

ETHOS EDUCATIVO
REVISTA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
54

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

Núm. 54, 3ª Época

Periodicidad semestral julio-diciembre, 2019

Número de reserva al título de Derecho de Autor:

04-2016-051913171300-102

de fecha 11 de febrero 2016

ISSN:

Portada: Morelia Colegio de San Nicolás. Litografía. Manuel Rivera Cambas (1883)
“México pintoresco, artístico y monumental”, México: Imprenta de la Reforma.

Impresor: Ediciones Michoacanas

Calle Arenisca No. 166

Linda Vista, Morelia, Michoacán

CP. 58140

Tiraje: 300 ejemplares

Las colaboraciones son responsabilidad de su autor.

Se permite la reproducción de los contenidos citando la fuente.

Domicilio legal y de publicación:

Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad

58060, Morelia, Michoacán, México

Tel: (443) 175-15-00

Contacto: www.imced.edu.mx

Correo: ethosimced@gmail.com

CONTENIDO

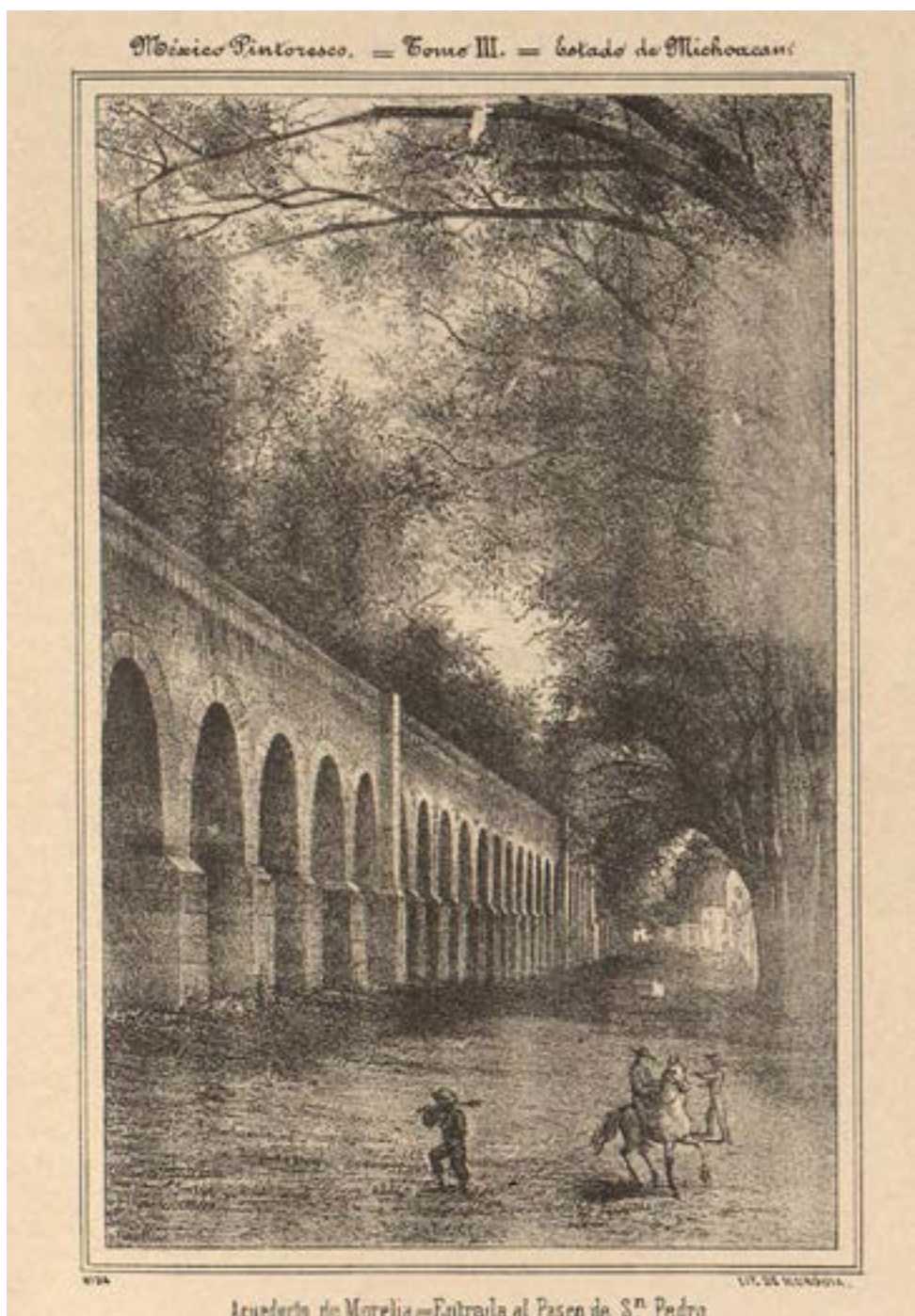
PRESENTACIÓN	5
EDITORIAL	7
ARTÍCULOS	
Intercambios culturales entre la Península Itálica y la Nueva España. Inventar, proteger y circular el conocimiento MA. ESTHER AGUIRRE LORA	17
La niñez desde la mirilla de la infancia: experiencia de la lectura y viceversa ISMENE MERCADO GARCÍA	39
La competencia informacional de los futuros profesionales de la educación DIANA JUÁREZ POPOCA, CARLOS ARTURO TORRES GASTELÚ	55
La globalización frente a la educación: la pérdida de la identidad y la cultura en Latinoamérica ROSALINDA CABRERA CRUZ	81
La práctica docente en la formación de posgrado en educación SERGIO R. TORRES OCHOA, JOSÉ RAMÍREZ GUZMÁN	105
Educación para sordos: en la modernidad y posmodernidad CHRISTIAN GIORGIO JULLIAN MONTAÑEZ	127
Emulación de la máquina hipercompleja con aprendizaje profundo: evidencia de la complejidad del cerebro ISRAEL BELTRÁN ZAMARRÓN	155
Perspectivas, retos y tareas de la fenomenología de la educación ERNESTO GUADARRAMA NAVARRO IGNACIO QUEPONS RAMÍREZ	169

Presentación

El recorrido construido número a número de la Revista ETHOS EDUCATIVO ha estado sembrado de voces que, desde el cuestionamiento, la búsqueda y el compromiso han aportado visiones y nuevas posibilidades no solamente para el IMCED, sino para la educación. Sus alcances no solo se basan en el impacto de la labor educativa de los miles de egresados de nuestro Instituto que han abrevado en ellas, sino también en la resonancia de los textos sustentada en la calidad de sus autores y en la magia de la palabra escrita que hace llegar esa escritura a los ojos y mentes que la necesitan.

En el año de 1992 tuvimos en las manos el número 1 de la Revista *Ethos Educativo*, la que desde su editorial se planteaba como “... la presencia de un texto que hace del IMCED propuesta viva de una apertura de senderos hacia y en torno al campo de la educación... (y en donde) el nombre de este texto, ETHOS EDUCATIVO, cuestiona a la acción educativa en la ética de su modalidad expresiva, en la ética de sus ideales y en la ética de los estereotipos que aún la habitan.”

El cuestionamiento de la acción educativa desde ese ethos, desde ese carácter fundamentado en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes sigue siendo vigente, particularmente en la complejidad de las condiciones que vivimos en el siglo presente, marcado en buena medida por la incertidumbre, la diversidad, el cambio, la generación de información y el trastoque de valores. En esta lógica, la tarea de los profesores y de la escuela se hace igualmente compleja y su intervención, en todos los niveles y dimensiones educativas, imprescindible.



En esa misma línea, la construcción de respuestas y de alternativas deben visualizarse desde la diferencia, a partir de la confrontación de ideas y la construcción de múltiples plataformas epistemológicas, teóricas, metodológicas, disciplinares y de acción educativa.

Ese es el sentido del número de nuestra revista que nace el día de hoy, la de presentar textos que problematicen y den pistas para construir una mejor sociedad y mejores seres humanos y en donde el eje central está situado en nuestra responsabilidad educativa.

Les doy la bienvenida a la edición número 54 de este ETHOS EDUCATIVO, con el ánimo de que descubran y se descubran en estos textos para bien de nuestros estudiantes y de México.

Mtra. María Cecilia Izarraraz Gutiérrez
Directora General

Editorial

En la actualidad, la educación está siendo considerada una cuestión prioritaria de todas las sociedades. Pero cabe preguntarse ¿qué significa educar? Esta interrogante no tiene una respuesta fácil, no obstante, que la importancia de educar no parece admitir ninguna duda. De hecho, a lo largo de la historia humana, las distintas sociedades han enfatizado esta tarea, pero es en la sociedad contemporánea, ceñida a un modelo neoliberal y de globalización, que adquiere una central importancia, en parte debido a que cada vez más se asocia directamente con la productividad y la expansión del mercado, por lo que se le han asignado objetivos relativos a la competitividad y a la productividad, más aún a la formación de competencias y no al despliegue de las capacidades humanas.

Sin embargo, su trascendencia no se limita al ámbito económico. Hacerlo implica el grave riesgo de desvirtuar y limitar las cualidades humanas de razón y sensibilidad, ya que claramente educar no sólo tiene que ver con la adquisición de las capacidades productivas, sino también, con otras potencialidades humanas estrechamente vinculadas a la convivencia social y con el entorno natural, que erróneamente han sido minimizadas, pero que son de la mayor relevancia, a condición de no devaluar las capacidades humanas, que resulta ser un total contrasentido educativo.

Así, el significado de educar tiene que ver con el tipo de sociedad, y con su contexto específico, pero en cualquier caso la esencia es la toma de conciencia del valor de sí mismo, de los demás, y del medio natural del cual formamos parte y dependemos. Esta toma de conciencia implica un proceso de aprehensión, es decir, de apropiación de aquello que antes resultaba ajeno, lo cual, en sentido positivo, enriquece a la persona y a la comunidad de la que forma parte. Además, educar apela a la capacidad de razonamiento que distingue al ser humano del resto de los seres vivos. Así, en la medida en que un mayor número de sujetos integrantes de una sociedad sean educados, las formas de convivencia serán más razonables y armónicas.

A partir de esta capacidad de razón, se espera también que haya un aprendizaje de valores relativos a la convivencia y a la vida, que si bien a primera vista no parecen eslabonarse directamente con la producción, si lo hacen con las relaciones sociales, sin las cuales el ser humano no puede sobrevivir, amén de que la producción entraña indiscutiblemente relaciones sociales, por lo que incluso la forma de producción en una sociedad educada en los valores más altos, o meta-valores, como la libertad, la solidaridad, la justicia, la equidad, la tolerancia, la paz, la inclusión, el respecto a la naturaleza, etc., y no sólo habilitada técnicamente, podría ser capaz de avanzar hacia sistemas productivos más razonables, no únicamente en términos de producción y ganancia como es la tendencia actual, sino orientados a proteger la vida humana y el ámbito natural, lo que permitiría superar lo que ahora se hace al sobreponer la eficiencia productiva, la ganancia, y la valoración de los procesos de producción por encima de la salud o la satisfacción de las necesidades vitales, y a costa de la depredación de los recursos naturales como la tierra, el agua o el bosque, recursos indispensables para la conservación de la vida en todas sus formas.

Muchas son las expectativas que se tienen sobre la educación, y algunas de ellas parecen inalcanzables, pero es conveniente tenerlas presentes, aún como utopía, ya que la toma de conciencia, o educación, es la manera que el ser humano se ha dado para reconocerse, asimismo, reconocer a los demás y relacionarse con el medio físico que lo rodea. Así, la educación debe ser considerada como la vía para alcanzar las metas de bienestar material, mejores relaciones sociales y para desarrollar vínculos apropiados con la naturaleza.

No obstante, en este momento de la historia humana, esas metas están aún por alcanzarse, ya que como nunca se viven situaciones inaceptables de pobreza, de hambre, de violencia, de autoritarismo y de destrucción de la naturaleza. Y por esto la educación tiene tanta relevancia. Porque de no avanzar en la con-cienciación, como propone Paulo Freire, es decir, en su conocimiento científico, que es el fin de la educación, estos y otros problemas que tan

gravemente hoy aquejan a la humanidad, podrían convertirse, en el futuro cercano, en una catástrofe inconmensurable, de hecho, se advierte ya una crisis de civilización, entonces la urgencia de educar es hoy mayúscula.

Para alcanzar estos propósitos, un recurso esencial con el que se cuenta para llevar a cabo el proceso educativo es el currículum, el cual, siguiendo a J. Gimeno Sacristán (2010) constituye una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, en palabras de M. Apple (1986) implica una lucha por la selección de contenidos que responden a un modelo educativo y político, por lo que tiene una capacidad o un poder inclusivo que lo convierte en un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que debe enseñarse y pretendemos que el alumno debe aprender, en suma, en qué deseamos que se convierta.

De tal manera que, el currículum es la estructuración de esa cultura en clave psicopedagógica, por tal razón, su teorización debe ser una construcción progresivamente interdisciplinaria para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación (Gimeno, 1986). Debido a su naturaleza el currículum es una relación entre la teoría y la práctica, por un lado, y entre la escuela y la sociedad, por otra, ya que es una construcción histórica que responde a determinadas condiciones políticas, sociales, económicas, de producción de recursos didácticos, prácticas administrativas, de supervisión y control del sistema educativo, entre otras (Kemmis, 1993).

Resulta paradójico que el currículum haya sido durante mucho tiempo un tema en manos más de administradores y gestores de la educación, que propiamente de los educadores, lo que ha dificultado hacer coincidir la teoría del currículum, principios y conceptos, con la formulación de la políticas, planes, programas y gestión educativos con sentido de pertinencia cultural y orientado a la crítica de la cultura dominante en crisis y en consecuencia la formulación de alternativas a favor de la civilización humana, como fin último de la educación en nuestro tiempo.

Por tal motivo, resulta muy pertinente el tema de las respuestas curriculares a los fenómenos contemporáneos de la educación, abordado en el XXXII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, convocado por el IMCED, para reflexionar y dialogar en torno a los fenómenos contemporáneos de la educación, a partir de la investigación, a fin de reconocer y construir oportunidades de diseño curricular y para la intervención educativa, a partir de siete ejes temáticos: 1. La formación de investigadores en educación; 2. El currículo abierto para comprender la realidad; 3. La interculturalidad desde la lengua; 4. La educación con perspectiva de género; 5. La educación para el desarrollo sustentable; 6. Las herramientas digitales para la investigación y la intervención educativa; 7. El arte en la educación, todos ellos por demás de actualidad e interés no sólo para la comunidad académica sino para la sociedad en general.

En torno a estos ejes, el número 54 de Ethos Educativo, Revista de Ciencias de la Educación, órgano de difusión y extensión de la cultura del IMCED, se enriquece con los valiosos aportes de varios de los principales conferencistas del Encuentro, ya que sus trabajos aportan elementos interesantes e importantes, que contribuyen a la reflexión sobre el currículum, piedra angular del proceso educativo, en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y operativos, así como de la horizontalidad y transversalidad de contenidos trascendentes para

Al respecto, María Esther Aguirre Lora, reconocida investigadora en el IISEU-UNAM y amiga del IMCED a lo largo de muchos años, en su trabajo titulado *Intercambios culturales entre la Península Itálica y la Nueva España. Inventar, proteger y circular el conocimiento*, traza, en primer lugar, algunos elementos referidos al contexto de la migración italiana en México, para proceder a señalar momentos relevantes de la historia cultural mexicana que, directa o indirectamente, nos confrontan con la producción del conocimiento en distintos campos.

Por su parte, Jorge Villalpando Fierro en su texto: *Exploración de la identidad mexicana en tres obras literarias*, reflexiona sobre las concepciones acerca de los orígenes y formación de la identidad mexicana que se describen y presentan en las obras literarias a partir de tres autores fundamentales como son Miguel León Portilla, Octavio Paz y Juan Rulfo, en cuyas narraciones encuentra posturas críticas frente a los fenómenos históricos que representan el mundo precolombino, la Colonia, la Independencia y la Revolución.

Ante la herencia de la educación bancaria sugiere Ismene Mercado García en su artículo: *La niñez desde la mirada de la infancia y la experiencia de la lectura y viceversa*, sugiere en examinar la relación que como educadores tenemos con las niñas y los niños, así como con las diversas circunstancias y condiciones en las que se desarrollan y en la que a su vez nos desarrollamos nosotros mismos. dejar de reforzar estandarizaciones que omiten o descontextualizan la realidad en la que se desenvuelve la niñez para convertirla en una idealización que genera una suerte de desconocimiento o invisibilización.

Al respecto de la educación informacional, en la formación de profesionales de la educación, Diana Juárez Popoca y Carlos Arturo Torres Gastelú, analizan los requerimientos de formación para la gestión de la información digital de estudiantes de nivel superior y la pertinencia de la curación de contenidos como estrategia para el desarrollo de su conocimiento informacional. Su trabajo denominado *La competencia informacional de los futuros profesionales de la educación*, concluye que esta formación aporta un alto potencial didáctico, siempre y cuando se incorpore en proyectos educativos situados y comprometidos con el uso ético de la información digital.

En el artículo *Búsqueda de la alter-globalización en la educación universitaria: el caso de Costa Rica* de Rosalinda Cabrera Cruz, se aborda el impacto de la globalización económica y educativa en los países latinoamericanos, con énfasis en la pérdida de la

cultura y la identidad derivados de este proceso. Se sostiene que la globalización tiene ventajas y desventajas, sobre todo en el acceso a la información que se puede obtener en las súper carreteras informáticas, lo que puede acarrear beneficios a los estudiantes universitarios siempre y cuando desde las aulas se les brinden las herramientas teóricas y metodológicas para adquirir un sentido crítico de los contenidos y uso de la información de internet.

Sobre el tema de *La práctica docente en la formación de posgrado en educación*, Sergio R. Torres Ochoa y José Ramírez Guzmán, argumentan sobre la importancia de la docencia en los estudios de posgrado, entre otros aspectos porque le otorga significado e identidad tanto al proceso formativo como al novel investigador, al respecto afirman, a partir de estudios de caso de estudiantes titulados, que la generación de conocimiento vinculada a la práctica docente es un sello distintivo del nivel doctoral, especialmente en educación.

En el trabajo titulado *Educación para sordos, discapacidad y posmodernidad*, Christian Giorgio Jullian Montañez analiza, desde una perspectiva histórica y crítica, la manera de pensar a las personas con discapacidad auditiva y las implicaciones en el ámbito educativo. Revisa y contrasta de manera sucinta dos periodos: el “moderno”, donde prevaleció la idea de que podían recibir instrucción y el actual “posmoderno”, en el que se les imagina como una comunidad lingüística con derecho a recibir educación en su propia lengua.

Israel Beltrán Zamarrón, aborda un tema propio del campo de la neurobiología que titula: *Emulación de la máquina hipercompleja con aprendizaje profundo: evidencia de la complejidad del cerebro*, desde la perspectiva de las neurociencias, que concibe el cerebro como una máquina que incorpora los procesos cognitivos hipercomplejos y el aprendizaje profundo como emulación de la red neurobiológica que ofrece, a partir de las redes neuronales artificiales, una alternativa para comprender la complejidad del cerebro humano.

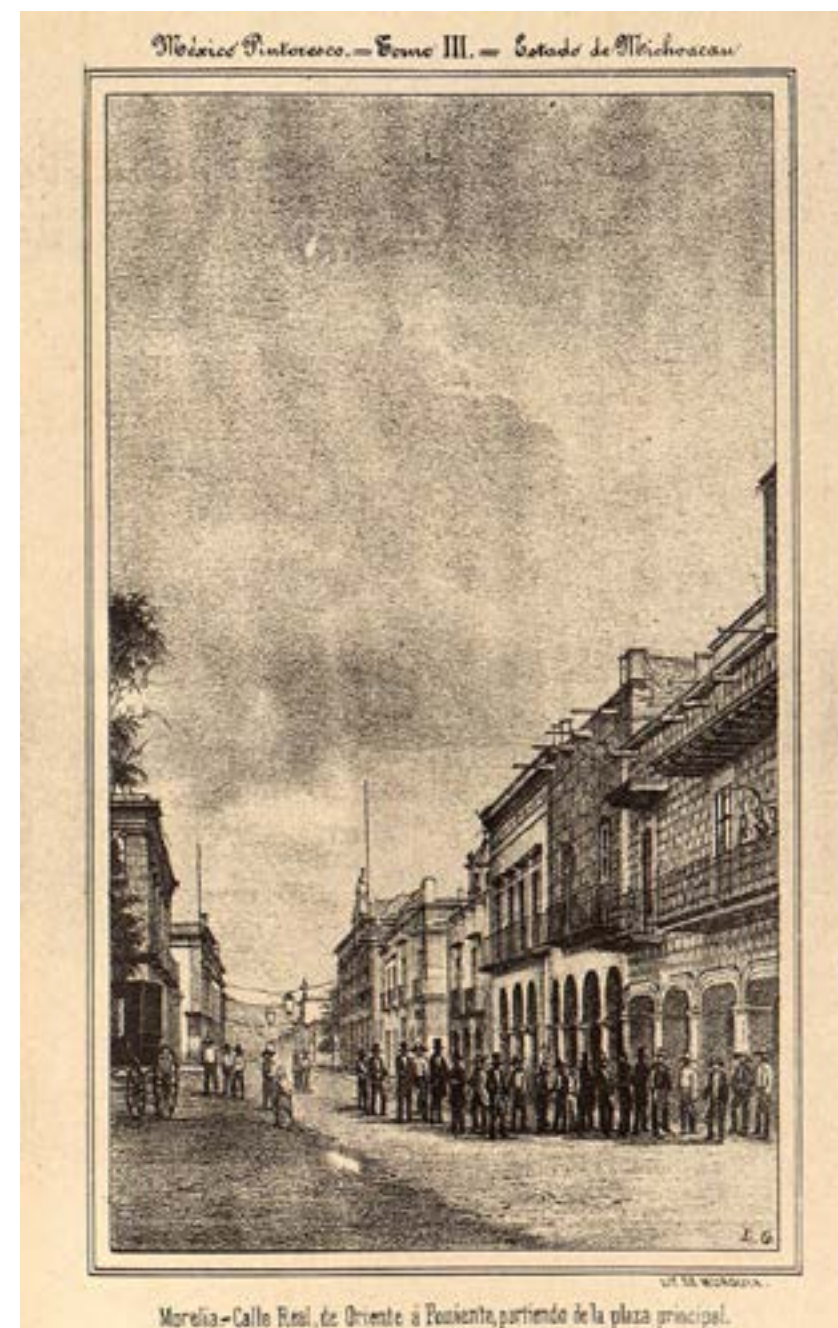
Igual de interesante resulta el artículo firmado por Ernesto Guadarrama Navarro e Ignacio Quepons Ramírez, *Perspectivas, retos y tareas de la fenomenología de la educación*, ya que presenta un panorama general del abordaje fenomenológico del fenómeno de la educación, a partir de las pautas de la Escuela de Utrecht, así como del movimiento fenomenológico posterior a Husserl, y lineamientos generales para una descripción fenomenológica de corte husserliano del sentido de la educación. En particular, la importancia del eje axiológico del fenómeno educativo en lo que podría llamarse la constitución moral de la persona humana.

