vital de todo individuo y grupo humano, pero de manera reflexiva y autónoma.

Actualmente, las instituciones educativas reorientan sus modelos y procesos formativos virtuales debido a que la educación formal se ve fuertemente presionada a involucrarse en el cambio tecnológico, que acarrea la digitalización y reduce y somete a una solución pragmática el tema de las funciones sociales de la educación (De la Torre, 2004: 213).

Esta cuestión es inminente de analizar, porque la digitalización en la sociedad moderna ha adquirido tal relevancia que se advierte la contraparte no sólo de la precarización de las relaciones o vínculos humanos, sino la subordinación del ser humano a la tecnología, por lo que se corre el riesgo de sobreponerla al valor de lo humano en el marco de la lógica digital que distingue a la modernidad actual, debido a la valoración de la tecnología por sí misma, es decir, desprovista de su creación humana y del sentido social que su uso debe tener.

Con la idea de contribuir a la formulación de un marco teórico que permita, por un lado, entender dichas relaciones sociales influidas por el uso de la tecnología en el campo educativo y, por otro, contener su impacto deshumanizante, este trabajo tiene el objetivo de analizar el enfoque del Humanismo Tecnológico, a partir de sus bases teóricas respecto a la relación dialéctica hombre-tecnología, el cual destaca el carácter humanista que debe ser reconocido en el uso de la tecnología y sus fines, y tomarlo como base en la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje.

Para cumplir con este objetivo, este trabajo se conforma de tres apartados: en el primero se analizan las perspectivas del humanismo en la educación, con énfasis en la sociología crítica que cuestiona el proyecto pedagógico liberal. En el segundo, se abordan dos elementos aparentemente contradictorios: humanismo y tecnología. Al respecto, se refuta la concepción predominante de la superioridad de la tecnología, trazando nuevas bases conceptuales desde el Humanismo Tecnológico. En el tercero

se argumenta cómo, a partir del Humanismo Tecnológico, no obstante, sus características de asincronía y distancia, es posible fundamentar la socialización y aprendizajes críticos, en ambientes virtuales de aprendizaje.

### **Perspectivas del humanismo en la Educación**

---

El humanismo es un movimiento cultural e intelectual europeo que, si bien se expande a raíz de la revolución francesa, especialmente en Francia, Inglaterra y Alemania, inició desde mediados del siglo XVIII (Siglo de las Luces) y se prolongó hasta los primeros años del siglo XIX. El humanismo se refiere a teorías o doctrinas filosóficas, que pretenden explicar la importancia del ser humano en el mundo y procuran formar un ideal en torno a él.

En el campo de la educación, es posible encontrar elementos humanistas en busca de fortalecer el valor de lo humano. En especial la sociología crítica de la educación cuestiona las relaciones sociales en general y en particular el proyecto pedagógico liberal, supeditadas al sistema económico. Es bajo esta perspectiva que cobra relevancia una educación humanista orientada al desarrollo de las capacidades del ser humano, no cosificado, no mercantilizado, que pueda transformar su entorno bajo criterios de la responsabilidad que implica la relación dialéctica con este (Freire: 1970).

Lo anterior, apunta al pluralismo característico de la sociedad actual, denotando complejidad en torno a la diversidad de procesos educativos que permiten el desarrollo del ser humano como tal. En este punto, la educación plantea la posibilidad de orientar la construcción de sociedades democráticas y plurales conforme al reconocimiento de la diversidad cultural que permite la construcción social de aprendizajes.

Un antecedente significativo del humanismo en la educación es la filosofía pragmática de John Dewey, en la que esboza la construcción pedagógica progresista argumentada en la plena



democracia. Es por esta razón que, a pesar de no ubicarse en la corriente sociológica crítica, sino más bien en la funcionalista de la educación, constituye un referente importante, ya que plantea los fundamentos de los sistemas pedagógicos progresistas para una formación humanista como requisito para la construcción de una vida democrática, a partir de una educación flexible y concurrente con elementos intelectuales y morales. Asimismo, resulta destacable en su filosofía, el principio de la llamada eficacia social, no coactiva, que comprende acciones sociales orientadas a la construcción de la democracia. Dewey propone conceptos éticos cargados de humanismo, por lo que delimita un enfoque sustancial en torno a la significación social para el desarrollo de la expansión individual (Dewey:1971), (Blanco: 1996).

Por otro lado, un aporte sustancial al fortalecimiento del humanismo en la educación es el de Paulo Freire (2011) quien propone la formación humanista para el desarrollo integral del ser humano, y de forma explícita argumenta en pro de una educación para la libertad. Freire (1969) es uno de los mejores y más destacados pedagogos del siglo XX, que realiza aportaciones significativas al enfoque crítico de la educación y las relaciones sociales que subyacen a esta; su sociología crítica de la educación se sustenta en la corriente marxista, y sus componentes esenciales como son la dialéctica y la historia, por lo que su contribución a una pedagogía crítica parte del contexto histórico y se concretiza en su método de alfabetización, entendido como pedagogía liberadora.

Freire concibe al ser humano como autor de su propio contexto social, como propietario del contexto histórico en el que se desenvuelve, por lo que el objetivo educativo se centra en lograr la concientización de los educandos de su realidad y las circunstancias de producción, reproducción y desarrollo de la vida del ser humano en sociedad.

Desde esta perspectiva las transformaciones sociales requieren de un proceso educativo profundo, que propicie un desarrollo económico incluyente vinculado a la democracia (Freire, 1970).

La educación es el medio para fortalecer la dimensión humanista de la cultura, en virtud de la concepción freireana sobre la centralidad del ser humano y la importancia de su participación colectiva en la transformación del statu quo. Asimismo, resulta destacable el concepto de humanismo planteado por Freire como proceso de liberación, en la comprensión del individuo de su realidad nacional, a partir de la unidad dialéctica teoría y praxis.

En esta línea, los aportes de Noam Chomsky (2006) permiten identificar una noción de humanismo a partir del cuestionamiento que hace al papel de las instituciones educativas y al lenguaje en las aulas que, desde la crítica al sistema capitalista, llevan implícita la valoración del ser humano y su formación como tal, mediante la construcción de una conciencia crítica en la determinación democrática. De esta manera Chomsky (2006) afirma el papel fundamental de las instituciones educativas y la importancia del lenguaje en las aulas como eje del proceso de formación crítica del ser humano.

Por su parte Pablo González Casanova (2001), en su sociología crítica basada en la interpretación histórica dialéctica, aborda los procesos democráticos en México, a partir de contrastar procedimientos estadísticos y empíricos. En este marco sociohistórico, destaca la lucha por el conocimiento desde la crítica a la privatización de las universidades y la reducción en los currículos de contenidos y ciencias vinculadas al humanismo que revelen la importancia de una educación con enfoque humanista, y que simultáneamente actúe en contra del reduccionismo educativo y de la mercantilización formativa, dada la ola neoliberal que tiende a la transformación de todos los bienes sociales en mercancías.

Bajo esta lógica, resultan necesarios los fundamentos educativos que vayan en contra de la privatización de conciencias y de la concepción de la educación y del educando como mercancías del modelo capitalista, como lo plantea González Casanova (2001). Su propuesta es trascender la eficiencia como criterio central en la formación profesional, que permite la adaptabilidad de los individuos a la reproducción del modelo capitalista.

Para contrarrestarlo se deben aprovechar de manera adecuada las posibilidades que ofrece el avance tecnológico en el ámbito educativo superior, orientando una verdadera calidad educativa, desde un pensamiento crítico y experimental, que conforme la capacidad de pensar y actuar de manera dialéctica. Es en este sentido que González Casanova retoma las redes de enseñanza-aprendizaje freireanas para plantear alteridades educativas a la lógica de mercado. De esta manera, le otorga centralidad al humanismo en la formación de individuos, que sólo puede reconocerse en la democracia con perspectiva de liberación, bajo la necesidad de construir conocimientos en un enfoque de saber democrático que permita repensar las tecnociencias y las ciencias de la complejidad con una perspectiva de liberación de los pueblos dominados y explotados por el modelo económico y social contemporáneo (González Casanova: 2009).

En esta misma línea de pensamiento se encuentran Moacir Gadotti (2003), quien propone la perspectiva comprensiva del significado de la educación, con nociones de producción y reproducción de la sociedad contemporánea, por lo que constituye una crítica a la orientación mediática entre la historia y el sujeto en la deconstrucción cultural y educativa guiada por los lineamientos económicos mundiales.

La propuesta de Gadotti se orienta a la forma de educar para otro mundo posible, en congruencia con el sustento del Foro Mundial de Educación, y centra sus aportes en el desarrollo de alternativas al proyecto político pedagógico neoliberal, que se opera mediante las políticas educativas y en particular los programas de educación virtual. Los elementos centrales de la argumentación de Gadotti provienen de la concepción freireana sobre la educación emancipadora, fundada en el respeto, la convivencia, la interculturalidad, la complejidad, en suma, en una lucha por la educación con carácter multicultural, ya que sus argumentos sustentan básicamente la igualdad entre los seres humanos (Gadotti, 2003).

Asimismo, reconoce la diversidad humana como principio central, lo que representa una ruptura con el pensamiento neoliberal y su concepción de la educación como mercancía estandarizada. Además, delimita con claridad la dimensión humanista de la educación en la alteridad que supera la lógica deshumanizadora del capital, y le otorga a la educación un papel fundamental en el proceso de humanización del hombre y del cambio social.

De esta manera, la educación en clave humanista se enfoca a la transformación del modelo actual, en el cambio de la forma de producir y reproducir las relaciones sociales existentes, con base en la precondition de la educación transformadora para construir un proyecto de sociedad en el que el ser humano sea rescatado en su plenitud, del yo y del nosotros, es decir, la primacía de lo social sobre lo económico (Gadotti: 2003).

Es así, como el conocimiento constituye el ámbito fundamental de la realización humana, en esta perspectiva emancipadora de la educación, las TIC contribuyen a la emancipación de los excluidos, siempre y cuando sean parte del proyecto político-pedagógico liberador y participativo para la educación ciudadanía (Gadotti: 2003). De ahí la importancia de asentar nuevos elementos de organización socioeducativa en la que la valorización del ser humano sea el eje de los elementos formativos, ya que, en este contexto de construcción de conocimiento, le compete a la escuela orientar e impulsar este proceso para la realización humana, dado que la educación a distancia no sólo debe ser modernizada desde el ámbito tecnológico, sino transformada desde el ámbito social (Gadotti: 2003).

### **En torno al Humanismo Tecnológico**

---

Para una aproximación conceptual del humanismo tecnológico, es necesario abordar las corrientes que tradicionalmente expresan posiciones antagónicas, y hacen parecer imposible el vínculo entre el humanismo y la tecnología negando el humanismo

tecnológico. A continuación, se abordan ambas posturas desde la premisa de ser formas antagónicas e irreconciliables, ideológica y conceptualmente, para posteriormente entender el humanismo tecnológico, en función de las características de la sociedad contemporánea, bajo la premisa de una cultura cuyas relaciones sociales se encuentran mediadas por la tecnología de forma trivial, por lo que es necesario develar la función y desarrollo de la tecnología con sentido humano.

En principio, es importante trascender estas visiones antitéticas entre humanismo y tecnología, para dar lugar a un enfoque acorde con la complejidad de las relaciones sociales mediadas por la tecnología, y superar dualismos conceptuales que impiden una mejor comprensión de su naturaleza, en momentos de constante cambio.

El análisis de elementos conceptualmente contradictorios en el humanismo tecnológico debe iniciar abordando el humanismo, lo que a primera vista parece incongruente por presentar la concepción humanista como crítica del propio humanismo tecnológico. No obstante, en la orientación filosófica tradicional, el carácter ontológico es restrictivo a la comprensión del hombre como depositario de una esencia humana inmodificable e infranqueable a las condiciones específicas del momento sociohistórico.

La concepción del humanismo se plantea desde una perspectiva universal y ahistórica de la determinación racional del ser humano en sí mismo, abstrayéndose de referencias espaciales y temporales, por tanto, de toda vinculación histórica. Ante esta argumentación, la disociación histórica del ser humano le concede un valor intrínseco a la voluntad humana (Velasco: 2009).

Con esta base conceptual del humanismo, concebido como una cualidad ontológica del ser humano, se construye una óptica que no admite la influencia dialéctica del contexto social, lo que es cuestionable en esta concepción.

En oposición, dado que se busca cimentar la acción humana en torno a la capacidad de pensar, como distintivo del hombre, se plantea la existencia humana en correspondencia con el espacio sociohistórico, sin esencia propia e inalienable. Esta perspectiva pretende trascender el humanismo universalista e inherente a la condición humana, que no considera la capacidad del hombre para modificar su entorno. Es necesario, entonces, partir de la noción del humanismo constituida desde diversos contextos sociohistóricos, que de hecho le dan sentido.

El homocentrismo, universal y ahistórico, representa prejuicios ideológicos en la concepción del hombre en su relación con el entorno, y que en todo caso constituyen falsas premisas sobre las cuales se concibe como impensable la construcción de un humanismo, que otorgue significado a las relaciones humanas fundadas en torno al complejo científico tecnológico (Orihuela: 2013).

Con esta base, se reconoce que la auténtica dignidad humana está constituida en su relación dialéctica con el entorno. El ser humano desde esta lógica, mora en la concepción sobre sí mismo y la realidad observada, realidad construida a partir de la comunicación con los demás en determinado espacio y momento histórico.

El humanismo se entiende integral, incluyente de la propia cultura, que implica la asimilación de los valores humanos y éticos que permiten una formación integral de la persona, contemplando el aspecto de realización a partir de una jerarquía activa de virtudes que conciben la dignidad humana. Así, se estaría definiendo la naturaleza humana a partir de la interacción y relación dialéctica con el entorno, desde esta perspectiva se trata de una concepción ontológica que adquiere ciertas subjetividades sujetas a esta relación (Orihuela: 2013).

La historicidad otorga identidad al ser humano como tal con bases éticas por lo que aquí se considera, la perspectiva humanista como formas de convivencia de los seres humanos entre sí y su propio

entorno, con el propósito de satisfacer necesidades materiales y espirituales que desarrollen su dignidad y emancipación. Tal como sostiene Orihuela (2013), la concepción tradicional del humanismo plantea un carácter ahistórico del término, fundamentando valores ideológicos que llevan al ser humano a constituirse invariablemente en valores sociales, morales, religiosos e ideológicos, propios del ser humano en contextos históricos disímiles.

El humanismo tradicional fundamenta la concepción del hombre centrada en sí mismo de forma autónoma, bajo una concepción del hombre como fin y valor superior según Sartre (2006), a diferencia de la filosofía partidaria del ser humano en desarrollo integral, es decir, en relación con lo que está fuera de sí mismo, y que de hecho le otorga la posibilidad de existir como ser humano. Relación que alude a una concepción humanista con perspectiva social e histórica comandada por el complejo de relaciones sociales y su entorno, entendiendo el desarrollo del ser humano a través de la subjetividad que despliega en su relación con este, así como su realización humana otorgándole libertad, dignidad y capacidad de decisión sobre sí mismo para transformar su entorno.

Se trata de destacar el fundamento humanista a partir de la idea de consciencia y libertad de los seres humanos, como sujetos de transformación y transformadores de la realidad a partir de la concepción freireana, relativa al proceso de humanización mediante la inserción crítica del sujeto en su propio entorno. Esta es la verdadera concepción del ser humano como tal, inserto en una dinámica dialéctica con su entorno, en una concepción social del ser humano, que sirve de base para el planteamiento de una formación humanista que conlleve al desarrollo de seres humanos conscientes y preocupados de su contexto.

La modernidad, asociada al capitalismo, tradicionalmente se opone al humanismo, visto desde la tecnología, porque esta se fundamenta en nociones científico-positivistas de pensamiento que se orientan a la cuantificación de metas y logros, y dan lugar al análisis lógico-científico para la comprensión del mundo. La

racionalidad del ser humano constituye la base del desarrollo tecnológico vinculado a vertiginosas innovaciones que posibilita la modernidad y el incremento productivo, que ha sido la principal motivación para el avance de la ciencia y la tecnología y ha constituido una forma de dominación social basada en la organización de la estructura económica.

En la modernidad, el avance científico-tecnológico no se prescribe para el desarrollo del ser humano, ya que según José Orihuela (2013), se concibe de forma determinista, prioritaria y central. Este determinismo tecnológico se presenta como un elemento ideológico que concibe la construcción de un conjunto articulado de avances científico-tecnológicos como sustento sin qua non de la base material de la propia existencia humana, planteamiento que debe ser cuestionado, ya que la tecnología constituye únicamente un medio para la adaptación del ambiente en que el hombre se desarrolla, es decir, la tecnología constituye entornos artificiales para la satisfacción de necesidades del hombre, pero no determina su existencia (Echeverría: 2000).

Así, la modernidad subsume el control social en la estructura económica capitalista, cuyos objetivos son el crecimiento económico y el incremento de la acumulación de riqueza a nivel global en pocas manos. La homogeneidad cultural propuesta por la modernidad comprende ideas que son difundidas universalmente y buscan la reproducción política y social en la que el avance tecnológico se concibe como el desarrollo por sí mismo, no como un medio para el bienestar humano. Por ello, es menester cuestionar el determinismo tecnológico que concibe al complejo científico-tecnológico como una construcción independiente de la sociedad que le ha dado lugar.

Con estos planteamientos en torno a la tecnología, se justifica y promueve la normalidad del carácter cambiante de la sociedad contemporánea debido al acelerado proceso de avance que presenta el complejo científico-tecnológico, pero esta condición es sólo una forma ideológica que intenta justificar la ruptura del tejido social



que provoca la barbarie del capitalismo neoliberal. Se trata de la modernidad líquida que destaca la transitoriedad de las relaciones sociales contemporáneas, la cual se origina en vínculos humanos impregnados de precariedad por lo efímero de la estructura social actual (Bauman: 2003).

La modernidad líquida explica los aspectos inestables de la sociedad, en donde no hay definiciones claras, precisas, duraderas. Se advierte que, en la sociedad contemporánea, los ideales de la modernidad han sido exacerbados, y se expresan en formas culturales insertas en una sociedad de consumo. El desarrollo no está dispuesto para la satisfacción de necesidades sociales, sino en la creación de nuevas necesidades, crecientes, insaciables (Baudrillard, 2009). La cultura desde este enfoque se construye servilmente a los objetivos del mercado, asentando formas de relación que “seducen” a la permanente insatisfacción de la sociedad, haciéndola proclive al consumo desmedido (Bauman: 2011).

En ese sentido, el ser humano es cosificado, la sociedad toda se percibe como mercancía de consumo potencial disponible en el mercado, cada vez más amplio, cada vez más voraz. La necesidad de competir para insertarse en la dinámica económica, potencia la individualidad en detrimento de la sociabilidad. De ahí, que la modernidad líquida expresa formas de construcción social permeadas de ambigüedad y debilidad en los vínculos y relaciones humanas. La modernidad líquida precisa formas de relación social y construcción cultural permeada de “desechabilidad”, según lo refiere Bauman (2006), que lleva a una supervivencia social basada en la eficiencia, en la rapidez con que los productos son relegados como desperdicios.

La tendencia global de la modernidad permea las formas de relación social hacia vínculos humanos conformados en un ambiente cambiante, precoz, transitorio; situando contextos variables en los que la construcción de la vida trastoca la conformación de las relaciones sociales, que se presentan como efímeras ante

concepciones individuales del ser humano en competencia, frente a cambios incesantes (Bauman: 2013).

La variabilidad de las formas sociales se explica por el acelerado avance tecnológico a nivel global, planteando formas de relación social que parecieran presentar caducidad de identidad social, dado que la “supervivencia” individual ante la exigencia de criterios de eficiencia abarca formas de relación sustentadas en la cualificación más que en el sustento de valores para la convivencia social. La sociedad contemporánea, que se percibe y se trata como una red, más que como una estructura, imposibilita plantear perspectivas sociales a largo plazo (Bauman: 2007).

No obstante, el “devenir” científico-tecnológico aparece como un fenómeno separado de las características socioculturales que le dan lugar, y pareciera puntualizar procesos ajenos al orden cultural y social donde el problema no radica en los medios que la sociedad utiliza para relacionarse, sino en la frágil concepción social producto de la modernidad líquida, que influye y es influida por construcciones individuales efímeras, cambiantes, continuas.

Los procesos culturales de los cuales surgen las prácticas científico-tecnológicas son a la vez influenciados por la multiplicidad de transformaciones sociales y comunicativas que trae consigo la incorporación de las TIC. Por ello es importante, sentar las bases para que la cultura y estructura social no sean más subordinadas a la lógica del capital. La tecnología por sí misma, no es capaz de moldear la organización social, dichas modificaciones ocurren por la mediación social y cultural del uso de la tecnología.

Si bien, la modernidad constituye un camino sinuoso, si no es que simulado, hacia la construcción de sociedades democráticas, está el enfoque humanista que afianza el origen y sentido de lo humano, fundamento de su propia dignidad y bienestar como fin último de la transformación social, utilizando la tecnología como medio para lograrlo, considerando que esta se compone de formas ideológicas determinadas socialmente, y en ese sentido, constituye una representación de la propia realidad y su funcionamiento (Orihuela: 2013).

Por tal motivo, se hace necesaria una concepción distinta de modernidad, que sea pertinente al contexto sociohistórico que vivimos como la transmodernidad, la cual trasciende a la modernidad y la posmodernidad, sustentada en la participación de culturas y sociedades que no gozan de sus beneficios y que, a partir de ahí, contribuyen a construir una alternativa desde la exterioridad eurocéntrica aportando interpretaciones que son más cercanas a la realidad de cada sociedad, bajo el fomento del diálogo intercultural.

Así, el planteamiento de posiciones emergentes, que permitan el diálogo entre culturas, traza formas de apertura mutua de las comunidades para el intercambio de ideas y el enriquecimiento cultural, en la búsqueda de una humanidad común.

En esta lógica, Dussel (2005) plantea la visión crítica de las culturas llamadas periféricas, y sostiene la transmodernidad como una perspectiva fuera del eurocentrismo. Es aquí donde las culturas latinoamericanas cobran relevancia en el desarrollo, con su resistencia cultural construida en formas sociales en torno al diálogo intercultural transversal.

Así, se conforma una estructura de valores que corresponde a la alteridad basada en la riqueza cultural de quienes han sido expulsados de la modernidad y que, sin ignorar el auge tecnocientífico, que es un producto sociohistórico, han enriquecido la cultura transmoderna a través del diálogo.

En la delimitación teórico-conceptual del humanismo tecnológico, se establecen formas de aplicación científico-tecnológica con fines sociales. Esta argumentación se realiza a partir un conjunto de principios, valores y prácticas que llevan a la negociación continua de las fronteras entre lo tecnológico y lo humano, por lo que esta concepción aporta, en todo caso, nuevas formas epistemológicas en la relación del humanismo y el complejo tecnológico, que conlleva a replantear constantemente las fronteras del saber y con ello nuevas representaciones del mundo (Rojas: 2013).

Desde el humanismo tecnológico, el hombre orienta la ciencia y su utilización técnica al servicio del ser humano y constituye una base conceptual que justifica el cambio tecnológico para el continuo bienestar del género humano por sobre la tecnificación como tal, lo que implica en cierto modo humanizar la ciencia y la tecnología (Mora: 1979).

De este modo, se plantea el humanismo tecnológico como la conjunción de la filología y la informática, resultado de la combinación del fundamento humanista del ser humano transformador de sí mismo y del entorno que lo rodea. El humanismo tecnológico es un movimiento filosófico para el desarrollo del ser humano, comprendido como ser histórico y social, que se construye a sí mismo a través de la interrelación retroalimentativa y auto constitutiva con el entorno, a través de la capacidad del hombre de modificarlo basado en el desarrollo técnico (Orihuela: 2013).

Así, se conciben las innovaciones científico-tecnológicas desde el reconocimiento de la complejidad, profundidad y riqueza semántica del pensamiento humano, que no puede ser reproducida ni imitada por un producto tecnológico. Se alude al uso de la tecnología como apoyo a la comprensión y el análisis de la realidad, como elemento para traspasar las barreras en los campos del conocimiento y permitir el desarrollo humano (Rojas: 2013).

Partiendo de esta premisa, se puede señalar un nuevo paradigma en las relaciones sociales que poco a poco tiene algunos aportes en el sentido de que los instrumentos tecnológicos, diseñados como medios para facilitar la calidad de la vida humana, cambian radicalmente las formas en que el hombre se relaciona con sus pares y su interacción con el mundo (Lopera: 2015).

Se trata de una aproximación ética en el uso de las TIC, en el sentido de comprender las formas de estructuración social, con el fin de lograr el desarrollo de libertad, igualdad y solidaridad entre los seres humanos. La relevancia de la acepción del humanismo tecnológico se enfoca a la configuración y transmisión de ideas

y valores, en el desarrollo de actitudes de convivencia con los demás seres humanos, y justamente esta concepción, lleva a la construcción de nuevos espacios de socialización (Blázquez: 2001).

El humanismo tecnológico se sirve entonces de estos elementos informáticos, pero los considera insuficientes, por lo que busca complementarlos con el cuestionamiento profundo al uso deshumanizante de la tecnología y sustentar formas de aprendizaje concientizadoras. La tesis central del humanismo tecnológico se orienta a la redefinición de la función social de la tecnología como medio para el bienestar humano (Fernández: 1999).

Los medios son simplemente eso, por ello no aseguran por sí mismos la emancipación y el bienestar humano, esta es una tarea que compromete a la racionalidad del ser humano en toda su extensión: su pensamiento crítico, su juicio ético y su sensibilidad existencial. Esta capacidad es la que permite la comprensión de significados, más allá del simple procesamiento de información, sentando las bases de la transformación de significados, y la creación de otros nuevos, como fundamento de la construcción cognitiva (Benítez: 2000).

Dado lo anterior, es sustancial contrarrestar la simpleza de planteamientos que sobreestiman la tecnología por sí misma, concibiendo en esta y fuera del hombre las posibilidades del desarrollo de la humanidad. El riesgo se encuentra en considerar la necesidad tecnológica como forma de adaptación del ser humano a la tecnología en el ámbito de la cotidianidad, haciendo cuestionable la pertinencia de los desarrollos científico-tecnológicos al servicio del ser humano (Ugarte: 2011).

## Ambientes virtuales de aprendizaje basados en el humanismo tecnológico

---

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje, como un espacio educativo en el que se establecen relaciones sociales que permiten el proceso de aprendizaje mediado por tecnología, debe establecer un vínculo con el humanismo tecnológico, que plantea la re-significación del humanismo temporal e histórico, así como de la transmodernidad plural y democrática para reforzar el fundamento del Humanismo Tecnológico como forma de destacar la dignidad y el valor humano, a través de la construcción cultural basada en el diálogo crítico.

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje, basado en el humanismo tecnológico, debe permitir evaluar la validez y coherencia del conocimiento que se construye en los ámbitos virtuales con base en las relaciones educativas generadas, dado que deben corresponder con la realidad social en la que éste se desarrolla.

Esta concepción social del entorno virtual como un espacio de aprendizaje, debe permitir verificar la pertinencia del proceso de conocimiento, es importante encontrarse conectados por medio de redes, de formar nuevas ideas, y cuestionarlas en las redes cognitivas y conceptuales, como forma de concretar estas relaciones de conocimiento (Siemens: 2007).

De tal forma que un ambiente virtual de aprendizaje, basado en el humanismo tecnológico debe partir del análisis, descripción, explicación e interpretación de eventos ocurridos en la sociedad, ya que a partir de la pluralidad que aporta el término transmodernidad, se puede apuntar hacia el ser humano más allá de su razonamiento, destacando la capacidad de situarse a sí mismo como actor fundamental de los procesos socioculturales que dan lugar al desarrollo y utilización tecnológica en la educación.

Esta concepción enfatiza el desarrollo de visiones alternativas que se despeguen de los límites epistemológicos de la modernidad hacia un conocimiento crítico del ser humano para una conformación emergente de la vida y el pensamiento social.

Un ambiente virtual de aprendizaje basado en el humanismo tecnológico debe contrarrestar el desarraigo social proveniente de la universalización de la tecnología y la reducción de todo conocimiento a mera información (Molinuevo: 2006).

El estudio sociológico de las relaciones sociales en un AVA constituye un elemento fundamental para desarrollar modelos educativos que consideren las características y necesidades individuales del estudiante, desde una perspectiva social, en el sentido que la educación virtual tiene también el objetivo de formar el sujeto social que incluye la integralidad del sujeto, constituida por conocimientos, costumbres, sentimientos, ideas y creencias para actuar en sociedad. Los procesos culturales de los cuales surgen las nuevas prácticas científico-tecnológicas son a la vez influenciados por la multiplicidad de transformaciones acaecidas en las relaciones sociales y comunicativas por el uso de las TIC.

El humanismo tecnológico plantea la necesidad de redefinir las instituciones y los roles sociales, para que sean orientados sólidamente a la formación integral de los sujetos, porque las culturas y las prácticas sociales no deben ser subordinadas a la lógica del capital. La tecnología por sí misma no es capaz de moldear la organización social, dichas modificaciones ocurren por la mediación social de la tecnología, ya que las determinaciones de nuevas construcciones culturales crean nuevas estructuras de relación y de hecho determinan el avance y enfoque de la tecnología.