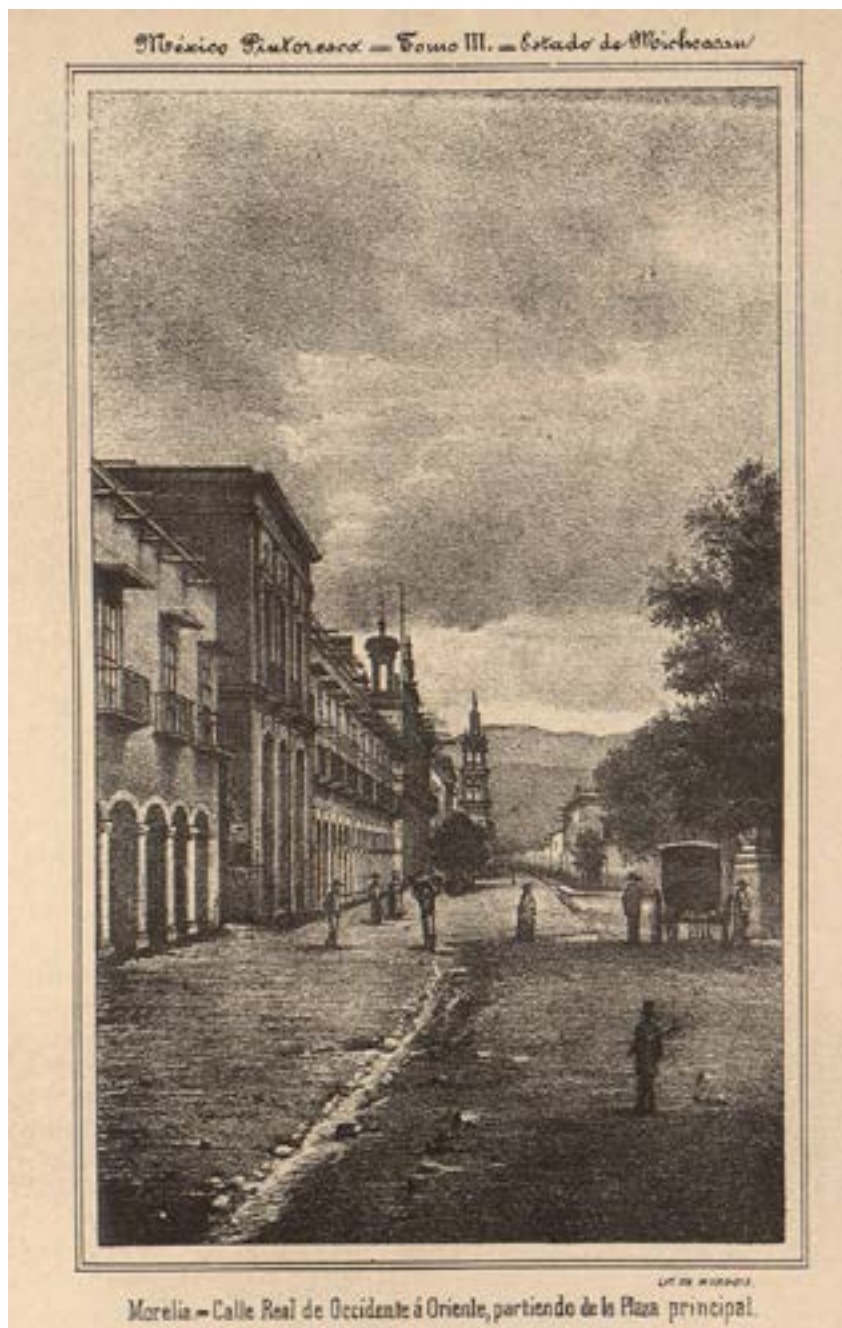
Así los nueve trabajos que integran este número 54, aportan elementos relevantes, en una perspectiva interdisciplinaria en y de las Ciencias de la Educación, a considerar en la teoría y práctica del currículum relativa a la formación de investigadores en educación, la comprensión de la realidad, la interculturalidad desde la lengua; la educación con perspectiva inclusiva; las herramientas digitales para la investigación y la intervención educativa, en suma, a la educación para el desarrollo sustentable entendido como la construcción de una mejor convivencia humana a partir de la concienciación de quienes nos ha tocado vivir este momento de la historia.

Finalmente, para ilustrar este número, y a manera de reconocimiento de la valía de los artistas e intelectuales mexicanos, este número se ilustra con ocho extraordinarias Litografías del libro “México pintoresco, artístico y monumental” de Manuel Rivera Cambas quien nació el 29 de abril de 1840 en Xalapa, Veracruz. Estudió ingeniero topógrafo y de minas, fue designado catedrático de Mecánica. A la par de ingeniero, escribió algunos de los libros más memorables de la historiografía nacionalista mexicana como “Historia de Xalapa”, “Atlas y catecismo de Geografía y Estadística de la República Mexicana” y un gran número de artículos científicos publicados en revistas académicas. Murió el 17 de febrero de 1917 y fue sepultado en el panteón francés de la Ciudad de México.

Bibliografía

- Apple, Michele (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kemmis, Stephen. (1986) *Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory*. Victoria: Deankin University Press. (Trad. cast.; *el currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1993.





Intercambios culturales entre la Península Itálica y la Nueva España. Inventar, proteger y circular el conocimiento¹

Ma. Esther Aguirre Lora²

Lo difícil no era pasar del escenario de un pueblo al de una ciudad, sino pasar del uno al otro sin que se notara el cambio de nostalgias.

Gabriel García Márquez

Resumen. Los intercambios culturales entre naciones confrontan el arraigo de las minorías en el país de acogida, al respecto el acercamiento entre Italia y México es una historia de vicisitudes compartidas, cuyos motivos resultan fascinantes, variados y complejos, a lo largo de varias épocas, primero la evangelización, y la política de colonización, y luego el contexto independiente que abrió el cause migratorio a extranjeros de distintas procedencias y con esta la preocupación de superar lo propio, la raza, temas característicos del siglo XIX, hasta la apertura e intercambio actual entre las diversas instituciones de educación superior italianas y mexicanas. Para abordar estos procesos de producción de conocimiento se analizan algunos elementos del contexto de la migración italiana a México y momentos relevantes de la historia cultural mexicana.

Palabras clave. Intercambios culturales, historia cultural, producción de conocimiento, Italia, México

- ¹ La información procede del proyecto de investigación “Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (ca. Siglos XVI al XVIII)”, registrado en el IISUE, UNAM, de cuya primera fase surge el libro *Pioneros de las artes y las ciencias. Travesías culturales entre la Península Itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII*, actualmente en curso de edición.
- ² Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Correo: lora@servidor.unam.mx

Introducción

Pensar el acercamiento entre Italia y México en relación con los intercambios culturales, nos confronta de inmediato con el asunto del arraigo de las minorías extranjeras en nuestro país, a lo largo de las vicisitudes de una historia compartida con Occidente, donde los motivos resultan fascinantes, variados y complejos: se conjugan, inicialmente, los tempranos proyectos evangelizadores; la gestación de la política mexicana de colonización, ya en el contexto del México independiente, que se liberaba de la tutela española y abría el cauce migratorio a extranjeros de distintas procedencias, depositando en ellos la posibilidad de superar las limitaciones de lo propio, de la raza, preocupación característica del siglo XIX, hasta llegar a la actual apertura e intercambio de nuestros días entre las diversas instituciones de educación superior italianas y mexicanas.

Ahora bien ¿desde dónde plantear el acercamiento entre México e Italia, referido a los procesos de producción de conocimiento?

Mi propuesta, en la que se sustentan los ejes que estructuran este texto, consiste en trazar, en primer lugar, algunos elementos referidos al contexto de la migración italiana en México, para después proceder a señalar algunos momentos relevantes de la historia cultural mexicana que, directa o indirectamente, nos confrontan con la producción del conocimiento en distintos campos.

Escenario de la migración italiana en México

Va recordado que, en principio, México no fue un país de amplio espectro migratorio. Los años de su vida bajo el régimen novohispano, casi desde un principio, quedaron marcados por la limitación que le fue impuesta desde el imperio español—me refiero particularmente a las políticas que Isabel de Castilla estableció en su testamento con respecto a los extranjeros para sus dominios

ultramarinos—,³ al vetar el ingreso a sus terrenos a quien no fuera castellano; no obstante, se fueron colando alemanes, flamencos y de otras nacionalidades. De hecho, en el caso que nos ocupa, los primeros italianos que llegaron por estos lares actuaron al lado de Hernán Cortés como soldados; después, como misioneros en la primera fase de la evangelización. Llama la atención, sin embargo, que para 1795, de los 45 extranjeros que se reportan, hubiera 34 italianos en la capital y tres en el interior del país, desempeñando diversos oficios y profesiones: cocineros, peluqueros, libreros, fonderos, sastres, vinateros, comerciantes, guardas, médicos, un relojero, un músico, un fabricante de instrumentos matemáticos, un carpintero, un repostero, un encuadernador y un maestro de danza.⁴

Se trata, no obstante, de casos aislados, pues es hasta el siglo XIX, con la Independencia de México, cuando empezará a configurarse una política migratoria con el fin de establecer colonias en el vasto y despoblado territorio y fomentar trabajo del campo, de ahí que la gran mayoría de las migraciones que se propiciaran fueran de las poblaciones procedentes del norte de Italia.

En 1854, con Antonio López de Santa Anna se estableció la primera ley de inmigración y desde 1855 hubo algunos intentos de establecer colonias de italianos en Mazatlán y en otros lugares del país, muchas de las cuales se frustraron por diversos motivos, entre los que podemos mencionar las condiciones climatológicas, las susceptibilidades de ambas partes, las dificultades derivadas del propio trabajo e incluso, se pensaba, de la deficiente selección de los colonos.

La que sí logró concretarse, hacia 1558, fue la “Colonia modelo” en Papantla, Veracruz, planteada como un ejemplo que mostrara las bondades de la migración y animara a muchos otros a cruzar el

³ Trató de restringir, a alemanes y flamencos, que eran las nacionalidades de su nieto Carlos V, el otorgamiento de empleos y las cartas de naturalización, previendo que no desplazaran a los castellanos. Vid. Moisés González Navarro, *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero. 1821-1970*, vol. 1, México, El Colegio de México, 1993, p. 15.

⁴ *Idem*, p. 16.

Atlántico en busca de mejores condiciones de vida.⁵

Puede decirse que, después de estos ensayos y exploraciones aisladas, la inmigración del norte de Italia —piamonteses, lombardos, tirolese, vénetos, milaneses, genoveses, ligures—, vinculada con la agricultura, fue la que se favoreció de manera sistemática en 1878, con base en la ley mexicana de 1875, para ir habitando, en principio, distintos poblados de Veracruz; será a partir de las condiciones de mayor estabilidad que ofrecía el gobierno de Porfirio Díaz, cuando el proyecto se fortalece con el arribo de colonos, entre 1881 y 1882, encaminados a trabajar en la agricultura y en la industria, bajo el lema recurrente “Sobran tierras y faltan brazos”.

Arribaban en medio de efusivas bienvenidas con banderitas tricolores y orquestas típicas rancheras, a lo que respondían con el grito “Viva il Messico”, y bailando a la usanza de su tierra, para ir habitando Veracruz, Puebla, Morelos... La situación, para ambas partes, no fue simple ni llana, pero algunas comunidades de italianos lograron asentarse en distintas regiones de nuestro país.

Para 1900 llegarán colonos contratados para trabajar en la construcción del ferrocarril de Motzorongo, Veracruz, cuya vía aún da servicio a la región, sólo que a la vuelta de algunas semanas, al considerar que sus condiciones de trabajo eran deplorables, realizaron la primera huelga organizada en el país planteando sus demandas en la plaza de armas del puerto de Veracruz, mostrando su experiencia en estas lides —con mayor conciencia de clase trabajadora, muchos de los cuales seguramente ya habían militado en movimientos socialistas y revolucionarios— a los trabajadores mexicanos que aún estaban sometidos a los coletazos del porfiriato.⁶

⁵ A partir de 1858 y hasta 1924 se registra la llegada de ocho barcos con colonos italianos: Tecolutla, llega el 26 de abril de 1858, con 200 colonos; Atlántico I, llega el 19 de octubre de 1881, con 428 colonos; Casus, llega el 27 de enero 1882 con 180 personas; Messico, llega el 24 de febrero de 1882 con 1,513 colonos; Atlántico II, llega el 25 de septiembre de 1882, con 605 colonos; en 1900, llega Centro Mercantil con 500 personas, y el San Gottardo, también con 500 personas; Spagna, llega el 7 de junio de 1924, con 300 colonos [información proporcionada por José Benigno Zilli Manica].

⁶ Recordemos que el General Porfirio Díaz gobernó de 1876 a 1911.

Otras participaciones inesperadas podríamos traer a colación, como es el caso del nieto de Giuseppe Garibaldi, Peppino Garibaldi, quien en medio de las luchas revolucionarias de 1911, luchó al lado de Madero con el pago diario de cinco pesos de oro y, por su participación en la toma de Ciudad Juárez, adquirió el rango de teniente coronel, ganándose la antipatía de Pascual Orozco y nada menos que de Pancho Villa, quien se opuso a que el cronista Roque González Garza dejara registrado en la historia este triunfo bajo el nombre de Peppino.⁷

Sin embargo, el caso del nieto de Garibaldi no es una raya en el agua: los italianos han sido sensibles a las luchas emancipadoras de México y esto lo podemos rastrear a lo largo de la historia hasta llegar a los años recientes: ya desde las luchas independentistas encontramos militares italianos que luchan al lado de los insurgentes, como Vincenzo Filisola, de Potenza, quien participó en la Guerra de Independencia y entró a la capital el 24 de septiembre de 1821; en la Guerra de Reforma, combatió al lado de los liberales el garibaldino Luigi Ghilardi, de Lucca, apresado en Puebla por los franceses y fusilado en 1864. En días cercanos a nosotros un cuantioso grupo de italianos fue deportado por involucrarse con el EZLN...

Puede decirse, de hecho, que los intereses de los italianos en México en el curso de la historia estuvieron orientados por cauces diferentes de los que motivaron las relaciones diplomáticas, político-comerciales con Francia, Alemania, España, Inglaterra y Estados Unidos.⁸

En apoyo a las tareas de evangelización y al estudio

Desde los primeros años de la vida novohispana, en una imprescindible labor de apoyo a los estudios universitarios, tenemos la presencia de Giovanni Paoli (¿? – 1560), originario de Brescia, que trabajaba en Sevilla como oficial de taller de imprenta, copiando o componiendo tipos para la prestigiada Editora de Juan Cromberger, y hacia 1539, aceptó el encargo de venir al nuevo

⁷ CPD L 36 c 8 D003801-802, *apud* González Navarro, *op cit.*, v 2, p. 435.

⁸ *Vid.* Franco Savarino Roggero, “Italia y la revolución mexicana (1910-1912), ponencia presentada en el congreso internacional *Dos siglos de revoluciones en México*, UNAM, UMSH, El Colegio de Michoacán, septiembre 16 al 19, 2009.

mundo para enseñar el arte de la imprenta, estableciendo el taller Casa de Juan Cromberger, la primera imprenta de América, en la Casa de las Campanas.

El Virrey de Mendoza, de común acuerdo con Fray Juan de Zumárraga, le otorgó el privilegio de la exclusividad, como era costumbre en esos años, de establecer la imprenta y de importar libros de distintos contenidos. Radicado acá y castellanizado su nombre como **Juan Pablos**, a partir de 1548 le traspasaron la editora de los Cromberger⁹ y a los pocos años, de sus prensas salieron varias obras de Alonso de la Veracruz, tales como *Dialéctica resolutio cum textu Aristótelis y Recognitio Summularum* (1554); *Physica speculatio, accessit compendium sphaerae compari* (1557), y *Speculum coniugiorum* (1559); *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* (1555), de fray Alonso de Molina: *Diálogo de la doctrina cristiana en lengua de Michoacán* (1559), de fray Maturino Gilberti. De tal modo, si en un principio Juan Pablos edita libros que apoyaron las tareas evangelizadoras, como *la Breve y más compendiosa doctrina cristiana en lengua mexicana y castellana* (1539) que fue el primer libro editado en América, con el tiempo algunas de sus obras se emplearán en cátedras de la Real y Pontificia Universidad de México y de otras universidades hispanoamericanas.

Producción de conocimiento

Si bien la inmigración italiana en nuestro país no ha sido comparable con la que se dio en otros países latinoamericanos, como Argentina, Uruguay, Brasil, por ejemplo, esto no ha sido en detrimento de la riqueza de los intercambios y de las aportaciones a la construcción del conocimiento en distintos campos que, además de las procedentes de los hijos de los inmigrantes, se ha dado por

⁹ Los intereses de los Cromberger en nuestra región no sólo fueron editoriales; también, desde 1535, formaban parte de un grupo de alemanes que explotaban las minas de Sultepec. Su trabajo en la imprenta se canceló debido a que no satisfizo las necesidades inicialmente planteadas. Vid. Stella María González Cicero, “Juan Pablos, primer impresor en México y en América”, en *México desconocido*, febrero 15, 2009.

otras vías, inéditas; podemos estructurar las aportaciones de los italianos en México en los siguientes apartados:

- **El descubrimiento**

En este terreno podemos traer a colación al famoso padre Eusebio Francesco Chini (1645-1711), originario de una familia noble del Trento, jesuita, quien en 1678 se embarcó, con otros diecisiete misioneros –entre ellos se encontraban los misioneros Neuman y Ratkay, reconocidos por su labor en la Tarahumara por estas tierras con el propósito de participar en la evangelización, pacificación y exploración del noroeste del país, particularmente en la Pimería Alta,¹⁰ regiones que eran prácticamente desconocidas en el siglo XVII, inhóspitas e inhabitables.

Desde la primera expedición comandada por el almirante Atondo (1683) que partió de Sinaloa, lo nombraron cosmógrafo y, preocupado por establecer centros misionales y vincularlos entre sí, recorrió la vasta región; se calcula que en veinticuatro años de constantes viajes en medio de las poblaciones aborígenes recorrió, a pie y a caballo, más de siete mil leguas, que equivalen a treinta mil kilómetros, adaptándose a las más elementales condiciones de vida que le ofrecían las localidades,¹¹ eso sí, siempre provisto de un catecismo y pequeños diccionarios de lenguas indígenas, elaborados por él, y un mapamundi para mostrar a los naturales las tierras, ríos y mares por donde habían llegado los padres misioneros.¹²

Pues bien, fue precisamente en una de estas exploraciones cuando, desde lo alto de un monte, pudo observar que la California era una península y no una isla, de acuerdo con la información

¹⁰ La región abarcaba el norte de Sonora y el sur de Arizona; sus pobladores son los pápagos o papabotas, sobas, seris o tepocas y pimas altos. Otros jesuitas italianos que establecieron misiones en la zona fueron el siciliano Francisco Javier Saeta, Juan María Salvatierra y Piccolo, entre otros.

¹¹ Vid. Alfonso Trueba, *El padre Quino: misionero itinerante y ecuestre*, México, Campeador, 1955, p. 12.

¹² Vid. Eusebio Francisco Quino, *Crónica de la Pimería Alta: Favores celestiales*, Hermosillo, Sonora, México, Gobierno de Sonora, 1985, 3ª edición, p. 11.

cartográfica que, desde 1539, lograra Francisco de Ulloa. Según Quino, “desde que el pirata inglés Francisco Drake navegó por estos mares, divulgó por cosa cierta que este seno y mar californico tenía comunicación con el mar del norte y de vuelta a sus tierras, engañó a toda la Europa y casi todos los geógrafos de Italia, Alemania y Francia pintaron la California isla”.¹³ La conexión por tierra, de ambas regiones, la California y Sonora facilitaría la articulación de las misiones californianas.

Por lo demás, el padre Quino enseñó a los aborígenes diversos oficios relacionados con la construcción, con la cría de ganado y con la agricultura, proyectando diversos cultivos en las áridas tierras californianas, de los cuales es digna de mención la vid – existe, incluso, un vino de mesa, producido en la región, que se llama *Padre Kino* y, también hace un poco más de una década, Felipe Cazals hizo una película sobre él: *Padre Kino, la leyenda del cura negro* (1993).

• El resguardo

Por diversas circunstancias, no necesariamente previstas ni planeadas, los italianos han resguardado una parte fundamental de nuestro patrimonio: se trata de dos documentos fundacionales de la historia y de la cultura de los mexicanos:

Allá por el temprano siglo XVI, en medio de la efervescencia evangelizadora con respecto a las poblaciones originarias del Nuevo Mundo, una de las primeras dificultades constatadas, como sabemos, fue el desconocimiento de lenguas y culturas aborígenes; fruto de esta necesidad fueron numerosas gramáticas e historias que darían cuenta de las culturas locales; entre ellas destaca la *Historia de las cosas de Nueva España*, obra cimera para el conocimiento de la antigua cultura mexicana, escrita por el franciscano Bernardino de Sahagún¹⁴ a partir de una cuidadosa indagación que duró alrededor de veinte años (1547-1567), basada en códices y las aportaciones de informantes calificados.

¹³ *Idem*, pp. 78-80.

¹⁴ Nació en León, España, en 1499, y murió en la ciudad de México, en 1590.

Las circunstancias en que se trataría de publicar esta obra fueron muy difíciles, tanto para los informantes, que confiaban a un extraño sus propias creencias y experiencias siendo criticados por los suyos, como para el autor, que si bien tuvo la simpatía y anuencia de algunas autoridades, le faltó apoyo económico para que los amanuenses lo auxiliaran en la transcripción, pues por su avanzada edad ya se le dificultaba escribir.¹⁵ En 1570 se iniciaría un período muy difícil donde la obra quedó prácticamente detenida: en medio de un ambiente de envidias de sus correligionarios, críticas y aun censuras, las autoridades le solicitaron el conjunto de su obra para distribuirla entre la provincia franciscana, de modo que emitieran un juicio sobre el contenido idolátrico de los libros. Los rumores sobre su peligrosidad y el desperdicio de dinero en esas escrituras habían llegado a tal extremo que el propio Felipe II expidió una cédula real (1577) en la que prohibió la difusión y publicación de la *Historia general*, confiscando las versiones y copias que ya estaban circulando. Algunas copias las envió el propio Sahagún al Consejo de Indias y al Vaticano; otra, a solicitud de las autoridades, la entregó a su superior, fray Rodrigo de Sequera, quien la llevó a Europa en 1580. Se trataba del manuscrito en náhuatl y castellano con la colección más completa de dibujos, el cual, por azares del destino, fue a dar a Florencia y quedó resguardado en la Biblioteca Laurenciana. Estas circunstancias han hecho que a la *Historia general de las cosas de Nueva España* también se le conozca como *Códice Florentino*.

El *Códice Boturini*, es, nada menos, que la *Tira de la Peregrinación Azteca*, que contiene el relato mítico-histórico sobre el recorrido de los tenochcas-mexicas, desde su salida de Aztlán,

Se formó en la Universidad de Salamanca, donde adquirió una sólida cultura medieval, el conocimiento de la patrística y de los autores clásicos. En 1516 ingresó a la orden de San Francisco, en el momento de auge de ésta. Llegó a México en 1529, cuando privaba un ambiente de destrucción y de muerte, pues sólo habían pasado ocho años de la derrota del Imperio Azteca.

¹⁵ Bernardino se lamenta: “Mis dedos están rígidos por la edad. Ya no puedo escribir. La humanidad ignorará siempre lo que ha sido de este gran pueblo. Nuestra civilización le ha asentado un golpe tan duro que no podrá levantarse y puede ser que jamás se sepa que gran altura intelectual había alcanzado”, *apud* Miguel León Portilla, Bernardino de Sahagún. Pionero de la antropología, México, UNAM—El Colegio Nacional, 1999, p. 193.

guiados por Hutzilopochtli, hasta encontrar la señal para habitar ese lugar que el mundo conocería como la gran Tenochtitlán.

Este documento, por azares del destino, formaría parte de un nutrido e importante grupo, alrededor de 300, de acuerdo con los inventarios y catálogos de la época, de textos y documentos de los antiguos pobladores de la región —códices, mapas y crónicas, manuscritos en lenguas indígenas, genealogías, entre otros—; reunidos entre 1736 y 1743, integraron lo que sería el “Museo Indiano” del italiano Lorenzo Boturini.¹⁶

¿Cómo es que fue a dar ahí? **Lorenzo Boturini Benaducci (Villa de Sondrio, Como, Italia, 1702 – Madrid, 1755)**, de origen humilde, pero con grandes ambiciones políticas e intelectuales, se inventaría un origen nobiliario y, cercano a los Austrias, se acercó en Madrid, donde conoció a la Condesa Santibáñez, hija mayor de la Condesa Moctezuma, quien le dio carta abierta para cobrar en México la pensión vitalicia que, como descendiente de Moctezuma Xocoyotzin, le correspondía. Con este encargo, llegó a la Nueva España en 1736, sin que mediara la autorización legal que el Consejo de Indias debía dar a todo extranjero que pisara los dominios españoles, allende el mar. Pasó ocho años por acá, embelesado y como buen ilustrado aficionado al coleccionismo, compilando las historias de las apariciones de la Virgen de Guadalupe, recorriendo diversas poblaciones, visitando archivos de la Nueva España y adquiriendo documentos diversos (1736-1742), con lo cual logró reunir un valioso material histórico, de primer orden y otras piezas arqueológicas.

Sin embargo, su fervor por la Virgen de Guadalupe, aunado a la correspondencia directa con el Vaticano para lograr la autorización para coronar la imagen original como se debía y la amplia colecta de fondos que realizó entre las autoridades civiles y religiosas de la Nueva España (1742), levantaron suspicacias y develaron su condición de extranjero que viajaba por acá sin licencia de las autoridades castellanas. De modo que, para 1743, fue a dar a la

¹⁶ “Tira de la Peregrinación (Códice Boturini), en *Arqueología Mexicana*, núm. 26, México, CONACULTA-Raíces, diciembre, 2007, p. 7.

prisión y le confiscaron su colección indiana; un año después, lo enviaron de regreso a España.¹⁷ Su Museo Indiano correría la suerte de otros tantos documentos, libros y acervos mexicanos: como colección se desintegró y sus ejemplares pasaron por varias manos y reconocidas bibliotecas europeas; algunos documentos regresaron al país en los años próximos al movimiento de la Independencia.¹⁸ Actualmente, la *Tira de la Peregrinación*, junto con algunos documentos, se conserva en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia. Por otra parte, la biblioteca de la Basílica de Guadalupe lleva el nombre de Lorenzo Boturini.

El legado: de maestros a discípulos

La relación entre México e Italia, en relación con distintos campos de conocimiento, ha tenido campo de prácticas privilegiado en donde las herencias, los legados en cuanto a formas de hacer y de pensar, se han transmitido de maestros a discípulos, como se muestra a continuación:

En el terreno del Arte, son diversos los campos en los que participan:

- **Litografía**

Claudio Linatti (1790 - 1832), Conde de Parma, llegó a México en 1825, años tempranos de la consumación del movimiento de independencia. Dentro de su trayectoria como activista político en la Italia que luchaba por su unificación, viajó a estas tierras motivado por el atractivo de presenciar su proceso de emancipación y de participar en la politización y civilización de un pueblo que había logrado independizarse.

¹⁷ Bertha Flores Salinas, “El viajero Lorenzo Boturini Benaducci en Nueva España, 1736-1744”, en: Bertha Flores Salinas, *México visto por algunos de sus viajeros del siglo XVIII*, México, Botas, 1966.

¹⁸ Juan B. Iguíniz, “Exodo de documentos y libros mexicanos al extranjero”, en Boletín de la Biblioteca Nacional, segunda época, IV, núm. 3, 1953, pp. 3-27.

Sabemos que vino a la ciudad de México con su socio Gaspar Franchini, que murió al poco tiempo, con el compromiso de establecer un taller de litografía y enseñar gratuitamente el oficio; era claro que, por su posición ideológica, no quería involucrarse en la enseñanza académica por su formalismo, de modo que más libremente integró un grupo de discípulos.¹⁹ También editó, junto con otro italiano, Galli y un poeta cubano, Heredia, *El Iris. Periódico crítico y literario* (1826), primera publicación con litografías.

Dedicada al “bello sexo”, introduce paulatinamente comentarios políticos sobre los acontecimientos mexicanos y publica la primera caricatura política, con una alegoría que representaba la tiranía. La clausura de la publicación no se hizo esperar: siete meses después del primer número, Linatti era expulsado del país.

Las litografías de Linatti hicieron escuela: se trata de grabados que muestran, desde la mirada del extranjero, diversas facetas de la sociedad de ese entonces: desde hacendados y militares hasta tipos populares, pasando por los héroes de la Independencia, cuyas aficiones y descripciones no estaban exentas de sus preferencias ideológicas.

Es famosa su colección de litografías y textos, *Trajes civiles, militares y religiosos de México*, que se publicaría en 1828 en Bélgica; en 1830 en Londres y después, traducido al español, se imprimiría en México años después.

- **Pintura**

También a pocos años de concluida la Independencia, en medio del despliegue de la conciencia de identidad en torno a 1830, **Pietro Gualdi (1808-1857)**, procedente de Módena llegó a México, como escenógrafo de una compañía operística italiana.

¹⁹ Vid. Edmundo O'Gorman (compilador), *Documentos para la historia de la litografía en México*, estudio de Justino Fernández, México, Imprenta Universitaria, 1955.

IncurSIONANDO en la pintura al óleo y la litografía enriquecerá la colección de cuadros de paisajes urbanos característicos del Reino Novohispano —Catedral, Ayuntamiento, Mercado del Parián, Universidad—, que darían cuenta de lo propio, imágenes con las cuales los integrantes de la joven nación mexicana aprenderían a reconocerse.

Por su parte, el mexicano **Casimiro Castro** (1826-1889), destacado dibujante y litógrafo, se inició en este arte al ingresar al taller de Pedro Gualdi, siendo aún muy joven. En 1855 trabajó, junto con otros dibujantes, en la publicación del álbum *México y sus alrededores*, obra en la que se retrató desde distintas perspectivas la ciudad de México y los poblados próximos. Como en 1873 se inauguró la primera línea ferroviaria del país, que unió a la Ciudad de México con el Puerto de Veracruz, un año después, para conmemorar el evento, se contrató a Casimiro Castro para que dibujara los distintos aspectos del viaje que comprendía esta ruta; con estas bellísimas pinturas y los textos del geógrafo Antonio García Cubas, editó el *Álbum del Ferrocarril Mexicano. Colección de vistas pintadas del natural* (México, Debray, 1877).

Modernización de la Academia de San Carlos

Fundada en 1785 como Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes, conocerá un importante momento de renovación en la que tendrán mucho que ver las escuelas italianas de pintura: la junta de consejeros consiguió que los directores de pintura, escultura y grabado invitaran a colaborar a los mejores artistas europeos, de modo que, bajo la dirección del pintor catalán **Pelegrín Clavé (1811-1880)**, formado en Roma, se favoreció una doble circulación con Italia:

Se impulsó una escuela inspirada en el modelo de los nazarenos, de modo que, a partir de 1843, el viaje de los artistas mexicanos a Roma devino una práctica constante; se trataba por lo general de pensionados (becados), o bien de aquellos más audaces que

viajaban con sus propios recursos para después obtener la pensión. La política de la Academia de San Carlos también impulsó la adquisición de pinturas, libros y la contratación de maestros en Roma.²⁰

Pero como también se estableció la política de invitar a los mejores artistas europeos para que vinieran a fortalecer la enseñanza en la Academia y apoyar las necesidades artísticas de la joven nación, Clavé propuso a **Eugenio Landesio (1810-1879)**, piemontés, excelente maestro y excepcional paisajista, formado en la tradición del Canaletto y del húngaro Károly Markó. Eugenio aceptó la invitación de su amigo y compañero de estudios en Roma y llegó a Veracruz en 1855; a través de una rigurosa y novedosa enseñanza, que integraba fundamentos teóricos, taller, excursiones y ejercicios al aire libre, estableció la cátedra de pintura de paisaje, que daría cuenta de las bellezas de estas regiones.

Tuvo varios discípulos sobresalientes; de entre ellos, el más entrañable y con mayor proyección fue **José María Velasco (1840-1912)**, quien lo reemplazaría en la cátedra de pintura de paisaje en la Academia de San Carlos. José María, a la vez que se apropió de la experiencia y conocimientos de su maestro, amplió las temáticas introduciendo motivos geográficos, arqueológicos botánicos y zoológicos e influyó en la formación de toda una generación de paisajistas mexicanos que contribuirían a construir la imagen de la nación.

- **Arquitectura**

Más allá de la amplia circulación que en los ambientes novohispanos tuvo el libro *De Architectura* de **Marco Vitrubio Polión**, ingeniero al servicio de Julio César rescatado durante el Renacimiento, las contribuciones italianas tendrían lugar hacia

²⁰ Vid. Luis Martín Lozano, “Renovación estética en la Academia de San Carlos: el purismo en la pintura de mediados de siglo”, *Arte de las academias. Francia y México siglos XVII-XIX*. México, Antiguo Colegio de San Ildefonso, 1999, pp. 59-76.

los primeros años del siglo XX, en el contexto del vasto proyecto porfiriano de remodelación y embellecimiento de la capital del país, digna de equipararse con la de cualquier otra nación civilizada, con espléndidos edificios para los sectores pudientes —sin lugar a dudas, contrastantes con otros barrios insalubres y miserables—. Es precisamente en la construcción de dos de las obras más representativas, el Teatro Nacional, que reemplazaría el anterior destruido en un terremoto, y el Palacio Postal o Correo Central, donde **Adamo Boari (1863-1928)**, arquitecto ferrarés, será uno de los principales protagonistas.

Su contacto con nuestro país se inició en 1897, al participar en el concurso internacional para construir el Palacio Legislativo y si bien no logró la concesión —obtuvo el segundo lugar—, se abrió el espacio para participar en otras edificaciones, tales como las iglesias de Atotonilco y Guadalajara, entre otras, inicialmente, hasta recibir el encargo de construir las obras señaladas, como parte de las celebraciones del Centenario.

El Palacio Postal, construido entre 1902 y 1907, cuya estructura estuvo a cargo del ingeniero militar Gonzalo Garita, de formas isabelinas con remates e impostas del gótico y plateresco español, con logias venecianas y trazos ondulantes del Art Nouveau, no desmereció frente a las edificaciones de las grandes capitales de la época.

El Teatro Nacional, o lo que más tarde será el Palacio Nacional de Bellas Artes, inicia su proyección en 1902, después de un intenso viaje de estudio de Boari por Europa y Chicago en búsqueda de nuevos conceptos arquitectónicos que pudieran serle de utilidad. La obra, sin embargo, no escapará a las vicisitudes del movimiento armado con su consecuente quiebre económico y social, de hecho, si bien la proyección inicial era que se concluyera en cuatro años, se prolongaría ¡treinta!, de los que Adamo sólo vería el inicio, pues se suspendió definitivamente en 1916 y él se regresó a Italia.²¹

²¹ Boari quiso conservar memoria de este proyecto en la carpeta *La costruzione*

Si en esta primera etapa, a cargo del arquitecto italiano, domina el estilo Art Nouveau, también es cierto que se integraron elementos procedentes de las antiguas culturas, tales como animales y plantas locales —girasoles, águilas, serpientes, coyotes, entre otros—, así como otros motivos prehispánicos —caballeros águila, por ejemplo— acordes con la arquitectura nacionalista que se deseaba impulsar, expresión del neoztequismo vigente. Boari estaba convencido que “Hoy, más que nunca, cada país debe hacer gala de sus formas arquitectónicas típicas, modernizándolas”.²²

En esta primera etapa, no sólo el arquitecto era italiano; él mismo se hizo de un grupo de herreros, escultores y pintores de origen italiano —**Fiorenzo Gianetti, Leonardo Bistolfi, Geza Mariotti, Alessandro Mazucotelli**—; también se empleó mármol de Carrara y, al inicio, la herrería se mandó a hacer en Italia.²³

La participación de Boari en México, a diferencia de la de otros arquitectos, no se limitó solamente a la proyección de edificios; se orientó a la formación de jóvenes arquitectos. De 1903 a 1912, dio clases de composición en la Academia de Bellas Artes; entre sus discípulos se cuentan los arquitectos mexicanos Manuel Ortiz Monasterio, Bernardo Calderón, Ignacio Marquina, Federico Mariscal. Fue Federico Mariscal²⁴ quien concluyó, en 1934, la construcción del Palacio de Bellas Artes, iniciada por su maestro, integrando elementos del Art Deco y organizando un grupo de trabajo en el que los mexicanos tendrían mayor participación, acordes con los nuevos tiempos que corrían.²⁵

di un teatro, donde concentró planos y dibujos de su obra, posteriormente reeditada en México: Adamo Boari, “La construcción de un teatro”, en *Cuaderno de Arquitectura y conservación del patrimonio artístico*, núm. 1, INBA, México, 1978.

22 Vid. Adamo Boari, *op. cit.*, apud Daniel Schávelzon (compilador), *La polémica del arte nacional en México, 1850-1910*, México, FCE, 1988, p. 293.

23 Vid. Daniel Schávelzon, *op. cit.*

24 Israel Katzman, *La arquitectura del siglo XIX en México*, México, UNAM, 1973, pp. 269-270.

25 Carol McMichael Reese, “Nacionalismo, progreso y modernidad en la cultura arquitectónica de la ciudad de México, 1900”, en Stacie G. Widdifield (coordinadora), *Hacia otra historia del arte en México. Vol. II La amplitud del modernismo y la modernidad (1861-1920)*, México, CONACULTA, Col. Arte e imagen, 2001, pp. 175-219.

• Música

La tradición operística en nuestro país tuvo un gran desarrollo; la constante visita de las compañías de ópera desarrolló una sensibilidad en este campo, evidente desde las primeras décadas del siglo XIX; así se introdujeron Rossini, Bellini, Verdi, Donizetti, Spontini, Puccini, Mascagni y se representaron, entre 1824 y 1826, cantadas en castellano, obras tales como *Il barbiere di Siviglia*, *La italiana in Algeri*, *Elisabetta, regina de Inghilterra*, *La gazza ladra*, entre otras. Y se conocieron a cantantes tales como Maria Grissi, Luisa Tetrazzini, Emma Zilli, Adelina Patti y Filippo Galli.²⁶

La afición por la ópera, entre diversos sectores sociales, queda confirmada por la anécdota “Hasta la capital llegaban compañías de ópera italiana, tan apreciadas que hasta los bandidos de Río Frío pidieron a los artistas una audición, antes de desvalijarlos de sus pertenencias”.²⁷ E, incluso, José Gonzalo Aragón, notable empresario operístico, fundó la compañía mexicana de ópera popular.

Esta afición generalizada tendría su contraparte en el ámbito académico, en el Conservatorio de Música, fundado en 1866, donde en los contenidos de estudio, se introdujeron métodos italianos en canto y se usaron textos tales como: Método de Bordogni, Concone, Lamperti, y Estudios de perfeccionamiento de Donizetti, Rominil y Bellini (1869). Asimismo, el teatro del Conservatorio fue testigo de las puestas en escena de estos espectáculos, con la participación de maestros y alumnos, así como de cantantes internacionales; en este contexto, el músico mexicano Melesio Morales (1838-1908), maestro del Conservatorio dirigió el *Stabat Mater*; de Rossini, con gran éxito. Se hablaba de la escuela italiana como “bella, grande

26 José Octavio Sosa, “La ópera en México en el siglo XIX: Filippo Galli y su compañía italiana de ópera”, en *Conservatorianos*, núm. 42, Revista del Conservatorio Nacional de Música, sept. 2007, México, pp. 42-44.

27 Anne Staples, “Sociedad y educación, 1821-1857”, en *Gran Historia de México ilustrada*, v. III, México, Planeta-De Agostini, 2001, pp. 301-340, p. 327.

e inmortal”.²⁸

No obstante, que para finales del siglo XIX lo que pesaba en la formación de los músicos eruditos era la tradición francesa y la alemana, en 1883 la reestructuración del Conservatorio, a cargo de su director, el francés Alfredo Bابلot, tomó como modelo los Conservatorios de Florencia y de Milán.

En otros campos del conocimiento

Si bien en el siglo XIX los legados italianos se manifestaron con mayor fuerza en las instituciones abocadas a la educación artística, pudiera decirse que, en el curso del siglo XX, se abrió un amplio espectro de aportaciones en los campos de la medicina, la biología, la educación y, en general, de las ciencias humanas.