Por tanto, surge la necesidad de plantear una organización del aprendizaje centrado en un paradigma educativo que contemple al humanismo tecnológico como un fundamento de la formación de individuos capaces de una praxis liberadora, con el uso de la tecnología que contemple el desarrollo de saberes hacia un bienestar colectivo e instrumento de la proyección de la naturaleza humana en desarrollo de su perfeccionamiento y como instrumento de su libertad (Mora: 1979).

La discusión y análisis de la utilización digital en procesos sociales, como lo es la educación, se centra en el sentido utópico de la tecnología, situada por encima del sujeto, por encima de su carácter humano. La crítica central es al desarraigo social de los procesos humanistas, provenientes de la universalización de la tecnología y la reducción de todo conocimiento a mera información (Molinuevo: 2006).

Por tal motivo, las acepciones en torno al humanismo tecnológico deben partir del análisis científico de la estructura social; se trata del estudio del funcionamiento de las relaciones sociales partiendo del análisis, descripción, explicación e interpretación de eventos ocurridos en la sociedad, por lo que fenómenos educativos, interpretados como actos sociales, aportan elementos analíticos de explicación de estos con fines de formación humanista en la educación virtual.

Esta es la trascendencia del análisis del humanismo tecnológico en la educación virtual, dado que el estudio sociológico de dichas relaciones sociales en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), constituye un elemento fundamental para desarrollar modelos educativos que consideren las características y necesidades individuales del estudiante, desde una perspectiva social, en el sentido que la educación virtual tiene también el objetivo de formar el sujeto social, que incluye la integralidad del sujeto, constituida por conocimientos, costumbres, sentimientos, ideas y creencias para actuar en sociedad.

## Conclusiones

---

Las profundas y constantes transformaciones en la sociedad contemporánea tienen implicaciones directas en el ámbito educativo; en este contexto, la educación superior en México requiere de innovación en sus diversas dimensiones que contribuyan a desarrollar la formación de los estudiantes, que los forme como actores capaces de transformar su entorno por el bienestar común.



Las instituciones educativas centradas en el desarrollo de estrategias de intervención educativa en un AVA deben realizar propuestas con carácter innovador, en el sentido de considerar la complejidad de las relaciones sociales que subyacen al uso de la tecnología en un aula virtual.

Partir de un sentido humanista de la educación, resulta claro el compromiso de asumir un papel activo en el estudio y directrices que guíen las formas de acción social y educativa que comprende el cambio tecnológico, con perspectiva interdisciplinaria de la relación hombre-tecnología, ya que posibilita distinguir elementos desde diversos enfoques sobre las consecuencias culturales y sociales que trae consigo el uso de la tecnología digital en los procesos educativos.

Se trata de la construcción de una aproximación ética en el uso de las TIC en los ámbitos educativos virtuales, dado que la sociedad contemporánea requiere del fortalecimiento de la capacidad de procesar la inmensa cantidad de información de que se dispone, a través del desarrollo de las nuevas tecnologías y las formas de relación sociales que permiten su transformación en conocimiento necesario para cambiar nuestro entorno.

El humanismo tecnológico en la educación virtual es relevante porque resignifica el humanismo actual e histórico, así como la transmodernidad plural y democrática, para reforzar el fundamento del Humanismo Tecnológico como la forma de destacar la dignidad y el valor humano, a través de la construcción cultural basada en el diálogo crítico, ya que a partir de la pluralidad que aporta el término transmodernidad, se puede apuntar hacia el ser humano más allá de su razonamiento, destacando la capacidad de situarse a sí mismo como actor fundamental de los procesos socioculturales que dan lugar al desarrollo y utilización de las TIC. Se enfatiza el desarrollo de visiones alternativas que se despeguen de los límites epistemológicos de la modernidad hacia un conocimiento crítico del ser humano para la conformación emergente de la vida y el pensamiento social. ▼

## Bibliografía

- Baudrillard, Jean (2009). *La sociedad del consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XX.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Zygmunt (2006.) *Vida Líquida*. España: Espasa.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos*. España: Tusquets Editores.
- Bauman, Zygmunt (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: FCE.
- Benítez G. Ramón (2000). La educación virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades, *Ponencia*, Congreso Proyección de la Integración Latinoamericana en el siglo XXI. Mesa IV Políticas culturales e identidad latinoamericana. Disponible en: [ww.investigación.ilce.edu.mx/panel.../doc/c371aeducacionvirtualq.pdf](http://ww.investigación.ilce.edu.mx/panel.../doc/c371aeducacionvirtualq.pdf), consultado 08 noviembre 2014
- Blanco M., Rogelio (1996). Un clásico del siglo XX: John Dewey. *Revista de Educación*, núm. 311, págs. 397-407.
- Blázquez Entonado, Florentino (2001). *Sociedad de la información y comunicación*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Chomsky, Noam (2006). *Sobre democracia y educación*, Vol. 2. España: Paidós-Ibérica.
- De Torre Gamboa, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. México: UNAM.
- Dewey, John (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. UAM, México
- Echeverría, Javier (2000). *Quince propuestas para una política educativa del tercer entorno*. Instituto de Filosofía, CSIC. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127592.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127592.pdf), consultado 25 junio 2015.
- Fernández, David (1999). ¿Qué es la educación humanista? Aportaciones y pendientes, ITESO, *Revista Sinéctica* No.15, jul-dic 1999

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía do oprimido*. Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra nueva.
- Freire, Paulo (1994). “Enseñar-aprender, Lectura del mundo-lectura de la palabra” en *Cartas a quien pretende enseñar*. EDT. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: S. XXI.
- González-Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- González-Casanova, Pablo (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Llano, Alejandro (2000). *Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento*. Revista de Antiguos Alumnos, diciembre, pp. 11-18.
- Lopera Pérez, Oscar David (2015). El lenguaje, un desafío en la virtualidad. Revista *Reflexiones y Saberes*, 2 (3), 36-44. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/677/1208>
- Molinuevo, José Luis (2004). *Humanismo y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Alianza.
- Molinuevo, José Luis (2006). *La vida en tiempo Real, la crisis de las utopías digitales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mora, Pablo (1979). *Proyección del humanismo tecnológico*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental del Tachira UNET
- Orihuela Guerrero, José (2013). *El humanismo tecnológico, una propuesta para reactivar el proyecto emancipatorio más allá de la postmodernidad*. España: Círculo Rojo.

- 
- Rifkin, Jeremy (2011). *La Tercera Revolución Industrial. Cómo el poder lateral está Transformando la energía, la economía y el mundo*. España: Paidós.
- Rojas Castro, Antonio (2013). Las humanidades digitales, principios, valores y prácticas. Universitat Pompeu Fabra, *Janus*, No. 2, 74-99. Disponible en: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21517/Rojas\\_Castro\\_A-Janus-2013\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21517/Rojas_Castro_A-Janus-2013_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Siemens, George (2007). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Colombia: Ministerio de Educación. Proyecto Uso de Nuevas Tecnologías y Metodologías en Educación Superior. Disponible en: [http://conectivista.ecosur.mx/pluginfile.php/243/mod\\_forum/attachment/1/SIEMENS%20Conectivismo%20teor%C3%ADa%20para%20siglo%20XXI.pdf](http://conectivista.ecosur.mx/pluginfile.php/243/mod_forum/attachment/1/SIEMENS%20Conectivismo%20teor%C3%ADa%20para%20siglo%20XXI.pdf).
- Sartre, Jean Paul (2006). *El existencialismo es un humanismo*. México: UNAM.
- Ugarte, Javier (2011). *La relevancia de José Ortega y Gasset en las nuevas discusiones sobre la técnica. Repensando el concepto sobre naturaleza*. Documentos de Trabajo: Sociología en Lengua Castellana (DTSC), N° 2, pp.1-8.
- Velasco, Ambrosio (2009). *Humanismo*. México: IIS-UNAM.

# Educación, sustentabilidad ambiental y humana

Juan M. Madrigal M.<sup>1</sup>

**Resumen.** La evidencia aplastante muestra que el sistema educativo en México (y el mundo) es fundamentalmente un aparato destructivo (no sustentable) de la sociedad y de la naturaleza, y la prueba de estas aseveraciones es el cambio mundial de clima y la persistencia de la brecha entre pobres y ricos, así como la educación divorciada de la ecología, de la ética y del buen vivir humano, por lo que es necesaria otra educación cuyo objetivo sea la formación de conciencia mediante la atención plena, a fin de evitar la violencia y transitar por un camino de paz entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

**Palabras clave.** Educación, Sustentabilidad, Ética, Formación de conciencia, Atención Plena (*mindfulness*)

## Education, Environmental and Human Sustainability

**Summary.** Overwhelming evidence is analyzed that shows the education system in Mexico (and is most of the world) is basically one that destroys (non-sustainable) society, nature and the environment. Proof of his claim is what the voice of common sense and scientific practice not subordinated to current political power have been warning us about: global climate change and the persistent gap between rich and poor. It is idle to divorce the concept of “quality” from ecology, ethics and human development (awareness-raising, mindfulness) methods.

**Keywords.** Sustainability, Climate change, Ethics, Awareness-building, Mindfulness

---

1. Licenciado en Filosofía. Correo: [ecocentrojmgmail.com](mailto:ecocentrojmgmail.com)

## Introducción

---

Desde la celebración (1992) de la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil, convocada por la ONU, quedó bien claro que el futuro sanamente vivible sólo es entre la economía y la ecología, una forma de producir y vivir que no rompa la capacidad de carga de los ecosistemas y esto es condición para dejarle un mundo digno a las generaciones que crecen y están por nacer.

El cambio mundial de clima y sus alarmantes consecuencias, es la evidencia aplastante de que las naciones no han cumplido suficientemente sus compromisos, además de que la propia Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce el estrecho vínculo que existe entre la sustentabilidad ecológica, la justicia social y la paz. Si los centros educativos, los docentes e investigadores no toman con pasión la sustentabilidad, el futuro se avizora muy problemático (ONU-CNFC 1993), (Boada & Toledo, 2013).

Frente a este escenario es preciso interrogarse: ¿los centros educativos pueden conformarse con formar personas con habilidades productivas y de competencia al margen de una toma de conciencia de los efectos ambientales y sociales de sus acciones?

Dado que hay en la sociedad una dinámica dialéctica entre la externalización (existe un mundo), la objetivación (organización e instituciones para responder a ese mundo) y la interiorización (formas mentales subjetivas que reflejan a la sociedad), entonces se da el fenómeno de que las formas ideales son rebasadas por las condiciones ambientales (sociales y naturales), lo cual produce una anomia (caos, desenergetización, ansiedad, desorientación, anemia espiritual, etc.) en los jóvenes y en la sociedad en general, fenómeno que es más dramático para los jóvenes, pues ellos están recibiendo un “estado de cosas” (el mundo), como herencia.

La dialéctica social, en su dimensión de internalización, se cristaliza en la identidad individual, lo que implica una forma de conciencia. Por lo general, esta conciencia es una falsa conciencia, egocéntrica y fácilmente manipulable especialmente por el gran poder de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), lo cual produce sujetos en “estado de trance” que creen que están despiertos, pero en realidad son individuos enajenados, teledirigidos. El doctor Arthur J. Daikman, destacado psiquiatra y neurocientífico, demostró que este estado de trance es casi idéntico al de una persona hipnotizada (Daikman, 1982: 119-133).

A esta confusión sobre la identidad personal también contribuye, en occidente y su zona de influencia, el “cristianismo olvidado” (Needleman, 1980) por el cristianismo dominante, que ha perdido su esencia: transformar nuestro corazón de piedra en uno de carne palpitante; se han olvidado los métodos humanistas, el *now how* del cambio para bien. Para tal efecto, el cultivo metódico de la Atención Plena (*mindfulness*) es por lo general un camino posible y eficaz.

El objetivo de este trabajo es analizar la identidad, la cual es una construcción social, en donde el sistema educativo asigna roles a los individuos bajo la bandera de formar en valores humanos y proporcionar herramientas para la supervivencia cotidiana, pero en realidad en mayor proporción produce sujetos útiles a la formación social destructora del medioambiente y de los seres humanos... pero hay una salida: la formación de conciencia para que seamos capaces de darnos cuenta qué estamos construyendo con cada acción que realizamos y con cada pensamiento y emoción que tenemos.

Para alcanzar tal propósito, es esencial mostrar que existe predominantemente una falsa conciencia en los jóvenes, es decir, se sabe lo correcto, pero no se hace, hay deshonestidad, una fragmentación de conciencia la cual resulta en ser fácil presa de los llamados *Defectos de Carácter* (ira ciega, pereza, gula, lujuria, envidia, soberbia y avaricia). Como ha demostrado ampliamente

la teoría de la Inteligencia Emocional sin autocontrol, no hay ética ni espiritualidad. La esencia de la espiritualidad, más que dogmas, es cómo convertir nuestro corazón de piedra en uno de carne y palpitante.

Para conocer en Michoacán la identidad de jóvenes universitarios, se aplicaron en 2015 encuestas semiestructuradas en varias ciudades (Uruapan, Zamora, Apatzingán, Ciudad Hidalgo, La Piedad); una encuesta ya probada en la ciudad de Guadalajara con estudiantes de la UNIVA y diseñada por el doctor Alfredo Zepeda Lomelí (Zepeda 2013, 2014), investigador del fenómeno religioso con estudiantes, en el mundo, México y especialmente en Jalisco. La otra entrevista, de autoría propia, incluyó preguntas relacionadas con ecología, sustentabilidad, causas de la violencia, espiritualidad, etc.

Este trabajo se compone de tres apartados: en el primero se exponen algunos elementos en torno a la conciencia o cómo se educa benignamente y se argumentan quince tesis sobre la atención plena; en el segundo se presentan los resultados de la investigación empírica; en el último, a manera de corolario, se proponen cinco claves para el camino de la concordia entre los seres humanos y la naturaleza a fin de fortalecer la relación educación y sustentabilidad ambiental y humana.

### **En torno a la conciencia o cómo educar benignamente**

---

Ante el escenario social actual, dicen los obispos católicos mexicanos (CEM) que la tarea más urgente e importante para todo ser humano es la “formación de la conciencia” propia y ajena (CEM, 2010: 63 s). Ante esta aseveración se impone la pregunta ¿qué es la conciencia?

Para la psicología profunda, la neurociencia y la filosofía, la conciencia es ser consciente, y ser consciente es darse cuenta de algo ya sea externo o interno a nuestro cuerpo. Esto revela que la conciencia y la percepción están íntimamente ligadas.



Percibir es adquirir información a través de los datos de los sentidos y de la memoria. El cerebro y la mente perciben por totalidades (unidades de formas de sentido ya sea sano o insano). La percepción es clave para llegar a lo verdadero (la adecuación del pensamiento con el objeto), pero hay factores que distorsionan la percepción (imágenes erróneas), tales como los intereses económicos mezquinos, creencias y actitudes erróneas, el egoísmo, mensajes falsos, degradantes o manipuladores, el estrés, las emociones destructivas, el ruido, mal uso de la radio, TV e internet, las prisas, etc.

Los obispos dicen que el mal surge “de una imagen distorsionada de sí mismo (CEM, 2010: 43), es decir, de una percepción errónea, de un falso darsé cuenta, como una alucinación o espejismo. Esta es la falsa conciencia.

El sacerdote Ignacio Larrañaga (2004), señala que los tres changos malangos vagando entre las calles de la sociedad que embotan la conciencia son las “3D”: la D de dispersión, la D de distracción y la D de diversiones superficiales e insanas. Este es el contexto de la percepción, y por tanto el alimento venenoso de la falsa conciencia cotidiana.

Para el liberalismo y el relativismo radical que siempre lo acompaña, consideran que no hay verdad sino sólo creencias asumidas, y que en todo caso la verdad es el “progreso”, “el éxito”, es decir, la capacidad de consumo de cosas y de personas. Para esta cosmovisión no hay instancia más alta en la propia conciencia que su propia razón, o sea que considera a la subjetividad como infalible, es a sí misma su norma suprema. Esta es la libertad según el liberalismo, la ideología dominante en Michoacán y el mundo. No es difícil comprender la falsedad y malicia de esta postura: pregúntele a un necio si es necio, a un soberbio si es egoísta, a un alcohólico si es adicto. La falsa conciencia es un círculo vicioso destructivo, un auto encierro.

El Papa Benedicto XVI retoma el concepto platónico de “*anamnesis*” (al igual que San Agustín) y lo pone como el núcleo más íntimo de la conciencia: tenemos grabado en nuestro ser la comprensión fundamental de lo bueno, es un recuerdo primordial del amor, la verdad y la justicia. Estamos hechos para hacer el bien.

La anamnesis, este sentido interior, es el plano ontológico (substancial) de la conciencia; la otra dimensión de la mente es el juicio, el razonamiento en relación con el recuerdo primordial y a situaciones cotidianas. El juicio (afirmar, negar, evaluar) no es una cualidad estable de la conciencia, sino un acto que se elabora ante ciertas circunstancias, lo que es permanente en la conciencia (seamos conscientes o no) es la anamnesis.

Ante todo lo expuesto, lo cual ha sido el intento por comprender la raíz principal de la violencia y el caos que nos invade, una conclusión se impone: dado que la naturaleza de la conciencia (mente) es el darse cuenta por medio de los estímulos sensoriales (cinco sentidos) y los estímulos de la propia memoria (voluntariamente o por libre asociación) entonces no podemos darnos cuenta fácilmente del recuerdo primordial (anamnesis) cuando hay sobreestimulación sensorial, hiperactividad, estrés y ansiedad.

Sin una metódica reducción y purificación de los estímulos sensoriales y otros factores que distorsionan la percepción, el darse cuenta, entonces la conciencia se desintegra. Mente personal fragmentada es igual a sociedad fragmentada, sin tejido social. Esta desintegración explica simbólica y brutalmente real el fenómeno de los descuartizamientos y caos.

El ejercicio espiritual clave para “formar la conciencia”, “hacer conciencia” en cada uno de nosotros es educar a la atención, la concentración, pues estas nobles amigas son la esencia de la dinámica de la verdadera conciencia: la que escucha. El camino más directo a la raíz de la paz es el silenciamiento, la contemplación, renunciar a la hiperactividad, a la sobre estimulación sensorial,

al consumismo, a la vanidad, pasar del asistencialismo social al compromiso orgánico, político, con los más pobres económicamente por sometimiento estructural, y con los olvidados, con la “escoria del mundo”, y con los perros callejeros... Esta es una vereda llena de serenidad, vitalidad, flores, jilgueros cantando y espinas benditas, que requieren para comunicarse con estos y otros elementos de la concentración plena, cuyos principios se exponen a continuación:

### **Quince tesis sobre la atención plena (mindfulness)**

---

1. La palabra “*vipassana*” es un término de la lengua pali, formado por *vi* que significa “a través de un camino especial”, y por *passana*: ver o percibir. Así, en términos generales significa “ver algo con claridad y precisión”, “ver la realidad tal cual es” o “atención plena” (Namto,2000: 17), (Gunaratana, 2013:163).
2. La atención plena es un factor mental que se encarga de observar paso a paso el flujo de los objetos en la mente. De esta manera, educa, moldea, purifica y usa a la mente a su máximo potencial: compasión y sabiduría (libertad).
3. No es una información teórica o puramente conceptual sino una experiencia directa en el momento presente de la actividad de nuestra mente.
4. Es atención dirigida a observar el momento de recibir un objeto en la conciencia. Este objeto puede ser de forma material o mental.
5. El flujo mental es muy rápido, aparece un objeto, desaparece y aparece otro, y así sucesivamente, pero la mente sólo recibe un objeto a la vez. La atención plena es concentración instantánea en el objeto presente antes de disolverse y brote otro.
6. Si el objeto no es físico y del momento presente entonces es sólo atención psicológica, en general, y no atención plena. Así, la atención a la respiración es una óptima forma de atención plena porque es lo más vital y nos conecta y ancla con la realidad objetiva y con toda la vida y el universo.

7. La atención plena es “tocar y dejar” un objeto a la vez. Esto calma a la mente y la purifica de pensamientos y emociones negativas (en la memoria y en el presente).

8. La atención plena es una profunda y precisa forma de introspección, lo cual implica concentración mental, pero va más allá de ella, hacia la indisolubilidad de la libertad y la compasión y a la atención a cada momento de la relación mente-cuerpo.

9. La experiencia profunda de la atención plena revela que todo objeto físico o mental es un conjunto de condiciones y que todo lo condicionado tiene tres características (marcas): es impermanente, implica sufrimiento (insatisfacción) y no existe por sí mismo.

10. En todo conocimiento hay un objeto y un receptor que entran en contacto. Rupa es el objeto por conocer (recibir) y nama es lo que recibe o conoce. Así, rupa y nama (en lengua pali) son los factores que permiten que se dé el conocimiento. Aristóteles llama “materia” a rupa y “forma” a nama, y Platón llama a nama “idea”.

11. La atención plena también revela que la raíz del mal es el ego (“yo falso”): la creencia de que somos algo “duro” y “fijo”, es decir, una palabra, “yo”, que necesita dominar (ruda o sutilmente) a los demás para reafirmarse y sobrevivir físicamente y ante su propio miedo a morir.

12. Al mostrar la atención plena mediante la propia experiencia de que las palabras son convenciones ideales, no objetos vivos reales, conduce a vivir la vida al máximo, en cuanto se sintoniza con el flujo de la vida y el universo, y nos da uno de los mejores caminos para ser compasivos (sentir con...), a amar maduramente y servir a la comunidad procurando la justicia social y sosteniendo la alegría de vivir y todo lo bueno y hermoso.

13. Los más profundos análisis sobre las causas de la violencia han llegado a la conclusión de que la principal (más que las causas económicas, políticas, psicológicas y culturales) es la mala elección en la propia conciencia, el libre albedrío, y que esta forma errónea de decidir se debe a que pensamos mal por falta de “formación de conciencia”, es decir, somos analfabetas en la educación de conciencia (y por tanto en la “educación en valores humanos”).

14. ¿Qué es la “formación de conciencia”? la formación de conciencia es habituar a la mente a que haga el bien, es decir, a que nos demos cuenta de somos buenos por naturaleza, pero la mala educación social nos deforma. Así, la esencia de la ética y de la espiritualidad y de la salud mental (psicología) es reconocer que estamos hechos para hacer el bien. Este es el núcleo luminoso de la “formación de conciencia”, de “hacer conciencia”.

15. Pero ¿si la esencia de la conciencia es darse cuenta entonces cómo podemos formar conciencia sin cultivar el darse cuenta? La atención plena es el cultivo metódico, el entrenamiento minucioso, de ¿qué estamos sintiendo, percibiendo, pensando y deseando hacer, a cada momento? Sólo así, con atención plena, podemos darnos cuenta de lo que estamos construyendo, para bien o para mal, con nuestra conciencia. Este es el camino regio para la paz personal y comunitaria, no culpar a nadie sino predicar con el ejemplo y empezar por la propia casa (hogar) y casa interna (nuestra propia conciencia a cada instante) ... *(El mejor libro que podemos leer, en última instancia, es nuestra propia mente a cada momento...)*.

Es necesario investigar y dedicarle tiempo a lo más importante, los valores son jerárquicos y hay cosas más urgentes que otras; debemos distinguir la sabiduría de los científicismos ilusorios y manipuladores. En lo que más gastan los países super industrializados es en la producción de armas. La sociedad está en grave riesgo al perder el sentido prudente de la relación sociedad-naturaleza, la cual es un metabolismo único (Boada & Toledo 2013), (Tomasini, 1990: 95-101,131-177).

El horizonte oscuro, la violencia maligna, viene de la fragmentación cuerpo-mente. La mente humana se puede educar para hacer el bien, hay que estar presentes en lo que estamos haciendo, en todos nuestros actos...

**El problema:** los países más poderosos económicamente, como Estados Unidos de Norteamérica y Rusia, son las naciones con más población escolarizada, “educada” y con más altos índices de maestrías, doctorados y post doctorados, y al mismo tiempo son las que más producen gases de efecto invernadero y contaminación nuclear debido a sus plantas eléctricas y residuos radiactivos, y con altos niveles de crímenes, alcoholismo y otras formas de adicciones, pese a sus agencias y programas de protección ambiental y súper tecnología. Y en gran medida siguen practicando sofisticadas y crudas formas de colonialismo.

Gran parte de su ciencia está dedicada a las “tecnologías trascendentes” (Berry, 1990), (Ortolani, 1986: 57, 284 y ss.) las cuales están alterando irreversiblemente a la naturaleza a nivel genético y empobreciendo a la imaginación.

### **Jóvenes universitarios: identidad y sentido de la vida**

---

La mayoría de los jóvenes universitarios encuestados (2015), de universidades privadas y públicas, Zamora (44), La Piedad (40), Ciudad Hidalgo (29), Uruapan (36), se consideran católicos practicantes y afirman que esta creencia le da sentido a su vida y que les proporciona importantes valores humanos. Están conscientes de que son católicos por costumbre y tradición, pero que a fin de cuentas cada uno decide su religión.

Siguen confiando en los líderes religiosos (sacerdotes), solamente un 5% manifiesta haber tenido cambios religiosos en relación con los recibidos por su familia; un 14% no es católico. Tienen dudas sobre la importancia actual de la religión y aceptan que ha sido desplazada en parte por otras “distracciones y atractivos”.

Consideran que tener religión es creer en un Ser Superior, más que en un “ser espiritual”, la religión es una guía en la vida, y que el cristianismo representa “a algunos sectores sociales” (no se especifica a cuáles sectores sociales, pero es observable que más bien apoyan al clero, en la dirección, las clases sociales medias y altas, y que el grueso del “rebaño” es el pueblo).

Estos jóvenes son más bien tolerantes ante la diversidad religiosa, consideran “normal” a esta multiplicidad. La mayoría piensa que este pluralismo es “bueno” mientras no perjudique a nadie, pues lo importante, dicen, es creer en Dios. Aceptan que esta diversidad es parte de la democracia que garantiza la libertad, sin embargo, más de un tercio piensa que este pluralismo puede traer “conflicto y división”.

Los encuestados, mayoritariamente aceptan que no son congruentes con su religión y que no expresan totalmente su religiosidad personal, pero al mismo tiempo no definen esa particularidad. Expresan, la mayoría, que lo más probable es que sí transmitirán su catolicismo o religiosidad a la siguiente generación. Casi el 50% no es muy apegado a su Iglesia y a sus prácticas, pues la mayoría acepta que le dedica más tiempo a otras actividades.

Es evidente la influencia del núcleo familiar en sus creencias, la mamá es clave en esto, incluso la abuela(o). Casi todos fueron enviados a la “doctrina” católica en su infancia, a recibir instrucción religiosa básica. Es interesante notar que conforme se va avanzando en el nivel de estudios, cada vez son menos las posibilidades de instrucción religiosa, según lo evidencian las encuestas.

La mente de estos estudiantes está poblada de creencias católicas; es muy fuerte la creencia en la Virgen María (93% en Uruapan y 77% en Zamora) y es superior a la creencia en la resurrección (86.6% en Uruapan, y en Zamora 43.4%), esto último es muy relevante y sorprendente, pues la creencia en la resurrección es la condición definitoria para ser cristiano, según San Pablo.

Le dan más importancia a la creencia en los ángeles que al alma, lo cual muestra cierta ignorancia teológica; incluso esta creencia en los ángeles es más fuerte que la creencia en el pecado, lo cual significa que esta creencia es más importante para ellos que los juicios éticos, lo que puede llevar a la incongruencia entre dicho y hecho.

Es interesante notar que la creencia en el “demonio” e “infierno” no es tan fuerte, lo cual pone en evidencia que se evaden realidades o símbolos que pueden inhibir actos no éticos. Las creencias en temas *New Age* (karma, “energía”, etc.) son más fuertes que las creencias en la magia y hechicería, estas últimas estarían quizá más ligadas a las religiones y creencias de los pueblos originarios o nativos.

Todos los encuestados afirman tener fe en Dios y que es importante en la vida personal y que da “apoyo y consuelo”; pero no todos (53%) consideran que Jesucristo sea Dios, más bien identifican a Dios con el Absoluto o “Ser Superior”. Todos tratan de seguir a Dios (100%), según dicen, pero al mismo tiempo no participan en ningún grupo religioso (80%) ni en sus actividades.

Un 60% no hace oración, y del 40% que la práctica, sólo lo hace ocasionalmente cuando “quiero y siento necesidad”. Al pasar ante los templos, la mayoría se persigna (86.6%) pero el casi no asistir a misa revela que persignarse es más bien un acto simbólico aprendido, un hábito tradicional entre otros. También van más a fiestas religiosas que a prácticas espirituales.

Como se cree, pero no se cultiva en el núcleo de la religiosidad la espiritualidad, entonces hay poca formación de conciencia y por consiguiente su ética es débil en la práctica. Así, una parte de su conciencia se auto justifica, racionaliza que cree en Dios y en sus nobles valores éticos y espirituales, pero en la práctica se evidencia un gran déficit de prácticas benignas: la inseguridad, violencia, apatía, competencia desleal, el placer como religión y caos económico imperante.

Estos jóvenes universitarios dicen rechazar las drogas, el soborno, el adulterio, la evasión de impuestos, las relaciones sexuales premaritales, etc., en base a la creencia en Dios y en los valores éticos, pero no se trabaja organizadamente con nadie por el bien común.