Directamente vinculado con instituciones de educación media superior y superior, **Vicente Lombardo Toledano (Teziutlán, Puebla, 1894** — ciudad de México, 1968), hijo de un próspero minero piamontés que llegó a México en 1861 para probar fortuna, participa de lleno en los movimientos culturales y políticos que atraviesan el siglo XX: desde su integración al grupo de los siete sabios (Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso, Antonio Castro Leal, Teófilo Olea y Leyva, Manuel Gómez Morín y Jesús Moreno Baca), participa en la fundación de la Sociedad de Conferencias y Conciertos (1914) con el propósito de propagar la cultura entre los estudiantes universitarios, ocupa el cargo de secretario de la Universidad Popular (creada por los ateneístas en 1912), como representante de la Escuela Nacional de Jurisprudencia participa en la jura de la Constitución en Querétaro (1917), coordina cargo del Departamento de Bibliotecas de la recién reinaugurada Secretaría de Educación Pública (1921), de la Escuela de Verano para Extranjeros (1922), hasta el claro desarrollo de su carrera político

²⁸ Vid. Betty María Auxiliadora Zanolli Fabila, *La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional*, volumen 1, México, UNAM, FFYL, tesis de doctorado en Historia, 1997.

sindical, manifestó una intención explícita e ideológicamente coherente de difundir la cultura entre los grupos de trabajadores.²⁹

Fundador del grupo Solidario del Movimiento Obrero (1922), en el que participaban Diego Rivera, Julio Torri Maynes, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Caso, J.H. Retinger y Daniel Cosío Villegas, cuyo propósito era acercar a los intelectuales con los líderes de la CROM, algunos años después expulsado de la Universidad Nacional a raíz de la polémica Caso-Lombardo, planteada en el Primer Congreso de Universitarios de 1933, en el que los polos del debate se centraron entre la libertad de cátedra o la imposición de la orientación socialista en los estudios. En 1936 inaugura la Universidad Gabino Barreda, que se convirtió en la Universidad Obrera de México, cuyo propósito era el de formar cuadros dirigentes del movimiento obrero en función de los intereses de la clase obrera, que contarán con los instrumentos fundamentales para orientar mejor sus luchas a través del conocimiento científico de la realidad social e histórica.

Por lo demás, la creación de una institución con estos fines había sido, a lo largo de los años, una de las grandes aspiraciones de la clase obrera, desde la Casa del Obrero Mundial, en 1912.

Mucho más se podría decir de la intensa y versátil vida académica de Vicente Lombardo Toledano y las izquierdas mexicanas...

En décadas relativamente cercanas, de los 70 en adelante, el diálogo en torno al campo de la educación ha sido intenso y continuo; se ha abierto un horizonte de inteligibilidad que enriquece el estudio de las prácticas, las apuestas de los protagonistas: se pueden señalar los trabajos y las estancias en nuestras instituciones de **Angelo Brócoli** (*Marxismo y Educación*, Nueva Imagen, 1977), Mario Manacorda (*Historia de la educación*, 2 vols., Siglo XXI, 1987), **Claudio Bonvecchio** (*El mito de la Universidad*, Siglo XXI, 1991, que, por cierto, se presentó a través de la Universidad de Guadalajara), **Antonio Santoni Rugiu** (*Nostalgia del maestro artesano*, UNAM, 1994; *Historia social de la educación*, IMCED, 1995).

²⁹ Alberto Saladino García, “Vicente Lombardo Toledano ante la condición humana”, en Alberto Saladino García (compilador), *Humanismo mexicano del siglo XX*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, Tomo I, págs. 299-320.

En el terreno de los estudios culturales, no podemos pasar por alto que, después del estructuralismo francés y el mecanicismo de los análisis althusserianos, los escritos del marxista italiano **Antonio Gramsci (1891-1937)** recibieron mucha atención; para México la perspectiva gramsciana aportó nuevas herramientas que permitían aproximarse a la complejidad de nuestra sociedad y su riqueza cultural, refrescando el acartonamiento de los análisis marxistas en el que se había incurrido.

Fue aquí donde más se publicaron los escritos de Gramsci; sus *Cuadernos de la Cárcel* y alguna antología de sus escritos. Puede decirse que sus más significativos conceptos, tales como los de hegemonía, sociedad civil, intelectuales orgánicos, bloque histórico, entre otros, se volvieron el pan de cada día en el discurso universitario progresista, el de las izquierdas mexicanas, inscrito en el movimiento de renovación del marxismo latinoamericano.

Y no sólo eso, sino que desde la década de los setenta en los estudios universitarios progresistas han ocupado una posición privilegiada para plantearse los problemas del país y de su historia.³⁰ Sin embargo, puede decirse que en nuestros días aún falta intensificar el estudio de Gramsci y su aplicación al análisis de la realidad mexicana, renovando las traducciones y ediciones de su obra.

En el terreno de las Ciencias Humanas, la microhistoria italiana de **Giovanni Levi** y **Carlos Ginzburg**, que difiere radicalmente de la microhistoria de Luis González y González, quien exalta el valor de la vida en el terruño, constituye hoy un modo sugerente de aproximarse a la historia, aportando a la vez elementos metodológicos para aproximarse a otros universos en estudio a través del cambio de escala que propone al analizar, en una dimensión micro, la confluencia de distintos niveles de análisis.

La Universidad Autónoma Metropolitana inició su actividad, también al inicio de los años 70, en Xochimilco, bajo una estructura modular y departamental, renovadora de las tradicionales estructuras universitarias. Una de las orientaciones novedosas, de

³⁰ Vid. Arnaldo Córdova, "Gramsci y la izquierda mexicana", en *Nueva Sociedad*, núm. 115, septiembre-octubre, 1991, pp. 160-163, p. 162.

gran envergadura, fue la que imprimió a través de la especialización en Medicina Social, estudios donde admitió al lado de los médicos a otros estudiantes de diversas procedencias.

Y precisamente en esta orientación hacia la medicina social, donde una de las fuentes de inspiración procedió de las aportaciones de un grupo de médicos de Milán, próximos a la Clínica del Lavoro, herederos de la tradición de la medicina del trabajo iniciada por **Bernardino Ramazzini (1633-1717)**, autor *De morbis artificum diatriba (De las enfermedades de los trabajadores)*, famoso libro clásico sobre las enfermedades profesionales, uno de los campos privilegiados en el universo de la medicina social. Andando el tiempo, a partir de los estragos que causaría la Revolución Industrial en la vida de las poblaciones, quedaba claro que la medicina habría de ser una práctica eminentemente social, que habría de dirigirse no sólo a las clases trabajadoras sino a sectores más amplios de la población donde las condiciones miserables de vida jugaban un papel importante. ▼

Reflexión final

Podríamos continuar indagando huellas de la compleja y colorida relación México-Italia; se trata de un camino abierto, que parece no tener fin a la empresa, este texto resulta sólo un pre-texto para un primer acercamiento a un universo fascinante e inagotable.

Pero se requieren más, muchos más viajes, de ida y vuelta, donde se incluyan las aportaciones de México a Italia: el jitomate, la papa, el cacahuete, el chocolate, pero también Melesio Morales, Carlos Chávez, Diego Rivera, Tina Modotti y otros muchos.



La niñez desde la mirilla de la infancia: experiencia de la lectura y viceversa¹

Ismene Mercado García²

Resumen: En el presente texto, la reflexión está orientada por la necesidad de encontrar otras formas para concebir y relacionarnos con la niñez. De este modo, en un intento por destacarla se recurrió al concepto de infancia para dar realce a algunos aspectos que, dentro del proceso educativo, consideramos se han ido quedando a la sombra. Finalmente, recurrimos a la experiencia de la lectura para proponer un espacio de encuentro entre niñez e infancia.

Palabras clave: niñez, infancia, experiencia de la lectura.

From Childhood Children and Sight-Reading Experience

Abstract: In this paper, the reflection is guided by the need to find other ways to conceive and interact with children. Thus, in an attempt to highlight it, we resorted to the concept of childhood for highlighting some aspects in the educational process, we believe, they have been left in the shade. Finally, we turn to the experience of reading to propose a meeting space between childhood and infancy.

Keywords: Childhood, Infancy, Reading experience.

¹ El presente texto fue presentado en el 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación que se realizó en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en junio de 2015 y contiene modificaciones para su publicación. De igual modo representa uno de los primeros planteamientos que posteriormente derivaron en mi tesis de maestría *Los giros del catalejo: un encuentro entre experiencia, infancia y lectura*, defendida en marzo de 2016.

² Maestra en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo: brujaestelar@gmail.com

Introducción

Esta propuesta está pensada para las personas y a ellas también está dirigida, es decir, para las personas desde la niñez que están aprendiendo, entre otras cosas, a leer y también para las que ya leen y quieren acompañar a otras personas en su camino lector. Por ello, este es un trabajo tejido por varias líneas y varios autores teniendo como eje o como punto de encuentro a la experiencia de la lectura.

Por lo tanto, de lo que se trata aquí es de pensar este concluir como un acto múltiple dado que la experiencia de la lectura literaria, la niñez y la infancia abarcan diversos aspectos que no sólo tienen que ver con decodificar las letras o estar en una u otra etapa del desarrollo humano.

Así, considero que sería falso seccionarlas, es decir, desvinculadas con tal de aprehenderlas. De aquí la necesidad de apreciar estos conceptos desde distintos ángulos para exponer cómo sus definiciones condicionan nuestras prácticas interhumanas en cualquier ámbito en el que nos relacionemos y en particular en el ámbito educativo.

Pero ¿qué niñez, que infancia, qué experiencia? Por supuesto la nuestra, la que hemos experimentado y con la que nos relacionamos en las calles, en los parques, en los medios de transporte, en las escuelas, en nuestras casas y en todos los caminos que conforman nuestra cotidianidad.

Porque la niñez, al igual que la infancia y la experiencia, no es una definición estática que pueda reducirse o encasillarse sólo en una organización cronológica o como si fuera una mera etapa por transitar. Por ello, lo que necesitamos es volver a verla y prescindir de uno que otro juicio a priori para reinventarla y reinventarnos con ellas.

Pensemos en esto, una de las tendencias más arraigadas en México es dar por sentado, bajo la bandera de la educación y el

progreso, que la niñez es una amalgama homogénea compuesta por conceptos predecibles, prejuicios e idealizaciones, generalmente incuestionables, que han polarizado la vida hasta convertirla en algo irreconocible que, en la mayoría de los casos, no coincide con la realidad en la que se desenvuelven las niñas y los niños. Es decir, porque estos, en tanto que niñez, suelen ser asumidos o asumidas como seres que no entienden, que no saben y que por lo tanto es necesario someterlas o someterlos a tareas, ejercicios, memorizaciones, evaluaciones, no siempre representativas o significativas para ellas o ellos, que están más enfocadas en hacer un vaciado de información que en generar una experiencia que derive en un aprendizaje.

Ante este panorama, herencia de la educación bancaria, resulta importante hacer hincapié en examinar la relación que como educadores tenemos con las niñas y los niños, así como con las diversas circunstancias y condiciones en las que se desarrollan y en la que a su vez nos desarrollamos nosotros mismos. Así, poner en tela de juicio todo lo que hemos aprendido sobre lo que es la niñez, la infancia y la experiencia, resulta una tarea fundamental para desterrar, de ser posible, las viejas y arraigadas nociones de carencia, ignorancia, pasividad y de incapacidad con las que suelen estar asociadas, puesto que debajo de ellas, lo que está oculto en función de objetivos principalmente mercantiles más no en función de las personas, es el descuido, el abandono, el abuso y en casos más extremos la explotación.

Así, quizás logremos dejar de reforzar estas estandarizaciones que omiten o descontextualizan la realidad en la que se desenvuelve la niñez para convertirla en una idealización que genera que genera una suerte de desconocimiento o invisibilización, ya que al descontextualizar e ignorar a las personas con sus semejanzas y diferencias, necesidades, circunstancias cotidianas, culturales, educativas, artísticas, económicas y políticas en las que se desenvuelven, contribuimos y reproducimos infinitas acciones paliativas que disfrazan de progreso la desigualdad y la pobreza.

De ahí el valor que tiene revisar nuestras concepciones para generar nuestras acciones, ya que considero que ninguna iniciativa o programa que pierda de vista a las personas y sus contextos logrará cambios verdaderamente significativos.

De este modo, hablemos de niñez e infancia, como origen, sí, pero también como trayecto, experiencia, una forma de ser y estar en el mundo; hablemos de lectura literaria como herramienta, sí, pero también como un derecho y una libertad; de los libros, sí, pero como un pretexto para el encuentro, el diálogo y el debate, mas no como una posesión u objetos de consumo, pero sobre todo, hablemos de las personas y lo que en ellas acontece o no a través de la experiencia de la lectura literaria. Sí, porque las personas son la prioridad, y como tal será necesario pensar en múltiples formas, en múltiples expresiones, es decir, en una visión holística para reintegrarnos y dejar de diseccionar y matar la misma esencia del ser que nos conforma y transforma.

Los giros del catalejo

*Cuando el niño era niño,
no sabía que era niño,
para él todo estaba animado,
y todas las almas eran una.*
Peter Handke

Así, en este afán por examinar, proponer, esclarecer y contrastar, juguemos con dos nociones que utilizamos indistintamente, pensemos en niñez y en infancia y tratemos de esbozar algunas diferencias.

Partamos de lo siguiente: la niñez, de acuerdo con la medicina, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la educación, corresponde a una de las etapas del desarrollo humano que cronológicamente se asume desde los 0 hasta los 12 años; es también la parte opuesta a la vejez.

En el caso de la infancia, de acuerdo con algunos autores que están retomando la *Filosofía con niños*, como Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze y Matthew Lipman, se asume que la niñez

es un tiempo anacrónico, es decir, un estado del alma, un devenir, una forma nueva de mirar lo ya dado o cuando nos encontramos ante un nuevo aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las variantes resultan por demás interesantes porque la infancia representa un número determinado de años en los que se pueden apreciar cambios significativos, física, intelectual y espiritualmente; es un periodo en el que acontecen múltiples experiencias, aprendizajes y asociaciones con el entorno. Esta etapa de la vida, pensada como un estado del alma, un devenir o una forma nueva de ver, aparece como una intensidad, como un tiempo dentro de otro tiempo.

Por lo tanto, la niñez, en tanto una etapa del desarrollo humano, será asumida como un punto de partida; como estado del alma, devenir o mirada renovada, será considerada como trayecto, como una forma de transitar la vida independientemente de una acotación cronológica.

Estas diferenciaciones, en lo que se refiere a la lectura literaria, resultan relevantes porque ambas condicionan tanto a la idea del lector como su proceso y su experiencia, porque establecen una forma de ser y estar en el mundo, así como su apreciación o menosprecio.

De modo que, si la niñez es ese cuadro acotado en la tabla de *Chronos*, profundicemos un poco más en las posibilidades que la noción de infancia nos ofrece a favor de un ser lector.

El tiempo de un otro tiempo

*Cada época tiene su imagen oficial de infancia
y también sus conductas concretas en relación con los niños:
hechos y símbolos, discursos y actos.
Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros
son el terreno más interesante.*
Graciela Montes

Como lo indica el epígrafe, cada época tiene su propia caracterización de infancia, por lo tanto, es un problema histórico que atraviesa las prácticas políticas, educativas, sociales y culturales de la humanidad. La tradición griega, por ejemplo, nos heredó la imagen de una infancia estrechamente ligada con la polis. En ella, ésta adquiere un destacado papel, pero sólo como campo fértil, campo para cultivar a los seres del mañana que gobernarán dentro de la moral, la ética y la justicia. Campo que será cosechado por la educación.

Así, a partir de la *República* de Platón, se inauguró la relación entre infancia y educación, entre infancia y esperanza. De esta manera, la infancia lleva ya varios años siendo representada como una fuente inagotable de posibilidades, como un ingrediente moldeable a través del cual es posible enmendar los estragos de la sociedad.

Pero ahí, justo ahí, en esa concepción de inagotabilidad y moldeabilidad es en donde surge la polémica, dado que la relación que existe entre infancia y educación contiene en sí la génesis de la justicia y la injusticia social puesto que se ha ido convirtiendo en un mecanismo de control y dominio del otro por medio del cual se pretende alcanzar una falsa universalidad basada en la homogeneización y no en el respeto a las diferencias y en su derecho a ellas.

Desde esa visión muy arraigada, la infancia recibe una gran carga como imagen del porvenir, convirtiendo a las niñas y a los niños en sujetos estratégicos³ para la construcción de una civilización, de una nación y o de un mercado. Lo que indica que esa imagen de la infancia ocupa un lugar preponderante en muchas prácticas políticas, pedagógicas y mediáticas, pese a que:

³ Sobre la noción de “sujetos estratégicos” me he basado en lo que expusiera el Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes, de la Universidad de Sao Paulo-Brasil, en su ponencia “La construcción social de la niñez en la Historia de América Latina” en el Seminario permanente de investigación: *Infancias. Problemas y perspectivas* en la Facultad de Historia de la UMSNH el 14 de julio de 2014 en Morelia, Michoacán.

Esos discursos platónicos⁴ tienen en común el pensar en el bien y la transformación social a partir de la formación individual con mira a un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros somos y queremos que ellos lleguen a ser (...). Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro –el educador, la sociedad– quiere que él sea (Kohan, 2009, p. 16-17).

En este sentido, para que la niñez (por ahora representada por el concepto griego de infancia como aquello que carece de la palabra y por lo tanto de pensamiento) sea considerada como parte de una polis determinada, es decir, adquiera su ciudadanía o se “gane su humanidad”, tendrá que ser lo más parecido a lo que el adulto y la sociedad espera que sea y, aunque el factor de la formación resulta una necesidad ineludible, también lo es reflexionar y observar hasta dónde ésta se ha convertido en una forma de negación de las niñas y los niños como tiempo presente, ya que al ignorar a los seres concretos por ir detrás de la idealización, lo que se acarrea es la negación de lo que son para buscar lo que deberán ser, con expectativas a veces ajenas a los sujetos mismos.

En este sentido, otro aspecto no muy bien visto por la tendencia dominante del adulto, quizá porque le resulta incontrolable e inaprehensible para sus propósitos, que también proviene del pensamiento griego y que forma parte de uno de los rasgos más misteriosos de la infancia, tiene que ver con el efecto de abstracción y la intensidad de la que es capaz un niño cuando se entrega al juego, a la creación y a la exploración.

Es aquí en donde se da la bifurcación que se debe destacar entre esa acotación del tiempo cronológico (*chronos*) o niñez a la que ya se hizo referencia, y la posibilidad de otra forma, el tiempo de la intensidad (*aión*) o infancia, tiempos que se miran paralelos y en ocasiones contrapuestos dado que, para fines homogeneizantes, lo

⁴ Nota de la autora: Los corchetes son míos.

cronológico es medible, limitado, lineal, controlable, mientras que la intensidad es algo misterioso, irreplicable y no medible.

Cronos y aión (en sentido estricto si somos seres íntegros), no tendrían por qué estar contrapuestos, ya que el tiempo aiónico acontece en el tiempo cronológico pero se manifiesta a través de los juegos, el pensamiento y los procesos imaginativos que representan *un otro orden*, es decir, un corte dentro de la línea del tiempo secuencial, el cual traslada a la infancia al ámbito de lo novedoso, de la contemplación, del ensimismamiento, a un otro momento infantil que está regido por la concentración, la inventiva y la imaginación, espacio que lamentablemente se encuentra cada vez más reducido para la niñez y para los seres humanos en general, por ser considerado como un aspecto poco productivo.

Entonces, la infancia, a lo largo de diferentes procesos relacionados con el aprendizaje, la creación y lo lúdico, comienza a crear para sí una dimensión propia, en la que se convierte en dueña del instante. Dimensión aiónica ante la que algunos adultos, incluso maestros, padres de familia y educadores-promotores de la lectura literaria, parecieran sentirse intimidados, incomodados, justamente porque no pueden manipularla, moldearla de acuerdo con su forma, dimensión ante la que, al autoexiliarse, ensordecen de cierto modo su propia voz infantil, lúdica, creativa e imaginativa.

Lo anterior se entrelaza con esa posibilidad de otro tiempo que nos ofrece la lectura literaria y su experiencia, como comenta Graciela Montes en su libro *La Frontera Indómita*, porque la lectura literaria: “Es más tiempo. O un tiempo más denso. O más hondo. Un tiempo de otro orden” (2001b, p. 20).

Pero ante este otro tiempo que tanto la infancia como la lectura literaria nos ofrece, ¿qué solemos hacer? Lo aceleremos, le quitamos su dimensión de intensidad, lo volvemos lineal, lo cuantificamos en función de productividad hasta volverlo ajeno porque es un tiempo que “aprovechamos” para llenar a la niñez de comportamientos morales, para apabullar a la infancia con tareas inmediatas, comprensibles, estandarizables, como si ella tuviera

que ponerse al día lo antes posible de todo lo que se ha dicho y escrito hasta el momento, y cómo si eso fuera posible.

En fin, así hacemos de la niñez, de la infancia y de la lectura una experiencia y actividad técnica, mecanizada, que no va más allá de la decodificación y de la acumulación de información, que no trasciende las aulas ni las existencias.

De este modo, expropiamos de la niñez y de la vida misma, a la infancia y a la lectura literaria⁵ al no dejarlas acontecer, es decir, al querer dominarlas como si fueran un experimento, entonces las volvemos fragmentarias y no holísticas en donde el tiempo pueda ser ese otro tiempo, en donde incluso se requiera de un no tiempo, de una no comprensión de todo porque esto llegará en su momento, cuando el ser del niño o la niña la construya.