En forma muy paradójica, reconocen que sí existe relación entre las creencias religiosas y las “relaciones con los demás” (93%) pero afirman que no hay relación entre la religión y “las preferencias políticas” (93%). Esto muestra ignorancia de lo que es la política e irresponsabilidad, pues siendo la política la lucha por administrar a la sociedad y sus bienes, entonces resulta que desligan al bien común de la fe y de los valores éticos, y si a esto le agregamos el hecho de que no hacen prácticas con la Iglesia, la cual les proporciona identidad, sentido de vida y valores benignos, entonces ¿con quién se juntan y para qué? Ya lo dijeron, reconocen que dedican más tiempo a la escuela, a las redes sociales y a otras “distracciones y atractivos” (66.67%). Hay una gran irresponsabilidad personal y social.

Estos resultados tienen muchas semejanzas con hechos en Jalisco, en particular en Guadalajara, estudiados por el doctor Alfredo Zepeda Lomeli (véase, Anuarios de investigación UNIVA 2013 y 2014).

Queda en evidencia que el catolicismo que practican imaginariamente estos jóvenes es esencialmente una forma de falsa conciencia (alienación) la cual tiene como causa las condiciones sociales, económicas y culturales que les hemos heredado las generaciones anteriores, ateos, católicos laicos y la propia Iglesia con su clero. Las condiciones económico-sociales determinan en forma general al tipo de conciencia, pero la conciencia tiene siempre la capacidad de elegir, pese a todo.

Este fenómeno de falsa conciencia se está dando también en la propia Iglesia católica michoacana, que es la matriz de la identidad de los niños, jóvenes y adultos. La Iglesia misma se ha diagnosticado y reconocido que es también factor del caos en Michoacán, pues dice que está fallando en lo más crucial: la formación de conciencia, donde se da la espiritualidad, calidad ética y sabiduría.

## ARTÍCULOS

Pero antes de entrar al auto diagnóstico de una parte muy importante de la Iglesia michoacana, entremos a los resultados de otra encuesta que diseñamos y fue aplicada a estudiantes universitarios.

Este instrumento se diseñó tomando en cuenta la situación mundial del cristianismo y de las religiones en el mundo actual, ante el impacto de la globalización (neoliberalismo anglosajón) sobre ellas, lo cual permite identificar puntos débiles del cristianismo, de las religiones y de la conciencia social en general, con el fin de caminar hacia otro mundo posible, sustentable, social y ambientalmente.

Esta encuesta reafirmó el hecho ya detectado de que todos se consideran católicos por herencia familiar, aunque luego el 50% la siguió por propia convicción. Se confirma cómo su identidad está determinada directamente por lo que se les inculcó desde niños en el hogar y en la parroquia. Todos identificaron cuales son los Siete Pecados Capitales y los vinculan con la necesidad de tener inteligencia emocional. Piensan que la maldad se debe a la falta de amor y tener sentimientos negativos.

Consideran que el catolicismo y la justicia social van de la mano; que no somos buenos o malos por naturaleza, sino que Dios nos hizo buenos desde el *Principio*, pero nosotros decidimos pecar. Casi todos distinguen entre el amor maduro y la pasión y enamoramiento. Al amor maduro lo asocian con la seguridad, con el “hacerse uno”, la confianza, la aceptación y el dar incondicionalmente, y que la pasión va más bien a lo físico.

Su conocimiento de la mente (conciencia) es muy elemental y la asocian con el conocimiento y la distinción entre el bien y el mal. Su sentido de vida es dado por su fe en Dios (mayoría), su familia, el amor, proyectos, amistades y en los hijos.

Ante la pregunta ¿Quién eres? Se ve claramente cómo la fuente de su identidad es el Dios del cristianismo, algunos hablan específicamente de la Trinidad (Padre, Hijo, Espíritu Santo) y del amor como valor supremo. La mayoría cree que al morir uno se

va al Cielo, nadie mencionó (como dice el catolicismo) que sea necesario ganárselo y que hubiese un juicio divino en el momento de morir, y un Juicio Final al término de los tiempos. Todos los encuestados se inscriben en la narración cristiana del Origen y Fin de la Vida.

La mayoría no ha estudiado a profundidad a ninguna otra religión, un poco a la Nueva Era (*New Age*), sin embargo, todos sí reconocen valores en las religiones indígenas, como la humildad, trabajo en equipo, amor, respeto y sencillez.

Dado que lo opuesto al amor es el egocentrismo (narcisismo), se preguntó al respecto. Un tercio de ellos no saben lo que significa, los demás correctamente lo asocian con el “sobrevalorarse”, “quererse sólo a uno mismo”, y con la negación de la espiritualidad.

Consideran que la espiritualidad es tener fe en Dios, en “ser Hijos de Dios”; otros no saben, pero sí distinguen a los “ejercicios espirituales” y mencionan la oración, comulgar, ayunar, misa, alabanzas, rezar el rosario, lecturas y el “cumplir con los Mandamientos”. Sobre la relación entre la espiritualidad y el control de las emociones (inteligencia emocional) existe ignorancia y confusión.

Piensan que la oración es “hablar con Dios”, pedirle, y algunos la asocian con la “meditación”, la relajación, y la respiración profunda. Ante la pregunta directa sobre lo que es la meditación, el 50% no sabe y los demás la relacionan con la oración y con el objetivo común de tener contacto con un ser superior benigno.

Ante la pregunta de si hay relación entre las religiones y la respiración, unos se sorprendieron por la pregunta, pero sí encontraron relación: “mucho”, “bastante”, “buena”, pero no especificaron más. Parece que desconocen la raíz de la palabra hebrea “*ruaj*”, espíritu, la cual significa aliento, viento y su relación con la Biblia y su papel dentro del cristianismo.

Todos manifestaron tolerancia hacia el pluralismo religioso y creen que esta diversidad se debe a que en las democracias existe libertad de pensamiento, de creencias y diversidad de teorías acerca de Dios. Consideran que hay que respetar a las demás religiones y que además es un derecho establecido en los Derechos Humanos Universales.

No obstante, hay un gran desconocimiento sobre lo que es el Diálogo Interreligioso y el Ecumenismo. Todos saben lo que es la tolerancia, la discriminación y los prejuicios. Interesantemente, consideran que, si el novio o esposo tuviese otra religión, serían respetuosos de su creencia. Parece que hay madurez y tolerancia.

Sobre las causas de la violencia en Michoacán, hablan de la falta de amor, desconocimiento de Dios, falta de valores, inconsciencia, ignorancia, baja autoestima, drogas, y como solución proponen un buen gobierno; un tercio de ellos no sabe, una joven hace una brillante síntesis de propuestas: “Crear conciencia, buena educación, aprender a amar, respetar, no ser egoístas, ayudarnos mutuamente” (Mónica, 26, soltera, Uruapan).

¿Qué hacen por el bien común? “casi nada”, “nada”, “apoyo a jóvenes en la Iglesia”, “barro la calle en domingo”; ¿qué haces por la paz? “Oración”, “ayudar”, “desear el bien a los demás”, “respetar”, “actuando correctamente”, “poco”.

Sobre el fin último de la educación, piensan que es dar información, valores humanos y espirituales, algunos pocos no saben. Todos comprenden lo que es el pesimismo, el nihilismo y sus consecuencias. Sobre la pregunta de cómo ven el futuro de la humanidad y de este planeta, todos coinciden en que estamos destruyendo, acabando con la Tierra y al mismo tiempo consideran que la ecología y el cristianismo “van de la mano”. Piensan que lo peor de la vida es el mal, la pobreza y la prostitución, y que lo más hermoso es Dios y la naturaleza.

Pasemos ahora a conocer el auto diagnóstico que se hace una parte muy importante de la Iglesia Católica michoacana; la Diócesis de Zamora, la cual abarca a Uruapan, y recordando que es esta Iglesia quien determina la identidad de los michoacanos,

en particular la de los niños y jóvenes, y la de sus papás cuando fueron niños.

El 8 de septiembre del 2011, la Diócesis de Zamora publicó el “Marco de Realidad” (Zamora, 2011) de esta Diócesis, como parte del proceso para definir al Plan Diocesano que guiaría los siguientes cinco años, en el que muestra los “datos fríos” (sic) de su realidad que resumen la situación de 1,238,000 católicos michoacanos que viven en esta Diócesis con 1,303,152 habitantes; es decir, el 95% de la población de esta Diócesis es católica y cuenta con 339 ministros ordenados, 900 consagrados (monjas, monjes) y 1,236,673 son laicos.

En esta Diócesis existen 48 institutos y congregaciones (8 masculinos), viven en 126 casas (14 de vida contemplativa) repartidas por toda la Diócesis. La mayoría se dedica a la educación, pero paradójicamente el “Marco de realidad” señala (p.16) que la formación teológica pastoral de estas personas consagradas “es mínima”, tienen poca comunicación con los sacerdotes y laicos, y que los sacerdotes no aprecian plenamente el trabajo y vida de monjas y monjes.

En la presentación de este autodiagnóstico (del propio clero, religiosas, religiosos y laicos), el Vicario Episcopal de Pastoral, el presbítero Felipe Vega Salcido (coordinador general del proceso del Plan Diocesano), señaló (Zamora, 2011: 1ss) que el análisis muestra que la “urgencia mayor” es la “falta de comunión de nuestra Diócesis” (p.2) y que “los pobres no pueden esperar” (como ya lo habían señalado los obispos mexicanos [CEM, 2010]).

Aquí aparece ya una grave contradicción en la relación Iglesia-sociedad, pues el propio “Marco de realidad” señala (p.28s) que en el quehacer actual de la Diócesis “no se identifican acciones, ni organizaciones cuya perspectiva esté ocupando un lugar en la transformación de la Diócesis [...] y que] se tiene muy descuidada la pastoral social de la parroquia [...] falta mayor compromiso político por parte de los fieles” (el subrayado es propio). En otras palabras: la Iglesia (clero, consagrados y laicos) casi no hace nada por sanar la injusticia social de donde mana la violencia en

Michoacán, está abandonado en la práctica el lema católico de que “la paz es fruto de la justicia”.

Dado que, como ya hemos visto, la identidad de los jóvenes universitarios michoacanos está determinada directamente por el catolicismo, veamos entonces una auto radiografía de los guías (pastores) del “rebaño” michoacano, lo cual nos dará una vista más clara del panorama.

De los 339 sacerdotes de esta Diócesis, 103 sobrepasan los 69 años de edad y el “descenso de seminaristas” colocan a la Diócesis en una “encrucijada” (p.18), y aunque existen algunos buenos sacerdotes, hay “poca amabilidad, fraternidad y disponibilidad para escuchar y atender las urgencias y necesidades del pueblo (...) encontramos cansancio, desencanto, crítica, soledad, grupos de poder, activismo, poca espiritualidad, incoherencia, prepotencia (...); en algunos se muestra resistencia a integrarse plenamente al proyecto diocesano de pastoral (...), existe en algunos un marcado clericalismo, asumiendo como estilo de vida el que las decisiones son tomadas sólo por ellos (...), se asume el rol de funcionario en búsqueda de un estatus social privilegiado (...) en el ámbito personal y económico: negocios personales, exclusivismos afectivos, etc. (p.18 y ss.).

¿Y cómo están los laicos? “hay poco interés por parte del pueblo de Dios en ser formado [...hay] una fe desligada de la realidad social [...] la formación no está generando procesos de comunión, ni conciencia de sentido social y político o de compromiso apostólico” (p.20 y ss.).

¿Y cómo está la situación con los adolescentes y jóvenes? Según este auto diagnóstico eclesialístico “La pastoral de adolescentes está ausente en nuestras parroquias. Hay un vacío entre la catequesis de niños y la pastoral juvenil [...]. Se corrobora que la propuesta de pastoral juvenil poco cimbra en la mayoría de nuestros jóvenes [...], en muchas parroquias de nuestra Diócesis no hay espacios donde ellos puedan compartir, convivir, ser escuchados y acompañados en su búsqueda [...] No nos acercamos a los líderes juveniles y no promovemos asesores laicos de pastoral juvenil” (p.23).

¿Y los papás, el movimiento familiar católico? “Las familias atendidas pastoralmente son minorías y se está cayendo en una pastoral sólo para parejas. Además, son muy pocas las parroquias que cuentan con una instancia propia de pastoral familiar” (p.25).

Los obispos mexicanos agrupados en la Conferencia Episcopal Mexicana (CEM), en el 2010, ante la ola de violencia en México, hicieron un análisis de la situación de este país y de la propia Iglesia Católica, lo cual arroja luz sobre los problemas clave y sus soluciones (CEM, 2010).

En esta obra, los obispos se autocritican como Iglesia; hablan del “enfriamiento” de la religión católica en México y señalan como sacerdotes sus causas: falta de formación y profundización, individualismo, relativismo ético, anquilosamiento, lenguajes poco significativos en la pastoral, olvido del “clamor de los pobres”, discriminación, machismo y patriarcalismo, abuso de poder clerical, demasiado énfasis en el ritualismo, abuso de satisfactores económicos materiales (lujos o abundancia), poca pastoral penitenciaria (especialmente a menores e inocentes), resistencia a compartir responsabilidades con el laicado, casos de abuso sexual.

Estas son las palabras de los obispos (pp.33ss), y reconocen que todo esto ha traído sospechas sobre el clero, falta de credibilidad y la migración a otras formas de cristianismo y a otras religiones (p.33s), y los obispos admiten humildemente que “nos reconocemos como comunidad de pobres pecadores y pedimos perdón a todos [...] por las incoherencias del testimonio sacerdotal” (p.34).

### **Cinco claves para el camino hacia la paz con los seres humanos y con la naturaleza (encarnando los valores)**

---

Por lo general, se cree ingenuamente que basta saber lo que es correcto para hacerlo, se olvida que es cierto el dicho “El camino al infierno está empedrado de buenas intenciones”. La realidad es que no basta saber lo que es bueno para hacerlo, este es el drama

humano, aún San Pablo dice en su madurez: *hago lo que no quiero y lo que quiero hacer no lo hago* (Rm, 7: 19-25).

En el conocimiento humano hay cinco puntos clave sobre los que hay que girar, los referentes de una lección divina (Lectio Divina) ampliada y actualizada: 1) el cultivo metódico de la atención, 2) el redescubrimiento de la sacralidad del universo y de la Tierra, 3) las mujeres y lo femenino como fuente de creación de valores humanos, 4) la vida sencilla, voluntaria y con sentido, y 5) la visualización. Haremos hincapié en dos de estos:

1) *Las mujeres y lo femenino como fuente de creación de valores humanos*. Este mundo patriarcal, violento, depresivo, adictivo, contaminado y gris es el reflejo de la actitud de los hombres hacia las mujeres y hacia lo femenino. Nada cambiará si no curamos nuestra relación con las mujeres. Trabajar por esta transformación es lo más radical y revolucionario. El sueño (anhelo) de la Tierra es el sueño de las mujeres, un sueño bello, sublime, sencillo e inconmensurablemente profundo y realista: que los hombres le ayudemos a los hijos a hacer la tarea, que compartamos las tareas domésticas, que seamos justos y tiernos y que les seamos fieles sexualmente.

2) *La vida sencilla, voluntaria y con sentido*. La historia de la ética, de la espiritualidad, del monasticismo y de la filosofía universal, nos muestra que la vida sencilla es indisoluble de los anhelos más bellos y sublimes del ser humano. ¿Qué es la vida sencilla? Es un modo de vida que teje lo interno con lo externo, y significa unidad de propósito, sinceridad y honestidad, en lo interno; y en lo externo implica dejar la actividad compulsiva, la competitividad sin ética; aligerarse de posesiones, dejar el consumismo y el mundo del culto a la apariencia, a la imagen vana y el servicio al ego. La vida sencilla es voluntaria porque no es impuesta por las circunstancias o poder, y es deliberada porque la guía la visión de ser mejores seres humanos en armonía con todas las demás especies y la exaltación de la humanidad.



## Conclusiones

---

Estamos en la sociedad líquida, (Zygmunt Bauman, 2007; Giovanni Sartori, 1998), con sus relaciones y su conciencia líquidas, dispersa, teledirigida. Simple y sencillamente la mente humana no funciona correctamente cuando está sobre estimulada sensorialmente, pierde la capacidad de atención y concentración y esto se agrava debido a la escasez de verdor natural, del efecto positivo de la naturaleza, bosques, selvas, desiertos, parques y jardines. La vida cotidiana es un ruido y estrés constante, la gente sin orientación educativa sabia tiende a automedicarse con el peligro de las adicciones a sustancias legales e ilegales.

Urge nutrir nuevas ciencias como la Ecopsicología (Roszak, 1995), la Ecoteología (Berry, 1990), y a la Teoría de Recuperación de la Atención por medio del contacto con la naturaleza (Stephen y Kaplan, 1996).

Queda claro que formar conciencia (darse cuenta benigna) requiere del cultivo metódico de la serenidad, de la correcta respiración, de silencios, y sobre todo de acompañar con la atención nuestros movimientos físicos, estados de ánimo, pensamientos y emociones presentes, de preferencia en áreas verdes. Esto último implica una revolución en el diseño de centros educativos o remozamientos, pues muchos establecimientos son masas de cemento, casi aulas.

Es comprensible que los estudiantes se pongan inquietos y neuróticos si los tenemos tanto tiempo encerrados. Es recomendable que las cargas académicas no sean estresantes, especialmente para los que trabajan y estudian... recordemos: sobre estimulados sensorialmente, no sabemos lo que estamos haciendo... Y claro hay que hacer, lo más posible, actividades al aire libre, de preferencia en áreas verdes, parques y jardines. Nadie ama lo que no conoce... Hay que tomar en serio la esencia de la ética: la espiritualidad. Hay que pasar de la inteligencia emocional a la sabiduría espiritual. ▼

## Bibliografía

---

- Bauman, Zygmund (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Peter L. (1969). *El dosel sagrado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter L. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berry, Thomas (1990). *The dream of the earth*. San Francisco: Sierra Club.
- Boada, Martí., y Víctor M. Toledo (2003). *El planeta, nuestro cuerpo*. México: CONACyT-SEP-FCE.
- CEM, (2010). *Que en Cristo nuestra paz, México tenga una vida digna*. México: CEM.
- De la Cruz, San Juan (1994). *Poesía completa*. Barcelona: Edicomunicación.
- Deikman, Arthur J. (1982). *The observing self*. Boston: Beacon Press.
- Dispenza, Joe (2008). *Desarrolle su cerebro*. Buenos Aires: Kier.
- Eliade, Mircea (1964). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Guadarrama.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, Daniel (editor), (2004). *Emociones destructivas*. Buenos Aires. Ed. Vergara.
- Gunatarana, Henepola (2013). *El libro del mindfulness*. 2ª ed., Barcelona: Kairós.
- Jung, Carl Gustav (1964). *Man and his symbols*. New York: Double Day.
- Kaplan, Sthepen y Rachel (1996). *The experience of nature*. USA: Ulrich.
- Larrañaga, Ignacio (2004). *Del sufrimiento a la paz*. México: San Pablo.
- Loyola, San Ignacio (s/f). *Ejercicios espirituales*. 2ª ed., México: Buena Prensa.
- Namto, Achan Sobin (2000). *Atención plena momento a momento*. México: Yug.
- Needleman, J. (editor), (1976). *On the way of self-knowledge*. New York: Alfred A. Knopf.
- Needleman, Jacob (1984). *The hearth of philosophy*. USA: Bantam.
- Needleman, Jacob (1985). *Lost Christianity*. 2ª ed., San Francisco: Harper & Row

- ONU-CNFC (1993). *Programa para el cambio (Carta de la Tierra y Agenda 21)*. Ginebra: ONU.
- Ortolani, Valerio (1986). *Personalidad Ecológica*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Piaget, Jean (1970). *Epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo.
- Piaget, Jean (1973). *Biología y conocimiento*. 2ª ed., Madrid: Siglo XXI.
- Ratzinger, Joseph (2006). *Verdad, valores, poder*. 6ª ed., España: Rialp.
- Roszak, Theodore (editor), (1995). *Ecopsychology*. USA: Counterpoint.
- Samuels, Mike and Nancy (1981). *Seeing with the mind eye*. USA: Random House.
- San Agustín (2006). *Confesiones*. 42 ed., México: San Pablo.
- San Agustín (2006). *La trinidad*. Madrid: BAC.
- Sartori, Giovanni. (1997). *Homo videns*. La sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus
- Sharp, Daryl (1997). *Lexicon junguiano*, 2ª ed., Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Thera, Nyanaponika (1965). *The hearth of buddhist meditation*. New York: Samuel Weiser.
- Tomasini, Alfredo A. (1990). *Planeación estratégica y control de calidad*. México: Grijalbo.
- Varios (1999). *Catecismo de la Iglesia Católica*. México: Editores Unidos.
- Vigil, José María (2005). *La Crisis de la Vida Religiosa en la Europa del Siglo XXI* (Disponible en Cyberteología, año VI, n. 31).
- Zamora, Diócesis (2011). *Plan Diocesano (Marco de Realidad)*. Zamora: Diócesis de Zamora.
- Zepeda Lomelí, Alfredo (2013). “*Jóvenes universitarios y religión (entre secularización y pluralismo religioso)*”, en Anuario UNIVA 2013 de investigación. Guadalajara: UNIVA, pp. 87-121.
- Zepeda Lomelí, Alfredo (2014). “*Un mundo todavía plausible. La religión entre los estudiantes universitarios de la UNIVA, Campus Guadalajara*” en Anuario UNIVA 2014 de investigación, pp. 629-666.

# Desarrollo del pensamiento y la razón críticos en educación secundaria

Juan Carlos Jacobo Gómez<sup>1</sup>

**Resumen.** El presente texto es una urdimbre de reflexiones en torno a la necesidad de construir un marco teórico-conceptual que permita avizorar en el horizonte educativo la importancia de la formación de educandos-adolescentes en la esfera del pensamiento crítico, para lo que, sin pretender ser sintético, se busca colegir y compendiar a manera de un opúsculo la esencia teórica conceptual y empírica de las principales categorías de análisis que conforman el *corpus* del pensamiento crítico para la formación del educando-adolescente en la educación secundaria: pensamiento crítico-razón, pedagogía-didáctica, enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave.** Pensamiento crítico, Educación secundaria, Enseñanza-aprendizaje, Educando-adolescente, Razonamiento crítico-hermenéutico.

## Development of Critical Thinking and Reason in Secondary Education

**Abstract.** The present writing is a warp of reflections, on the need to build a theoretical-conceptual framework, which allows us to see on the educational horizon the importance of the formation of student-adolescents in the sphere of critical thinking, for what without pretending to be synthetic, it seeks to collect and summarize in the manner of a booklet the theoretical-conceptual and empirical essence of the main categories of analysis that make up the corpus of critical thinking for the formation of the

---

1. Doctorante en Educación. Asesor en Licenciaturas y Maestrías en Pedagogía, Psicología Educativa, Comunicación Educativa y Administración Educativa en el IMCED. Actualmente Asesor Pedagógico de la zona escolar No. 03 de Secundarias Generales en Michoacán.

adolescent-educator in secondary education, critical thinking-reason, pedagogy-didactics, teaching- learning.

**Keywords.** Critical thinking, Secondary education, Teaching-learning, Educating-adolescent, Critical-hermeneutic reasoning.

## Introducción

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre la importancia del pensamiento y razón críticos de los docentes de educación secundaria para la formación de educandos-adolescentes, que no sólo horizontalice las prácticas pedagógicas, sino que las oriente hacia una praxis social, crítica, transformativa, que le dé sentido tanto a los aprendizajes de los estudiantes como a sus proyectos de vida.

La metodológica del presente trabajo propone un ejercicio hermenéutico-conceptual y teórico-categorial, para la comprensión de la complejidad que entraña formar a los estudiantes de educación secundaria en el marco del pensamiento crítico sin llegar a vulgarizar el concepto, ni reducirlo a fórmulas técnicas e instrumentales, a didácticas memorísticas que simplifican en recetas los problemas que se plantean en las relaciones docente-estudiante; es un acercamiento a la complejidad de la teoría crítica como posibilidad de sintetizar un pensamiento crítico, significativo y trascendental en la formación de los estudiantes de secundaria, a partir de reflexionar sobre la ausencia de una formación profesional oficial, epistemológica, sistemática y actualizada de los docentes de educación secundaria, a fin de remontar el abandono profesional en el que se encuentran desde hace muchos años, que sin duda repercute negativamente en la formación de los educandos-adolescentes, lo cual se ve reflejado en aprendizajes memorísticos, mecanizados, en suma carentes de pensamiento crítico.

Este trabajo comprende cuatro apartados: 1. Elementos teórico-conceptuales sobre pensamiento crítico; 2. Teoría crítica fundamento onto-epistemológico y metodológico del pensamiento

crítico; 3. La subjetividad y la objetividad en la relación pedagógico-didáctica del docente y el estudiante y el pensamiento crítico; y, 4. Enseñar a pensar. Acercamiento al pensamiento crítico en la enseñanza; y uno de conclusiones. A partir de la reflexión de estos aspectos se pretende argumentar la alternativa y el reto de formar estudiantes de educación secundaria en el pensamiento y la razón críticos.

### Elementos teórico-conceptuales sobre el pensamiento crítico

---

Los problemas del pensamiento en el contexto de los problemas que se presentan en los procesos de las relaciones sociales de producción del conocimiento en la educación secundaria, respecto a la conformación y desarrollo de un pensamiento crítico, son problemas que atraviesan por las preocupaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas respecto al conocimiento, que básicamente siguen siendo los mismos problemas que el pensamiento antiguo reflejaba de distintas formas, como lo expresa el pensamiento actual, la dificultad, impedimento e incapacidad del ser humano de conocer sobre las cuestiones fundamentales: la vida y la muerte. Al respecto, Tecla (2007) esboza:

En la antigüedad, el problema del conocimiento aparece envuelto con los mantos del mito y la religión, que no alcanzan a encubrir sus aspectos contradictorios. El conocimiento se encontraba relacionado con un poder divino. En el poema del Gilgamesh<sup>2</sup>, la existencia y las posibilidades del hombre están marcadas por el fatalismo e imbuidas de escepticismo. Al hombre no le está dado conocer las cosas esenciales sobre la vida y la muerte, “sobre la vida eterna”. Este conocimiento y poder es un privilegio de los dioses. Los simples mortales deben

---

2 Uno de los pasajes de la epopeya del Gilgamesh relata la lucha del héroe y su hermano gemelo Enkidu contra el Toro Celeste. Los gemelos matan al Toro Celeste, pero Enkidu también muere. Ante la muerte de su gemelo salvaje, Gilgamesh se encuentra confundido es como si se enfrentara a su propia muerte. Con Enkidu ha muerto una parte de él. Sin aceptar la idea de la muerte, el héroe abandona su reino y todas las cosas y seres que le son familiares y se lanza desesperado en busca de la vida eterna. (Tecla: 2007)

limitarse a las cosas terrenales: disfrutar de ricos manjares, bañar su cuerpo y deleitarse abrazando a su mujer, puesto que de este orden son las cosas que están al alcance de los hombres (p.74).

Es en el pensamiento mitológico donde se van a pergeñar los primeros atisbos de una idea de filosofía y de ciencia, planteándose la necesidad de conocer sobre las cosas, sobre el hombre y sus causas. Montes De Oca (2003) refiere: “La primera interrogación filosófica inquiere nada menos que el origen, el principio absoluto de todo ser, y en esa pregunta, late la persuasión de que el mundo está sometido a una ley.” (p.13), podemos decir que en el pensamiento griego del siglo VII a. C., se sientan las bases de un pensamiento ético, metódico, argumentativo, explicativo, demostrativo, silogístico, analítico, retórico y hermenéutico, que caracterizan el pensamiento occidental.

Precisamente, Heráclito rompe con la tradición de la mitología griega, al advertir que ya no es suficiente la explicación fundada en la mitología; orientó sus reflexiones y meditaciones al problema perene del principio de todo lo existente, percibiendo y razonando que es en el fuego sempiterno, cambiante y trascendental, el origen de toda vida; el mundo, el mismo que es para todos los seres, no lo ha creado ningún dios ni ningún hombre; ha sido, es y será un fuego siempre vivo, que se enciende y se apaga con medida; esto implica en sí mismo un sentido ontológico. Por otra parte, argumentó sobre la inestabilidad y la incesante mutación de lo real, argumentó que todo fluye. Aquí cabe su célebre epígrafe: *no puede uno sumergirse dos veces en un mismo río, pues el agua que nos envolvió la primera ha pasado ya en la segunda.*

De manera metódica Heráclito está ya intuyendo e instituyendo algunas leyes de la dialéctica <<todo está en movimiento, todo se transforma, todo es cambio incesante>>; pero también plantea en sí mismo, el problema ontológico del conocer, <el problema del ser>.

Mondolfo (2015) realiza un ejercicio hermenéutico muy interesante en su texto: *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*, trabajo que recupera textos y epígrafes de los filósofos posteriores a Heráclito y que dan cuenta de sus postulados, por ejemplo, lo que plantea Sexto Empírico contra los dogmáticos, VII, 126ss:

“(126) Heráclito, por el contrario, como tenía opinión de que el hombre estaba dotado de dos instrumentos para el conocimiento de la verdad, la *sensación* y la *razón*, juzgó entre éstas a la sensación indigna de confianza –de manera análoga a los filósofos naturalistas ya mencionados [Parménides, Empedocles]– y a la razón, en cambio, la afirmó criterio [de verdad]. Pero refuta la sensación diciendo textualmente: *<malos testigos para los hombres [son] los ojos y los oídos de quienes tiene almas bárbaras>* (fragm. 107), lo cual era igual al proverbio: *es propio de almas bárbaras fiarse de las sensaciones irracionales*” (Mondolfo, p. 23).

Asimismo, Heráclito aporta los conceptos y categorías de racional <razón>, sensaciones <sentidos>, conocimiento <teoría del conocimiento> y el de verdad; precisa y puntualiza que la razón es juez de la verdad, pero no cualquier razón, sino aquella que es común al todo y divina, entendida ésta, como todo aquello que nos envuelve y que es racional e inteligente, aportes que serán recuperados más tarde por Sócrates, Platón y Aristóteles, entre otros.

El pensamiento <en tanto razón> como tal tiene un sentido polisémico, sin embargo, para efectos de una comprensión semántico-sintáctica y onto-epistemológica es parte de una serie de conceptualizaciones sobre las categorías de pensamiento, razón y crítica. Respecto a la necesidad de que la educación, particularmente la escolarizada, enseñe a aprender a pensar Luzuriaga (1960) argumenta:



Pensamiento y Educación. Uno de los fines esenciales de la educación es enseñar a pensar, a pensar bien, rectamente. El pensar es una actividad psíquica, surgida de una experiencia, estímulo o necesidad y dirigida a un objeto, valiéndose de juicios, razonamientos, conceptos, etc., el pensamiento es el resultado del pensar y tiene un carácter objetivo, lógico (p.292).

La reflexión entonces se debe orientar tanto al pensamiento abstracto como al concreto, dinámico, activo, praxeológico que recuperen la intuición y las experiencias tanto de los estudiantes como de los docentes. Esta idea alude a que este tipo de pensar no puede realizarse caprichosa, arbitraria y absurdamente, sino conforme a ciertas reglas, cánones y normas lógicas, razonables y metódicas que produzcan pensamientos puntuales, precisos y correctos.

Luzuriaga (1960) refiriendo a Pestalozzi, plantea que: “el fin de la educación intelectual era partir de las intuiciones confusas para llegar a los conceptos exactos.” (p.62). Además, propone algunos conceptos claves y potentes que ayudan a clarificar el concepto de pensamiento crítico, por ejemplo: comprensión, uso de conceptos, autorreflexión, representación espiritual de la realidad, impresión de los sentidos, formación conceptual, representación de la realidad, experiencia, postulados mentalmente construidos y relaciones y proposiciones.

La cuestión es, ¿cuáles deberán ser los caminos pedagógicos y didácticos para alcanzar el propósito y la intención para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente? En esta racionalidad del pensamiento y su conceptualización, Schaub y G. Zenke (2001) sostienen que:

Pensamiento (ingl. *thinking*). Capacitación, ordenamiento, comprensión o configuración mentales de la realidad mediante el uso de conceptos, representaciones de modelos o imágenes ideales. El pensamiento capacita tanto para la autorreflexión como para la representación espiritual de la realidad. Su punto de partida son las impresiones de los sentidos, pero alcanza su ser propio, no

intuitivo, en la formación conceptual. Precisamente por ello puede el hombre representarse algo o elaborar un plan sin que le esté dada de manera inmediata una realidad concreta. Inversamente puede contrastar con la realidad, mediante la experiencia, hipótesis construidas mentalmente sobre relaciones y proposiciones (2001).

Otra conceptualización, desde un enfoque psicológico, que puede contribuir a la trama conceptual necesaria sobre la categoría de pensamiento, es la que C. Warren (2014) sostiene: “Pensamiento. 1. Tipo de experiencia ideacional simbólica. 2. (*conduc.*) Movimientos subvocales. 3. Sucesión o curso de procesos simbólicos. 4. (*hist.*) Experiencia cognitiva en general, *dist.* de sentimiento y acción. 5. Una sola de las ideas de un curso de pensamiento.” (p. 261). Otra postura en apariencia contraria al postulado psicológico. Al respecto, Ferrater (1951) refiere:

PENSAMIENTO es, a diferencia del pensar, una entidad intemporal e inespacial, invariable y, desde luego, no psíquica. Estos predicados negativos van encaminados a una distinción rigurosa entre lo que pertenece al campo de la psicología y lo que es para varios autores objeto de la lógica. El pensamiento es aprehendido o capturado por el acto psíquico del pensar, pero no puede confundirse con el acto mismo ni con el contenido intencional al cual apunta. El hecho del pensar, que supone el sujeto, el acto psíquico, la expresión, el pensamiento y el contenido u objeto intencional no equivale, sin embargo, a una identificación de todos estos términos separables en el análisis fenomenológico y pertenecientes ontológicamente a diversos tipos de objetos. (p. 387)

El pensamiento se puede asumir como una cualidad substancialmente humana, una cualidad que no precisamente es connatural al ser humano, pero que es necesario alimentar, disciplinar y desarrollar, pensamiento que lleva a un pensar <en tanto acción>> deliberado, premeditado, proposicional y voluntario que incorpora y define la dualidad humana, al individuo y al sujeto. El pensar <ejercicio intelectual superior> que se dirige y se enfoca al pensamiento, a su vez, todo pensamiento se orienta y alinea a un

contenido proposicional, proyectado, aprehendido, racionalizado <en tanto objeto especulativo-quimérico-imaginado>>. El pensamiento constituye la representación, la imagen, el modelo <<atributos, propiedades, cualidades, esencias>> del objeto-sujeto.

En este sentido, se puede hacer una importante distinción entre pensamiento y pensar; en todo caso, el pensamiento no es pensar, sino una facultad, una capacidad, una disposición esencial y profundamente humana, que busca satisfacer la necesidad ingente e imperiosa de conocer a través del pensar, sin embargo, requiere de un proceso intencional que permita su despliegue, porque no a todos los seres humanos les es dado el desarrollo del pensamiento en general y, del pensamiento crítico en particular; de ahí que se hace imprescindible enseñar a pensar, que en las escuelas los docentes aprendan a pensar y a su vez, estén en posibilidades de enseñar a aprender a pensar.

### **Teoría crítica fundamento onto-epistemológico y metodológico del pensamiento crítico**

---

Se puede argumentar que la teoría crítica surge como fundamento del pensamiento crítico, y es en la Escuela de Frankfurt donde la teoría crítica surgirá como posibilidad onto-epistemológica y metodológica de las ciencias del hombre, además, incorpora y aporta elementos éticos y estéticos con una profunda esencia crítica, a la pretensión y esperanza de la participación individual y colectiva consciente, razonada e intencionada, hacia la conformación de sujetos críticos, activos, constructivos y transformativos que puedan vivir experiencias simbólicas y significativas que conformen, produzcan y originen movimientos, urdimbres, hechos y acciones en las esferas de lo social, político, económico, cultural, educativo, ecológico y artístico, que definen al ser humano como tal, en esta idea, Polidori y Mier (2017) postulan que:

[...] la llamada “Escuela de Frankfurt”, [...] expone la crisis de la cultura que se experimenta desde mediados del siglo XIX a consecuencia del desencanto de la razón y el embate contra la dialéctica de Hegel, último gran sistema de filosofía del mundo moderno. Aquí se origina la “Teoría Crítica” que busca retomar la teoría de Marx –como teoría crítica del capitalismo–, e incorpora los desarrollos de Freud en lo relativo a la sociedad (p.36).

Sin embargo, parece que en la actualidad la teoría crítica, como toda teoría, particularmente en las ciencias del hombre, pero también en las ciencias de la naturaleza, ha caído en una crisis, en un descrédito y casi en un abandono intelectual y praxeológico. Al respecto Kozlarek (2017) postula:

De acuerdo con muchos discursos actuales, la crítica se ha convertido en una práctica común. Parece que ha perdido en nuestras sociedades actuales la fuerza subversiva que la distinguió todavía hace algunas décadas. Signo de ello es que hoy en día no es raro escuchar la exigencia de “ciudadanos críticos”, “padres críticos” e incluso “feligreses críticos”. Los estudiantes deben ser críticos, aplicar “aparatos críticos”, seguir “rutas críticas”, etcétera. Ante esta aparente normalización de la crítica se impone la siguiente pregunta: ¿necesitamos todavía de teorías críticas? Relaciona con esta pregunta es la siguiente: ¿necesitamos todavía *teóricos* críticos –es decir: intelectuales o académicos críticos- en una época en la que se supone que *todos* somos o debemos ser críticos? Sería importante, sin embargo, distinguir con claridad los diferentes significados que los distintos discursos y lenguajes “críticos” conllevan (p. 84).

Kozlarek permite visualizar que la gramática <semántica, sintaxis y pragmática> así como el lenguaje científico, filosófico y teórico-conceptual <en tanto pensamiento> de la teoría crítica, se ha vulgarizado, popularizado y generalizado, a tal punto de naturalizar y neutralizar el pensamiento crítico <en tanto teoría crítica>, como si de manera natural todos ejerciéramos el pensamiento crítico, reduciéndolo a una cuestión instrumental, técnica.

La crítica a la crítica es un llamado a no vulgarizar, no fetichizar, no ideologizar, no academizar y no tecnificar a la crítica; en la esfera de la educación <pedagogía y didáctica> se deben *formar* sujetos e individuos críticos; sin que esto necesariamente conlleve a la vulgarización y la reducción a técnicas, fórmulas y rectas académicas y escolares; y entonces, surge otra cuestión: formar sujetos e individuos críticos, formar educandos-adolescentes en la educación secundaria que desarrollen el pensamiento crítico, en el nivel de sus capacidades, despliegues y disposiciones de acuerdo con su edad y niveles de desarrollo personal, para que interactúen socialmente de manera consciente, deliberada, autónoma, voluntaria y libre, con un propósito profundamente humano como forma de vida.

### **Pensamiento crítico: subjetividad y objetividad en la relación pedagógico-didáctica del docente y el estudiante**

---

Partiendo de que son sujetos e individuos <<docentes y estudiantes>> los involucrados en los procesos y relaciones sociales de producción del conocimiento y con relación a la experiencia subjetiva, tanto de docentes como de educandos-adolescentes, se puede decir que la subjetividad de los estudiantes es una constante durante los procesos complejos de aprendizaje. Así lo argumentan Toledo, Sosa, Aguilar y Colín (2001: pp. 18-19): “La subjetividad surge en la guerra y la paz; en escuelas públicas y privadas; en escuelas ubicadas en zonas de recursos socioeconómicos altos, y también en los de recursos medios y bajos.” Estos autores, para clarificar el asunto de la subjetividad recurren a Lacan, sin que necesariamente sea un enfoque psicoanalítico como lo advierten, de lo que se trata, es de recuperar algunos planteamientos de Lacan que permitan definir qué es la subjetividad y por qué se ubica su surgimiento en lo inesperado e imprevisible de las respuestas de los estudiantes en el ámbito áulico-escolar, lo que puede ayudar a mejorar las prácticas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Precisar la connotación y significación que tiene el concepto de subjetividad en los complejos procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, juegan un papel fundamental en las estrategias didácticas que deberán diseñarse para alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos-adolescentes. En esta visión, Lacan afirma:

Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo [...], el sujeto no es su inteligencia, no está sobre el mismo eje, es otra cosa y no un organismo que se adapta. Es otra cosa, y para quien sabe oírla, toda su conducta habla desde otra parte, no desde ese eje que podemos captar cuando lo consideramos como función de un individuo, es decir, con un cierto número de intereses concebidos sobre la *areté* individual (Toledo, et al, 2001: 21).

Se puede argumentar entonces, que cuando se le hace una pregunta a un estudiante y este responde desde su referente inmediato, está actuando, accionado, respondiendo como sujeto y no como organismo que se adapta <individuo>; entonces, el sujeto no se constituye como conjunto de órganos y funciones del cuerpo animal <en tanto organismo humano>, no constituye el conjunto de funciones que realizan los órganos, porque sí se presentan dificultades, complicaciones o conflictos, se pueden solucionar y corregir en forma automática y fáctica, esto es, por mediación de procedimientos y procesos protocolarios y/o compensaciones y acomodamientos con los cuales se trata de hacer que el individuo se adapte a la vida familiar, escolar, comunitaria y social. Esto sugiere que en las prácticas de los docentes generalmente se relacionan con los estudiantes, como individuos, sin considerar la posibilidad de significar el sentido de sujeto.

Toledo et al (2001) exponen que: “el sujeto tampoco se ubica en el mismo eje que la inteligencia, la virtud, la excelencia o la perfección. Esto no es el sujeto, el sujeto habla desde otro lugar”, se podría decir que el sujeto habla desde la experiencia de la subjetividad, de lo subjetivo, desde la práctica del sujeto en tanto

sujeto. Respecto a esta condición de sujeto, Toledo et al (2001) sostienen que:

[...] el sujeto responde en un registro que no es el de los contenidos de aprendizaje, ni el del conocimiento institucionalizado por la educación ni el de la lógica de las disciplinas. Responde desde el lugar de su subjetividad y en ese preciso momento “el sujeto está descentrado con respecto al individuo”. Por eso es excéntrico y “escapa a cualquier condicionamiento individual.” Ahí, en su excentricidad, se ubica lo inesperado e imprevisible de las respuestas de esos niños, porque ese es el lugar de la subjetividad (p. 22).

Asumir significativamente al sujeto en su contexto y condición socio-histórica, puede hacer posible anticipar y visualizar que la subjetividad puede entrar en acción en situaciones altamente complejas, extremas, apremiantes e imperiosas, como la violencia, el terror, el miedo, entre otras situaciones sustancialmente subjetivas; por ejemplo, un maestro puede plantearle a un alumno alguna cuestión de cualquier tema, el alumno no necesariamente le responde en la lógica de la disciplina o en la lógica del maestro. Sin embargo, en la lógica del sujeto puede tener sentido y significado la respuesta, aun acercándose o no a la respuesta lógica esperada, como consecuencia de esta respuesta o resultado no puede afirmarse que el estudiante no aprendió el contenido pertinente y, por lo tanto, se hace necesario volver a explicar el procedimiento lógico para que responda correctamente.

Ante esta situación, el docente deberá trabajar en el diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de los procesos mentales o procesos del pensamiento <reflexión, comprensión, interpretación, producción y creación, argumentación, formulación de juicios, formulación hipótesis, observación, descripción, experimentación, formular proposiciones deductivo-inductivo sintéticas, entre otros>, que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, lo que insinúa el énfasis en los procesos, procedimientos y actitudes, inclusive en las emociones más que en los resultados.

Por otra parte, la categoría de razón adquiere un sentido polisémico, pero se puede hacer una distinción económica entre Razón concreta y Razón abstracta, sobre la cual Dearden, Hirsrtz y Peters (1982) plantean:

Tradicionalmente al menos, se ha considerado a la razón como objetiva, y, más aún, como universal y necesaria. Si también yo pongo en cuestión ahora la solidez de esta respuesta tradicional es para precisarla más que para rechazarla. Porque estos conceptos, y muy particularmente los dos últimos, tienen que ser tomados como normativos y reguladores; no como las Ideas Kantianas de la Razón. Ciertamente no podemos esperar encontrar la universalidad y la necesidad logradas, por hablar de algún modo, en todas partes (y por tanto rechazar de antemano cualquier cosa que carezca de ellas y de sus exigencias) pero esto no nos debe llevar a sustraernos ante la empresa total. [...] distinguimos lo objetivamente obligatorio de lo que supone elección, capricho o preferencia. [...] lo objetivo no necesita hacer referencia a <<objetos>> (p. 151).

Han pasado siglos, y el sempiterno problema de la objetividad y la subjetividad en la ciencia, en el pensamiento y en el conocimiento se sigue discutiendo y reflexionando, un apunte necesario es que el ser humano es el que construye al objeto más allá de sus cualidades y características esenciales, el objeto puede existir afuera y adentro, pero es el *sujeto* el que le da el carácter de existente, lo que los pone en una relación íntima al objeto y al sujeto, no como una simbiosis ni de manera imbricada, sino más bien en una relación necesaria de encuentro, acontecimiento, hospitalidad, acogimiento, con posibilidad de comprensión y entendimiento, es una relación sustancial, que hasta cierto punto, se presenta como esencialista, esto es, no puede existir el uno sin el otro; respecto a la objetividad, en función de ello, se debe buscar evidenciar la relatividad de cualquier postura onto-epistemológica frente a la razón, la racionalidad y su objetividad; entonces, quién o quiénes configuran y determinan la objetividad y subjetividad de la razón.



Pensar sugiere entonces que enseñar y aprender a pensar son la forma en que el ser humano hace manifiesto, visible y consciente al conocimiento dotado de teoría y de empiria, que lo coloca en la acción concreta de la praxis, como el acto concreto más humano <<el acto de conocer>>, acto que se constituye y formaliza en un acto subjetivo e intersubjetivo que implica al ser en tanto sujeto y persona, así, en esta línea filosófica, Gadamer (1998) expone sobre la subjetividad que:

El concepto de intersubjetividad se ha generalizado a partir de una problemática puntual dentro del gran programa de la fenomenología trascendental de Husserl. En el pensamiento tardío de Husserl desempeña algo así como el papel de un *experimentum crucis*. [...] bajo el concepto clave de “fenomenología del mundo de la vida” haya dado mientras tanto efectivamente lugar a nuevos planteamientos. [...] el concepto del mundo de la vida un alejamiento del principio de subjetividad trascendental y un prometedor enfoque para nuevos desarrollos (p. 11).

En esta perspectiva hermenéutica, Gadamer no solamente está planteando un problema ontológico, sino esencialmente epistemológico, metodológico y ético desde el reconocimiento de que la reflexión racional sobre las ciencias del espíritu, que ya en el siglo XIX y principios del siglo XX estuvo fundamentada en su configuración y desarrollo por el dominio total del modelo de las ciencias naturales. El problema central del conocimiento, al menos desde los griegos presocráticos, es la validez del conocimiento mismo y cómo se manifiesta este conocimiento, aún hoy día se sigue discutiendo al menos en los círculos académicos e intelectuales, sobre todo en las ciencias del hombre o del espíritu sobre la validez y legalidad epistemológica, ontológica y metodológica del conocimiento. Esto permite develar, que Gadamer también incorpora el problema de la ética en la ciencia, la ética como la capacidad de tomar decisiones, la ética como método decisorio que permite tomar una resolución y una determinación con relación al camino del conocimiento que se habrá de seguir.

Por otra parte, el lugar de encuentro y desencuentro de la razón y de la racionalidad educativa escolar y áulica, el espacio donde se argumentan razones en pro y en contra de tal o cual cosa es la escuela, la misma que subyuga o libera, pero en los sistemas educativos de la modernidad y posmodernidad, generalmente se da lo primero, se programa, sujeta, constriñe, somete y domina en una relación de poder en donde el docente, por lo general ejerce la Autoridad Pedagógica (AP), <el poder>, más allá incluso de una visión de la reproducción de las relaciones sociales de producción. En torno a esta racionalidad, Lipman (1991) argumenta: “Hay tres modelos clave de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia... el Estado... y la escuela representan una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado.” (p. 47); al ser estas tres instituciones lo constitutivo de lo social, gregario, comunitario, societario, hay que cuestionarse sobre cuál es la racionalidad que predomina y prevalece en las relaciones sociales de producción del conocimiento al interior de las escuelas.

La escuela actualmente constituye la preparación, programación, clasificación y ordenamiento de los sujetos individuos que habrán de insertarse en las relaciones sociales de producción. Lipman (1991: p. 47) reafirma: “La escuela, en mayor grado que otra institución social, es entonces el campo de batalla, la industria de la sociedad del futuro y virtualmente cada grupo o segmento social aspira a controlarla en función de sus propios fines. [...] la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han desafiado dichos valores o sugerir otros alternativos.” La escuela entonces se constituye en la Ágora y en el Panóptico por antonomasia de las relaciones sociales de producción del conocimiento.

En torno al contexto socio-histórico de las escuelas, Lipman (1991) traza el siguiente argumento: “Las escuelas... son burocracias, con una distribución racionalizada de la autoridad,...

su objetivo es la producción de personas educadas –personas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables...” – (p. 49); en un régimen que se envuelve en la violencia simbólica legitimada, ve reflejada esta racionalidad de poder, sobre todo al interior de los centros educativos de educación secundaria; en esta lógica, Bourdieu (1996) fundamenta: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.” (p. 44), históricamente, la escuela ha sido el espacio social, político, económico, cultural, ideológico y hasta religioso, para reproducir las relaciones de poder.

Esto lleva a comentar que, en la educación secundaria, la queja constante de los docentes y asesores pedagógicos, es que los estudiantes no saben leer, no piensan, no racionalizan, pero cuando se encuentra a un alumno irreverente, preparado, preguntón, cuestionador, inmediatamente se trata de someterlo con la medianía académica y cultural y se cuestiona: *¿de dónde sacas eso; eso no tiene lógica; que autor lo dice, eso no está en el manual cuantitativo-positivista-empírico-analítico; cómo demuestras y compruebas eso; cuál es el fundamento científico?*, en fin, estas y otra serie de retahílas, verborreas y retóricas academicistas enmascaradas bajo el velo de la verdad absoluta, que no hacen más que reforzar las relaciones de poder, dentro de las relaciones sociales de producción del conocimiento, es la confirmación de una realidad escolar y áulica, donde hay una ausencia de pensamiento crítico en los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que el desafío es construir estrategias didácticas que impulsen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

## Enseñar a pensar: Acercamiento al pensamiento crítico

---

Enseñar a aprender, tanto como enseñar a pensar, siempre ha sido la preocupación y el ideal de todo docente, profesor, maestro, asesor o preceptor en el nivel educativo de secundarias, más allá de la simple o compleja relación entre la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, Estévez (2002) sustenta que: “Tenemos en México un sistema educativo con baja eficiencia e inequidades sociales ligadas a tal eficiencia. La educación en nuestro país es ineficaz porque no ha cumplido con los objetivos educativos ni con las metas que cada nivel educativo se propone” (p. 23). Por ejemplo, en la educación secundaria, con base en las características físico-biológico-motoras, psico-afectivo-cognitivas y socioculturales, además de los deseos, necesidades y aspiraciones de los educandos-adolescentes, los esfuerzos desplegados no han sido suficientes y se han quedado en el nivel instrumental, mecánico, automático, inconsciente, pretendiendo desarrollar procesos mentales y quedándose en el mejor de los casos en una memorización pobre.

Las interrogantes obligadas entonces son, cómo y qué hay que hacer para que en la relación pedagógica y didáctica se pueda desarrollar el pensamiento crítico en los educandos-adolescentes. Lo que hay que hacer a la sazón es convertir el conocimiento áulico y escolar en el motor dinámico de los procesos mentales, cognitivos y afectivos de los educandos-adolescentes que necesariamente derivan en experiencias de aprendizajes, con el fin de que, como experiencias teóricas y prácticas, el conocimiento y la información que manejen se auto estructure como un aprendizaje trascendental anclado en la conciencia y mente del estudiante para que pueda servirle y funcionarle en cualquier situación concreta de la vida, dando con ello sentido a sus propios procesos de aprendizaje, además darle sentido a su propia vida, a su existencia, por lo que se debe diseñar conjuntamente con los docentes estrategias didácticas que incorporen y consideren las características de desarrollo intelectual de los educandos-adolescentes, así como de su entorno cultural, social, económico y familiar.

Es en el espacio escolar, y en el terreno de la pedagogía y de la didáctica, es donde habrán de diseñarse y poner en práctica las estrategias didácticas que lleven al desarrollo de la razón crítica, comprensiva e interpretativa. Al respecto, Estévez (2002) argumenta: “con el desarrollo del conocimiento en el campo de la cognición, se han introducido nuevos elementos al trabajo del diseño didáctico” (p. 45), elementos teórico-conceptuales como procesos mentales, procesos cognitivos, procesos afectivos, esquemas mentales, conocimiento crítico, pensamiento crítico, entre otros. Al respecto Estévez (2002) refuerza: “sin embargo, se habla de la existencia de un concepto que ayuda a establecer un nexo entre la diversidad de aportaciones. Se trata de la concepción de conocimiento como representación interna que se construye y organiza en estructuras internas llamadas esquemas mentales.” (p.45), de ahí que se deben diseñar estrategias globales para el desarrollo del pensamiento crítico que lleve a la acción constructiva. Carbonell (2007) suscribe: “[...] conviene afianzar, con estímulos mentales, la entrega a la tarea de cada día. *Trocar incertidumbre por ACCIÓN*, apoyada en el entusiasmo de quien hace aquello que *debe hacer*, porque lo quiere hacer, porque lo sabe útil a cuanto haya que edificar en sí mismo.” (p. 66), es el intento para que tanto docentes como estudiantes transformen sus procesos de aprendizaje en *acción*, de una forma deliberada, consciente, voluntaria y con un propósito bien determinado y definido.

Finalmente, respecto a la posibilidad de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico como una emergencia facultativa que rompa con la cultura de la homogenización, que todo lo etiqueta, lo programa, lo organiza y lo domina. La primera acción es pensar cómo se están dando las relaciones sociales de producción del conocimiento en las escuelas y las aulas, entre el docente y el estudiante, entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, reflexiones que acerquen a la respuesta de la pregunta de Lacan ¿en qué se piensa?, y a su respuesta: “En las cosas que no se dominan en absoluto, que es preciso girar, dar vueltas sesenta y seis veces en el mismo sentido antes de lograr comprender. Esto

es lo que se puede llamar el pensamiento” (Lacan, 2007: p. 88). En suma, se debe trabajar educativamente para el despliegue del pensamiento crítico del educando-adolescente.

### Conclusiones

---

Más allá de modelos educativos, modas pedagógicas y didácticas, existe la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de formar a los estudiantes de la educación secundaria en el pensamiento crítico, considerando sus características particulares de estadios de desarrollo a lo largo de sus vidas académicas y escolares.

Desde las experiencias, conocimientos y saberes de los docentes, se debe intentar construir propuestas didácticas que permitan al estudiante conformar una autodisciplina de aprendizaje, en las que el docente sea el de facilitador, orientador y asesor, sin reducir los procesos de enseñanza-aprendizaje a simples acciones técnicas y mecánicas. Desarrollar el pensamiento crítico en la relación docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje posibilita el deber de satisfacer la necesidad del espíritu de los figurantes y demandantes de los procesos educativos, así como ayudar al individuo-sujeto a desarrollar un sentido de los valores más elevados del ser humano, cultivar las expresiones culturales más sublimes <literatura, música, artes> y, desplegar y acrecentar las capacidades, facultades y potencialidades para analizar y resolver problemas y llegar así a conclusiones.

A partir del desarrollo de la razón y el pensamiento críticos en la escuela, se debe recuperar el humanismo en las relaciones sociales de producción del conocimiento, reflexionar sobre cómo el hombre empieza por existir, se encuentra a sí mismo y surge en el mundo como tal y después se define, se da sentido, porque empieza por no ser nada, lo que permite cuestionar qué es el docente antes de ser docente, qué es el estudiante antes de ser estudiante y qué son ambos después de ser. Se puede argumentar entonces que sólo se será después, y se será tal como se haya hecho, <acción>, el docente

y el estudiante serán distintos después de haber desarrollado el pensamiento crítico, lo que remite ineluctablemente a reconocer la necesidad de un humanismo crítico, de una forma existencialista crítica de mirar y vivir el mundo críticamente al interior de las escuelas y de la vida misma.

Finalmente, para desarrollar un pensamiento crítico en la educación secundaria, se necesita de pedagogías y didácticas críticas como sustento discursivo de toda reflexión educativa crítica, como un saber necesario y fundamental dentro de las prácticas educativas, crítica que constituida en su propia naturaleza, oriente al docente a reflexionar permanentemente sobre sus propias prácticas, que comprenda, conozca y reconozca las distintas dimensiones que caracterizan la esencia de esas prácticas; el docente debe construir condiciones para establecer relaciones democráticas, horizontales, para salir de ese estado de ignorancia y que busque la liberación de la consciencia, y por ende la emancipación del pensamiento como individuo y, en consecuencia, debe diseñar estrategias didácticas críticas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.▼

## Bibliografía

- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (1996). *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Carbonell García, Roberto (2007). *Aprender a aprender. Psicología y autoayuda*. España: Editorial EDAF.
- Dearden, R. F.; y Richard Satanley Peters; P. H. Hirts (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea.
- Dilthey, Wilhelm (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE.
- Estévez Néninger, Ety Haydeé. (2002). *Enseñar a aprender*. México: Paidós.
- Ferrater Mora, José (1951). *Diccionario de filosofía. Tomo II L-Z*. Argentina: Editorial Sudamericana.

## ARTÍCULOS

- Gadamer, Hans-George (1998). *El Giro Hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Kozlarek, Oliver (2017). *Introducción al pensamiento crítico y la teoría crítica frankfurtiana*. En: Polidori, Ambra y Raymundo Mier. (Editores). México: UAM-Unidad Xochimilco. Editorial Gedisa.
- Lacan, Jacques (2007). *Mi enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Luzuriaga, Lorenzo (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Mondolfo, Rodolfo (2015). *Heráclito. Textos y sus problemas de interpretación*. México: Siglo XXI.
- Montes De Oca, Francisco (2003). *Historia de la filosofía*. México: Porrúa.
- Polidori, Ambra; Raymundo Mier (Editores), (2017). *Introducción al pensamiento crítico y la teoría crítica frankfurtiana*. México: UAM-Unidad Xochimilco. Editorial Gedisa.
- Schaub, Horst; Karl G. Zenke (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. España: Akal Ediciones.
- Tecla Jiménez, Alfredo (2007). *Fundamentos para una teoría del conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Toledo Hermosillo, María Eugenia; Eurídice Sosa Peinado; Citlali Aguilar Hernández; Araceli Colín Cabrera (2001). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Warren, Howard C. (2014). *Diccionario de psicología*. México: FCE.