Pero ¿cómo o por qué hacemos esto con la niñez, con la infancia y con la lectura? Quizá una de las respuestas la podremos encontrar, en otro momento histórico que llegó con la modernidad, porque ahí: Resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado o, mejor dicho, mirado, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño. Allí y sólo allí –dice [Philippe] Ariès– comienza a aparecer en la sociedad “lo infantil” tal como hoy lo conocemos (Montes, 2001a, p. 35-36).

En efecto, nuevamente por el interés en la educación, la niñez asumida como infancia en el sentido griego comienza a ser “mirada”, pero dicha visión está sustentada, otra vez, por el orden que el adultocentrismo, (auto) exiliado del tiempo aiónico, ha instaurado hasta entonces, y del cual se ha generado una larga

⁵ En este punto, cuando hablo de lectura literaria, lo hago en el sentido mismo en el que lo menciona Graciela Montes en la cita previa, es decir, como un tiempo más denso, un tiempo de otro orden ya que la comprendo como un momento de libertad en donde es posible, a través de la palabra, el encuentro con lo otro para el encuentro con nosotros mismos, misma que acontece sin cronometro en mano, acaso más como un acto azaroso y fortuito.

normatividad que justifica una serie de prácticas asimétricas: Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo disparejo. Una relación marcada irremediabilmente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea dominación cultural, como un trencito (Montes, 2001a, pp. 33-34).

Normatividad que permanece en el inconsciente de infinidad de generaciones de adultos que sin cuestionarla continúan reproduciéndola y asumiendo que es natural, porque así debe de ser y de la cual, pese a todo, se siguen derivando infinidad de abusos y maltratos. Tan es así que ante la dominación, el tutelaje, la exacerbada custodia, el atontamiento y la sumisión ha sido necesario crear los derechos de los niños para proteger a la niñez de los excesos que dicho ejercicio del poder sigue reproduciendo sobre ella: “Y todo esto, (...) no porque los adultos no amen a sus niños, sino más bien porque *no logran verlos como personas*, como Otros equivalentes, como seres distintos de ellos mismos pero sujetos a su vez tan sujetos como ellos” (Montes, 2001a, p. 38-39).

Ante este panorama, resulta prudente resaltar que no basta con considerar a la niñez y a la infancia si a la par no reflexionamos sobre el complejo entramado en el que están situadas, y si conjuntamente no cuestionamos al tipo de adulto en el que nos hemos convertido, puesto que la niñez es causa y efecto de la adultez con la que interactúa o interactuó.

Aunado a esto, como mediadores, familiares, profesores, legisladores, médicos, investigadores, etc., al anquilosarnos en conocimientos que fueron válidos en otras épocas y por ello en otras circunstancias, que ya no representan ni corresponden a las nuestras, regresamos a un estado de ceguera en donde la niñez y la infancia continúan siendo ignoradas y por lo tanto anuladas.

Por ello, resulta necesario trascender los estadios biológicos contemplados en una serie de bloques basados en etapas cronológicas para representar el aprendizaje y la adquisición de

habilidades en la niñez, ya que sirven de parámetro más no la definen porque el problema es que esos marcos se han expandido hacia todas las áreas del quehacer humano como si fueran fórmulas acabadas.

Así, en contraposición, valdría la pena tener presente que más allá del aspecto meramente biológico-cronológico existen diversos factores que condicionan a la niñez en el proceso del aprendizaje, tales como el lenguaje, el contexto y la cultura. De este modo, dadas las múltiples circunstancias en las que se desarrolla el problema se vuelve cada vez más complejo.

Entonces, si cuestionamos las formulaciones cronológicas basadas en la idea clásica de infancia, de lo que se trata es de abrirnos a nuevos o diversos estados de aprendizaje no sólo para los niños, sino para nosotros mismos, ya que al revisar nuestras prácticas, nuestras creencias, nuestros prejuicios e ideales podremos mirarlos y mirarnos como un binomio dialógico y no como una estratificación dispareja.

En este sentido de apertura ante el otro y su entorno, podemos comenzar revisando cuatro nociones de infancia que están estrechamente relacionadas con la noción de experiencia como movimiento constante, singularidad, como lo misterioso de la existencia, como la sensibilidad ante las formas que nos atraviesan. Así pensemos, en primera instancia, en la infancia que vislumbrará Lyotard (1999) como un “estado latente”, que nada tiene que ver con superar una etapa porque está en todas las edades, porque es un movimiento constante dentro de lo indefinible, o es un estado del alma que permanece a lo largo de la vida, como una búsqueda infinita ante la realidad, como inventiva, como un trayecto.

La segunda corresponde a lo que Deleuze (1997) retomara en torno al devenir, al pensarlo como un acto de fluidez entre el ser y el no ser para llegar a ser o seguir siendo. Luego entonces, el concepto de devenir se convierte en otra forma de aludir a los procesos constantes por los que atraviesa un ser humano; de ahí que devenir-niño, devenir-lector, devenir-escritor sea una

posibilidad no sólo de transformación, de reubicación de una postura, de renovación o apertura para mirar otras formas del ser que lleven en sí dejar de ser para ser y ser para dejar de ser sino que también lleva en sí la posibilidad del desaprendimiento para volver a aprender.

Devenir, por lo tanto, es la posibilidad del cambio, de la transformación, de la flexibilidad, del desaprendizaje para permitir o propiciar el encuentro con otras formas y modos de ser para acceder a otro conocimiento. Devenir y ser otra forma antes que anquilosamiento, antes que determinismo para permitir la realización de un acto impensado y por ello innovador, diferente, renacido.

Este devenir, por lo tanto, está estrechamente ligado al acto creador de pensamiento, de la escritura, de la inventiva y de la lectura porque es en estas formas en donde ese otro orden se abre, es ahí en esas nuevas miradas en donde nos es posible entrar en la otra dimensión que hemos venido sugiriendo, es decir, la dimensión aiónica de la experiencia.

Otra forma (la tercera), de infancia es también aquella que Lipman (1998) tomara como punto de partida para su propuesta educativa, en donde no sólo se la concibe como manera de ser y estar en el mundo, sino como un colectivo de sujetos pensantes capaces de responder y formular sus propias preguntas y de formar sus propias comunidades de diálogo e indagación porque son sujetos presentes y no futuros probables.

Y, finalmente, por su estrecha relación con la literatura y con la apertura hacia esas otras formas de infancia pensemos en la relación que Walter Kohan (2011) establece entre ellas y lo extranjero⁶ para referirse a la llegada e incorporación de la niñez a un entorno ya dado en donde la escucha, la amistad y la hospitalidad juegan un

⁶ Aunado a la noción que emplea Walter Kohan también vinculo la noción de lo extranjero al principio de alteridad del que habla Jorge Larrosa en su libro titulado *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003) en donde a través de la lectura literaria es posible el encuentro con el otro.

papel fundamental para el recibimiento, encuentro y experiencia que esa alteridad es y conlleva.

Por ello, pensemos a la niñez y a la infancia como nacimiento y renacimiento en términos no sólo literales sino metafóricos, es decir, como el momento en el que un nuevo ser llega a este mundo ya dado y a nosotros con la capacidad de recibir y corresponder a ese acontecimiento. Nacimiento y renacimiento de las ideas en nuestro caso, más no infantilización sino estado del alma, devenir, presente y extranjería.

Leer para habitar otros mundos

Tampoco hay que confundir las cosas: no somos niños ni podremos serlo otra vez, pero lo que sí podemos es comprender que ese fresco universo de la infancia tiene una escala de valores en la que no se admite la cotización de nuestras certidumbres y prejuicios.

Si estamos con niños y adolescentes, aprendamos de ellos a dudar y a preguntar.

No lo demos todo por seguro.

Juan Domingo-Argüelles

Para terminar con el contraste entre niñez, infancia y experiencia de la lectura literaria, lo que se propone, como se comentó al inicio, es volver a las personas, a sus singularidades, porque comprender a la niñez es también un asunto de infancia, es decir, de estado del alma, de devenir, de comunidad, de apertura, de reaprendizaje. De habitar en el presente, escuchándolos, escuchándonos, estar atentos y abiertos a las posibilidades que los lectores-niños pueden mostrarnos. Para ello es necesario resistir la tentación de querer darles todas las respuestas y ahorrarles la experiencia de la lectura literaria para que ellos mismos hagan sus hallazgos.

Sin embargo, para que esto ocurra, es menester que nosotros, educadores-promotores de la lectura, rompamos con la inercia y nos permitamos ser parte de esa experiencia y atravesarla con ellos, es decir, dejar que las cosas acontezcan en torno a la palabra escrita o a la palabra dicha.

Por supuesto, estoy hablando de volver a un estado de infancia más no de infantilizarnos en donde sea posible permitirle al alma

que somos hablar con el alma que ellos son para leer conjuntamente a través del encuentro y desasosiego que eso implica.

Así, desde ese movimiento, relacionarnos, aprender, leer desde la experiencia con libertad de expresión porque de ese acto nace un acontecimiento único e irrepetible en donde nos relacionamos con nosotros mismos, con nuestras ideas y con nuestros pensamientos y también con las ideas y los pensamientos de los otros.

Por ello, leamos con la niñez desde la infancia generando posibilidades para la experiencia de la lectura literaria en donde leer sea un acontecimiento, un mirar desde diferentes ángulos, un interactuar con las palabras y dialogar con los autores y el conocimiento.

Leer literatura, sí, como una acción completa, compleja, integral, como un espacio propio en donde coincidir. Leer con la niñez para escuchar su voz silenciada y avivar a la infancia: leer desde la niñez para habitar en el asombro de la infancia y ser viajeros constantes entre el pensamiento y la experiencia más allá de la casa de *Chronos*. Leer para saber qué sabemos, leer para saber qué desconocemos, leer para descubrir lo otro y a la vez el camino de regreso a nosotros mismos. ▼

Bibliografía

Deleuze, G. *Conversaciones 1972-1990*, [citado el 12 de noviembre 2014] www.philosophia.cl Traducción de José Luis Pardo: disponible en www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

------. “E comme enfance”. En “L’Abécédaire de Gilles Deleuze” (1997) [citado el 4 de noviembre 2014] entrevistado por Claire Parnet. Paris: Editions Montparnasse (Video): disponible en <https://vimeo.com/124751820>

-Kohan, W. (2000). *Filosofía para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparia.

------. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

------. (2005). “Notas filosóficas sobre la (educación de la infancia en tiempos de globalización”. En *Filosofía, educación y sociedad global*, compilación de Manuel Bernales Alvarado, Marcelo R. Lobosco. Buenos Aires: UNESCO, Ediciones del signo.

------. (2007). “Motivos para pensar la infancia más literal”. En *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

------. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Editorial Progreso.

------. (2010). “Filosofía y extensión: un lugar de infancia”. *Revista Ariel* (02 de julio 2010 [citado el 10 de octubre 2015]): disponible en

<https://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/02/filosofia-y-extension-un-lugar-de-infancia-por-walter-omar-kohan/>

------. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.

------. (2013) ¿Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina? *Iberoamericana*, No. 2 (Segundo semestre, 2013).

------. “Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro” [citado el 10 de octubre 2014]: disponible en <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilKoha.htm>

Lipman, M., A. M. Sharp y F. S. Oscanyan. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

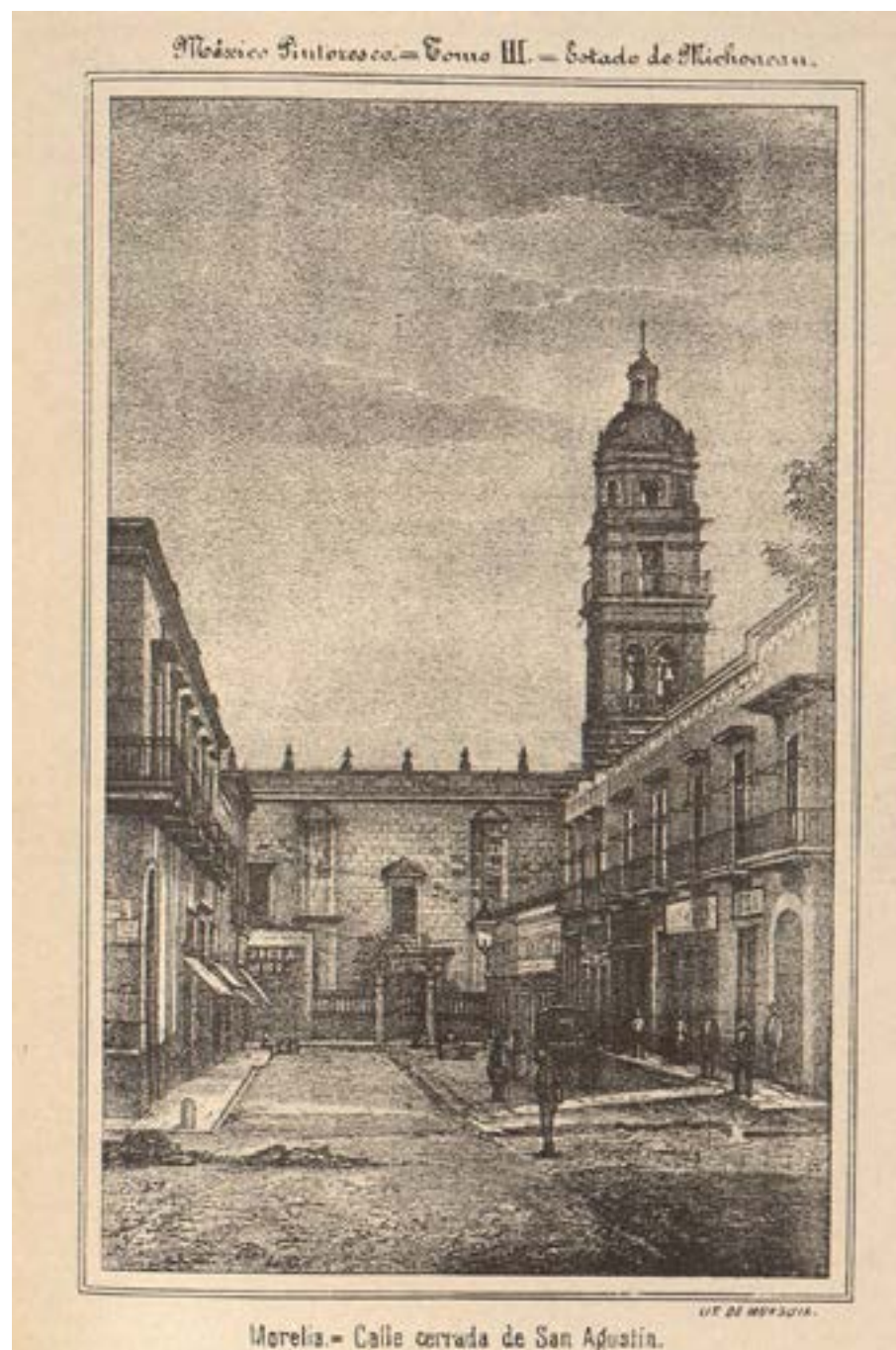
Larrosa, Jorge. (2003) “1. Literatura, experiencia y formación”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Lyotard, J.F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa Editorial.

Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

------. (2001b). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.



La competencia informacional de los futuros profesionales de la educación

Diana Juárez Popoca¹
Carlos Arturo Torres Gastelú²

Resumen. En este trabajo se analizan los requerimientos de formación para la gestión de la información digital de estudiantes de nivel superior y la pertinencia de la curación de contenidos como estrategia para el desarrollo de la competencia informacional. Para ello, se aplicó un cuestionario a 154 estudiantes de carreras de ciencias de la educación, cuyos resultados evidencian un uso muy limitado de herramientas para gestionar información en línea, con una amplia predominancia de Google como motor de búsqueda. Asimismo, se reconoce como un problema el hábito de los estudiantes de “copiar y pegar” en la elaboración de sus tareas de investigación. A partir de estos hallazgos, se revisan las posibles vías para propiciar el desarrollo de la competencia informacional mediante la curación de contenidos. Se concluye que esta actividad adquiere un alto potencial didáctico siempre y cuando se incorpore en el marco de proyectos situados. Se enfatiza además la necesidad de promover un uso ético de la información digital.

Palabras clave. Competencia informacional, curación de contenidos, proyectos formativos, socioformación, educación superior.

- ¹ Candidata a Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas por el ILCE. Profesora del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: juarezdiana@gmail.com
- ² Doctor en Ciencias de la Administración. Profesor-Investigador de la facultad de Administración de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: ctorres@uv.mx

The informational competence of future education professionals

Abstract. This paper analyzes the training requirements for the management of digital information of higher education students and the appropriateness of content curation as a strategy for the development of informational competence. A questionnaire was applied to 154 Education students, which shows a very limited use of tools to manage information online, with a predominance of Google as a search engine. Likewise, students' habit of "copy and paste" in the development of their research tasks is recognized as a problem. Based on these findings, the possible ways to promote the development of informational competence through content curation are reviewed. It is concluded that this activity acquires a high teaching potential as long as it is incorporated into the framework of situated projects. The need to promote an ethical use of digital information is also emphasized.

Keywords. Information competence, Content curation, Formative projects, Socioformation, Higher education.

Introducción

Los programas de educación superior tienen la importante responsabilidad de formar integralmente a sus estudiantes para que sean capaces de afrontar los desafíos de su vida futura, particularmente aquellos vinculados con su ejercicio profesional, en un mundo que se caracteriza por ser cambiante e incierto. Esta incertidumbre plantea la certeza de que no es posible dotar de recetas al sujeto en formación, pero sí de procurar que desarrolle habilidades que no tienen caducidad, como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la lectura, la escritura, la gestión de información, entre otras. Se trata de herramientas a las que el futuro profesional recurrirá para solucionar un problema o para tomar una decisión, sustentándola en la información consultada.

Desde esta perspectiva, la idea –ya no tan novedosa– de formar *aprendices para toda la vida* cobra relevancia, haciendo evidente que, más que transmitirla, lo que se requiere es que los estudiantes desarrollen la capacidad de hacer uso de la información disponible para generar la solución a problemas específicos, proceso que en condiciones más formales de rigor científico se conoce como *investigación aplicada*. De hecho, la investigación es una de las principales actividades para las que cualquier estudiante debe prepararse, particularmente en el caso de las carreras vinculadas con la educación, en cuya práctica futura, investigar será una tarea inagotable e imprescindible.

De acuerdo con Cárdenas (2011), en términos generales el sistema educativo mexicano no está enseñando a investigar, pues el abordaje de las competencias para desarrollar investigación se hace tarde y equivocadamente.

Por lo regular, los estudiantes se acercan a la investigación en los últimos semestres de la carrera, en cursos con un enfoque puramente instrumental, en los que el formato de protocolo a menudo funge como guía del proceso de investigación e incluso como temario del propio curso. Como resultado, los trabajos de grado son de baja calidad y, aún más grave, los egresados no están preparados para el reto investigativo implícito en su profesión.

Considerando que en los tiempos actuales la investigación prácticamente no puede ser concebida sin el uso de Internet, la gestión de información digital adquiere una especial importancia en el conjunto de las competencias para investigar. La CRUE-TIC (Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias) de España, definen la competencia informacional como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea” (Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2009, p.6).

El presente trabajo se centra en la competencia informacional que el estudiante requiere para desarrollar investigación en su formación y en su futura práctica profesional. Para ello, se plantean tres objetivos: en primer lugar, determinar los requerimientos de gestión de información de los estudiantes de ciencias de la educación, mediante un estudio diagnóstico exploratorio. En segundo lugar, analizar las posibles vías para el abordaje didáctico de la competencia informacional. Finalmente, establecer pautas para implementar experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la competencia informacional de los estudiantes de ciencias de la educación.

La competencia informacional para investigar

La divulgación del conocimiento en los ámbitos virtuales ha evolucionado hacia nuevos formatos, más abiertos y libres. La tendencia creciente de publicar usando herramientas de la Web 2.0, ha vuelto más complejo el proceso de localizar y evaluar publicaciones debido al aumento exponencial de fuentes de información. El término *infoxicación*, acuñado por Cornella (2008), remite a la sobresaturación de información, al punto de que resulta imposible gestionarla en su totalidad. Sin embargo, estas formas de publicación han sido beneficiosas, en el sentido de que más información está al alcance de todos con una gran facilidad de acceso (Fabos, 2008; Peña, 2013). El reto ahora es afrontar el exceso y no la carencia de información, lo cual implica un enfoque distinto en la enseñanza, algo a lo que Weller (2011) llama *pedagogía de la abundancia*.

La validez de la información no depende ya tanto del formato en que es publicada, puesto que podemos encontrar, por ejemplo, infografías, carteles, videos, *posts* o *microposts* en blogs y redes sociales, con un fuerte sustento científico que es respaldado por su autor. Como señala Peña (2013, p.96):

[...] si los caminos tradicionales de la investigación se limitaban, básicamente, a leer literatura científica y a asistir a eventos académicos, las fuentes de entrada de información con Internet y la Web social se multiplican, y no solamente en cantidad, sino también en forma.

Esta situación hace más crítica la necesidad de que los estudiantes sean capaces de discriminar, de entre un cúmulo de información, aquello que es fidedigno, pero también pertinente para la tarea que están desarrollando. El concepto de investigación aumentada, propuesto por Peña (2013), concierne a este nuevo rumbo de la actividad investigativa. El autor la define como “aquella investigación enriquecida con procesos y herramientas que tienen como fin una mejor gestión del conocimiento, fundamentada en la digitalización y el acceso público y en abierto del mismo” (Peña, 2013, p.95).