# Experiencias internacionales de la evaluación docente: referencias para México

Elizandra Ramírez Sánchez<sup>1</sup>

**Resumen.** En los países con un nivel educativo de excelencia, es fundamental que los docentes se sometan a evaluaciones de manera periódica, con el objetivo de verificar su compromiso social, aptitudes, desempeño, habilidades y destrezas. Considerando que cada contexto posee características, demandas y desafíos propios, es imprescindible tener como referencia un marco internacional que recupere las experiencias de los países que han logrado implementar un modelo de evaluación exitoso, asimismo, es importante conocer qué están haciendo las naciones que se encuentran en una situación similar a la de México.

**Palabras clave.** Evaluación docente, Desempeño docente, Calidad educativa

## International Experiences of Teacher Evaluation: References for Mexico

**Abstract.** In countries with an excellent level of education, is essential that teachers take evaluations periodically, to assess their social commitment, aptitudes, performance, abilities and skills. Considering that each context has its own characteristics, demands and challenges, it is essential to have as reference an international framework that utilizes the experiences of the countries that have managed to implement a successful evaluation model. It is also important to know what countries are doing that find themselves in a situation like that of Mexico.

**Keywords.** Teacher evaluation, Teacher performance, Educational quality

---

1. Licenciada en Intervención Educativa. Profesora de tercer grado en el programa Spanish Immersion, Intermediate School, Princeton, MN, EE. UU. Correo electrónico: lizandra.18750@gmail.com

## Introducción

La evaluación del desempeño docente es un factor involucrado en el proceso educativo y por lo tanto de gran interés para atender la problemática educativa; desde luego, es de alta complejidad porque comprende múltiples aspectos, tales como el acceso al sistema educativo, las condiciones laborales en las que se desarrolla la actividad docente, así como los esquemas de permanencia y promoción de los trabajadores de la educación, entre otros.

Al respecto, este artículo analiza diversas experiencias de países que han desarrollado sistemas de evaluación docente, que pueden servir como referencias para valorar la situación de México.

Con tal propósito se eligieron diez países con mayor y menor nivel académico en comparación con México, según los resultados del examen PISA 2015 (OCDE, 2016). Los considerados de Norteamérica son, Estados Unidos y Canadá; de Asia, Singapur y Corea del Sur; de Latinoamérica: Chile y Brasil; y de Europa: Finlandia, Inglaterra, Francia y Alemania, sobre los cuales se exponen algunos elementos que pueden ser tenidos en cuenta para reformular los programas de evaluación docente en México.

Para tener un mejor panorama del sitio que ocupan los países en el PISA, se presenta la figura 1:

País	Posición	Resultados Ciencias	Resultados Lectura	Resultados Matemáticas
Singapur	1	556	535	565
Finlandia	5	531	526	511
Canadá	7	528	527	516
Corea del sur	11	516	517	524
Inglaterra	15	509	498	492
Alemania	16	509	509	506
Estados Unidos	25	496	497	470
Francia	27	495	499	493
<b>OCDE PROMEDIO</b>		<b>493</b>	<b>493</b>	<b>490</b>
Chile	44	447	459	423
México	58	416	423	408
Brasil	63	401	407	377

*Figura 1. PISA: posición de países según evaluación*  
*Fuente: Elaboración propia con base en PISA, 2015.*

Según la OCDE, la calidad de la educación requiere de docentes capaces para desempeñar eficazmente su profesión, por lo tanto, la evaluación a los docentes contribuye a alcanzar un mejor nivel en la educación. A continuación, se describen los procesos y esquemas de evaluación seguidos por los distintos países para la evaluación del desempeño profesional docente con base en el nivel académico de mayor a menor obtenido en los exámenes PISA, 2015.

## Singapur

---

Singapur es uno de los países reconocidos por su potencial mundial en economía y producción de electrónicos, por lo que el país ha apostado en la educación como base de su desarrollo; en efecto, la calidad de la educación se ve reflejada en el desempeño que tienen los profesores que empieza a partir de su formación. Según la Fundación Compartir (2016), Singapur cuenta con un Instituto Nacional de Educación (*National Institute of Education*, NIE), que establece la estructura curricular en las Universidades de Pedagogía encargadas de instruir a los futuros profesores, la formación es homogénea lo que permite la definición, modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico.

Para el ingreso a la universidad, es necesario presentar notas de excelencia académica del bachillerato, así como demostrar el compromiso social que implica la enseñanza. Excelencia académica está definida por las notas del bachillerato, puntaje en la evaluación nacional para el ingreso a la universidad y el puntaje para el ingreso a la carrera docente. En tanto que, compromiso con la enseñanza, una vez superado el filtro académico, se realiza una entrevista donde los aspirantes exponen su vocación por la carrera, sus valores y habilidades comunicativas, por último, demuestran que tiene el potencial para ser el modelo para seguir por los docentes (Compartir, 2016).

## ARTÍCULOS

Una vez ingresado a la universidad, el NIE solventa la mayor parte de los estudios, esto quiere decir que el Instituto dispone de un sustento económico mensual para los gastos de la carrera. Ya culminados los estudios, los egresados tendrán que laborar tres años en la docencia, por lo que se puede decir, que el empleo está garantizado, según el Ministerio de Educación (*Ministry of Education*, MOE).

El reconocimiento a los docentes se obtiene a través de los méritos y no por la experiencia; a partir de esta declaración, al inicio del ciclo escolar se realiza una evaluación que implica un plan junto a una autoevaluación, en la que se plasman las metas como docente, también se establece una innovación pedagógica, en colaboración con la institución y capacitación profesional.

Los resultados determinan quienes pueden ser acreedores a un ascenso, los profesores que obtienen resultados muy buenos, dan el título a maestros senior, pero los resultados de los maestros con excelencia obtienen una promoción y se les conoce como maestros master, aunado a ello, se piensa que para mantener un buen maestro, se requiere ser recompensado de buena manera a través de bonos, ascensos y otros reconocimientos no monetarios de acuerdo con sus desempeño, según explica el Ministerio de Educación (*Ministry of Education*, MOE), *therefore we strategically do that by linking performance to bonuses and promotion; monetary rewards alone do not sustain good performance, and as the teaching service matures, we need to recognize teachers' contributions through non monetary ways* (MOE,2010).

## Finlandia

---

De acuerdo con los resultados de la evaluación PISA, Finlandia se encuentra entre los mejores países con educación, después de Singapur, por lo tanto, la instrucción de sus profesores es de manera rigurosa, lo que ha permitido posicionarse en la cima del mundo. Para garantizar un buen desempeño por parte de los docentes, la formación profesional cumple un papel significativo.

La formación inicial de los docentes y admisión a las universidades con programas de formación consiste en seleccionar a los alumnos con mayor potencial, para ello, el proceso se realiza en dos períodos de acuerdo con la Fundación Compartir (2010). Véase Figura 2.

Periodo	Rubros	Detalles
Primero	Mérito académico	Comprende el puntaje del bachillerato y puntaje que obtuvo del examen de ingreso a la universidad, está de más mencionar que se seleccionan los mejores puntajes en ambos criterios.
	Examen	Los mejores alumnos presentan una prueba escrita común para todas las universidades que ofertan programas de formación docente.
Segundo	Entrevista	La entrevista con los aspirantes tiene el objetivo de verificar el compromiso y vocación por la profesión.
	Observación	Los alumnos se ponen en una situación que simula una práctica pedagógica, en dónde puede evidenciarse las habilidades de comunicación e interacción.

*Figura 2. Proceso de selección para ingreso de docentes a la Universidad*  
*Fuente: Elaboración propia con base en Fundación Compartir, 2016.*

Según Marlène (2010), los programas curriculares de las universidades, de las cuales cinco son exclusivas de pedagogía y nacionales, es una estrategia que les ha permitido lograr sus propósitos. La educación en todos sus niveles es gratuita, aunado a esto, los alumnos de pedagogía reciben una mensualidad por parte del gobierno para sus estudios.

Finlandia se caracteriza por tener un nivel alto de confianza en los centros educativos, las competencias y la profesionalización de los docentes fungen como cimiento en la calidad de la enseñanza, a pesar de que no tienen un sistema formal de evaluación hacia los profesores, apuestan a una práctica de autoevaluación que realiza el propio docente, donde los directores tienen la autonomía total para verificar si los objetivos curriculares nacionales y el plan interno de trabajo fueron alcanzado de manera óptima, tomando las alternativas necesarias para mejorar la calidad educativa de su escuela.

El papel de la autoridad inmediata es importante, porque tienen que ayudar al profesor en la autoevaluación sobre su práctica y fomento de una cultura de evaluación, invitándolo a establecer objetivos que resuelvan las necesidades del contexto.

### Canadá

---

De acuerdo con la fundación Compartir (2016) y los resultados del examen PISA 2015, Canadá se encuentra dentro de los diez primeros lugares del mundo y gran parte se debe al esfuerzo de los docentes, reconocidos por su excelente preparación y dedicación. El país no cuenta con un Ministerio Nacional de Educación, sino con departamentos o ministerios en cada provincia; estos se encargan de cumplir las normativas y la legislación educativa, no es una misma administración, así que se mantiene diferenciada según las características de cada provincia.

Para ingresar a las universidades de formación profesional, se selecciona a los aspirantes con mayor desempeño académico en el bachillerato, exámenes de ingreso a la universidad y la entrevista. El gobierno de Ontario, la provincia que ha obtenido más alto nivel en educación, subsidia el 60% del costo total de cada año de formación docente y se imparte en trece universidades que ofrecen programas de pedagogía. Una cantidad de programas que facilita la homogeneidad en la formación, la supervisión y el control de calidad.

Para poder ejercer en las escuelas, una vez concluida la formación inicial, los docentes deben atravesar un procedimiento de certificación en el Colegio de Profesores de Ontario, organismo autónomo creado en 1996 con el fin de regular el trabajo docente. Uno de los requisitos, de acuerdo con la Fundación Social Compartir, 2010, son un título de licenciatura en docencia o un título de licenciatura en otro campo más un año de formación en pedagogía.

Canadá tiene la opción de que profesionales de otras áreas ingresen al sistema educativo debiendo completar el programa de un año de formación docente como requisito para el ingreso.

A partir de la reforma del 2003 se estableció un sistema de evaluación docente, el cual está determinado por la experiencia, así como por su desempeño, los docentes que obtengan excelentes resultados pueden ser promovidos a coordinadores de grado o directores de área, la evaluación docente consta de tres elementos: autoevaluación, observación de la práctica dentro del aula escolar y retroalimentación del rector.

Ontario desarrolló un sistema de evaluación diferente, de acuerdo con Marlène (2010): los docentes experimentados son evaluados cada 5 años y según su plan anual de actualización y aprendizaje que elabora cada maestro en consulta con el director de su escuela, los profesores novatos son evaluados dos veces en el primer año hasta completar el programa de inducción y deben recibir dos calificaciones satisfactorias consecutivamente, quienes no lo logran en el primer año, continúan con evaluaciones y apoyo en el segundo año. Este proceso se lleva a cabo en el contexto de las escuelas, entendidas como comunidades de aprendizaje en las que los nuevos profesores cuentan con oportunidades para entablar un diálogo profesional, planificar e involucrarse en investigaciones y proyectos colectivos.

## **Corea del Sur**

---

Para Corea del Sur, el sistema de evaluación de los docentes se concentra en tres aspectos: la evaluación del desempeño docente, el sistema de incentivos basado en el desempeño docente y evaluación del desarrollo profesional.

La evaluación del desempeño docente se caracteriza por valorar las actitudes, cualidades y el desempeño en el trabajo del maestro, esta evaluación es emitida por el director, subdirector y los docentes pares; tiene dos objetivos principales, el primero es

de índole administrativo, donde recaban información básica para la gestión de los docentes, también proporciona datos que ayuda a establecer y desarrollar políticas de manera racional para los profesores; el segundo, es en cuanto a la enseñanza, que ofrece antecedentes que contribuyan a la autoevaluación del profesor, así como dotarlos de instrucciones para reorientar las directrices de su enseñanza y mejorar la calidad. Este sistema de evaluación se aplica únicamente en las escuelas públicas, las privadas tienen la autonomía para operar en la manera que consideren pertinente.

En la evaluación del desempeño docente, los profesores deben escribir una carta de autoevaluación, la cual tiene que ser entregada al final del año al director de la escuela que en conjunto con el subdirector harán una valoración. Los puntos para esta evaluación se dividen de la siguiente manera: cualidades y actitudes (20 puntos) y rendimiento en el trabajo y capacidad (80 puntos), quien tiene la última palabra para emitir el puntaje es el director.

El sistema de incentivos basado en el desempeño docente busca establecer el salario de acuerdo con sus resultados reales, existen incentivos del mismo valor, e incentivos proporcionales de acuerdo con las condiciones de cada institución, el gobierno tiene como requisito no omitir criterios que demuestren los años de experiencia en el servicio, en los últimos años, los incentivos han ido en aumento en las escuelas (OCDE, 2010).

El periodo de evaluación para los incentivos es del 1 de enero al 31 de diciembre, y el pago se hace en el primer mes del siguiente año. El gobierno tiene tres criterios básicos para evaluar los incentivos: 1) Instrucción en el aula, 2) Cumplimiento de deberes administrativos y, 3) Desarrollo profesional, advirtiendo a las escuelas que se centren en los años de servicio del maestro desde un punto de vista orientado a la producción. La distribución del promedio de los criterios en las escuelas es:



- Instrucción en el aula (27%)
- Responsabilidades administrativas (27%)
- Orientación de vida del estudiante (14%)
- Otros (13%)
- Desarrollo profesional (12%)
- Años consecutivos de servicio (5%)
- Resultado de la evaluación de desempeño (2%) (OECD, 2010: 56).

Otros de los criterios que se incluyen, dependiendo de las consideraciones de cada institución, pueden ser: experiencias de servicio social voluntario, honores y premios, capacidad de armonizar con otros y contribución al desarrollo educativo.

Por último, la evaluación del desarrollo profesional se diseñó como respuesta a las limitaciones que se detectaron en la evaluación del maestro para el desempeño, por lo que se establecieron cuatro objetivos: primero, diagnosticar el alcance profesional para la enseñanza y la orientación de vida que aporta a los estudiantes; segundo, otorgar datos de referencia para su autodesarrollo orientándolos a analizar de manera objetiva la calidad de la enseñanza; tercero, inducir el desarrollo sostenible de la capacidad de los docentes a través de un proceso justo y válido de evaluación con el uso de los resultados; cuarto, apoyar el progreso profesional de los docentes garantizando la calidad de la educación en instituciones públicas.

El procedimiento para este tipo de evaluación es por medio de encuestas de satisfacción por parte de los docentes pares, alumnos y padres de familia, para ello se crea en las escuelas un comité de gestión para la evaluación, mismo en el que establecen los reglamentos para el comité; de igual manera se desarrolló un plan de implementación para la evaluación.

Con ayuda de la producción de material se capacita a los docentes, alumnos y padres de familia para que sean capaces de emitir una evaluación justa y razonable; una vez que se tienen las encuestas, se entregan al director y a los maestros evaluados, después se elabora un informe final que se manda a la oficina local de educación, donde en conjunto con el director de la escuela utilizan los resultados para establecer alternativas que ayuden al docente. Las encuestas de satisfacción se realizan una vez al año, pero dependiendo de las necesidades o circunstancias de la institución se pueden aplicar más de una vez.

### Inglaterra

---

El sistema de evaluación docente en Inglaterra es dirigido por medio de Education Regulations 2012 (School Teachers' Appraisal) (England), y establece que todas las instituciones educativas deben tener una política de evaluación, con el objetivo de identificar áreas de mejora y elementos sustanciales que permitan realizar una ruta individual para el desarrollo profesional dentro del plan de mejora de la institución.

De acuerdo con The Education Union (2016), el diseño de un sistema de evaluación docente sumativo busca verificar que los docentes *estén adoptando las acciones y prácticas óptimas para mejorar los resultados de los estudiantes... entrega información esencial con respecto a las prácticas que está aplicando y al desempeño que está teniendo el maestro que está siendo evaluado en relación con los estándares de buena enseñanza* (Isoré, 2010:32), si bien el sistema también ha tenido una orientación formativa que consiste en la entrega de información esencial con respecto a las prácticas y al desempeño del maestro evaluado en relación con los estándares de buena enseñanza.

La metodología del sistema de evaluación para los profesores consta de cinco etapas: la primera es la certificación como docente calificado; la segunda, la inclusión de los maestros en el escalafón;

la tercera es la inclusión de los profesores en la escala de las remuneraciones; la cuarta, los docentes de excelencia; y quinta, los profesores con habilidades superiores.

Los criterios que se establecieron en cada una de las etapas antes mencionadas son tres: primera, consiste en los atributos profesionales del docente; en este criterio se toman en cuenta las relaciones con los niños o los jóvenes, la actitud frente a la enseñanza, la implementación de nuevas políticas escolares, la comunicación, el trabajo en colectivo y las actividades de desarrollo profesional; segundo, conocimientos sobre la profesión y la comprensión de lo que significa ejercer la docencia; sobre los conocimientos está comprendida la pedagogía, aprendizajes, conocimiento del currículo, las habilidades de alfabetización, matemáticas, tecnología de la información y la comunicación; por último, el tercer criterio se enfoca a las habilidades profesionales del docente, como planificación, enseñanza, evaluación, supervisión, así como la entrega de competencias de retroalimentación.

Los resultados de las evaluaciones a los docentes pueden repercutir en el incremento salarial de una manera más rápida, o en dado caso, si el desempeño del profesor no está siendo satisfactorio, se puede retener; se espera que los maestros en la escala de pago de estándares profesionales demuestren el mantenimiento sustancial y sostenido de las normas y las institución deben de considerar el apoyo necesario para que el compañero logre los objetivos esperados, según señaló la ATL (2016: s/p).

## Alemania

Alemania es uno de los países que toma conciencia de los cambios que presenta el siglo XXI y los desafíos que implican para mantener la economía del país; en palabras del presidente de la KMK, Eisenman, *Die berufliche Bildung ist von grundlegender Bedeutung für unsere wirtschaftliche und gesellschaftliche Stabilität* (KMN, 2019); apuestan por una formación profesional

de calidad, que incluye la integración de los jóvenes migrantes, digitalización progresiva e inclusión de las personas con discapacidad.

De acuerdo con la OCDE (2013), la evaluación docente es una combinación de una valoración externa y autoevaluación, cada uno de los 16 Länder, estados del país, establecen su propio marco de evaluación para los profesores, mientras tanto el ministerio de educación y asuntos culturales (*Kultusministerkonferenz*, KMK) tienen como objetivo general una estrategia de evaluación global para todos los Länder.

De las reformas y condiciones de aplicación, el gobierno federal y los Länder podrán acordar mutuamente cooperar en estudios comparativos internacionales y redactar informes pertinentes, las comparaciones subnacionales son también utilizados para monitorear el sistema.

Alemania tiene un marco legal altamente estructurado para la evaluación externa de la escuela, la cobertura de evaluación es similar en los Länder y hay un intercambio de conocimientos entre ellos, de tal forma que se gestiona la autoevaluación.

Las regulaciones legales de la evaluación también dependen de cada Länder, algunas de las cuestiones es que el sindicato de los maestros se involucra en el proceso y los resultados obtenidos de la evaluación inciden en el avance profesional, así como en los cambios de las responsabilidades de estos, pero de ninguna manera afecta los niveles de pago. La aplicación de las evaluaciones se emplea principalmente en los inicios de la carrera, las que son de manera más regular y pretenden contribuir a mejorar el estatus del profesor al igual que la calidad de la enseñanza.

En cuanto a la evaluación externa, se percibe como un medio para depurar a los profesores con menor desempeño. Otra de las estrategias para medir la calidad de enseñanza es a través de las evaluaciones periódicas del rendimiento de los estudiantes, estrategia adoptada por el KMK; por lo tanto, en los pasados

años la mayoría de los Länder han implementado un examen para garantizar la comparabilidad de las demandas y los resultados (OCED, 2014). En el Länder de Hamburgo la evaluación docente es para establecer el potencial del profesor y que pueda utilizarlo en actividades que van más allá de su labor docente, así los evaluadores tienen que identificar aquellas cualidades y competencias que el maestro no está aprovechando, las cuales podrían ser utilizadas para el desarrollo o gestión de la escuela, al mismo tiempo estaría aumentando la satisfacción laboral con un alto rendimiento (OCED, 2013).

Uno de los instrumentos empleados para la evaluación docente, según la OCED (2013), es el portafolio de evidencias, que incluye planeaciones, material docente, trabajos realizados por los estudiantes con respectivos comentarios, algunos cuestionarios y hojas con observaciones con respecto a los alumnos.

## **Estados Unidos**

---

Con respecto al pacto federal que dispone los Estados Unidos de América, se faculta a los estados y distritos escolares a construir, operar y evaluar de manera autónoma los sistemas de evaluación, dejando a juicio propio los criterios de las directrices generales establecidas por el gobierno nacional, por tanto, no se puede determinar un sistema estandarizado de evaluación docente.

Durante el mandato de Barack Obama, 2009-2017, el sistema de evaluación docente se reformó de tal manera que se diseñó el Programa Carrera a la Cima (Race to the Top, RTT), con el objetivo de “reclutar, desarrollar, premiar y retener profesores y directivos efectivos, en especial en dónde más se necesitan, y revertir los resultados de las escuelas que presentan logros inferiores” (Rodríguez, 2015). El fondo federal que se destina al RTT no obliga a seguir un método o forma específica de evaluación de los docentes, sin embargo, sí establece algunos criterios que cada estado tiene que considerar, por lo que deben tener normas

que regulen la certificación de docentes, además de contar con un sistema para monitorear e identificar las áreas en las que se requiere de un nuevo docente; también se realiza un diagnóstico general para identificar las necesidades de capacitación o actualización que requieran los profesores. Los criterios diseñados para los planes estatales de evaluación, según señala Rodríguez (2015) son:

- Diseñar e implementar con participación de maestros y directivos, como principales involucrados el sistema de evaluación para docentes y directivos, que tomen en cuenta el desempeño de los estudiantes.
- Llevar a cabo evaluaciones anuales de maestros y directivos para generar datos desagregados al nivel de escuela.
- Utilizar las evaluaciones para la toma de decisiones en las escuelas.
- Definir mecanismos de compensación económica con base en los resultados de las evaluaciones.
- Establecer la posibilidad de remover a los profesores y directivos que fallen en las evaluaciones y no aprovechen las opciones de mejora que les sean proporcionadas.

El sistema utilizado en las evaluaciones consiste en la asignación de puntuaciones a los docentes con base en una combinación; primero, aplicación de documentos de observación en el aula, y segundo, métricas que capturen las técnicas de desempeño de los estudiantes considerando su origen socioeconómico. A partir de esta combinación de evaluación se demuestra la calidad en la enseñanza que imparten los profesores, así como la contribución a la mejora del desempeño de los alumnos; ambos sistemas representaban la calidad de la enseñanza de los profesores y su contribución a la mejora del desempeño de los estudiantes, según afirma Hill (2016).

Para el sistema de registro y certificación, los profesores presentan un portafolio de evidencias, un vídeo de una clase impartida, así como aplicar un examen donde las preguntas se relacionan con su campo de experiencia, acerca de qué enseña, cómo enseña, su responsabilidad de administrar y monitorear el aprendizaje de los alumnos; maestros y expertos en la materia son los encargados de revisar los estándares para las evaluaciones, tal y como señala la (OCDE, 2013).

Los aspectos a evaluarse son las responsabilidades que tienen los profesores en su práctica docente; siguiendo el análisis de la OCDE (2009), es posible agruparse en cuatro áreas: 1) Planeación y preparación: aquí se plasman los contenidos y pedagogía a utilizar, conocimientos de los alumnos, objetivos, actividades y evaluación para el aprendizaje de los mismos; 2) Ambiente de la clase, se valora la creación de un ambiente de respeto y una buena relación dentro del aula, hacer uso de la cultura para favorecer el aprendizaje, uso del comportamiento de los alumnos así como uso adecuado y pertinente del espacio; 3) Instrucción, se refiere a que la comunicación sea clara y precisa por medio de técnicas como cuestionamientos y discusiones entre el grupo, involucrar a los docentes en el aprendizaje, proporcionar retroalimentación sobre los temas vistos, de igual manera el docente tiene que ser flexible y sensible hacia las circunstancias presentadas; 4) Responsabilidades profesionales: en este último aspecto se valora la reflexión que el maestro hace hacia la enseñanza, los registros que realiza y la comunicación que mantiene con las familias y comunidad para contribuir a los mismo, y desarrollo profesional (2009:13). De esa forma también se genera una ruta que permite guiar a los maestros principiantes en sus experiencias dentro del salón de clase.

## Francia

---

Por su parte, la evaluación francesa establece el objetivo de verificar el conocimiento y las habilidades de los maestros en el rendimiento de la enseñanza-aprendizaje que resulta de la

aplicación relevante de estas habilidades y/o conocimientos en una situación dada. Si bien, la evaluación de los docentes franceses depende del ministerio de educación, que a su vez forma parte de un marco normativo que se estableció como una necesidad de las escuelas. Según Doriath et al. (2013), los docentes de educación se clasifican de la siguiente manera: maestros de educación primaria (*professeurs des écoles*), profesores de educación secundaria con certificación regular (*enseignants certifiés*), y maestros de educación secundaria con un mayor nivel de certificación (*enseignants agrégés*), la clasificación define el método de evaluación que se emplea al igual que los criterios pueden cambiar dependiendo el estatus.

La evaluación profesional se encuentra en un Código de Educación, dentro del mismo se tiene a la Inspección General de Educación como entidad encargada del control del personal en cuanto a su gestión, enseñanza, educación y orientación. De igual manera, participa en su reclutamiento, entrenamiento y evaluación de sus actividades. Este código establece evaluar al docente en su práctica, tanto en trabajo individual como en equipo, disciplinas de enseñanza, procedimientos y resultados de la política educativa, por medio de la observación directa con la que se garantiza la calidad de la educación impartida, también, asegura el control del trabajo educativo, se verifica el cumplimiento de los programas curriculares, la aplicación de la reforma, de esa forma permite medir la eficacia de la enseñanza basada en los resultados y logros de los estudiantes.

En cuanto a los contratos o las licencias de los docentes en educación pública o privada, el código establece la evaluación de los docentes por parte de la autoridad inmediata, así como la elaboración de una propuesta para obtener una puntuación administrativa.

En lo que se refiere a la evaluación del desarrollo profesional, se consideran las notas y las apreciaciones de las anteriores. El sistema de evaluación docente actual es considerado como injusto,



tanto para los maestros evaluados como para los evaluadores, dado que está basado más en procesos administrativos que en procedimientos integrales que establezcan una mejora en la educación.

De acuerdo con Marlène, los periodos de evaluación no están establecidos, estos dependerán arbitrariamente de los inspectores, algo que preocupa por la falta de equidad dentro del sistema, pues el intervalo promedio entre dos evaluaciones corresponde de 3 a 4 años para la educación primaria y de 6 a 7 años para la educación secundaria, tiempo consideradamente extenso, además, la carga de trabajo es bastante con respecto a la retroalimentación, un inspector puede estar encargado de 350 hasta 400 maestros, lo cual se puede considerar como inapropiado para garantizar la eficacia de la retroalimentación.

## Chile

---

La evaluación de Chile es un proceso obligatorio a partir de la promulgación de la Ley 19.961 para todos los docentes que laboren en instituciones municipales a partir del año 2003; para el año 2005 se estableció la creación del “bono pro calidad de la dotación docente”, para todos aquellos maestros que obtengan un desempeño no favorable en el resultado de la evaluación y que tengan que desertar de la dotación docente, de acuerdo con Manzi, González et al (2011), los docentes que se resistan a evaluarse y no presenten la evaluación, aparecerán como evaluados y con el nivel de desempeño Insatisfactorio, coartando el derecho a los Planes de Superación Profesional, con el compromiso de realizar la evaluación al siguiente año.

El Marco para la Buena Enseñanza establece los criterios para medir el desempeño docente a partir de cuatro instrumentos de evaluación, que son: 1) Autoevaluación, emitida por el propio docente evaluado, al que se le designa un 10%; 2) Portafolio, se remite a los trabajos de cada como evidencias de su labor en clase

## ARTÍCULOS

en el que se incluye el video de una clase con un 60%; 3) Entrevista por un evaluador; dicha entrevista es aplicada por un igual, el valor de esta evaluación es de 20%; y 4) Informes de referencia de terceros, los informes serán realizados por el director de la escuela y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) con un porcentaje de 10%. En el caso de los profesores que se evalúan en una segunda ocasión por haber obtenido un nivel Insatisfactorio, los porcentajes quedan: 80% para el portafolio y el resto se reduce a la mitad.