Para acercar a los estudiantes a este tipo de investigación, es necesario en primera instancia, que el docente incentive el uso cotidiano de Internet y de herramientas para la gestión de información digital. Al convertirse en un hábito, esta práctica coadyuvará, además, a desarrollar capacidades para el aprendizaje independiente (Darder, De Benito y Salinas, 2015). Peña (2013) habla de dos cambios de actitud en esta nueva configuración del ámbito investigativo: 1) El cambio hacia una lectura activa, que permita seleccionar, filtrar y organizar, por ejemplo, mediante palabras clave o etiquetas y 2) un nuevo conjunto de competencias digitales, entre las que se encuentra la competencia informacional.

Uno de los conceptos más conocidos de la competencia informacional, también llamada alfabetización informacional, es el de Johnston y Webber (2003), quienes la consideran como “la adopción de una conducta apropiada para obtener, a través de cualquier canal o medio, la información apropiada requerida, con una conciencia crítica sobre la importancia del uso inteligente y ético de la información en la sociedad” (p. 336). De acuerdo con

Area (2008) son tres los ámbitos competenciales relacionados con este proceso alfabetizador: 1) aprender a obtener información; 2) aprender a comunicarse y 3) aprender a elaborar y difundir información. Es decir que deberá atenderse el desarrollo de competencias en cuanto a “la adquisición y comprensión de la información, la comunicación e interacción social, y la expresión y difusión de información” (Area, 2008, p.12).

Un aspecto fundamental dentro del ámbito de la elaboración y difusión de información es su manejo ético. Lampert (2004), señala que en general, la escuela asume un enfoque equivocado respecto al problema del plagio que cometen los estudiantes, puesto que los docentes se preocupan más por buscar formas y herramientas para identificarlo y sancionar al culpable de cometerlo, en lugar de buscar las vías para enseñarles a integrar en sus trabajos, de manera eficiente, ética y correcta, la información proveniente de diversas fuentes. Para que el estudiante haga un uso apropiado de la información, se requiere no solo que el estudiante esté convencido de que se debe respetar la autoría, sino principalmente, que desarrolle la capacidad de analizar críticamente una obra y generar argumentos propios.

Curación de contenidos

Entre las actividades que se han incorporado a las estrategias didácticas enfocadas al desarrollo de la competencia informacional, se encuentra la *curación de contenidos*. Se trata de un concepto con gran popularidad en el ámbito del *marketing* en medios sociales, llamado así porque emula el proceso de curación de arte, del cual es tomado el nombre. Al igual que un museo selecciona obras de arte, las preserva, organiza, colecciona y exhibe con una lógica o historia subyacente, un proceso similar tiene lugar con los recursos encontrados en la red.

Desde el punto de vista educativo, la curación de contenidos puede ser entendida como el proceso de recolectar, organizar,

interpretar, resumir y compartir recursos de Internet por aprendices de un tema (Ostashewski, Martin & Brennan, 2015). Haciendo uso de herramientas disponibles en Internet, el usuario no se limita a la selección rigurosa de la información, sino que a su vez genera publicaciones en las que presenta el contenido, dando el debido crédito al autor original, acompañándolo de su propio análisis o reseña. Tanto los recursos originales como la publicación propia pueden tener cualquier formato, ya sea texto, audio, video, imagen, entre otros.

Marín, Moreno y Negre (2012), y Negre, Marín y Pérez (2013; 2014), dan cuenta de experiencias sucesivas que permitieron desarrollar un modelo de curación de contenidos. En primera instancia, se utilizó la herramienta Scoop.it, mientras que, para las otras dos experiencias, el modelo fue ajustado al gestor de referencias Mendeley que, a pesar de no ser propiamente una herramienta de curación de contenidos, cumplió satisfactoriamente con los requerimientos de la estrategia. Como se observa en la figura 1, este modelo consta de seis fases: 1) La fase de conceptualización, donde se establece la temática y objetivos de la curación de contenidos; 2) Creación y recepción, en la que se configura el espacio de la curación y se establecen sistemas de búsqueda y filtrado (bases de datos, redes sociales, herramientas de curación, etc.); 3) Valoración y selección, en la que se aplican los criterios de discriminación de información; 4) Conversión, preservación y almacenamiento, la cual consiste en almacenar los datos debidamente etiquetados para su posterior acceso; 5) Acceso, uso y reuso, que implica compartir la información por diferentes medios; 6) Transformación en un nuevo producto, que implica que el curador añade un valor a la información al generar productos nuevos.

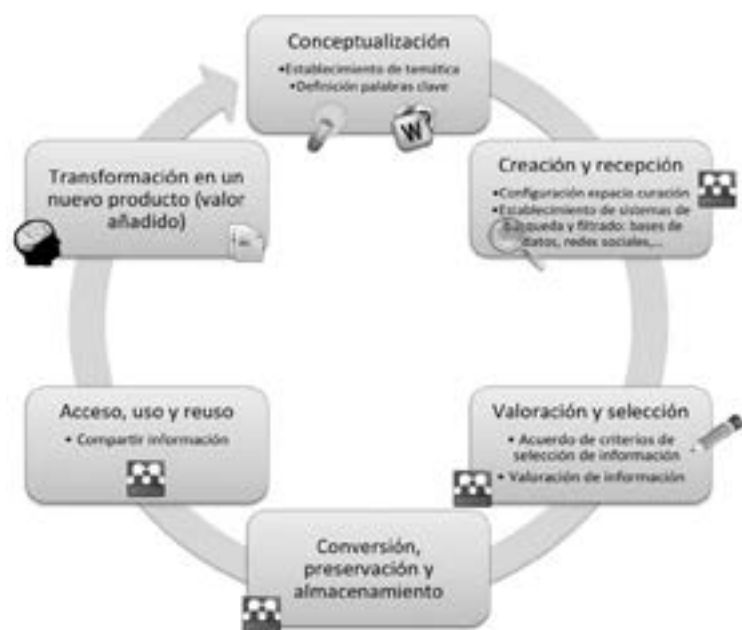


Figura 1. Modelo de curación de contenidos.

Fuente: Negre, Marín y Pérez (2013).

Por su parte, Wolff y Mulholland (2013) proponen un ciclo de curación para el aprendizaje, que consta de seis fases iterativas, como se observa en la figura 2. Este modelo tiene la particularidad de que, después de ser recolectado un recurso, es analizado primero de manera independiente en cuanto a calidad y pertinencia y, en una siguiente fase, el contenido se vincula con la tarea que se va a resolver y con otros contenidos. Posteriormente, se organizan los contenidos y las anotaciones, generando una narración, que en el caso del proyecto de investigación sería la descripción de los hallazgos y la fundamentación de la propuesta de solución. En esta última fase se recibe retroalimentación de los compañeros, del maestro e incluso de usuarios externos al grupo, lo que puede llevar a un nuevo ciclo de curación, ya sea porque falta información o porque el recurso fue descartado.

La tarea de curar contenidos requiere de por lo menos una herramienta tecnológica, aunque es importante aclarar que los modelos citados no están sujetos a ninguna en particular. Algunas herramientas se consideran puramente para curar contenidos, mientras que otras requieren complementarse. Un ejemplo de herramienta para curar contenidos es Scoop.it, la cual permite construir tableros temáticos visualmente atractivos, a manera de colecciones virtuales, en donde se agregan las publicaciones seleccionadas, categorizadas y comentadas por el usuario. En todo caso, cualquiera que sea la herramienta que se use, lo importante es que permita desarrollar a cabalidad el proceso de curación de contenidos, ya sea por sí misma o en combinación con otras. Entre las herramientas más utilizadas por los curadores de contenidos están *Scoop.it*, *Pearltrees*, *Pinterest*, *Evernote*, *Paper.li*, y *Symbaloo*.



Figura 2. Modelo de curación para el aprendizaje.

Fuente: Wolff y Mulholland (2013).

De acuerdo con Negre, Marín y Pérez (2014), las estrategias que se propongan con la intención de desarrollar la competencia informacional deben encaminarse hacia el desarrollo de capacidades para gestionar adecuadamente la información, transferir conocimiento y curar contenidos. Este marco de actuación es importante porque da sentido y guía al docente hacia un uso efectivo de tecnologías para desarrollar competencias, pues como Area (2008) señala, lo que vemos es que la tecnología evoluciona, pero las funciones didácticas no avanzan a la par; es decir, la tecnología está siendo puesta al servicio de metodologías tradicionales como el uso de proyectores para exposiciones magistrales, la realización de ejercicios interactivos con un bajo nivel de complejidad o la arcaica instrucción para el uso de software de ofimática.

Cualquiera que sea el modelo de curación de contenidos que se decida aplicar, no puede ser planteado en acciones aisladas o abstractas, necesariamente debe ser contextualizado para que tenga sentido para el estudiante. La actividad de gestión de información tendría que estar inmersa en estrategias de enseñanza situada como son los proyectos de investigación, en el entendido de que “el conocimiento es situado cuando forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga, 2006, p.19).

Socioformación y proyectos formativos

La socioformación es un enfoque educativo que propone procesos formativos en los que los individuos se preparan de manera integral para enfrentar los retos y problemas con los que se puedan encontrar a lo largo de su vida. Esto significa que, refiriéndonos a la educación superior, la socioformación no limita su alcance al desempeño de una profesión, sino que considera todas las esferas de actuación presentes y futuras del estudiante, como la personal, escolar, comunitaria, social, entre otras (Tobón 2014; Tobón, Pimienta y García, 2015).

Uno de los principales pilares de la perspectiva socio formativa es la teoría del pensamiento complejo, la cual arguye que, si se pretende estudiar un fenómeno complejo, es necesario considerar no sólo los elementos que lo conforman, sino las relaciones que se establecen entre tales elementos y no asumir una visión simplista, reduccionista y desarticulada de la realidad, como lo hacen los paradigmas epistemológicos dominantes (Morin, 1996). En congruencia con este pensamiento, la socioformación adopta una visión sistémica y considera a las competencias como actuaciones integrales idóneas, sin desarticular los elementos que las conforman.

Como contraparte de la educación memorística y pasiva de la educación tradicional, caracterizada por la transmisión de contenidos descontextualizados, la socioformación propone una formación congruente con la sociedad del conocimiento, que haga uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para abordar colaborativamente problemas del contexto local con una perspectiva global (Tobón 2014; Tobón, Pimienta y García, 2015). La socioformación “busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación” (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015, p.12).

Una de las principales estrategias propuestas por la socioformación, es la metodología de proyectos formativos, que consiste en un conjunto de actividades articuladas con el fin de resolver un problema del contexto mediante la movilización de saberes y el trabajo colaborativo. En este trayecto, los estudiantes desarrollan una o varias de las competencias del perfil de egreso, las cuales se evidencian en los productos que generan. La solución que los estudiantes proponen para el problema planteado, parte del análisis y la reflexión que realizaron con base en sus conocimientos y puede quedar a nivel de propuesta o, idealmente, implementarse en el entorno real (Tobón 2014; Tobón, Pimienta y García, 2015).

Tobón (2014) plantea nueve tipos de proyectos formativos, de acuerdo con el área de énfasis, a saber: personales, familiares, recreativos, deportivos, sociales y culturales, ambientales, empresariales, artísticos y científicos. Considerando que en todo proyecto formativo se articulan saberes, recursos y competencias para resolver un problema, es posible afirmar que todo proyecto es susceptible de orientarse a la investigación y, particularmente, a la investigación documental en línea.

Estudio diagnóstico exploratorio

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo de naturaleza cuantitativa, que tuvo como finalidad identificar los requerimientos de formación en cuanto a la gestión de información digital de los estudiantes de programas de licenciaturas relacionadas con la educación, mediante la aplicación de un cuestionario. Los hallazgos de este estudio, los fundamentos teóricos de la socioformación y la revisión de literatura sirvieron de guía para la propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia informacional que al final se presenta.

En el cuestionario se integraron tres dimensiones de análisis: 1) Acciones vinculadas con la investigación que el estudiante lleva a cabo como parte de su formación; 2) Gestión de la información de Internet que realiza el estudiante; y 3) Aptitudes del estudiante para realizar actividades relacionadas con la investigación. Se aplicó una prueba piloto a un grupo de 34 estudiantes, a partir de lo cual se hicieron ajustes a la redacción de 2 ítems. La fiabilidad del instrumento fue estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión, utilizando para ello el software SPSS. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.81 para la dimensión “Gestión de la información de Internet que realiza el estudiante”, como puede observarse en la Tabla 1.

George y Mallery (2003), sugieren los siguientes criterios para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: 1) Coeficiente alfa $>.9$ es excelente; 2) Coeficiente alfa $>.8$ es bueno; 3) Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable; 4) Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable; 5) Coeficiente alfa $>.5$ es pobre; y 6) Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable. De acuerdo con estos criterios, el apartado de gestión de información tiene un coeficiente alfa de Cronbach bueno, mientras que los apartados de las otras dos dimensiones caen en el rango de aceptable.

Tabla 1. Coeficiente Alfa de Cronbach del cuestionario exploratorio sobre competencias investigativas, por dimensión

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH
Acciones vinculadas con la investigación que el estudiante lleva a cabo como parte de su formación	0.74
Gestión de la información de Internet que realiza el estudiante	0.81
Aptitud del estudiante para realizar actividades relacionadas con la investigación	0.73

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario se aplicó a 154 estudiantes del plantel Morelia del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) de distintos programas de licenciatura, distribuidos como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de los participantes

Programa de Licenciatura	Semestre que cursa	Hombres	Mujeres	Total
<i>Pedagogía</i>	2	10	40	50
<i>Enseñanza del inglés</i>	2	5	14	19
<i>Educación especial</i>	2	2	19	21
<i>Psicología educativa</i>	2	3	17	20
<i>Educación artística</i>	4	7	15	22
<i>Pedagogía</i>	8	2	20	22
Total		29	125	154

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha mencionado, en este trabajo se analiza únicamente la segunda de las dimensiones del cuestionario, que corresponde a la competencia informacional. Se realiza un análisis descriptivo de frecuencias porcentuales para obtener un esbozo de las prácticas informacionales de los estudiantes. Partiendo de esta información, y de la revisión de literatura realizada sobre el tema de la competencia informacional, se retoman propuestas didácticas concretas para el desarrollo de esta competencia, con la finalidad de generar una propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia informacional en los estudiantes de ciencias de la educación.

Resultados

La tabla 3 muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos en el apartado del cuestionario relacionado con la competencia informacional. De la información podemos desprender algunas tendencias. Por ejemplo, que las búsquedas en libros y revistas se siguen haciendo, pero la frecuencia de las búsquedas en Internet es considerablemente mayor.

Tabla 3. Frecuencia porcentual de las acciones que realiza el estudiante para gestionar información (n=154).

ACCION	FRECUENCIA/PORCENTAJE					
	NUNCA		ALGUNAS VECES		FRECUENTEMENTE	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
Buscar en libros o revistas	5	3.2	93	60.4	56	36.4
Buscar en Internet	4	2.6	30	19.5	120	77.9
Usar Google para buscar	2	1.3	30	19.5	122	79.2
Usar un buscador distinto a Google	55	35.7	80	51.9	19	12.3
Buscar en redes sociales o académicas	38	24.7	85	55.2	31	20.1
Buscar en bases de datos especializadas	40	26.0	91	59.1	23	14.9
Buscar textos	3	1.9	88	57.1	63	40.9
Buscar videos o audios	10	6.5	82	53.2	62	40.3
Exponer resultados de su investigación	2	1.3	27	17.5	125	81.2
Copiar y pegar	56	36.4	87	56.5	11	7.1

Fuente: Elaboración propia.

Contrastando los sitios en que se busca información, se encontró, como se muestra en la figura 3, que el dominio lo tiene el buscador Google y ocasionalmente los estudiantes realizan búsquedas en otro tipo de sitios. La facilidad que ofrece Google conlleva la desventaja de que el estudiante suele no contrastar la información, sino que se atiene a los primeros resultados que le arroja el buscador quedándose con alguno de ellos, con el riesgo de retomar información patrocinada o que no es la más pertinente. Es posible que lo que propicie la predominancia de unos pocos sitios para buscar información en Internet, sea el desconocimiento que se tiene de la existencia de otros medios, lo que lleva a plantear la necesidad de formar a los estudiantes para que amplíen la gama de sitios de búsqueda, apliquen otras estrategias para acotar sus búsquedas y, en general, para que prueben otras herramientas para la gestión de información disponibles en la *web*.



Figura 3. Sitios en los que los estudiantes realizan búsquedas.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, no se reconoce un contraste muy marcado entre los formatos en los que realizan las búsquedas, es decir que los estudiantes buscan textos, vídeos y audios con similar frecuencia. En cuanto a la exposición de resultados de las investigaciones ante sus compañeros, los estudiantes refieren que es una actividad que realizan con una alta frecuencia, por lo que no sería un aspecto crítico que abordar. Sin embargo, un tema preocupante es el del ciberplagio. Entre quienes marcaron “algunas veces” y “frecuentemente”, hay un 63.6 % de estudiantes que reconocen que al menos han copiado y pegado textos en algunas ocasiones. Esta cifra denota la necesidad de educar en cuestiones éticas de uso de la información procedente de Internet.

Propuesta de intervención

Partiendo de los resultados del cuestionario aplicado y de la revisión de literatura, se reconoció la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia informacional de los estudiantes desde su ingreso a la educación superior, mediante estrategias didácticas que emulen los procesos de investigación formal, aunque, en primera instancia, no sería necesario contemplar aspectos como el rigor metodológico o el aparato crítico, puesto que la intención es involucrar gradualmente al estudiante en la lógica de la investigación.

Considerando el proceso básico de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Bernal, 2000), se identificaron los requerimientos de gestión de información asociados a cada fase, como se observa en la figura 4, con el objeto de que estos sean considerados en los proyectos formativos. La metodología de proyectos formativos resulta propicia para el abordaje de diferentes temáticas, mediante el planteamiento de problemas cercanos a los estudiantes que se convierten en pequeños proyectos de investigación con énfasis en la gestión de información digital. Es decir, los estudiantes desarrollarán la competencia informacional simultáneamente con una o varias de las competencias establecidas en el currículo.



Figura 4. Gestión de información en el proceso de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la revisión bibliográfica realizada apunta a considerar que las estrategias didácticas de curación de contenidos coadyuvan a mejorar la competencia informacional, puesto que conducen al estudiante a analizar críticamente la información y a transformarla creando sus propios productos, con lo que se atiende el problema del *ciberplagio*. Se trata de una actividad que ha demostrado resultados positivos no sólo en lo que se refiere a las habilidades de gestión de información, sino también como estrategia para propiciar el trabajo colaborativo y para favorecer la formación para los medios digitales (Juárez, Torres y Herrera, 2017), aspectos estos últimos que, aunque quedan fuera del foco del presente trabajo, cobran cada vez mayor relevancia considerando la dinámica de los jóvenes en las redes.

Tomando en cuenta lo anterior, se propone la integración de la curación de contenidos en el marco de proyectos formativos orientados a la investigación, como estrategia didáctica para propiciar el desarrollo de la competencia informacional. En términos generales, se sugiere trabajar en equipos observando las siguientes fases:

Definición del problema. El problema del contexto puede ser planteado por el maestro o bien acotarse a partir de los intereses de los estudiantes y la guía del docente. En términos de información, en esta fase los estudiantes definirán, a partir del problema planteado, qué información requieren para abordarlo y para proponer una solución o, si es el caso, para elaborar un diagnóstico del problema.

Planeación de la investigación. En la fase de los acuerdos sobre las actividades y productos con los que serán evaluados los estudiantes, se establece el formato en que se entregarán los productos de la investigación, sea un informe escrito, una presentación, un portafolio de evidencias, entre otros. Una opción práctica es evaluar la propia publicación en la plataforma de curación de contenidos, como puede ser *Pearltrees*, *Scoop.it* o *Pinterest*. En todo caso, los estudiantes deberán tener claro qué herramientas usarán, a qué fuentes de información recurrirán y a qué tipo de documentos acotarán su búsqueda.

Recolección de la información. Es importante orientar a los estudiantes sobre los criterios a considerar para seleccionar y filtrar información. Ya sea que utilicen una o varias herramientas para recolectar información, el equipo de trabajo irá conformando una colección de recursos de distintos tipos (texto, imagen, audio, video), seleccionando aquellos que consideren útiles y pertinentes de acuerdo con el problema que pretendan resolver.

Análisis de la información. La interpretación que los estudiantes hagan de la información propiciará un uso mucho más provechoso de la misma, puesto que no se trata sólo de reportar lo que los autores dicen, sino de adoptar una postura propia y discernir respecto a cómo aplicar esta información para proponer una

solución al problema planteado. Los estudiantes redactarán notas o reflexiones para cada uno de los recursos seleccionados, que quedarán registradas en el sitio de curación de contenidos. A través de la plataforma, los integrantes de otros equipos pueden hacer aportaciones a las publicaciones, además de que se pueden organizar discusiones en el aula, a modo de coloquios, sobre los avances de la investigación. Esta retroalimentación coadyuvará a plantear una mejor propuesta de solución al problema.

Divulgación de los hallazgos. La divulgación en línea se realiza por diversas vías: el propio sitio de curación de contenidos, redes sociales, artículo en un blog, video, entre otras. Es importante enfatizar el compromiso ético de dar crédito a los autores de los recursos consultados. Finalmente, realizar una sesión en el aula en la que los estudiantes describan los hallazgos y expongan en el aula la solución o propuesta de solución al problema planteado y sus reflexiones acerca de la experiencia.