Los niveles de desempeño aplicados en la evaluación docente son: Insatisfactorio, Básico, Competente (el nivel esperado) y Destacado. La evaluación es aplicada periódicamente cada cuatro años, en caso de obtener nivel insatisfactorio, el docente tendrá que evaluarse al siguiente año (MINEDUC, 2017).

Según el Ministerio de Educación, los agentes involucrados encargados de implementar la evaluación docente son cuatro:

- Ministerio de Educación (MINEDUC) a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
- Una comisión técnica asesora conformada por académicos de educación superior, representantes del Colegio de Profesores y de la Asociación Chilena de Municipalidades
- Un equipo técnico asesor independiente que corresponde a una institución de educación superior contratada por el MINEDUC (hasta ahora este rol lo ha desempeñado la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de su Centro de Medición MIDE UC)
- Comisiones Comunales de Evaluación, a través del Jefe del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM o DEM) o el Director de la Corporación Municipal de Educación de cada comuna” (Manzi et al, 2017: 67).

De esta manera y deslindando roles específicos para cada uno, el trabajo conjunto de los agentes permite mayor cobertura y éxito en el proceso.

## Brasil

---

Los años 90's fue un época detonante para la creación e implementación de reformas educativas en Brasil, tales como el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394), el Decreto 3276 que dispone sobre la formación a nivel superior de los profesores para actuar en la educación básica, la Resolución CNE/CP 1, orientada a los Institutos Superiores de Educación, la Resolución CNE/CP 1, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de educación básica; por último, la Resolución CNE/CP 2, la cual establece la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura de formación de profesores de educación básica a nivel superior.

Las evaluaciones que se aplican en Brasil para evaluar el desempeño profesional a nivel federal a los docentes en servicio son, por un lado, a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica y, por otro, la Prova Brasil de este mismo nivel que utiliza los instrumentos del SAEB, con un sentido censatario dirigida a todas las escuelas públicas del país. Fue así como la Prova Brasil sirvió de base para el desarrollo e implementación de sistemas de evaluación que cada entidad determina.

Dependiendo del nivel en que se aplique la evaluación, los periodos pueden ser cada dos años o anual. Cabe mencionar que los municipios, estados y los distritos federales deben promover la formación continua, así como la capacitación de los profesores, según lo establecido en la Ley LDB (1996).

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica consiste en la aplicación de pruebas de opción múltiple que van dirigidas a estudiantes, así como encuestas de contexto

## ARTÍCULOS

que permiten conocer el nivel socioeconómico, ambientes de aprendizajes, actitudes, relaciones intrapersonales de los estudiantes e infraestructura de la escuela (Fajardo et al: 2012). Ambos instrumentos son aplicados en un periodo de dos años a una muestra representativa nacional que incluyen escuelas públicas y/o privadas en los sistemas federales, estatales o municipales.

Los grados por evaluarse son de 4°, 8° y 12°, los dos primeros grados corresponden al nivel inicial de educación, mientras tanto el 12°, pertenece al último año de la educación media. Las áreas que se evalúan son: lectura de la lengua portuguesa y resolución de problemas.

La Prova Brasil es una evaluación de corte nacional que se aplica cada dos años evaluando el portugués y las matemáticas, a diferencia de las pruebas del SAEB, la Prueba Brasil es una evaluación a manera de censo aplicada en diagnósticos y para monitoreo del desempeño individual de las escuelas. También es un examen que se aplica exclusivamente a instituciones públicas.

La evaluación nacional otorga autonomía a los estados en cuanto al diseño y aplicación para mejorar la calidad de la educación. Las evaluaciones por estado permiten tener resultados en menor tiempo y acceder a la información de manera más fácil, así como vincular el currículo, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; del mismo modo, es importante señalar que las evaluaciones por estados facilitan la divulgación, apropiación y uso de los resultados con foco en la identidad escolar (Fajardo et al, 2012: 35).

En tanto que la aplicación de las pruebas nacionales permite a los estados valorar su situación, a partir de los resultados estos tienen la autonomía para desarrollar sus propias pruebas enfocándose en sus áreas de oportunidad detectadas. Las pruebas que se aplican en la mayoría de los casos son de corte censal, en las que se aborda las asignaturas de matemática y portugués, en este caso, se aplica la evaluación a los grados de 5° y 9° grado de la educación fundamental. El periodo para la aplicación de las pruebas es anual.

Calderón y de Oliveira (2014), señalan que el desempeño de la calidad educativa involucra paralelamente la calidad de enseñanza de los docentes. En esta perspectiva si los docentes desempeñan un buen trabajo en la enseñanza de los aprendizajes, por ende, los alumnos obtendrán resultados óptimos en las evaluaciones aplicadas, desde esta perspectiva la posición de la escuela mejora en pro de la calidad educativa.

Un ejemplo es el Sistema de Evaluación y Rendimiento Escolar del Estado de San Paulo (SARESP), que opera con dos métodos de evaluación, por un lado, las evaluaciones por resultados, mismos que se exponen a través de rankings en los que se puede apreciar la posición que obtiene maestros, alumnos y escuela en general. Por otro, la evaluación a larga escala de desempeño de los alumnos con la evaluación del desempeño de los docentes, en un contexto de hiperpragmatismo gerencial (Calderón y De Oliveira, 2014:46).

De manera empírica los rankings se volvieron una clase de competencia entre una escuela y otra a consecuencia de los resultados, los cuales son utilizados como parámetros para otorgar beneficios económicos de acuerdo con su nivel de desempeño. Para manifestar el nivel de desempeño de los agentes educativos, se hace a partir de la clasificación de colores como azul, verde, amarilla, naranja y rojo, esta clasificación sirve para determinar el nivel de desempeño pedagógico que realiza el docente como figura intermedia en el logro de una educación de calidad de los alumnos.

No obstante, la evaluación por resultado o cultura de la performatividad es un modo de regulación a partir de resultados (Calderón y De Oliveira, 2014). Según explica Stephen J. Ball (2002) es un medio de control personal (docentes) y/o grupal (instituciones), compara y hace críticas sobre los resultados, para identificar el desempeño de la productividad y rendimiento de los docentes e instituciones, manifestando el alcance en la calidad en la educación. En palabras de Stephen

“A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção” (2002: 3).

En un principio el SARESP enfocaba su evaluación en los grados 3º, 5º, 7º y 9º de la enseñanza fundamental, aplicada en los campos formativos de la lengua portuguesa, matemáticas, ciencias humanas, ciencias de la naturaleza y redacción; para el 2001 presentó modificaciones a partir de la evolución de las instituciones, relacionando de manera estrecha la calidad educativa con la calidad de los profesores, en este sentido, las pruebas se acotaron a evaluar únicamente la redacción de la lengua portuguesa, con la consigna de la necesidad de aprender nuevos conocimientos a través del idioma (portugués), como herramienta esencial.

Así, el alumno que reprueba en redacción de la lengua se considera reprobado en las demás disciplinas, “la justificación para considerar solamente ese componente fue que el idioma portugués era esencial para el aprendizaje de otros conocimientos y que, para tener buen desempeño en otras disciplinas, el alumno debía tener buen conocimiento del idioma” (Calderón y De Oliveira, 2014:46).

Según el *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará*/Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE), el SPAECE- Alfa, es una evaluación que cubre a las escuelas públicas de los diferentes municipios, desde la educación fundamental (alfabetización) hasta la educación media.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones aplicadas por el SAEB y el SPAECE, la alfabetización al término del 2º grado de la educación fundamental ha sido un fracaso, dado que sólo la mitad de ellos han logrado desarrollar la competencia de alfabetización teniendo como consecuencias barreras para

el aprendizaje oportuno, de ahí la importancia de que el estado de Ceará enfoque sus evaluaciones en este ámbito. También es una forma de monitorear el avance, además la evaluación se utiliza como herramienta para motivar a la escuela por medio de incentivos económicos (Costa et al, 2008).

## Conclusiones

---

Los países de la OCDE que han logrado mantener un sistema educativo de calidad, como Singapur, Finlandia y Alemania, implementan esquemas de evaluación rigurosos, además, aseguran que el éxito de su educación depende en gran medida de la formación inicial de los profesores, seleccionando a los aspirantes con mejores notas académicas, un alto desempeño, y compromiso con la enseñanza. Además de reclutar a los mejores estudiantes, países como Singapur, Finlandia y Canadá garantizan la continuidad y terminación de la carrera docente solventando con recursos públicos los costos que implica, asimismo otorga a los estudiantes apoyos económicos mensuales. De igual forma, se garantiza la incorporación de los egresados al sistema educativo, a diferencia de otros países, como Singapur, donde la formación profesional implica un esfuerzo monetario personal mayor para asumir los costos de los estudios y el desempeño profesional depende del mercado de trabajo.

Otra cuestión que se debe considerar es el sentido de la cultura de evaluación que mantienen algunos países, ya que los docentes tienen la libertad de realizar una autoevaluación de su desempeño, gracias a que en la mayoría de los casos los directivos tienen un papel facilitador para certificar y generar estrategias que permitan mejoras en el desempeño docente.

Contrario a lo que sucede en países con niveles sobresalientes en los exámenes PISA, Chile, país ubicado por debajo del estándar establecido, tiene un sistema de evaluación docente punitivo que se vincula al salario y la permanencia laboral, no obstante, carece de un sistema educativo eficiente.

En efecto, la evaluación de los docentes adquiere relevancia según la política educativa de cada país, es decir, donde la educación es considerada clave para su desarrollo se demuestra en los recursos económicos que se destinan a la formación y capacitación de sus profesores, así mismo el nivel de exigencia es mayor.

Los sistemas de formación, capacitación y evaluación de docentes presentan diferencias significativas en los países mejor colocados, pero de cada uno México puede tomar referencias para mejorar su sistema de evaluación docente, ya que del buen desempeño y buenas condiciones laborales de sus maestros depende el éxito del sistema educativo nacional y en gran medida las posibilidades de desarrollo del país. ▼

## Bibliografía

---

ATL (2016) *How appraisal Works*, The Education Union Reg, London. Disponible en: <https://neu.org.uk/advice/appraisal>

Ball, J. Stephen (2002) Reformar escuelas/reformar profesores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de educação*, Vol. 15, n° 002. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/25652780>

Calderón, A., Rafael Gabriel De Oliveira Junior (2014) *Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil)*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, junio, Vol. 7, n°2e (especial), pp. 43-52.

Costa Lima, A., Maria Iaci Cavalcante; Pequeño, Rabelo Melo; Maria Noraelena (2008) *Evaluación de la alfabetización en Ceará: principales resultados de la investigación*. *Revista SPACE – Alfa*, Vol. 19 n°41.

Departamento de Educación (2016) *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Gobierno de Estado de Sao Paulo/ Departamento de Educación, Brasil. Disponible en: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>



- Doriath Reynald, B. et al. (2013). *L'évaluation des enseignants*. Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, Francia.
- Fajardo Pontes, L., Manuel Palacios da Cunha e Melo; Tufi Machado Soares (2012) *Sistemas estatales de evaluación educativa en Brasil: expansión, principales características y retos metodológicos*. Brasil: Facultad de Educación, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Fundación Compartir (2016) *En Finlandia, Canadá, Singapur y Corea del Sur se forman y trabajan los mejores docentes*. Barcelona: Fundación Social Compartir
- Hill, H. (2016) *Evaluación de maestros en Estados Unidos: un caso de estudio*, Politikon. Disponible en: <https://politikon.es/2016/04/19/18152/>
- INEP (2015). *Evaluaciones de la Educación Básica*. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/evaluaciones-de-la-educacion-basica>
- KMK (2019) Kultusministerkonferenz, Berlín. Disponible en: <https://www.kmk.org/>
- Manzi, J.; Roberto González; et al. (2011) *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC. Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marlène, I. (2010) *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Chile: PREAL.
- MINEDUC (2017) *El sistema de Evaluación Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/>
- MOE (2010) *Teacher Evaluation and Compensation in the Singapore Education System*. Ministry of Education, Singapore.
- OCDE (2010). *Country Background Report for Korea*. OCDE.
- OCDE (2013) *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. OCDE, Publishing.
- OCDE (2014) *Education Policy outlook*. Germany.
- OCDE (2016) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*.

## ARTÍCULOS

PISA 2015 - Resultados – México. México: OCDE.

OCDE (2009) *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OCDE.

OEI (s/f) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. España. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/linea6/documentos.htm>

Rodríguez, R. (2015) *La nueva evaluación docente en Estados Unidos*, EF. Educación Futura, Periodismo de Interés Público. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-evaluacion-docente-en-estados-unidos/>

SPAECE (s/f) *Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE)*. SPAECE. Disponible en: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>

# DOCUMENTOS



Pescador. MikeCastelan. 2020

# T. Adorno: en torno a la crítica del saber y la cultura

*¿Quis custodiet ipsos custodes?  
Watchmen, Alan Moore*

Carlos Alberto Gutiérrez Torres<sup>1</sup>

Durante el siglo XX, en la sociedad occidental capitalista, se fue construyendo un entretejido social hacia la homogenización cultural, cuya consecuencia ha sido la creciente mercantilización del saber y la cultura. En torno a este hecho, en la segunda década del siglo pasado surge en Alemania la Escuela de Frankfurt formada por varias corrientes intelectuales (neomarxismo, psicoanálisis, fenomenología), institución pionera en hacer una crítica profunda al naciente fenómeno de la cultura y al saber como mercancías. Al respecto destacan las reflexiones de uno de sus fundadores y principales integrantes que es Theodor Adorno, para quien resulta insoportable que el sujeto independiente y reflexivo sea desplazado por un individuo ofuscado por completo de la razón y la crítica, al punto de que la conciencia individual pasa a ser una conciencia colectiva etiquetada de “normalidad”; donde el sujeto que no se somete es descartado socialmente.

La cuestión que llevó a Adorno y Horkheimer a plantear sus reflexiones es: *¿por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, desembocó en un nuevo género de barbarie?* (Horkheimer & Adorno, 1969: 1). La respuesta a tal interrogante radica en la tradición científica del siglo XX, la ciencia se ha sesgado al utilitarismo, hacia un exacerbado pragmatismo material y tecnológico, olvidando las repercusiones de su aplicación y las consecuencias para la vida humana.

---

1. Licenciado en Pedagogía, Maestrante en Docencia en Ciencias Sociales. Actualmente docente en las áreas de Pedagogía y Psicología educativa en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo: cagt\_90@hotmail.com

El efecto de tan voraz pragmatismo científico ha sido la autodestrucción de la humanidad, porque “*el pensamiento ciegamente pragmatizado pierde su carácter de superación y conservación a la vez, y por lo tanto también su relación con la verdad*” (Horkheimer & Adorno, 1969, pág. 4). La razón ha pasado a ser medio e instrumento de la ciencia, mas no el fin buscado, el mismo saber se transforma en una mercancía; y este *modus operandi* de la ciencia se ve reflejado en la cultura globalizada de la sociedad contemporánea. Horkheimer y Adorno, lo exponen en los siguientes términos:

“En la reflexión crítica sobre su propia culpa el pensamiento se ve por lo tanto privado no sólo del uso afirmativo de la terminología científica y cotidiana sino también de la oposición. No se presenta más una sola expresión que no procure conspirar con tendencias del pensamiento dominante, y lo que una lengua destruida no hace por cuenta propia es sustituido inevitablemente por los mecanismos sociales. [...] Tornar completamente superfluas las funciones de la censura parece ser -no obstante, toda reforma útil- la ambición del sistema educativo. En su convicción de que, si no se limita estrictamente a la determinación de los hechos y al cálculo de probabilidades, el espíritu cognoscitivo se hallaría demasiado expuesto al charlatanismo y a la superstición, el sistema educativo prepara el árido terreno para que acoja ávidamente supersticiones y charlatanismo” (Horkheimer & Adorno, 1969: 3).

Según Adorno, el acceso casi inmediato a la información masificada trae consigo la estupidización y la mentira usando como bandera la libertad del individuo, es decir, la cultura ya no es vista como un agente humanizador del individuo, por el contrario, ahora la masificación de la cultura ha logrado alienar al ser, utilizando el discurso del progreso. Entonces, la *raison d'être* de la cultura se ha invertido en cosificación y fetichismo, ahora la cultura no es concebida como eje de emancipación sino un eje enajenador. La reproducción ideológica, la mercantilización de la cultura, han llevado a que el sujeto se convierta en “cliente” de la cultura dominante, una cultura basada en la exigencia de felicidad,

de placer, de comodidad y de inmediatez. Pero, irónicamente, la promesa del progreso se ha convertido en un proceso constante de deshumanización, a tal punto que la mercancía más “valiosa” de esta economía, es la cosificación del ser humano. En palabras de Adorno,

*“el materialismo promueve la convicción de que el verdadero pecado es el deseo de bienes de consumo que tienen los hombres, y no la ordenación total que les impide llegar a ellos; el pecado es saciedad, no hambre. Si la humanidad fuera ya dueña de la plétora de los bienes, se sacudiría las ataduras de una civilizada barbarie que los críticos culturales imputan al proceso del espíritu en vez de al atraso de las condiciones materiales. Los “valores eternos” a que alude la crítica cultural reflejan la enfermedad perenne.”* (Adorno, 1962: 6).

El hambre a la cual se refiere Adorno es la “avidez de novedades”, concepto utilizado por Heidegger, es decir, el sujeto va saltando de producto en producto, de novedad en novedad, de moda en moda, sin realmente ahondar en ningún tópico. Además, esta hambre será perenne y nunca saciada, por ende, la cultura contemporánea se “evapora” tan rápidamente que no da tiempo de analizar el discurso de los otros. Por lo tanto, la libertad que pregona la cultura dominante estriba en reproducir los “valores culturales” mediante los cuales el individuo ya no es en sí-mismo creador de cultura, sino solo un consumidor de la mercantilización de esta, entonces, la mentira misma se convierte en criterio de verdad dando lugar a la estupidización de la cultura, utilizándola para dinamizar una civilización barbárica, según Adorno.

La culturalización ha pasado de humanizar a entretener; el entretenimiento es el sello del orden y el control social, preformando y moldeando a su interés la conciencia colectiva. La “gran industria”, (Adorno llama así a la comercialización de la cultura), ha convertido al ser humano en un sujeto pasivo, en un espectador que disfruta cómodamente la enajenación, siendo él mismo quien pide que se le embrutezca, que se le tranquilice. La proyección del poder ejercido culturalmente ha creado que el

mismo sujeto goce de su falsa conciencia, la distorsión ha llegado a tal punto que lo aparente ha sustituido a la razón y a la objetividad. La apariencia, lo superficial, la imagen es ahora lo legítimo.

La cultura al ser fetichizada afirma Adorno, ha determinado la conciencia colectiva a tal punto que sobrepasa la misma existencia, es decir, el pensamiento, el lenguaje y el *modus operandi* del sujeto contemporáneo lo encadena a considerar que la razón de su existencia es consumir y producir mercancías. Ahora la opulencia y el lujo no son privilegios sino una necesidad mediante la cual el ser humano busca llenar el vacío existencial que le produce la muerte. El entretenimiento, el goce diario e inmediato, la promesa de la felicidad, el disfrutar aquí y ahora, es un reflejo de la desviación y la escisión del sujeto de su vida privada con la vida pública.

La crítica cultural para Adorno no es más que una contradicción en sí misma, ya que las reflexiones a las cuales puede llegar solamente permanecen en la superficie, es decir, la crítica misma es acrítica, dado que las objeciones a las cuales alude no transforman la estructura cultural, mucho menos cambia o modifica los cimientos en los cuales la cultura dominante se ha construido. Toda crítica y, por ende, cualquier reflexión que no produzca un cambio individual o social, carece de razón de ser, de ahí la referencia al fracaso del espíritu de la cultura. Según Adorno:

“... no es la ideología la que es falsa, sino su pretensión de estar de acuerdo con la realidad. Crítica inmanente de formaciones espirituales significa comprensión mediante el análisis de su configuración y de su sentido, de la contradicción existente entre la idea objetiva de la formación cultural y aquella pretensión, y consiste en dar nombre a aquello que expresa la consistencia e inconsistencia de las formaciones espirituales de la constitución y disposición de la existencia. [...] No es capaz por sí mismo de superar las contradicciones de que se ocupa. Incluso la más radical reflexión sobre el propio fracaso tropieza con el límite infranqueable de no ser más que reflexión, sin poder modificar la existencia de que da testimonio del fracaso del espíritu.” (Adorno, 1962,12).



Esta “prostitución” del espíritu que identifica Adorno se constituye en la formación de un mundo vacío, donde la cultura es una prisión al aire libre, en la cual los prisioneros no saben dónde reside la realidad y dónde empiezan las mentiras publicitarias. La cultura se ha neutralizado a tal punto que las personas compran cosas para hacer realidad sus ambiciones, o eso es lo que promueven los medios de comunicación masiva, sin embargo, esa es la base de los negocios de la economía imperante, el deseo, la búsqueda constante de lo nuevo. La cultura cuanto más abarca la totalidad de la sociedad, entre más homogeneizada se encuentre, más cosificado estará el espíritu de la cultura, entonces, la reificación es paradójica, ya que el intento crítico por liberarse de tal cosificación permanece en la absoluta contemplación y no es capaz de enfrentarse a los intereses que la engendraron.

La tendencia de una cultura globalizada y totalizadora hace que no se cuestione todo y no se cuestione nada, porque normalizar un estilo de vida donde la mayoría es igual se apoya en la idea “democrática” en la cual la mayoría toma las decisiones, y dado que la mayoría es “normal”; tal idea ha permeado el ámbito social de una manera tan contundente que mantiene el *statu quo*, en palabras de Adorno: “...lo que mantiene en marcha el mecanismo es la miseria de la vida bajo la constante amenaza de catástrofe, y las víctimas involuntarias con sus gemidos. La precariedad e irracional conservación de la sociedad se falsea así hasta presentarla como un logro de su justicia o “racionalidad” inminente.” (Adorno, 1962: 16).

Lo que Adorno explica es tan sencillo, como agobiante, quien no se adapta a la “normalidad” de la mayoría queda fuera de ella. Esto provoca que los intereses individuales sean los mismos entre los sujetos, empero, no perfilados hacia el bien común sino a la individualización del deseo, esto hace que el humanismo que pregonaba la cultura pierda su profundidad y se dirija a la mera contemplación y a la disposición de la cultura como fetiche. Es decir, las cualidades personales también se han convertido en mercancías, en posesiones mediante las cuales se reafirma la

individualidad del sujeto, sin embargo, las aspiraciones personales, el ansiado éxito ante los demás, no deja de ser una actitud por emular.

Para Theodor Adorno (1962) “No son los oprimidos los que obran la estupidización, sino la opresión la que estupidiza; la estupidez afecta a los oprimidos y a los opresores.” (p. 18), el principio del *laissez faire* (dejar que suceda) bajo el liberalismo, encubre la dominación social en la cual se encuentra la sociedad contemporánea, la piedra angular de esta dominación es el aspecto económico, ante tal situación se abre un abismo que corroe intrínsecamente a la sociedad.

La sociedad irreflexiva se articula “lógicamente” en la irracionalidad, inmutando el orden establecido, donde al parecer las nuevas ideas y perspectivas sociales son inermes ante la voracidad del torbellino social existente. Para Adorno, esta “razón planificadora” es una fuerza de atracción nutrida por el “sentido común”, donde una vez ingresando a esta cultura es imposible la retirada. Esto significa que la clase hegemónica somete al individuo en nombre de la razón, que se organiza y se acrecienta bajo los mecanismos de dominación anteriormente mencionados. Entonces, la influencia de dicha cultura genera en el sujeto una rutina tal, que al parecer su actuar y su pensar es más por inercia que por convicción esto, por consiguiente, es un claro ejemplo que cualquier acción “mecanizada” no es racional.

La tristeza de todo esto, menciona Adorno, es que la producción masiva tanto de cosas como de sujetos estandariza la concepción misma del mundo. Los individuos no solo son consumidores de productos en serie, ellos mismo son un producto que pierde su individualización, “*la trágica mueca de la víctima*” (Adorno, 1962: 60) esto quiere decir que la recompensa final prometida (la felicidad), hace que el sometimiento a la cultura sea “soportable” e incluso necesario, así, se asegura el orden y el control social. La idea imperativa del ser feliz ha sobrepasado incluso el valor de la vida humana, es decir, al parecer el sujeto está dispuesto a

“sacrificar” su vida en orden de la satisfacción ilusoria y efímera de la felicidad, a toda costa se busca un “hedonismo de la inmediatez”. Pero, esa felicidad que se promueve consiste en la satisfacción de necesidades falsas, sin embargo, para el sujeto “feliz” es absurda la queja o la rebelión hacia el estilo de vida que le satisface.

Según Adorno (1962):

El truco formal consiste en hablar del futuro como si fuera pasado da así al contenido una repugnante claridad de acuerdo. [...] El patético concepto del hombre eterno resulta en realidad ser lo mismo que el concepto – indigno del hombre – de la normalidad de ayer, hoy y mañana. [...] lo que tiene que considerar es la cuestión de si la sociedad va a determinarse por fin a sí misma o si va a provocar la catástrofe telúrica (p. 75).

Adorno afirma que el producto final hegemónico radica en la concepción inmutable de la realidad, haciendo que la crítica y la reflexión de la sociedad llegue a un callejón sin salida, es decir, el “triumfo final” del poder cultural establecido reside en el pesimismo planificador del mañana, porque mañana “todo seguirá igual”. Entonces, el anhelo de la transformación, tanto del ser humano como de la sociedad, se reduce a una mera sátira, a una ficción superada por la realidad, idealizando así a la utopía, pero como caricatura.

“Así como el iluminismo expresa el movimiento real de la sociedad burguesa en general bajo la especie de sus ideas, encarnadas en personas e instituciones, del mismo modo la verdad no es sólo la conciencia racional sino también su configuración en la realidad. El miedo característico del auténtico hijo de la civilización moderna de alejarse de los hechos, que, por lo demás, desde que son percibidos se hallan ya esquemáticamente preformados por las costumbres dominantes en la ciencia, en los negocios y en la política, es idéntico al miedo respecto a la desviación social.” (Horkheimer & Adorno, 1969: 5).

Finalmente, las formas de pensar dominantes amordazan el libre pensar, amoldando y acondicionando la razón a sus intereses y beneficios. Al parecer es inseparable que el progreso de unos es la inexorable desgracia del resto. El “progreso social” que se pregona es la condena que engendra las más profundas y las más marcadas contradicciones en el devenir social humano. El individuo se ve reducido a cero frente a la estructura social dominante, sin embargo, aquella no puede funcionar sin este, por lo que en tanto más consume y produce el individuo más pierde su individualidad, esto quiere decir que el individuo contemporáneo materialmente hablando, posee un patrimonio suficiente, empero, socialmente es insignificante. El consumo, el entretenimiento y la inmediatez corrompen y estupidizan tanto al saber, como a la cultura, por lo tanto, el “progreso social” que oferta la fetichización de la cultura y la reificación del ser humano, se convierte en retroceso e involución social. ▼

## Bibliografía

---

Adorno, Theodor (1962). *Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ediciones Ariel.

Cuesta, Micaela (2016). Filosofía y Sociología de Theodor W. Adorno. *Sociológica (México)*, 31(88), pp. 271-275. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732016000200271&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000200271&lng=es&tlng=es).

Horkheimer, Max y Theodor Adorno (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.

# Cultura y educación como mercancías o la perversión de la educación y la cultura

José Manuel Huazano Acevedo<sup>1</sup>

La sociedad actual, conformada mayoritariamente de sujetos alienados, individualistas, sin pasado ni futuro, sin infierno, ni paraíso, porque ya no se cree en los grandes relatos y promesas, sólo con el presente como algo seguro, o al menos, algo de qué sujetarse, sin dogmas, pero con dudas y miedos, son controlados y dominados por las élites, los señores del dinero, los medios masivos de comunicación, las drogas, la guerra, con la garantía de mantener las diferencias sociales y grandes desigualdades, alimentados con un espectáculo continuo, de falsa democracia, felicidad e igualdad, a través de los objetos de consumo, las marcas de culto, la vana y efímera felicidad de la ilusión. Así, todo es compraventa comida, sexo, violencia, noticias, emociones, en suma, la cultura que, al ser objeto consumible, corre el riesgo de ser falsa, o copia, o un mero simulacro que pasa desapercibido entre las masas, inermes y desorientadas.

Cultura y educación, son bienes escasos, cuando son de calidad y prestigio, son también de baja demanda en la sociedad posmoderna, de acuerdo con la lógica del mercado, cuando se tiene que pagar un alto precio, cuotas o colegiaturas, por lo que la utopía humana y civilizatoria se antoja aún más lejana, ante la pérdida de valores, y con ellos, los valores artísticos y estéticos. La posmodernidad puso en cuestión los antiguos sistemas de creencias.

Este brevísimo ensayo, aspira a reflexionar sobre la situación de la cultura y con ella la educación en la sociedad actual, vista como una mercancía, un bien escaso de por sí, carente de calidad

---

1. Economista por la UMSNH. Docente en las áreas Económico-Administrativas y Ciencias Sociales en el nivel medio superior y básico en la SEP. Consultor en Políticas Públicas. Correo: mhuazano@hotmail.com

y abundante como falso, vacío, antiestético, dicho de otra manera, mientras que la Cultura como bienpreciado, socialmente aceptado y valorado, como indicador de desarrollo humano, emancipador y signo estético de la civilización, se transforma, por no decir que desaparece, para dar lugar a simulaciones y copias falsas de todo y de nada, el todo humano contra la nada oscura y manipuladora de la posmodernidad orwellianamente dirigida y alienante, que puede ser objeto de culto, centro de atención y espectáculo disruptor, pero siempre oscuro, frío, violento, manipulador, o bien todo lo contrario, pero, falso, virtual o simulado, garantizando las diferencias sociales, el individualismo, la dominación y el control social.