Considerando que las herramientas disponibles en la web tienen características similares, pero también particularidades, es importante diversificar los sitios utilizados para localizar, organizar, crear y compartir información, de manera que los estudiantes desarrollen las competencias para realizar estas acciones, independientemente de la herramienta.

Evidentemente, es necesario que los docentes involucrados en la aplicación de la estrategia didáctica estén preparados y motivados. Para ello, es necesario que ellos mismos aprovechen las posibilidades de las herramientas para curar contenidos en beneficio de su autoformación, pero también para relacionarse constructivamente con otros docentes (De Benito et al., 2013). La actitud de los docentes es muy importante, pues en la medida en que adopten y desarrollen paulatinamente buenos hábitos informacionales para sí mismos, podrán transmitirlos de mejor manera a sus estudiantes.

Conclusiones

La tarea de investigar es fundamental considerando los desafíos que impone la sociedad del conocimiento. En la actualidad, la investigación no puede entenderse sin el uso de las tecnologías y, particularmente, de Internet. La tendencia apunta hacia el acceso abierto y la difusión amplia en diversos formatos, lo que lleva a tener una ingente cantidad de publicaciones en Internet, entremezclándose la información fiable con la dudosa. Es por lo que se debe preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan de manera óptima en el ámbito virtual, accediendo a la información, determinando su validez y utilizándola de manera eficiente.

Entre los requerimientos en cuanto a la competencia informacional que se identificaron con base en los datos recabados a través de la aplicación del cuestionario y aquellos que la propia tarea investigativa impone, destacan la necesidad de ampliar y diversificar los sitios y herramientas que se utilizan para gestionar información en internet; la necesaria discriminación de la información en cuanto a su calidad y pertinencia; el análisis crítico y el uso ético de la información, particularmente para contrarrestar la tendencia de los estudiantes a cometer plagio.

Se puede deducir que el poco conocimiento que los estudiantes tienen de los recursos y herramientas disponibles en la web obedece a una falta de motivación para su búsqueda y uso. Esta motivación puede darse mediante desafíos que les sean cercanos e interesantes y que los lleve a descubrir nuevas formas de acercarse a la información, de interactuar y generar conocimientos. Por otro lado, el plagio incide de manera negativa en los aprendizajes del estudiante, en el desarrollo de competencias y en su apropiación de valores éticos. Si consideramos que el plagio es motivado por una incapacidad para comprender y procesar la información, la clave está en contrarrestar esta carencia.

La propuesta de intervención presentada en este artículo, integra la metodología de proyectos formativos con la curación de

contenidos, con la doble intención de introducir a los estudiantes en la dinámica de la investigación, al mismo tiempo que desarrollan competencias y buenos hábitos para la gestión de información. Tomando en cuenta que la socioformación es un enfoque educativo que ha demostrado su efectividad en el desarrollo de competencias y que los procesos de investigación formales se dan bajo un esquema de proyectos, se consideraron los proyectos formativos como la metodología idónea para la secuencia didáctica. Por su parte, la actividad de curación de contenidos conduce a mejores prácticas para buscar, recolectar, organizar, analizar, producir y publicar información.

Evidentemente, el fundamento pedagógico de la propuesta presentada es la socioformación y no se limita a la competencia informacional, sino que, paralelamente, se promueve el desarrollo de una o varias competencias específicas del módulo que se está cursando. La situación problemática contextualizada, moviliza los saberes previos vinculados con los contenidos, estimula el análisis crítico y la reflexión sobre la información para generar nuevos conocimientos y así plantear una solución al problema. En la medida en que el estudiante desarrolle estas competencias, se irá convirtiendo en un individuo competente para aprender de manera autónoma y colaborativa a lo largo de su vida. Como trabajo futuro se vislumbra implementar la estrategia didáctica y evaluar los resultados. ▼

Bibliografía

- Antonio, A., Martin, N. & Stagg, A. (2012). Engaging higher education students via digital curation. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable futures. Proceedings of the 29th Australasian Society for Computers in Tertiary Education Conference*, (pp.55–59). Recuperado de http://eprints.usq.edu.au/22515/3/Antonio_Martin_Stagg_ascilite_2012_PV.pdf
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación*

- en la Escuela*, 64, 5-18.
- Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Prentice Hall.
- Cárdenas, C. (2011). Formación para la investigación. Puntos críticos. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1177.pdf
- Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. Recuperado de http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf
- Cornellá, A. (2008). Principio de la infoxicación. En J. J. Fernández. *Más allá de Google* (pp. 19-22). Barcelona: Zero Factory S.L. Recuperado de http://www.infonomia.com/pdf/Mas_alla_de_Google_2008.pdf
- Darder, A., De Benito, B. y Salinas, J. (2015). Internet en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: Cabero, J. y Barroso, J. (Coords.). *Nuevos retos en tecnología educativa*. (Cap.6) Madrid: Síntesis. [Versión Kindle].
- De Benito, B., Darder, A., Lizana, A., Marín, V., Moreno, J. y Salinas, J. (2013). Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 157-169. Recuperado de <http://2011.www.redalyc.org/articulo.oa?id=36825582013>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical literacy, education, and today's Internet. In Coiro, Knobel, Lankshear & Leu (Eds.) *Handbook of research on new literacies* (Chapter 29). New York: Routledge. [Kindle version].
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), pp.335-352, doi: 10.1080/03075070309295
- Juárez Popoca, D., Torres Gastelú, C. A. y Herrera Díaz, L. E. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Apertura*, 9 (2), 116-131. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1046>
- Lampert, L.D. (2004). Integrating discipline-based anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum. *Reference Services Review*, 32(4), pp.347-355, doi: 10.1108/00907320410569699
- Marín, V. I., Moreno, J. y Negre, F. (2012). Modelos educativos para la gestión de la información en educación superior: Una experiencia de curación de contenidos como estrategia metodológica en el aula universitaria. *EDUTECS, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42. Recuperado de http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1/pdf_27
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Negre, F., Marín, V.I. y Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2),1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180751>
- Negre, F., Marín, V. y Pérez, A. (2014). Implementación de un modelo de curación de contenidos para trabajar la competencia informacional en la formación de maestros. *XVII Congreso Internacional Edutec 2014*, Córdoba, España.
- Negre, F., Marín, V. y Pérez, A. (en prensa). *La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: Análisis de estrategias didácticas para su adquisición*.
- Ostashewski, N., Martin, R. & Brennan, A. (2015). Blended Learning and Digital Curation: A Learning Design Sequence. En J. Keengwe, J.J. Agamba. (Eds.), *Models for improving and optimizing online and blended learning in higher education* (pp.256-268). Hershey, PA, USA: Information Science Reference.
- Peña, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En: L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo*

ARTÍCULOS

en red (pp. 93-110). Alcoy: Marfil.

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas* (Col), 18, 195-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>

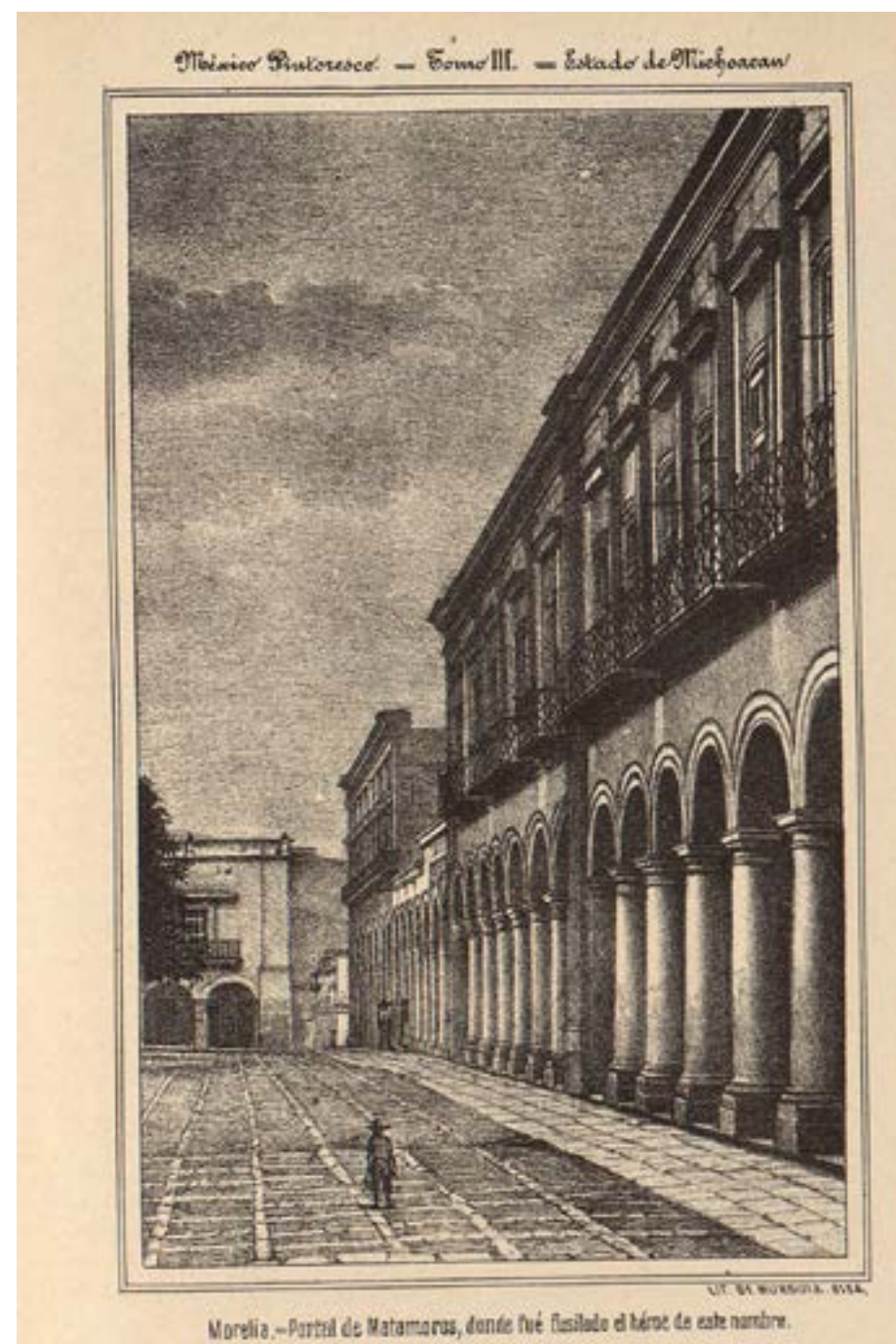
Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. México: Pearson.

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. & Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 1, 7-29. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2015). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.

Weller, M. (2011). A pedagogy of abundance. En: *The digital scholar: How technology is transforming scholarly practice*, pp. 85-95. Londres: Bloomsbury Academic. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616823.pdf>

Wolff, A. & Mulholland, P. (2013). Curation, curation, curation. *Proceedings of the 3rd Narrative and Hypertext Workshop ACM*, doi: 10.1145/2462216.2462217





La globalización frente a la educación: la pérdida de la identidad y la cultura en Latinoamérica

Rosalinda Cabrera Cruz¹

Resumen. En este ensayo se hace un análisis del impacto de la globalización económica y educativa en los países latinoamericanos, con énfasis en la pérdida de la cultura y la identidad derivados de este proceso. Se sostiene que el concepto globalización tiene ventajas y desventajas, sobre todo en el acceso a la información que se puede obtener en las súper carreteras informáticas, algo que puede acarrear beneficios a los estudiantes universitarios siempre y cuando desde las aulas se les brinden las herramientas teóricas y metodológicas para adquirir un sentido crítico de los contenidos y uso de la información de Internet.

Palabras clave. Identidad, globalización, educación universitaria, Internet

Abstract. This essay analyzes the impact of economic and educational globalization in Latin American countries, with emphasis on the loss of culture and identity derived from this process. It is argued that the concept of globalization has advantages and disadvantages, especially in the access to information that can be obtained in the super computer roads, something that can bring benefits to university students as long as the theoretical and methodological tools are provided from the classroom to acquire a critical sense of the contents and use of Internet information.

Keywords. Identity, Globalization, High education, Internet

¹ Candidata a Maestra en Sociología de la Educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación; Enlace de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Michoacán. Correo: rosycab55@gmail.com

Introducción

El fenómeno de la globalización moderna habría que aclararlo a manera de introducción, fue inicialmente económico, y su característica principal fue el desarrollo de las interdependencias entre las regiones del mundo y la aceleración de la circulación de las informaciones y de las personas. En relación con esto, los sistemas educativos, que durante mucho tiempo estuvieron concentrados en las cuestiones prioritarias a nivel nacional, actualmente están influidos por dicha globalización.

Su definición es muy compleja, pues los diferentes autores que la abordan tienen disparidad de puntos de vista y orientaciones, lo que ha dado como resultado que no exista un aserto más o menos consensuado en todos sus aspectos, a excepción del económico, adjetivándose, por tanto, en globalización económica, neoliberal o capitalista.

A modo de acercamiento conceptual, se puede identificar la globalización como un conjunto de procesos, principalmente de carácter económico que, a través de las interacciones, interconexiones e interdependencias existentes entre los diversos países y de la intensificación, desarrollo y extensión de esas redes globales, produce que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridos en un lugar concreto del mundo y que antes sólo repercutían localmente, ahora lo hagan de forma global.

El término también es referido como mundialización, pues actualmente incluye la vida económica, política, cultural, social y naturalmente, la educativa. Al igual que otras tendencias en el pasado, se puede considerar que tiene ventajas y desventajas; entre las primeras, hoy se habla de la universalidad de la humanidad, el compartir el conocimiento sin límites de raza, distancia e idiomas (entre otros), para lo cual han sido determinantes las nuevas tecnologías, que como se ve acortan distancias y colocan a la información y la actualización de las personas sin límites de tiempo o espacio.

Cabe reconocer que la globalización no es un fenómeno realmente nuevo, pues ha sido una característica humana que se ha ido fortaleciendo a través de los siglos de historia de la humanidad. Para ello se podrían citar los grandes imperios antiguos, la exploración y posterior colonización de América y otros territorios, desde los vikingos hasta Colón, así que se puede entender como parte de la historia de la humanidad, aunque no siempre hemos estado conscientes de ello, porque la mundialización siempre ha estado entre nosotros como una parte de la dinámica humana.

Características de la globalización

La globalización no es una fantasía, es un fenómeno real, creado por la acción del hombre y es de carácter fundamentalmente económico; sus bases ideológicas se asientan en los principios del neoliberalismo y el turbo capitalismo, los cuales a la vez desarrolla.

Dejando de lado las fases anteriores por las que transitó el concepto, la definición actual nace de la confluencia de una serie de hechos históricos que han ayudado a su configuración. Entre los que podemos destacar están la crisis del petróleo (1973); la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre 1970 y 1990; el impulso a las políticas neoliberales desde los años 80; la caída del muro de Berlín en 1989; la creación de la Organización Mundial del Comercio en 1995 y la conformación del Grupo de los 8 (G8) en 2002.

Al favorecer el crecimiento de grandes redes globales que conectan el planeta, resulta que sus repercusiones, principalmente de carácter negativo, tienen un alcance mundial, haciendo, como observa Friedman (2006), que la Tierra se vuelva plana. De este modo avanza de manera imparable, favorecida principalmente por el impulso, respaldo e influencia de una serie de motores: la revolución de las nuevas tecnologías y los transportes, la reducción de las barreras arancelarias, el desarrollo y consolidación del mercado como institución económica primordial, la

implementación de políticas neoliberales y un capitalismo global que aumenta su velocidad, su fuerza y su inestabilidad.

Por otra parte, como ya se dijo, existen ciertas entidades que ejercen un gran control sobre el proceso, dirigiéndolo en su favor y no en el de toda la humanidad. Destacan las grandes empresas transnacionales y organismos internacionales (BM, FMI, OMC, OCDE y G8), así como ciertos grupos de poder en la sombra.

Hay que hacer hincapié, por otra parte, en que existen alternativas que luchan por una globalización que favorezca a toda la humanidad, que la ven como un proceso modificable que se puede controlar para el bien global y es aquí, con sus luces y sombras, que se encuadraría un movimiento alter-globalización.

La pérdida de la identidad cultural

La otra cara del proceso, la negativa, se refleja en la pérdida de la identidad cultural, de la privacidad, valores y hasta de la propia cultura, pues se asegura la influencia de países que son potencias mundiales en asuntos tales como la educación y hasta en las costumbres de las comunidades, por la facilidad con que llegan las empresas con sus intereses voraces.

Su influencia sin duda es directa en la educación, ya que se orienta a unos intereses particulares. Por un lado, se puede pensar que la globalización contribuye con ella, pues permite mayor acceso a la información y al aprendizaje masivo, revierte y transforma el concepto de aprendizaje dejando atrás las aulas y pasando a ser flexible y más universal.

En este sentido, el fenómeno denominado globalización se puede imponer de manera positiva a la educación, ya que la tecnología de la información como instrumento de la ampliación y universalización de esta, cambia el rol del docente, pasando a ser un productor de conocimiento y un profesional capaz de convertir la voluminosa información en conocimiento útil (esto es lo que llamaríamos parte de la alter-globalización).

Para esto, se debe hacer hincapié en que la educación no ha permanecido ajena a la influencia del fenómeno globalizador en ningún momento. Se admite que se ha visto afectada por la cultura dominante (en todos los tiempos), pues al igual que cualquier ámbito de la vida social, los procesos educativos están sujetos a cambios externos a su sistema, que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional.

Es necesario pensar que la globalización no es simplemente un proceso que muestra una serie de fenómenos, sino un esfuerzo por entender de otra forma el mundo en el que estamos viviendo, y eso significa tener ante todo la comprensión de que se hace desde un enfoque acerca de cómo acontece en el mundo local, en actividades regionales, en los procesos nacionales, y en un nuevo modo de ver que no es el simple fenómeno de la internacionalización, sino que va mucho más allá y produce una reestructuración de esa mundialización y del capitalismo mismo.

Ahora bien, hablar de aspectos culturales es al mismo tiempo hablar de educación, dado que cultura y educación van de la mano en las vidas de los pueblos y países latinoamericanos. El mundo entero se está convirtiendo en una “aldea global”, en donde la información y las imágenes de los sucesos más distantes llegan en tiempo real; la comunicación e información fluye rápidamente y millones de personas están expuestas a las mismas experiencias culturales, sobre todo en el arte, la información y la educación, unificando sus gustos, percepciones y preferencias.

La globalización revitaliza de forma interesante el papel de la última, debido principalmente a dos factores: el estructural, donde necesita la educación como una fuente de la que pueda obtener su máximo rendimiento y desarrollo. Sin ella, las estructuras en las que se sustenta, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso.

De forma paralela está el factor económico, en el que la educación representa un ámbito desde el que se puede obtener un gran beneficio material, pero también en forma de recursos

humanos para el mundo laboral. Se tiene en cuenta que, para el capital financiero, la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en muchos millones de dólares al año según la UNESCO.

Desde este punto de vista, la educación es un valor, un producto irrenunciable. Teniendo en cuenta los factores estructural y económico, la globalización necesita de la educación y ejerce sobre ella una gran influencia, pretendiendo su control a través del currículo explícito y, sobre todo, del currículo implícito u oculto, que incluye aspectos que tienen que ver con intereses, valores, normas sociales, condicionantes económicos y sociopolíticos, parámetros culturales y religiosos, etc. (Monclús, 2004).

Algunas problemáticas de la globalización en la educación

Existe una serie de problemas, repercusiones y consecuencias que la globalización, a través de su negativa influencia, se están planteando en la educación: Se percibe la reconfiguración según las demandas y las leyes del mercado, como privatización de las escuelas, falta de financiación de la educación pública, pérdida de soberanía del Estado sobre la misma, presión evaluativa y competitividad, transformación de los centros educativos en empresas y de la educación en una mercancía, y políticas educativas que responden a los intereses laborales y del mercado.

De igual manera, se nota su conversión en una fuente de desigualdad y exclusión social, como acceso restringido a determinados centros y tipos de educación, de acuerdo con los recursos económicos o humanos, reproducción, aparición de un ranking de centros según resultados y de una libre competencia entre los mismos, precarización y guetificación de la enseñanza pública, fomento del individualismo, el conformismo, la competitividad, la excelencia y externalización del fracaso.

Bajo el nuevo esquema, se da la transformación como una herramienta de control o reproducción del nuevo orden mundial,

manipulación y manejo del currículo, modificación de los valores y del pensamiento, fomento de la capacidad de adaptación y asimilación a los cambios, y destrucción del pensamiento crítico en favor del único pensamiento globalizador.

Finalmente, la convergencia internacional se hace presente en la dimensión curricular, estructural, de la administración y gobierno de la educación y de las políticas educativas, como actualmente sucede en México con la reforma educativa.

Frente a estos retos y desafíos, para paliar la desigualdad y que la educación sea reconocida como un derecho para todos (Laval, 2004), se puede concretar una acción: dar una respuesta positiva, coherente y crítica al fenómeno de la globalización y a sus repercusiones. García Fraile (2008), propone la educación basada en competencias entendidas como saber hacer razonado para enfrentar a la incertidumbre y al cambio. Se trataría, pues, de ser capaz de controlar la incertidumbre en un mundo cambiante y en continua evolución en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en mutación permanente.