¿Avance o retroceso? ¿En qué punto nos encontramos como sociedad? Se ha hecho un gran esfuerzo para construir una realidad virtual, un *mundo feliz* tipo Matrix, por parte de quienes tienen el control, y lo han hecho desarrollando la ciencia y la tecnología, las telecomunicaciones, a su favor, desde los *Mass Media* a la *Web*, la TV a los *iPhone*, el control social llevado al límite, en una falsa realidad de igualdad, felicidad y democracia (Baudrillard, 1974), mientras que los pueblos que no alcanzan esta “felicidad” se las suministran en forma de invasiones militares “libertadoras” tipo “Vietnam” o “Tormenta del Desierto”, o bien, cuando hay brotes libertarias o emancipatorias, se crean escuadrones de la muerte, “golpes de estado”, carteles narco-paramilitares, o virus letales incontrolables tipo *A-HINI* o “*Corona Virus*”, según sea la necesidad del impacto que se quiera provocar.

Así, nuestra sociedad del siglo XXI, asiste inconscientemente al “teatro de la felicidad”, en un retroceso humano antisocial, individualista, nihilista, un espectáculo teledirigido, de culto a los objetos y a las marcas comerciales, como un nuevo mito, un nuevo meta-relato, un nuevo tótem, que quienes no rinden culto están fuera del grupo, y que además de ser falsos ídolos, también tienen falsos objetos de culto, como mercancías copia o simulación, maquillajes falsos, ropa falsa, medicamentos falsos, productos milagro, falsa comida saludable, paraísos montados de

productos inútiles y además copias falsas, repetidos una y otra vez. Hay noticias falsas, que igualmente se consumen como ciertas, de diseño, de acuerdo con intereses o al mejor postor. Nuestra sociedad está inmersa en una vorágine de escenarios frívolos, vacuos, todo se compra y consume, sin pudor, ni límites, sin moral y escasa ética.

Miguel Ángel, Bach, Strauss, Rodin, Dante, Botticelli, Bizet, Montaigne, Moliere, Rubens y la gran galería de artistas universales que representan las Bellas Artes, lo que nos hace humanos, los que han armonizado la naturaleza y nuestros sentidos, palidecen ante el maremágnum de símbolos, objetos, sonidos o ruidos de contenido negativo y delirante, sexo, violencia, carencia de pudor, una gran falta de apreciación de la estética, orden, armonía y belleza, exceso de vulgaridad, que caracterizan al “arte” y la “cultura” actuales, y que además son objetos de culto y consumo, enalteciendo los antivalores del nihilismo, del sujeto que aprecia la destrucción, los deshechos, excreciones y pestilencias, pantalones rotos que anuncian una falsa igualdad, niños que aspiran a la más cruenta violencia y niñas a ser las sicarias y adictas, música estridente cuyas letras narran la extrema violencia, impúdica y cínica, caracterizan la sociedad que no deja de consumir objetos e historias de esta clase o peores, y por si esto no basta, se compra y se vende como arte y cultura, visual, audio-visual, escénico, pictórico, narrativo, en fin en todas las formas y modos, reales, virtuales y digitales. Con esta reflexión, no se pretende caer en los terrenos moralinos o hipócritas decimonónicos, pero sí, poner en cuestión la vulnerabilidad mental ante la manipulación mediática e inconsciente de la sociedad.

La sociedad asiste a un retroceso artístico y cultural, en el sentido clásico, sin embargo, las Bellas Artes, y todas las expresiones artísticas y culturales, estéticas, armónicas, equilibradas con los sentidos, sí están presentes en la oferta cultural de nuestras sociedades, en las óperas, museos, teatros, salas, exposiciones, y también son objeto de culto y de consumo, solo que son de alto costo e inasequibles para las mayorías, son exclusivas

para las élites y desde luego, son signo de clase, poder y éxito, confirmando así, la vigencia de una diferenciación social continua, que la falsa democracia y sociedad de consumo pretenden ocultar, en ese gran mito de la igualdad y felicidad al alcance de todos. Educación y cultura han perdido su esencia humana, no sólo son elitistas, también se han pervertido, tal como mercancía y objeto de consumo, mercado e inversión.

En Europa, concretamente en la Francia de Macron, y la Alemania de Merkel, se están restringiendo los lugares para estudiantes superiores y aún más selectivos en las Facultades de Medicina, de mayor demanda, mientras que la tasa de abandono en ese renglón, supera el 50% en el primer año; en América Latina, hay restricciones de acceso a la Universidad, similares y también altas tasas de abandono (Maldonado: 2018). En México, a los jóvenes aspiran a la educación superior, y se les niegan los espacios, por no alcanzar los promedios exigidos y a los que entran, no alcanzan los niveles esperados o abandonan por diversas causas, el resultado, final, es que la formación académica, se restringe a una élite, es evidente la gran desigualdad social, para el decil 10 de la escala de ingresos, los más ricos, que tiene el 86%, mientras que para el decil 1, los más pobres, es del 6%, en nivel superior en México 2016, en cifras del Banco Mundial (Maldonado: 2018).

La formación profesional no es para todos, eso es claro, sin embargo, en la sociedad de consumo y del espectáculo, también se compra y se vende al nivel de falacia o ficción, ya que abunda la oferta de universidades en línea, exprés, de baja calidad, laxas, rayando en una simulación y compra de títulos y certificados, una especie de *chatarrización de la educación o una macdonalización de la educación*, todos caben en una canasta de falsa preparación y simulación, que se vende a diversos precios y condiciones, cerrando el círculo teatral del espectáculo (Debord, 1967), donde belleza e inteligencia falsas, crean realidades simuladas de sujetos sometidos a las leyes del consumo y se mercantiliza esa imagen insustancial, que no transforma, ni crea, sólo se muestra y contempla a sí misma, en un infinito vacío humano, disfrazado de verdad y belleza.



La cultura y la educación, como objetos de consumo, son vulnerados por la simulación, descomposición, depreciación, copia o falsedad, en que han caído, y desde este punto de vista, están en crisis y reproducen la crisis en la sociedad y sus valores, carentes de moral, ética, así como la estética, la armonía y la belleza; se compran y venden objetos que ostentan o simulan poder, se rinde culto a las marcas, el arte y la cultura degradados o falsos, son objetos también de consumo; mientras que también hay un mercado de títulos y certificados educativos de escasa sustancia y calidad, a diferentes precios, por no decir, que hay un “mercado negro de la educación”. Mientras que, por otro lado, en la élite social, preservando su clase y *estatus*, hay una oferta cultural y educativa exclusiva, de excelencia, sólo para quienes pueden darse, ese lujo de elegir.

La educación en México es agenda pendiente, y como en la mayoría del mundo, está en crisis y no es casualidad, las élites han diseñado un paraíso de control y dominación, simulado de democracia y la libertad, en las marcas comerciales y espectáculo virtual y “*on-line*”, ante esta situación la docencia, sigue siendo el bastión de línea frontal, para seguir creando conciencia y mentalidades críticas y reflexivas que al menos den luz a la emancipación y conciencia en todos los sujetos posibles, si bien se presenta altamente vulnerada, sigue siendo, a la vez una gran oportunidad. Para fortalecer el optimismo, aún existe la educación pública, el magisterio crítico y los espacios, como las aulas, para construir una generación de pensadores reflexivos y analíticos que reduzcan la vulnerabilidad social a los sofisticados mecanismos de control social. ▼

## Bibliografía

---

- Baudrillard, Jean (1974). *La sociedad de consumo, sus mitos, sus estructuras*. Ed. S.XXI Barcelona, España. Disponible en: [https://www.google.com/search?q=baudrillard+la+sociedad+de+consumo+pdf&rlz=1C1CHBF\\_esMX799MX799&oq=baudrillard+la+&aqs=chrome.1.69i57j0l7.8587j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=baudrillard+la+sociedad+de+consumo+pdf&rlz=1C1CHBF_esMX799MX799&oq=baudrillard+la+&aqs=chrome.1.69i57j0l7.8587j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Bourdieu, Pierre (1984) (1990). *La sociología de la cultura*, México, Grijalbo Disponible en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST\\_Bourdieu\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Bourdieu_Unidad_2.pdf). Introducción (Néstor García Canclini) pp.5-40. Clase Inaugural, pp. 41-60
- Debord, Guy (1967) (1995). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile, Ediciones Naufragio. Disponible en: <http://criticasocial.cl/pdfibro/sociedadespec.pdf>
- Maldonado-Maldonado, Alma (2018). ¿Educación superior para todos? Muchas dudas, pocas respuestas. *Nexos*, mayo 23. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1253>

# El discurso del maestro ante una sociedad de consumo

María Cecilia Izarraraz Gutiérrez

## **¿Y qué es ser docente?**

---

Hablar de educación remite a una tarea socialmente construida que responde a una necesidad de fortalecimiento de la cultura en la que se insertan los procesos que inciden en ella, pero también a su cuestionamiento. Esto implica un compromiso por parte de los actores de esta, pero también el reto de reconocer que la tarea educativa y la escuela como centro se insertan en la complejidad de los grupos sociales, con sus contradicciones, búsquedas y, por supuesto, interrogantes acerca de lo que es la propia sociedad.

Por lo anterior, y reconociendo que el paso de una percepción a otra no elimina necesariamente la anterior, a través de la historia la concepción del papel social del docente se ha modificado. Desde una visión de servidumbre para las clases privilegiadas a una exaltación desde una visión religiosa, de la docencia como apostolado; desde un catedrático cuya sabiduría permite escribir en la tabula rasa que constituye la mente de los alumnos, a un promotor del autodescubrimiento por parte de sus estudiantes; desde un líder social a un trabajador que cumple requisitos administrativos previamente establecidos a cambio de un salario; desde un transmisor de conocimientos, vaso comunicante entre el libro y el alumno, a un profesional de la educación.

En la actualidad y en el reconocimiento de la complejidad del tiempo que nos toca vivir, de la multiplicidad de visiones e interpretaciones de la realidad, de la cosificación sufrida por niños, jóvenes y adultos, en gran medida la tarea docente se presenta parcializada, enajenante y fragmentaria. Ante esta condición Giroux señala su preocupación por... el desarrollo de un punto de

vista de la autoridad y de la ética que defina a las escuelas como parte de un movimiento de avance y de lucha por la democracia, y los maestros como intelectuales que legitiman, a la vez que dan a los estudiantes los primeros elementos para una forma de vida plena. En ambos casos, es deseable que la autoridad legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajen para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes, y de reforma social (1993:120).

Esto implica que más allá del sentido de reconocer a la formación para satisfacer necesidades del mercado, se busque que los alumnos, desde sus diferentes niveles y edades de formación, sigan una trayectoria que les permita constituirse en sujetos autónomos para que de manera inteligente puedan gestionar las condiciones de vida que les toquen, conociendo su pasado, su contexto y su visión de mundo y vida.

Con base en los elementos expuestos, el sentido de la acción de los docentes debe reconocer los contextos sociales de la escolarización y las diferencias culturales que se convierten de manera natural en distancias escolares. Cualquier acción educativa nueva o simplemente como tal, nunca puede independizarse completamente del pasado, de tradiciones, legados, de valores heredados. En este contexto no se debe perder la dimensión de historicidad tanto en los diseños curriculares de formación de profesores como en la práctica docente en todos sus niveles. Desafortunadamente, en muchas ocasiones esta condición se pierde, y el anclaje a la historia, personal y del colectivo, se convierte en un elemento que subyace a la acción educativa y que se cuele de forma irreflexiva, provocando resultados confusos para los propios protagonistas del proceso educativo, de manera central docentes y alumnos.

## Cosificación y sociedad de consumo

---

Baudrillard ofrece una perspectiva terrible y visionaria en su libro *La sociedad de consumo*, escrito en 1970 (2007) en la que el mundo se convierte en un gran escaparate en donde la oferta se ve desbordada por la demanda, con consecuencias terribles en las que el futuro es la reificación de la desesperanza. En esa visión los objetos se presentan en profusión a partir de un plan maestro y perverso que desvincula al sujeto de la realidad y convierte a ésta en signos y al mundo en un enorme supermercado.

Algunas de las principales ideas que argumenta y que orientan la reflexión del presente trabajo, son:

La universalidad de las crónicas de los medios de comunicación masiva es lo que caracteriza a la sociedad de consumo, eso da la pauta "...de nuestro pensamiento mágico, de nuestra mitología.". Por ejemplo, la asunción del derecho a la abundancia por sobre el reconocimiento de la posesión de bienes como resultado del trabajo.

No hay sujeto, hay consumidores. La relación del consumidor con el mundo real es superficial, se basa en dos elementos: curiosidad y desconocimiento del mundo.

La búsqueda de la felicidad como un mito basado en la fantasía de la igualdad y esa igualdad debe ser mensurable a partir de la posesión de bienes y condiciones de vida comfortable.

El principio democrático se transfiere pues de una igualdad real, de las capacidades, de las responsabilidades, de las oportunidades sociales, de la felicidad (en el sentido pleno del término) a una igualdad ante el Objeto y otros signos evidentes del éxito social y de la felicidad (Baudrillard, 2007: 40).

Evidentemente, esa abundancia que se pregona no es para todos, pues al margen de los bienes que se produzcan, la sociedad está articulada sobre un excedente y una carestía estructurales.

## ¿Cuál es el discurso en el reto del docente?

---

Al tratar de hilvanar las ideas para este apartado, me vino a la mente el libro de Maud Mannoni (2015) *La Educación Imposible*, en el que plantea el problema de las escuelas experimentales y en el que, al margen de las diferencias específicas con la temática que se desarrolla en este trabajo, encuentro dos elementos que detonan mi argumento. Primero, el que se refiere a uno de los puntos de conflicto para el desarrollo de esas escuelas: el ángulo social, como contexto problematizador que define las prácticas, los enfoques e incluso los resultados de la tarea de los centros y, el segundo, el nombre mismo del libro, una educación que no puede enfrentarse a procesos sociales que, de acuerdo con lo que escribe Baudrillard, han convertido al mundo en un espacio de compra - venta y al signo de los tiempos en una sociedad de consumo.

El discurso de los docentes, de su narrativa, no es aséptico, pues es parte de una construcción interiorizada por ellos, formada a partir de troqueles sociales a lo largo de su historia. En este sentido la integración a ese mundo en donde los signos sustituyen a la realidad, ese mundo en el que las crónicas de los medios de comunicación masiva marcan la pauta, es el mismo en el que el docente ha construido su concepción de la realidad, de su realidad. Y es desde esa realidad desde la cual él habla. Eso hace pensar en la imposibilidad de la tarea educativa.

El docente también es consumidor y como tal se plantea la felicidad a partir de condiciones mensurables, de una igualdad que lleva en su interior una desigualdad estructural, por lo tanto, la búsqueda de la felicidad se convierte en aspiración inalcanzable cuyo recorrido se compone de amargura e insatisfacción.

¿Es éste un destino inescapable? La respuesta a esta interrogante es no. Precisamente la educación constituye una de las mayores fortalezas para que una visión diferente pueda construirse, pero para eso es necesario, entre otras cosas, reconocer al docente (y que el docente se reconozca) como agente transformador que a partir

de una ética forme parte del colectivo escolar como constructor de democracia, que a partir de un discurso consciente y de una revisión crítica de su propia historia, pueda expresar la posibilidad de construcción de una realidad diferente.

El lenguaje constituye y en las posibilidades de nombrar-nos está también la posibilidad de trascender, es así como la narrativa del docente que acompaña al conocimiento científico, y que incide de manera central tanto en la relación docente alumno como en el proceso formativo del cual es protagonista debe desarrollarse de manera consciente, en su potencialidad y consecuencias para propiciar procesos formativos que rompan las condiciones de cosificación, que conviertan la ataraxia en acción orientada hacia un compromiso social en la construcción de una vida democrática y también, por qué no, hacia la búsqueda de una felicidad trascendente.▼

## Bibliografía

---

Adorno, Theodor (1955) (1962) Aldous Huxley y la Utopía. En: *Prismas. La crítica de la cultura y de la sociedad*, Barcelona: Ariel. pp. 59-75

Baudrillard, Jean (1970) (2007). *La sociedad del consumo. Sus mitos y sus estructuras*. Madrid. Siglo XXI.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

Mannoni, Maud (2015). *La educación imposible*. México, FCE.

# Algunas consideraciones sobre ética y educación

*Nada es objetivamente correcto o incorrecto porque objetivamente nada importa, si hay algo así como lo correcto o incorrecto, descansa en una base subjetiva (Nagel, 1996).*

Pedro E. Tolentino Barajas<sup>1</sup>

La necesidad de dotar de aspectos éticos (fundamentados en valores) a la labor docente y a la enseñanza misma ante un escenario multidiverso, en lo que hace —entre otros— etnia, nivel socioeconómico y, también nivel de corte epistémico, bagaje cultural y cocientes de inteligencia lleva de manera necesaria a enfrentarnos a una ontología numerosa en sus objetos, pero que se subsumen en el par ordenado: <docente-alumno>, independientemente de la ordinalidad de las variables. O bien, del bicondicional: (Conocimiento↔Aprendizaje).

Sin embargo, si como asevera Nagel todo es subjetivo, entonces estamos en una argumentación al menos en ética tipo *slippery slope* (Hartog, 2001) puesto que a partir de la bondad moral de algo se podría deducir que lo que de ahí se obtenga por inducción o en su caso extremo, por deducción, también debería ser bueno; pero el caso es que el actual estado de la educación en México ha mostrado que posturas en principio al parecer correctas, han llevado a resultados evidentemente que no lo son. Tales como los niveles de rigurosidad académica de docentes y alumnos, la profundidad de la investigación personal de ambos, la imposibilidad en ocasiones, por diversos factores —que no analizaremos aquí— de permanecer actualizado en al menos el área de especialización, y un número abundante de etcéteras.

---

1. Doctorante en Educación. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.



En consecuencia, si se habla de valores, sólo deberán tomarse en modo de provisionales, que no fijados permanente y significativamente en su connotación y denotación a un contexto cultural puesto que, si la cultura para no perecer debe ser dinámica la idea de Valores deberá serla, asimismo. El problema hasta aquí es ¿cómo potencializar o revitalizar los valores propios de la cultura mexicana? por una parte, y por otra ¿cómo encontrar un lugar en una posible escala de valores los que aparecen en nuestra cultura? Sean estos propios —posibilidad cada vez más lejana— o bien aquellos que una globalización, que no planetarización, se nos vienen imponiendo desde fuera. Aquí puede leerse: Estados Unidos preferentemente.

En este trabajo se analizan los principios de *Autonomía de la persona*, *Justicia*, *Beneficencia* y *No-Maleficencia*, necesarios de traerlos a la presente argumentación. Si bien es cierto que su actualidad pertenece más bien a la Bioética (Garza, 2000), no se advierte alguna dificultad, epistémica, metodológica, ni mucho menos ética, para no hacer uso de estos en el terreno de la Educación.

## **I. Autonomía de la persona**

---

La autonomía de la persona, queda garantizada en una educación que tienda a la democratización, entendida como la posibilidad de dialogar racional y razonablemente sobre asuntos aparentemente inconmensurables, y que seamos también capaces de conceder: “que el otro puede tener la razón”, para llegar a consensos con beneficio tanto individual como social, de tal manera que esa “escucha del otro” a la que se refiere Lévinas (1993), no signifique solamente un *laissez-faire*, un dejar hacer abúlico y no comprometido. Sino más bien, esta autonomía habrá que entenderla a la manera kantiana: cada persona es un fin en sí misma. Pero que también desde la misma perspectiva resulta en un Imperativo Categórico, puesto que, si soy una finalidad en mí misma, por lo tanto, cada uno lo es (Kant, 2007: 66-67) y, con la conjunción de la actitud y práctica

democrática, se concluye que ambas variables tienen un valor de verdad verdadero y por consiguiente el valor total de verdad de esta conjunción tiene que ser necesariamente verdadera (Kant, 2007:). Dicho sea de paso, recordemos que una argumentación es verdadera sí y sólo sí, todas sus premisas son verdaderas.

Despejado el aspecto lógico, nos queda tal vez el más importante: aquel que se refiere a la autonomía *de facto*, es decir, de la persona misma. Y en nuestro caso al alumno(os) y docente(es). El alumno o estudiante, sobre todo el que pertenece a la educación media superior, por el hecho de su crecimiento psicosocial se encuentra en una crisis permanente de identidad, sexualidad, intereses epistémicos, políticos, familiares, etc. Así las cosas, esta dinámica por sí misma le dota de una autonomía. Pero se trata de una autonomía que debe estar encauzada para que no resulte en aquello que los psicólogos llaman “adolescencia tardía” identificando esta idea con inmadurez, falta de aceptación del rol, entre otras.

A esta problemática del adolescente, el docente tiene que hacer frente, desde una pretendida autonomía—la suya, entendida en él, como madurez, responsabilidad, aceptación y disfrute del rol social que desempeña, una sexualidad desarrollada y en función, no conflictiva. Este parece ser el panorama. De tal manera que también en forma aparente parecen ser premisas inconmensurables y sabemos que, si esto es así, al menos una ha de ser falsa, posiblemente las dos. Este enfrentamiento de autonomías en un contexto democrático acepta que uno de ellos está para enseñar y el otro para aprender, pero dentro de una comunidad de aprendizaje en la que se intercambian experiencias, actitudes, necesidades y, todo ello permeado por una actitud mutuamente tolerante. Una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita, de donación y acogida, que apela a mi capacidad de acogida. Tal como dice Como dice Chalier, «pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación» (1996: 119).

## II. Justicia

---

En cualquier contexto, hablar de Justicia siempre resulta de una problematicidad elevada. Entonces debemos aclarar ¿de qué manera la estamos utilizando aquí? ¿Es el concepto Justicia empleado de manera correcta cuando se ejerce en una democracia en el sentido de que es el beneficio de las mayorías aún en perjuicio de las minorías? ¿De qué manera deberá entenderse el concepto cuando, por ejemplo, ocurre un accidente y dos personas quedan en las mismas condiciones de gravedad, con la necesidad de un aparato de respiración artificial para seguir con vida y sólo se dispone de uno? (aquí hacemos caso omiso de las características de edad, conocimientos, niveles académicos, historia de vida, etc., de cada uno de ellos).

¿De qué manera deberá concebirse la idea de justicia en un mundo en el cual sólo cuarenta y nueve de las mayores economías del mundo son países y las otras cincuenta y una son corporaciones multinacionales? (Wan Ho, 2001:33). Por último, aunque la lista de posibles preguntas es al menos innumerable ¿A qué tipo de educación pueden aspirar los cuarenta y dos millones de pobres, realmente pobres en nuestro país? Esto nos lleva a interrogarnos sobre el concepto de justicia, (¿acaso ha sufrido también este concepto un ascenso semántico?) desde luego aunado al anterior principio ya explorado de Autonomía de la persona.

De tal cariz es esta problemática que, si vamos primero a definiciones, encontramos:

En general, el orden de las relaciones humanas o la conducta del que se adapta a este orden. Se pueden distinguir dos principales significaciones: 1) el significado según el cual la Justicia es la conformidad de la conducta a una norma; 2) aquel por el cual la Justicia constituye la *eficiencia* de una norma (o de un sistema de normas), entendiéndose por eficiencia de una norma una determinada capacidad de hacer posibles las relaciones entre los hombres. En el primer sentido, se adopta

este concepto para juzgar el comportamiento humano o la persona humana (y esta última por su comportamiento). En el segundo significado se lo adopta para juzgar las normas que regulan el comportamiento mismo (Abbagnano, 1974: 699).

Si nos quedamos con el segundo significado (desde luego de forma unilateral y posiblemente arbitraria), entonces tendríamos que realizar un escrutinio de las normas que regulan nuestro comportamiento. Y, en educación ¿cuáles son éstas? Tales normas están comprendidas en los principios máximos de nuestro país, por ello mismo, tal examen nomológico deberá llevarse a efecto en primer lugar en las instancias superiores, es decir: las legislativas. De tal manera que, esta segunda dirección apunta desde luego también a las relaciones humanas en su conjunto que incluyen: *responsabilidad y hospitalidad*: “La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por condición de posibilidad.” El análisis normativo propuesto incluye la presencia necesaria, —aunque no sé si sea suficiente— de una axiología básica: Justicia e igualdad (o más bien una *metajusticia*, ya que se trata del análisis de lo que entenderemos por ese mismo concepto, en educación), Generosidad y Tolerancia, Dignidad y Libertad.

Aristóteles nos acerca a esta idea personal de justicia cuando dice: “Las leyes se pronuncian sobre todo tendiendo a la utilidad común de todos *o a la que predomina por la virtud o de otra manera*, de suerte que mediante una sola expresión definimos como justas las cosas que procuran o mantienen la felicidad, o parte de ella, a la comunidad política.” (Aristóteles. V, 1, 1129b 4: 153).

Las cursivas son mías y las utilizo porque esto da cabida a la presencia de un hegemon, en este caso, el Estado ateniense. Pero, en la actualidad si bien es cierto que idealmente para nosotros el hegemon es el Estado mexicano, este tiene que enfrentarse a las grandes economías de carácter privado, no sólo de nuestro país

sino de la globalidad posmoderna.<sup>2</sup> Con lo que, no se trata entonces de una *Justicia a la mexicana*, sino aquella que se circunscriba a las tensiones internacionales presentes, que inciden en forma insoslayable sobre el tipo de “educación justa” en nuestro país.

Pero hobbesianamente hablando, si esta idea de justicia no incluye el concepto y práctica de la Paz, entonces no podríamos proponer un escenario mínimamente estable pero tampoco incluyente. Y este es el caso, de nuestros pueblos indígenas. Aquellos a los que se tenga en mente, para los que en México el poder ha establecido una *tabula rasa*. Claro está que no se trata únicamente de los pueblos indígenas, sino que nos hemos valido de ellos a manera de ejemplo. Existen otros muchos grupos marginados, no sólo de la educación sino de los bienes elementales para vivir (sin explorar aquí lo que entendemos por “vida digna”), situación resultado de un pacto impuesto.

Por su parte, Hans Kelsen (1999), ha propuesto que la Justicia es un “Ideal Racional”. Entendemos que desde esta perspectiva ha de establecerse un compromiso entre las partes opuestas, para con ello reducir a una expresión mínima las fricciones y controversias, así como disidencias que por necesidad han de surgir en una sociedad democrática.

La educación en consecuencia ha de establecer a manera de eclecticismo: metodologías, teorías, hipótesis y sobre todo prácticas que aparte de ser condiciones de posibilidad, también sean condiciones de “actualidad”.

El docente a su vez en el contexto de la educación puede revisar la siguiente consideración en lo que queremos llamar “justicia pedagógica”:

Como sugiere T. W. Moore, para validar una teoría educativa hemos de poder mostrar que sus conclusiones merecen ser puestas en práctica. Por esta razón, nunca la ciencia pedagógica

<sup>2</sup> Este tema queda exhaustivamente analizado en: Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002) *Imperio*. México: Taurus.

ni la Filosofía de la Educación pueden sustituir a la prudencia ni al buen sentido, si bien éste tampoco puede suplir a aquellas. De todas formas, es más fácil que eduque bien una buena persona que un experto pedagogo, aunque ello no hace superflua —todo lo contrario— a la Pedagogía, en la medida en que el ser buena persona y el ser educador técnicamente bien preparado es algo que, según pienso, se exigen, y no fáctica sino apodícticamente (Barrio-Maestre, 1994:146).

Esta exigencia apodíctica válida la idea de justicia en y para el docente, es decir, se está hablando de una honestidad irrenunciable y que por el hecho mismo de ser irrenunciable se erige como un valor intrínseco a la práctica docente. Si esto es posible, entonces es una condición de posibilidad justa para la interrelación personal, pero no sólo eso sino para la relación intrapersonal para el enseñante.

### III. Beneficencia

---

Entendemos este principio de la manera siguiente: existirá beneficencia sí y sólo sí el objetivo de la educación se logra:

La educación consiste en obtener del presente el grado y el género de crecimiento que encierra dentro de sí. La educación es función constante, independiente de la edad. Lo mejor que puede decirse de un proceso educativo cualquiera como, por ejemplo, del período formal escolar, es que capacita al sujeto para seguir educándose; que lo hace más sensible a las condiciones de crecimiento y más hábil para aprovecharlas. La adquisición de la destreza, la posesión del conocimiento, el logro de cultura no son fines; son señales de crecimiento y medios para continuarlo (Dewey, 1994: 192).

Esta idea dinámica y nunca terminada es la que el docente tendrá por obligación que imbuir en sus estudiantes. No se trata en educación de considerar estadios sucesivos de logros en el aprendizaje, sino más bien un permanente crecimiento

exponencial, en dos sentidos: en los asuntos éticos de la persona y los epistémicos como una preparación solamente para el siguiente estadio. Este es el objetivo central de la educación, si bien hecho a un lado por las corrientes pragmáticas y utilitaristas.

De alguna manera se regresa con esta conceptualización al ideal griego de *Paideia*, tal como la transmite Werner Jaeger, en otras palabras “llevar de la mano” al así llamado “sujeto del aprendizaje” a una meta siempre vislumbrada, esencialmente utópica, pero no por esto frustrante. Análogamente concebido al concepto de “proceso de autorrealización” del que nos hablaba Maslow (1975).

El cumplimiento de esta objetividad, empírica en la práctica y abstracta metafísica en su esencia nos lleva a la comprensión de la Beneficencia en la educación como un principio fundante de la misma. Si no lo comprendiéramos de esa manera, nos insertamos en una postura aún más utópica —si es que así consideramos lo dicho— es decir, la de alcanzar una meta terminal en la educación. Y esto es posiblemente lo que sustenta una idea de “profesión” —que no de vocación y tampoco de oficio— de identificación entre lo que se es y lo que se hace. Lo que en términos de una antropología filosófica se conoce como la falacia del núcleo de identidad personal. Lo contrario a esto (que sería una de las aristas del problema) lo abordamos en el siguiente apartado.

#### IV. No-Maleficencia

---

Llanamente es no causar un daño al recipiente de nuestra labor educativa. Desde una perspectiva que combina un científicismo o si se quiere un fisicalismo extremo, pero que a la vez incluye aspectos éticos podemos tomar en consideración el siguiente aserto:

Quizá, la falla mayor de nuestra educación haya consistido en cultivar, básicamente, un sólo hemisferio, el izquierdo, y sus funciones racionales conscientes, descuidando la intuición y

las funciones holistas y gستاísticas del derecho e, igualmente marginando la componente emotiva y afectiva y su importancia en el contexto general. Así, mientras en un nivel llevamos una existencia que parece racional y cuerda, en otro nivel estamos viviendo una existencia rabiosa, competitiva, miedosa y destructiva. La ‘armonía’ entre las tres partes del cerebro, entre las tres estructuras fundamentales —hemisferio izquierdo, hemisferio derecho y sistema límbico—, su equilibrio y sabia orquestación deberá ser un objetivo fundamental de nuestra educación moderna (Martínez-Miguélez, 1997:39).

La totalidad de la persona una *Gestalt*, que nunca será solo la suma de sus partes. Y ¿qué hemos hecho? hemos super especializado, no únicamente para la función de aplicación del conocimiento, sino que estamos privando al individuo, causando con ello un perjuicio también social, del hecho de saberse parte integrante de una comunidad humana multicultural, en una comunidad de lenguaje en el cual el diálogo es el beneficio de todos, pero sistémicamente, también para todos.

Una *Weltanschauung* que nos da la dimensión ética necesaria para la convivencia en la que el otro, es el espejo “à la Lacan” en el que se reflejan nuestros traumas. Con esta dirección no queda claro si sea posible una planificación de proyecto educativo nacional y, si este no existe, no es posible pedir proyectos personales existenciales. Se trata sólo de una vivencialidad, aparentemente superflua y pueril, en la que se pudiese tener la libertad, pero a resultas de que después no se sabe qué hacer con ella, como diría Fromm. Una dicotomía existencial que lleva desde luego a una desembocadura nihilista. Por ello interpretamos las actitudes *underground* de los jóvenes como no coincidentes con lo considerado “clásicamente” el modelo del “buen estudiante”.

Cuando vemos al final de un curso —para maestros— que algunos de ellos protestan porque deberá entregarse un resultado que demuestre su aprovechamiento, dominio, compromiso, interés, pasión, angustia, por lo que en primer lugar hacen y en segundo por lo que cobran. Estos son los que causan una maleficencia en



el estudiante y por razón natural no deben dedicarse a la docencia, haciendo ostentación de soberbia y carencia de humildad. Tampoco deben en consecuencia aprobar un curso porque actitudinalmente no están dispuestos a hacer lo que ellos demandan de sus alumnos. ▼

## Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (1974) *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Aristóteles. Ética a Nicómaco (2005) L, 1, 1129b 4. Madrid: Alianza Editorial
- Barrio Maestre, José M. (1994) Consideraciones Metodológicas acerca de la investigación en el ámbito de la filosofía de la educación (en Europa). *Analogía Filosófica. Revista de Filosofía*. Año VIII, No. 1, enero-junio, pp.137-149.
- Chalier, Catherine (1996) *L'inspiration du philosophe. «l'amour de la sagesse» et sa source prophétique*. París: Albin Michel.
- Dewey, John (1994) *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Garza Garza, Raúl (2000) *Bioética*. México: Trillas,
- Hartogh, Govert den, The Slippery Slope Argument (2001) en: Kuhse, Helga y Singer, Peter (eds.) *A Companion to Bioethics*. Malden, Ma.: Blackwell Publishers Inc.
- Kant, I. (2007) (1921) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan Puerto Rico: Pedro M. Rosario Barbosa (Ed).
- Kelsen, H. (1999) *¿Qué es la Justicia?* México: Fontamara.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Humanismo del otro hombre*. España: Caparrós Editores
- Martínez Miguélez, Miguel (1997) *El paradigma emergente*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1975), *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Nagel, Thomas (1996) *Una visión de ningún lugar*. México: FCE.
- Wan Ho, Mae (2001) *Ingeniería genética: ¿sueño o pesadilla?* Barcelona: Gedisa.

## DOCUMENTOS

# RESEÑAS



Telar. Videaki. 2015

# Educación holística como pedagogía para el siglo XXI

María Lucía Ramírez Miranda<sup>1</sup>

Ana María González Garza (2009) *Educación Holística: La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Kairós, 389 pp.

---

Ana María González, es doctora en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana de México, ha sido pionera en el enfoque transpersonal y en la educación holística en nuestro país, defiende la importancia de la autenticidad en los docentes y de que el ser maestro significa salir al encuentro de sí mismo. Entre sus obras destacan: *Caminos de trascendencia* (2014), *Colisión de paradigmas: Hacia una psicología de la conciencia unitaria* (2005), *Enfoque centrado en la persona: Aplicaciones a la educación* (1991), *El niño y su mundo* (2001) y *El niño y la educación* (1989).

A lo largo de la historia de la humanidad, el ser humano ha ido evolucionando de un nivel de desarrollo a otro cada vez más elevado, en esta búsqueda, la educación ha tenido gran importancia y continuamente se han buscado métodos didácticos y enfoques pedagógicos diferentes que contribuyan tanto a los docentes como a los alumnos a mejorar el encuentro educativo, es así como este libro muestra un nuevo paradigma que se enriquece con múltiples disciplinas y corrientes de pensamiento, retoma lo mejor de los planteamientos educativos que le anteceden validando la experiencia y el conocimiento que han aportado a lo largo del tiempo de haber sido implementados.

---

1. Doctora en Innovación Pedagógica y Curricular. Supervisión de Centros de Atención Infantil, SEP. Correo: luci\_mosi@hotmail.com

Este texto invita a tomar la responsabilidad de un sistema educativo que responda a las necesidades de estos tiempos, que atienda a la demanda de los alumnos por una educación más humanista, con sentido, con significado, de autorrealización y de trascendencia. Se trata de una educación integral, centrada en la persona, donde se favorezca el desarrollo biológico, psicológico, cognitivo, social y espiritual desde la primera infancia. Lleva a tomar el reto de cuidar nuestro planeta y responder a la construcción de una sociedad más justa, ecológica, sustentable y pacífica.

Desde esta perspectiva, el libro aboga por la interdependencia entre la teoría, la investigación, la práctica y la experiencia, tomando a esta última como la posibilidad de captar la realidad a través de la vida misma, de la intuición, de la integración de lo objetivo y lo subjetivo, del encuentro con uno mismo, con el conocimiento y con la comunidad humana.

El libro está constituido por diez apartados, en los cuales se abordan aspectos teóricos y al final de cada uno se presentan ejercicios que ayudan a reflexionar, con la posibilidad de poner en práctica y vivir la experiencia de lo que teóricamente se revisó, lo que ayuda a comprender de manera integral su planteamiento, estos apartados son de gran riqueza ya que permiten transitar hacia una mayor toma de conciencia del ser docente y de todas las áreas de la existencia.

En los primeros capítulos se habla del holismo, que significa: entero, total, íntegro y organizado, implica la unidad, esta visión invita a tener una actitud integradora, a comprender las cosas enteras, sin ver las partes por separado, es ver al ser humano en su totalidad en su integralidad, e interaccionando.

El planteamiento holista de la naturaleza humana refiere que el ser humano es consciente de sí mismo, del otro, de los otros y del mundo, lo que lleva a la otredad, a una visión de comunidad, a una visión planetaria, de lo cual, se puede tomar consciencia al interactuar con los demás y con el entorno. El ser humano y

en este concepto se incluyen los docentes y los alumnos, requiere de encontrarle sentido a su existencia, de vivir en el aquí y el ahora, de tener la capacidad del darse cuenta, es decir, expandir la conciencia por medio de una mirada amorosa, solidaria, aceptante, empática y compasiva, empezando por el entorno inmediato.

El proceso evolutivo de la conciencia es un movimiento continuo, ascendente, como una espiral que abarca varias etapas y esferas de la vida, independientemente de la edad, las personas se encuentran en una etapa de desarrollo físico, mental, emocional, social o espiritual, donde esta última “es la esfera más alta del proceso evolutivo de la conciencia del ser, del estar en el mundo, en la que se realiza la integración y trascendencia de las dimensiones bio-psico-social que conforman la naturaleza humana” (pp. 150).

Desde esta perspectiva, la espiritualidad no es lo mismo que la religiosidad o el misticismo, se trata de la búsqueda de la paz interior, del deseo de una relación significativa con los demás, con la naturaleza y con el mundo, por lo que entraña actitudes como el amor incondicional, la compasión, la gratitud, el perdón, el valor por la vida y el sentido y significado de la existencia.

Posteriormente, la autora retoma a la educación holística como un nuevo escenario filosófico que potencia el pluralismo epistemológico aceptante de las diferencias, que invita a trascender la educación tradicional, a que los docentes se vean como facilitadores y aprendices, con apertura al cambio, al encuentro, a nuevas experiencias y a nuevos retos.

Este paradigma retoma la influencia de pensadores como Jean Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi, a precusores de la pedagogía humanista Adolphe Ferriere padre de la escuela activa, Jean Piaget con la teoría del desarrollo cognitivo, Paul Freire con sus aportaciones sobre la educación liberadora, Abraham Maslow con sus propuestas sobre motivación, autorrealización, trascendencia, Edmund Husserl representante del pensamiento fenomenológico, entre muchos otros. Enfatizando que la integración de diversas

corrientes y disciplinas en un sistema unificado y organizado va más allá del eclecticismo.

Así pues, la educación holística constituye una experiencia integral de desarrollo personal, social y comunitario, en un ambiente de libertad, donde se reconocen múltiples caminos para obtener el conocimiento, se educa para la ciudadanía, la ecología y la diversidad, que va más allá de la concepción tradicional que se limita a la acumulación de información, desarrollo de habilidades cognitivas y el control de la disciplina y conducta de los alumnos.

En el apartado de praxis educativa, se aborda la didáctica como un conjunto de acciones que junto a la reflexión se convierte en un acto educativo transformador e integral, entre los recursos que este enfoque propone se encuentran: las comunidades de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el pluralismo epistémico, el desarrollo de un currículum holístico y la transdisciplinariedad.

En relación con las comunidades de aprendizaje, se sostiene que el aprendizaje significativo se logra a través de la colaboración solidaria y no de la lucha y la competencia ya que cuando los proyectos personales son compartidos con los de otras personas, se pasa del individualismo egocéntrico al alterocentrismo a lo comunitario. En el interior de estas comunidades, los integrantes desarrollan sus propias metas y objetivos, se retroalimentan y evalúan, comparten sus semejanzas y celebran sus diferencias, tomando en sus manos la responsabilidad de su propio aprendizaje, así, la conciencia se expande de lo individual a lo social y eso es altamente formativo.

En cuanto a las inteligencias múltiples este enfoque retoma a Gardner (1983), quien plantea que no existe una inteligencia única, sino una diversidad de habilidades cognitivas, a través de las cuales los seres humanos conocen e interactúan con su entorno, éstas son: *inteligencia verbal/lingüística, lógico/matemática, visual/espacial, corporal/kinestésica, musical/rítmica, interpersonal, intrapersonal, naturalista* y el enfoque holístico agrega dos más



que son; inteligencia existencial, la cual se refiere a la capacidad natural que lleva a las personas a cuestionarse y reflexionar sobre su ser, su estar y su actuar en el mundo y *la inteligencia espiritual*, constituye el nivel más alto del proceso evolutivo de la conciencia, se expresa a través de los pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y comportamientos de comunión con los seres vivos, la naturaleza y el mundo, entre sus características se encuentra un elevado nivel de autoconocimiento, el amor fraterno, la libertad responsable, la compasión, la justicia, la equidad, la bondad, la solidaridad, la creatividad, la flexibilidad, la generosidad, el compromiso, la apertura al diálogo, al encuentro a la experiencia y al cambio, así mismo, favorece la capacidad para enfrentar el dolor, para aprender del sufrimiento y para alcanzar la sabiduría, así como la capacidad de asombro de admiración, de contemplación y de unificación (pp. 226)

Asimismo, aborda las teorías sobre el aprendizaje, desde el enfoque conductual, el cual, sostiene que el aprendizaje se da por asociaciones entre el estímulo y la respuesta, el *neoconductismo*, es un aprendizaje donde también se aplican los reforzadores y define al ser humano como un objeto observable, el *cognoscitivista*, es un enfoque más activo, en el que el alumno participa y pone a prueba sus estructuras cognoscitivas, el *constructivista*, refiere que el alumno aprende del contexto y por medio de la interacción social tomando en cuenta su andamiaje o conocimientos y experiencias previas y el *enfoque centrado en la persona*, es humanista, considera al ser humano como una unidad armónica, en el que el ser humano tiende hacia su propia realización, aquí el aprendizaje se centra en la persona, vista en su totalidad, respetando sus propios ritmos, interés y entornos, promueve una educación procesal, integral y ascendente.

Y finalmente el *aprendizaje holístico*, el cual no sólo incluye los diversos enfoques sobre los procesos de aprendizaje, sino que los trasciende, al plantear una concepción integral del ser humano, ya que toma en cuenta las sensaciones, entendimiento, inteligencia,

sentimientos y significación, lo que conduce a la expansión de la conciencia, lo que se logra cuando se aprende a aprender, donde el nivel de desarrollo de la conciencia del educador influye de manera importante en el proceso educativo de los educandos.

En los últimos apartados se habla del ser maestro, se hace alusión a que el docente es quien favorece o frena el proceso evolutivo de la conciencia de sus alumnos, ya que él interactúa con ellos desde su cosmovisión, valores, ideologías, creencias, sentimientos y actitudes, lo que implica que el ser docente es ser él mismo y esta relación interpersonal es creadora de vínculos sociales, por lo que es importante que el maestro parta de una visión integral de la naturaleza humana.

Esta propuesta holística atiende a los cómo de la intervención educativa por medio de: *la conciencia del ser*.- implica que el docente continúe ascendiendo en la espiral de la conciencia, *conciencia del otro*.- comprender que cada uno de los alumnos es una persona en proceso de llegar a ser lo que en esencia es y que es responsable de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, *conciencia de los otros*.- es hablar de comunidad, de unidad en la diversidad, donde se incluyen las instituciones educativas, la familia, la escuela y el Estado entre otras, *conciencia del mundo*.- implica tener una perspectiva planetaria en la que todos somos ciudadanos del mundo y *conciencia de unidad*.- rescata la riqueza de lo diverso y transita a lo unificado.

Esta obra invita a transitar de una sociedad consumista que centra el éxito en el tener más que en el ser, y trabajar con el ser, implica tener actitudes de aceptación positiva incondicional, comprensión empática y congruencia, donde el maestro se sienta a gusto consigo mismo y se presente de manera natural y genuina con sus alumnos. Entendiendo que nos es una tarea fácil ya que existen múltiples resistencias al cambio, a lo nuevo, a lo desconocido, es dejar lo establecido y tratar de construir un mundo mejor.

# Educación para la sustentabilidad: acciones en condiciones de cambio climático en Michoacán

María Fernanda Chávez Portillo<sup>1</sup>

Programa Especial de Educación Ambiental para la Sustentabilidad: Acciones en Condiciones de Cambio Climático en Michoacán 2020-2021. México: Gobierno del Estado de Michoacán, 103 pp.

El *Programa Especial de Educación Ambiental para la Sustentabilidad: Acciones en Condiciones de Cambio Climático en Michoacán 2020-2021* (PEASCCM) es una respuesta del Gobierno de Michoacán al compromiso de impulsar un desarrollo humano sustentable para la mejora en la calidad de vida de los diversos grupos sociales que habitan el territorio michoacano, así como para atender los compromisos firmados por México de acuerdos y tratados internacionales, tales como la Agenda 2030 y el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, solo por mencionar algunos.

El PEASCCM es resultado de un *trabajo conjunto* de distintas dependencias de gobierno, organizaciones no gubernamentales e Instituciones de Educación como la Secretaría de Medio Ambiente, Cambio Climático y Desarrollo Territorial del Estado, la Secretaría de Educación del Estado, el Instituto de Planeación del Estado, el Consejo Estatal de Ecología, la Comisión Estatal del Agua y Gestión de Cuencas, la Comisión Forestal, el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Parque Zoológico Benito Juárez, el Consejo Consultivo de Cambio Climático, la Iniciativa

---

1. Especialista en Educación y Desarrollo Local, actualmente doctorante en Ciencias en Desarrollo Sustentable, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo: fernanda\_chp@hotmail.com

Internacional de La Carta de la Tierra, la Facultad de Biología de la UMSNH, Geovida Sustentable A.C., Resiliencia y Desarrollo Comunitario A.C., Consulturismo A. C., y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

El contenido del programa está dividido en 10 apartados, destacan los capítulos referentes al Diagnóstico, Objetivos, Estrategias, Líneas de acción, Seguimiento y evaluación.

A nivel global, la evolución del cambio climático está transformando los ecosistemas de una manera acelerada, así mismo, está cambiando la relación entre la naturaleza y la sociedad a diferentes escalas, presentado modificaciones tanto a nivel local como global. Entre los problemas más graves se encuentran: la tala clandestina, la generación de desechos, la contaminación de cuerpos de agua, del suelo y del aire, la pérdida de la biodiversidad, el cambio de uso de suelo asociado a la expansión de la frontera agrícola y ganadera, así como el cambio climático (PEASCCM, 2019).

Específicamente en Michoacán, las principales problemáticas ambientales enunciadas en el Plan de Desarrollo Integral del Estado son: contaminación de cuerpos de agua, pérdida de superficie boscosa por cambio de uso del suelo (especialmente para plantaciones de aguacate), expansión de las zonas urbanas y erosión asociada a la pérdida de cobertura vegetal debido a la tala clandestina e incendios intencionados. Para contribuir a la solución de los conflictos ambientales mencionados, el gobierno del Estado, en conjunto con organizaciones no gubernamentales e instituciones de educación, tomaron la iniciativa de realizar un programa que contuviera acciones concretas en materia de educación ambiental, al cual denominaron *“Programa Especial de Educación Ambiental Para La Sustentabilidad: Acciones en Condiciones de Cambio Climático en Michoacán 2020-2021”*

El PEASCCM está dividido en diez secciones: Introducción, Marco normativo, Justificación, y cuatro capítulos: I. Diagnóstico,

II. Objetivos, estrategias y líneas de acción, III. Alineación Institucional, IV. Seguimiento y Evaluación, además de Glosario, Bibliografía y Anexos. En los capítulos del I al IV, se aclara cómo ha sido diseñado el programa, a qué problemática responde, cuál es su relación con acuerdos y principios nacionales e internacionales y cómo se planea su seguimiento y evaluación una vez que se ponga en marcha.

En el diagnóstico, el PEASCCM alude a las condiciones de degradación biofísica, socioeconómicas y demográficas del territorio michoacano. En la tabla 1, se presentan las principales conclusiones de los autores, en las que advierte que la mayor parte del territorio se encuentra en situación inestable, crítica y muy crítica, por lo que urgen soluciones para detener la degradación.

Tabla 1. Degradación biofísica, condiciones socioeconómicas y condiciones demográficas del territorio michoacano.

CATEGORÍA	PORCENTAJE DE TERRITORIO QUE REPRESENTA	DESCRIPCIÓN
Estable	6%	Presentan cierto grado de naturalidad, baja problemática social y actividad económica baja. Coberturas naturales parcialmente degradadas, problemática social no grave, actividad económica en ascenso.
Estable a inestable	34%	Importantes pérdidas de coberturas naturales, pérdida de potencial para la actividad económica, actividad económica alta, altos niveles de urbanización, rezago social medio. Los paisajes se encuentran en los límites de su capacidad de carga con relación a las actividades productivas.
Inestable	40%	Problemas ambientales preocupantes, superficie en su mayoría urbanizada, degradación del suelo, rezago social medio-alto, la actividad económica decrece, sobreexplotación de los recursos forestales y de suelo.
Inestable a Crítica y muy crítica	20%	

*Fuente: Elaboración propia con base al PEASCCM, 2019.*

Así mismo, se incluye un diagnóstico de la educación ambiental en la entidad, la información contenida en este apartado se basó en el *Diagnóstico de la Educación Ambiental en la educación primaria en Michoacán* (realizado en el 2006), el *Diagnóstico de*

*la Educación Ambiental formal en el nivel básico en Michoacán”* (elaborado por el COEECO), la *Estrategia de Comunicación e Información Ambientales de Michoacán* (elaborado también por COEECO en 2001-2002) y de la realización de foros de consulta regional llamados “*Conectate con el medio ambiente*”, con sede en Morelia, Uruapan y Lázaro Cárdenas, en donde se logró una participación de 900 jóvenes estudiantes y 90 docentes de los niveles de educación media superior y superior. Algunos de los datos relevantes obtenidos a partir de este ejercicio se enlistan a continuación:

- En los 40 libros de texto (de los 6 grados de primaria) existen 700 contenidos relacionados con la educación ambiental, sin embargo, en estos solo se menciona una vez el concepto de Desarrollo Sustentable sin definirlo.
- En la educación normal está ausente la materia de Educación ambiental, ya que en 1997 se sustituyó por la de Ciencias Naturales y su enseñanza, falta formar a los futuros maestros en este tema.
- El 73% de los maestros del estado manifiestan que es necesario capacitarlos para que puedan impartir la materia de Educación Ambiental de manera adecuada.
- En promedio se utiliza menos de una hora a la semana para abordar temas de Educación Ambiental durante las clases.
- El 98% de los maestros considera que la materia de Educación Ambiental debería ser obligatoria, tan relevante como las matemáticas y español.
- Es imperante la necesidad de incrementar programas de formación y capacitación en materia de Educación Ambiental dirigidos a funcionarios y a tomadores de decisiones.
- Necesaria la creación y consolidación de redes juveniles preocupadas por el ambiente.
- Es importante difundir, divulgar, intercambiar y comunicar información socioambiental, se propone el aprovechamiento de las redes sociales y medios de comunicación con el fin de promover la participación ciudadana.
- Aplicación de la legislación ambiental a las industrias de manera efectiva para que paguen por daños al ambiente.

Para la elaboración del PEASCCM se hizo un ejercicio de planeación estratégica para definir tanto el problema central como los objetivos, así como las estrategias y líneas de acción que se llevarán a cabo. Las estrategias y líneas de acción están divididas en 6 ejes de trabajo (ver figura 1), cada eje de trabajo estará integrado por un equipo de personas con experiencia en el tema ambiental (del sector gubernamental, de organizaciones de la sociedad civil, de la academia) que se encargará de la ejecución de las líneas de acción. Los representantes de cada eje conformarán un Comité de Educación Ambiental el cual asegurará que el trabajo se realice de manera paralela y coordinada.

El problema central de la educación ambiental en Michoacán, definido en el PEASCCM es: ***“Insuficiente reflexión crítica ante el deterioro ambiental y escaso impulso de procesos de formación para la educación ambiental en condiciones de cambio climático”*** (PEASCCM, 2019, p.31).

Figura 1. Ejes de trabajo del PEASCCM



Fuente: Elaboración propia con base en PEASCCM, 2019.

Es importante hacer referencia a que el PEASCCM en el contexto nacional está alineado institucionalmente con tres grandes documentos que sustentan sus objetivos, estrategias y líneas de acción, los cuales son: el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Plan de Desarrollo Integral de Estado de Michoacán 2015-2021 y el Programa Sectorial de Medio Ambiente 2015-2021. En el contexto internacional responde al compromiso hecho por el Gobierno de México, con la Agenda 2030 (específicamente responde al objetivo 4, meta 4.7 y el objetivo 13, meta 13.3), al compromiso con el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO y a la Resolución Carta de la Tierra/UNESCO (documento 32C/17 y 40C/80).

Por último, se tiene contemplado que el Comité de Educación Ambiental trabaje de manera conjunta con el gobierno y la sociedad en el establecimiento de metas, así como en el diseño de indicadores que permitirán la evaluación del programa, además, se encargará de darle seguimiento al cumplimiento de los objetivos del programa.

El PEASCCM es una muy buena iniciativa e intención por parte del gobierno del Estado, de las organizaciones no gubernamentales y de académicos que han participado en su elaboración y tienen claro que en materia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad trabajar conjuntamente y no sectorialmente es la clave, se considera que incluir al sector privado enriquecería aún más al programa, ya que se encuentra ausente en el diseño de este programa.

La publicación del *Programa Especial de Educación Ambiental para la Sustentabilidad: Acciones en Condiciones de Cambio Climático en Michoacán 2020-2021* ha logrado formalizar la atención e importancia que merece la Educación Ambiental para lograr la sustentabilidad, sería un error desaprovechar este impulso, así como la vasta experiencia de personas y organizaciones que colaboraron en cada uno de los ejes. Como es bien sabido, al hablar



de sustentabilidad las buenas intenciones no son suficientes, por lo que se requiere un compromiso sostenido de todos los actores involucrados. Con este trabajo se crea una valiosa oportunidad para consolidar la Educación Ambiental como eje fundamental tanto en los planes y programas de la educación formal, como en la educación no formal e informal y así lograr que la sociedad michoacana sea un referente nacional en para impulsar el desarrollo sustentable en México.



## Junta Directiva

### *Presidente*

**ING. SILVANO AUREOLES CONEJO**

Gobernador Constitucional  
del Estado de Michoacán

### *Secretario*

**LIC. HÉCTOR AYALA MORALES**

Secretario de Educación  
en el Estado

### *Vocales*

**DR. RAÚL CÁRDENAS NAVARRO**

Rector de la Universidad  
Michoacana de San Nicolás  
de Hidalgo

**DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ**

Director del Instituto  
Tecnológico de Morelia

**ING. SERGIO MALDONADO TAPIA**

Director del Centro de Educación  
Continua Unidad Michoacán  
del IPN



**Instituto Michoacano de  
Ciencias de la Educación**  
“José María Morelos”

### *Directorio*

**MTRA. MARÍA CECILIA  
IZARRARAZ GUTIÉRREZ**

Directora General

**DRA. KAREN AIDA ORTIZ CORTÉS**

Subdirectora Académica

**MTRO. ROBERTO AXKANA  
PERFINO RUBIO**

Subdirector de Planeación

**LIC. SALVADOR GÓMEZ MARTÍN  
DEL CAMPO**

Delegado Administrativo

## **ETHOS EDUCATIVO**

Revista de Ciencias de la Educación

**DRA. ROSALIA LÓPEZ PANIAGUA**

Directora

### **Consejo Editorial**

Dr. Antonio Santoni Rugiu   
*Universidad de Florencia, Italia*

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora  
*IISUE-Universidad Nacional  
Autónoma de México*

Dr. Carlos Alberto Torres  
*University of California, USA/  
Instituto Paulo Freire*

Dr. Manuel Gil Antón  
*El Colegio de México*

Dr. Colin Lankshear  
*Central Queensland University,  
Australia*

Dr. Francesc Jesús Hernández i  
Dobon. *Universidad de Valencia,  
España*

Dr. José Antonio Ramírez Díaz  
*Universidad de Guadalajara*

Dr. Jesús Ruiz Flores  
*Universidad de Guadalajara*

Mtro. Alberto Arnau Salgado  
*El Colegio de México*

Dra. Ilse Brunner  
*Centro de Cooperación Regional  
para la Educación de los Adultos  
en América Latina y el Caribe  
(CREFAL)*

Dra. Carmen Betti  
*Universidad de Florencia, Italia*

Dra. Francesca Torlone  
*Dr. Paolo Federighi  
Università degli Studi di Firenze*

### **Comité Editorial**

Dr. Rogelio Raya Morales

Dr. José Ramírez Guzmán

Dr. J. Guadalupe Duarte Ramírez

Dr. Sergio R. Torres Ochoa

### **Revisión de estilo**

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz

### **Formato, maquetación y forros**

Lic. Luz Angélica Mani Villa

ETHOS EDUCATIVO  
Revista de Ciencias de la Educación  
Núm. 55

Instituto Michoacano de  
Ciencias de la Educación  
“José María Morelos”

Se terminó de imprimir en Junio de 2021,  
el tiraje consta de 400 ejemplares  
ZC Impresiones

---

---

---

---