De lo anterior surgen las discrepancias en la globalización en una de las facetas más adversas: la masificación y por tanto la pérdida de la identidad. Pero además hay que cuestionarnos y tener un pensamiento más crítico, sobre la globalización en la educación, sus ventajas y desventajas.

Los actores importantes en educación ya no son los padres y los educadores; son empresas privadas e instituciones internacionales. Lo positivo de ello es que hay más recursos privados para la educación y expertos dedicados al área de gestión y planificación. Lo negativo, que las metas de educación ahora son más estrechas.

La meta de las reformas (que se sostiene es “un mejor rendimiento escolar”), se considera positiva, pero según Stromquist (2004), “el problema es que hay poca evidencia empírica de que se logren mejores resultados”.

La expansión de los medios de comunicación está afectando la forma en que aprenden los alumnos, los colegios deberían responder a estas realidades en sus reformas pedagógicas y en las reformas en los contenidos curriculares. Stromquist concluye que los educadores deben responder a las complejidades de globalización al crear equipos interdisciplinarios, y no sólo entre las ciencias sociales, sino también en áreas de derecho, salud, negocios y tecnología.

Se insiste en que la globalización trae muchas ventajas a nivel educativo que ayudan al desarrollo íntegro de los estudiantes, por ejemplo, los intercambios estudiantiles pueden ser experiencias únicas que ayudan al fortalecimiento de las habilidades afectivas como cognitivas de los participantes, dándoles la oportunidad de acercarse a otra cultura totalmente ajena a ellos.

Al menos en teoría, se debe tener claro que compartir con estudiantes de otros países, aprender de su cultura y respetar sus ideologías ayuda a una educación anti-racista, con seres íntegros que respetan las opiniones y las distintas formas de ver la vida, además de que asumen con responsabilidad contribuir de forma positiva a su sociedad, con una perspectiva más amplia del mundo y con una cantidad de opciones mucha más variadas.

Por otra parte, con la globalización los estudiantes tienen mejores oportunidades de trabajo una vez culminados sus estudios, aquí o en otro país, ya que las puertas del mundo están abiertas a los nuevos profesionales especializados, que hablan distintos idiomas. Una de las grandes ventajas de la globalización para la educación es una significativa mejora en la calidad de esta, ya que en un mundo competitivo en el que todos luchan por ser el mejor, la educación es la herramienta primordial para lograrlo.

No obstante, con el enfoque hacia lo global, la tendencia de olvidar o no fortalecer lo local es cada vez mayor y las propias costumbres se están perdiendo; sin el fortalecimiento de éstas es imposible competir en el entorno internacional. Respecto a la educación, sobre todo en México, tiene consecuencias más

marcadas, al tener que seguir patrones exitosos de otros países, pero que no tienen en cuenta los contextos particulares del país y de la región.

En esta parte, la educación ha influenciado el rol del docente, ya que la tecnología de la información modifica el acceso al conocimiento. La idea de docente va asociada a la de productor de conocimiento capaz de construir y fomentar en los estudiantes habilidades de creación y producción intelectual, a construir su propio conocimiento y a usar críticamente la información, sobre todo la que fluyen por las súper carreteras de la Internet.

Es triste reconocer que nuestros países en desarrollo deben esforzarse mucho para llegar a niveles satisfactorios en la formación del recurso humano que se necesitaría en el siglo XXI, propiciando así la exclusión de muchos de ellos (tal vez la mayoría).

La globalización está generando, por otra parte, profundos cambios en el ámbito más amplio de la organización social. Las luchas por la defensa de las identidades culturales toman a menudo formas de agresión violenta generando reacciones que se podrían llamar de esquizofrenia social y sentimientos de soledad y tristeza individual, en un mundo más antagónico, injusto y dividido.

De frente a la globalización: la educación universitaria en Costa Rica

El fenómeno de la globalización tiene detractores y seguidores. Una de las críticas se centra en que el intercambio comercial ha producido desbalances en la cuenta externa y ha aumentado el desempleo y la desigualdad, socavando la democracia en las naciones latinoamericanas. En resumen, dicen los estudiosos que la concentración del ingreso y riqueza en pocas manos es una consecuencia de la búsqueda de rentas, como los beneficios monopolistas de grandes empresas.

Hay quienes abogan incluso por la globalización, usando como justificación el incremento en el comercio y, en general, del conocimiento. Los argumentos sostienen que este fenómeno lleva consigo un aumento en el flujo de capitales, lo que beneficia a muchos países emergentes y economías en desarrollo, lo que ha resultado verdad en el caso de Costa Rica, donde la economía no genera ahorros suficientes para financiar la inversión que se requiere para mantener tasas sostenidas de crecimiento.

Una ventaja evidente es que, debido a la mayor competencia, los consumidores consiguen en el mercado una gran variedad de productos de diferentes calidades y a precios favorables, pero con ello se deben enfrentar diversos retos; habría que admitir que en sí misma la globalización no es buena o mala, tiene virtudes y desventajas y como ya se mencionó, no se puede detener.

De acuerdo con Arias Sandoval (2009) Costa Rica no puede limitar el comercio adoptando políticas proteccionistas, pues su mercado es muy pequeño y su desarrollo depende de la inserción en los mercados internacionales. Conforme a datos estadísticos, en efecto, en el 2013 el coeficiente de apertura comercial (importaciones más exportaciones) fue de alrededor de un 73% del PIB y el ahorro externo financió un 30% de las necesidades de inversión real.

En medio de la incertidumbre actual y del reordenamiento del comercio internacional, es sensato que el país perciba esta circunstancia como una oportunidad de diversificar las exportaciones e incursionar en nuevos mercados. La multiplicidad de productos y mercados equivale a que el país adquiera un seguro de vida para las generaciones futuras.

Siempre que la integración a esos mercados se haga bien y a ritmo gradual, de manera que se generen nuevos empleos conforme desaparecen los que no se adaptan al nuevo ordenamiento, se podrán lograr ganancias importantes en eficiencia. Ahora más que nunca es necesario preparar la fuerza laboral para enfrentar las exigentes demandas.

Considera Arias que, entre otros, se debe consolidar el trabajo dual, hacer más comprensiva la enseñanza de ciencias e idiomas en escuelas públicas y privadas, realzar la educación universitaria, agenciando el mayor número de carreras acreditadas; innovar en técnicas que incrementen la productividad y aumentar los gastos en investigación y desarrollo para poder alcanzar los parámetros de la OCDE, que es el 2.3% del Producto Interno Bruto de la nación.

Es a partir de esto que se deben adoptar políticas para asegurar que los beneficios sean lo más equitativos posibles. El crecimiento es necesario, pero no suficiente para reducir la pobreza y esto debe constituir una prioridad permanente en las estrategias de desarrollo social.

Son muchos los autores y pensadores sobre el destino de la civilización los que han venido repitiendo que con la globalización el mundo se está acercando cada vez más; que las comunicaciones van a tener un gran impacto en los patrones de vida de los países; que el acceso a la información va a determinar el desarrollo de las naciones; que el mundo se ha transformado en una aldea global (McLuhan, 1996) y que el conocimiento será el mayor recurso de las naciones.

La realidad es que la globalización económica ya no es una teoría o un posible camino de la economía y el mercado, sino un hecho concreto que está cambiando por completo las estrategias económicas de todas las naciones, redefiniendo las relaciones internacionales y creando nuevos y poderosos patrones culturales.

El propósito económico que inspiró la globalización es, sin duda, el del crecimiento económico de la clase empresarial, pero no hay evidencia de que la cuestión de desarrollo del ser humano tiene parte importante en el movimiento, brotando ahora precipitadamente en todas partes del mundo. La globalización puede ser una buena estrategia para la acumulación de riquezas, pero esas riquezas son ante todo para unos pocos y no integra ninguna política proyectada para el desarrollo integral de una comunidad o una población.

En un país como Costa Rica existen muchos factores que pueden señalarse como ventajas y desventajas, dado a las condiciones diferenciales entre los países desarrollados y uno en vías de desarrollo; aunque haya en la globalización una naturalización latinoamericana no por ello dejan de existir irregularidades.

En Costa Rica la globalización ingresó por medio de las políticas gubernamentales a finales de los años ochenta cuando el modelo de desarrollo Sustitución de Importaciones se consolidó acompañado por el neoliberalismo y en los noventa se naturalizó con la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural (PAE's), pues fue el puente o trampolín de bienvenida.

Cuando inició la implementación de estos programas en Costa Rica, se hizo con una mentalidad política pobre y a la vez egoísta. Pobre, porque se crearon medidas para supuestamente respaldar a los pequeños y medianos sectores emergentes, como por ejemplo las pequeñas corporaciones de agricultores del maíz y frijoles, quienes estaban bajo la administración o dirección del Consejo Nacional de Producción (CNP), mismas que desaparecieron paulatinamente, declarando en los últimos diez años cero producción nacional del maíz y los frijoles, y además una disminución en la producción arroceras, la cual era la única actividad que se había mantenido; el CNP hizo planteamientos para brindar a estos agricultores desprotegidos una opción de trabajar sus tierras, sin embargo no ha tenido muchos resultados positivos.

Ha sido egoísta porque únicamente favoreció a las grandes empresas, que en su mayoría son transnacionales pertenecientes a la sociedad capitalista extranjera; los PAE's, a fin de cuentas, se pueden calificar como una medida de reestructuración "cuello de botella".

Los costarricenses, al igual que los ciudadanos de otros países de América Latina, ante la globalización del sector de las telecomunicaciones, tecnología y educación inicialmente exhibieron una resistencia al cambio e improvisación porque hubo más libertad de elegir su adaptación, lo que no podrían haber hecho a corto plazo.

En el caso de los países centroamericanos, en específico en Costa Rica, la telecomunicación y tecnología, los bancos y las PYMES tuvieron que acelerar su adaptación (sectores comerciales), pues nacían nuevos retos para poder sufragar la exigencia de la evolución comercial; en general, en toda el área profesional tuvieron que aprender a utilizar y adaptarse con las nuevas herramientas en forma voluntaria y comprometida. En el área de educación primaria, la adaptación ha sido lenta por problemas del presupuesto nacional.

Se podría decir que las telecomunicaciones y la infraestructura en Costa Rica son ineficientes, ya que parece que el monopolio ha hecho que el Estado esté inadvertido, sin importarle que es necesario una modificación para enfrentar los nuevos cambios con el TLC.

A pesar de que los costarricenses han tenido que enfrentar la globalización en un estilo empírico rudimentario, sin mucho recurso o respaldo político, ha sido en comparación con otros países de América Latina uno de los mejores, porque ha presentado un crecimiento de mercado mínimo, pero que sí se califica como crecimiento.

Los efectos de la globalización en esta nación podrían ser resumidos de la siguiente manera:

- Globalización comercial y económica
- Globalización tecnológica
- Globalización cultural

La primera involucra el mercado y la economía, según datos de Sonia Marta Mora Escalante, rectora de la Universidad Nacional de Costa Rica (2002), en el país los efectos de la globalización en el área comercial se aprecian, en primer lugar, en que el mercado ha crecido y se ha diversificado; en puntos de venta, sostiene, se puede encontrar gran cantidad y variedad de productos que complacen las exigencias y gustos de los costarricenses.

En segundo lugar, se puede ver a simple vista un favorecimiento al bolsillo con “productos baratos”, pero cuestiona: ¿Qué significa esto para el país?, no es otra cosa que el crecimiento de la inflación por la fuga de capital irrecuperable, dado que se compran productos de consumo, por lo tanto, se está adquiriendo más de lo que se vende, es decir se consume más de lo que se produce. El resultado de ello será el crecimiento de la pobreza.

Al igual que la mayoría de los latinoamericanos, los costarricenses son altamente consumistas y por tanto dependientes de las importaciones. No es posible levantar una economía donde existe esta fuerte dependencia, ya que ello depende única y exclusivamente a las políticas del Estado, que no hace gran cosa para lograr que los ticos vuelvan a preferir los productos nacionales.

Por otra parte, entre las consecuencias ambientales (en una nación muy preocupada por conservar sus recursos naturales) ya se registra la venta de tierras en nacientes de agua, lo que deja sentir el temor de que en el futuro los costarricenses tengan que comprar el agua que consumen en sus propias fuentes de agua. Junto con ello está la privatización de ingreso a las playas que (al igual que en México), aunque se diga que son públicas y pertenecientes al Estado, se restringe el ingreso a ellas, provocando aumento de la contaminación por parte de quienes hacen usufructo de ellas.

La pérdida de identidad

¿Qué nos ha dejado este proceso?, es de considerar que por una parte está la falsa creencia de tenerlo todo, de pertenecer a una aldea global, sin darnos cuenta de que en el fondo se obedecen leyes que otros imponen y que han minado la cultura y valores de las naciones desarrolladas y no desarrolladas. La influencia en la educación se podría considerar positiva en un inicio, ya que trae consigo una reforma del concepto mismo, del rol del docente y del estudiante y de la reestructuración de las universidades.

La nueva tecnología, las llamadas Tics, se consideran

herramientas para alcanzar conocimiento “inmediato”, cambia la forma como enseñamos y como aprendemos. Pero a la vez la globalización trae consigo una pérdida de la identidad nacional, regional e individual en aras de intereses económicos y políticos, propiciando la masificación de los pueblos si su manejo no es efectuado adecuadamente mediante la intervención educativa.

Entre más acomodados se hacen para encajar dentro de un concepto globalizado de educación, resulta más visible la exclusión y también la pérdida de la identidad. Por un lado, la globalización trae consigo la ilusión de poder tener todo, de mejorar nuestros sistemas de educación, de repensar los currículos y la misma forma de enseñar y de aprender. La información en tales cantidades, al servicio de los educadores y de los educandos con criterio y responsabilidad.

Pero también existe el gran riesgo de la pérdida de la identidad pues ahora pertenecemos al mundo, pero para ello sacrificamos nuestra cultura, aprendemos tal vez algo que no beneficia a nuestro entorno, ni a nuestra comunidad. Eso, sin duda alguna, es perder la identidad, valores y cultura.

No se puede dejar de lado que la globalización es un fenómeno mundial del que no es fácil escapar. Ante ello cabe la pregunta de ¿en quiénes debe recaer la responsabilidad de propiciar desarrollos que en un mundo global lleven a una buena educación, respeten las culturas y de ese modo se evite la exclusión, la desigualdad y derivado de eso la confrontación?

Es necesario comentar que las múltiples posibilidades que se abren para la educación son precisamente gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pues ni los más optimistas constructivistas soñaron jamás con que los niños y jóvenes tuvieran a su disposición la enorme y variada cantidad de recursos para el aprendizaje, ahora ¿Cómo es que los educadores de las naciones latinoamericanas están manejando el hecho? ¿Cuánto están favoreciendo que los alumnos sepan hacer buenas preguntas? ¿Cuánto facilitan la integración de la información y

su transformación en conocimiento?, en pocas palabras ¿Cuánto están aprendiendo y enseñando a aprender a aprender?

En teoría, las empresas exitosas pueden salir triunfantes en el proceso de globalización, sin que se pueda decir lo mismo de los trabajadores profesionales de los que hacen uso; en los países subdesarrollados, a mediano plazo, los egresados universitarios que estén familiarizados con las nuevas tecnologías o los elementos que forman parte de la globalización del conocimiento, podrán beneficiarse tanto de mejoras salariales como de mejores puestos en sus empleos, donde harán uso de la transferencia tecnológica, siempre y cuando apliquen los parámetros de calidad que exige la competitividad, pero esto obligará también al Estado a presionar a las instituciones educativas, sociales y políticas para que mejoren la productividad y la institucionalidad.

Visto de ese modo, se pueden distinguir dos clases de países: los que han hecho un esfuerzo por desarrollar y copiar tecnologías sofisticadas para la exportación de bienes; y las naciones que simplemente han abierto sus fronteras a la inversión extranjera en detrimento de empresas nacionales privadas y estatales y en este caso se encuentran los países latinoamericanos.

De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1999), “desde una perspectiva humana, la globalización es a final de cuentas la interdependencia del crecimiento de la vida de las personas”. Esta definición corresponde a una visión holística de la globalización que la analiza en forma integral en cuanto a producción, desigualdades, mercados, reducción de recursos ambientales y fiscales, educación y cultura, entre otros temas.

De igual manera, la globalización obliga a mejorar las formas de comunicación y los mecanismos de diálogo. Resulta urgente, por lo tanto, asumir con prontitud al menos innovar en los mecanismos vigentes para el establecimiento de alianzas internacionales en todos los campos, así como para el fortalecimiento del diálogo social nacional, teniendo como referente experiencias de otras latitudes.

Aunque así lo exhiben ante la opinión pública, son pocos los acuerdos para establecer agendas comunes que fijen los principales retos nacionales frente al contexto internacional. Los esfuerzos son relativamente recientes por parte de diferentes sectores sociales y gubernamentales para concertar una estrategia frente a la situación de las naciones y que no se vean afectados temas tan importantes como la educación, la cultura y la identidad de cada nación.

No se puede pasar por alto la necesidad de que, en materia educativa, desde las Universidades e instituciones de profesionales de la educación se discuta una estrategia nacional de desarrollo social y cultural con visión de largo plazo en un contexto renovado que exige creatividad y excelencia. Es importante señalar que, cuando se habla de mecanismos para fortalecer el diálogo, debe pensarse en esfuerzos para promover un diálogo auténtico. Este supone respeto a la diversidad y verdadera pluralidad.

A manera de conclusión

Preocupa hoy cómo, según ciertas construcciones de lenguaje, los procesos de desarrollo aparecen banalizados bajo la figura de un juego de azar. Se habla de “apostar a determinados mecanismos o proyectos”, de “vender una idea”, de “ganadores y perdedores”, lo que significa en realidad que amplios sectores de población se vean excluidos de los beneficios del desarrollo.

No se trata de un juego frívolo y voluntario a partir de destrezas y de riesgos asumidos, sino de una dinámica que compromete los derechos, las oportunidades y hasta la vida de la gente. En otras palabras, no sólo no es un juego donde todos tienen la misma información y las mismas oportunidades potenciales, sino que, en este escenario no necesariamente equitativo para todos los actores, se arriesga el destino de la gente, su incorporación (o exclusión) a un proceso de desarrollo humano sostenible, derecho que no debería conocer limitaciones.

De esta forma, la agenda trazada no puede obviar las condiciones con que cuentan los empresarios para insertarse en las nuevas condiciones del mercado. Tampoco puede desconocer la relevancia que tiene el que se aseguren las redes de seguridad social que protejan el bienestar de la mayoría de la población en el nuevo contexto, en especial de los trabajadores, así como el papel estratégico del Estado y sus instituciones en la promoción de la competitividad y el bienestar de la población.

De cara a la globalización, sobre todo en materia educativa, de identidad y cultural, hace necesario el diálogo social nacional con resultados, cimentado en la idiosincrasia, como una mejor manera de responder a la sensación de incertidumbre que parece dominar en la vida cotidiana de los latinoamericanos respecto a su presente y su futuro, así como la manera de encarar los nuevos desafíos a que, irremediamente, se están enfrentando nuestras sociedades.

No se puede dejar de mencionar que la identidad nacional es un proceso histórico, geográfico, dinámico y en constante transformación; está sujeto al cambio puesto que es construido por individuos y diferentes grupos sociales que nacen o viven en un territorio, que se someten, mediante el discurso ideológico homogeneizador y reproductor del imaginario nacional, a parámetros culturales.

Pero, por otra parte, se está de frente a la influencia cultural expresada por las interrelaciones con otros países, la cual se ha acelerado por medio del fenómeno de la globalización. Este último aspecto tiene un impacto profundo no sólo en el campo económico, sino también en el intercambio de información, ideas, valores y comportamientos que asimilan las personas por medio de conductas, símbolos y significados que tienen que ver con la imitación de modelos culturales foráneos.

Sin embargo, existe un punto en común, que consiste en entender que estamos ante un proceso evolutivo, dinámico y complejo, que forma parte de los procesos de socialización que vinculan las prácticas cotidianas de los individuos, mediante la diversidad y el intercambio cultural.

Es en ese contexto que se puede ver, a través de la historia, que la educación hasta ahora ha jugado un rol conservador en la conformación de una identidad nacional, en el marco del discurso ideológico esencialista, hegemónico y reproductor de ciertas normas, ritos y valores de carácter nacionalista.

El aspecto formativo no sólo debe enfocarse en el resguardo de ciertos valores sociales, sino que el mismo proceso educativo debería ser lo suficientemente flexible y dinámico como para aceptar la realidad cambiante del sistema valorativo de la sociedad o de cada grupo humano, como sería en este caso la globalización.

Por consiguiente, es indispensable comprender el entorno sociocultural en que se vive y luego propiciar alternativas hacia la formación de personas humanistas, respetuosas del ambiente, y tolerantes de las prácticas culturales de otros grupos humanos y del ambiente en que vive y convive cotidianamente.

Queda claro que los procesos de identidad responden a un contexto específico, en el que los individuos y los grupos comparten en distintos espacios sociales, por medio de su interacción comunicativa, sus comportamientos y los símbolos culturales. Esos espacios son sitios de dominación y resistencia, de conformismo y oposición, de subordinación o crítica; por eso se afirma que la escuela es un sitio cultural y político que representa un espacio de contestación y lucha entre grupos diferentes en el que se construyen y reconstruyen los contenidos culturales y las relaciones sociales.

Es necesario no sólo observar o caracterizar los cambios que se dan en su interior, además se requiere reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el maestro para practicar una educación inclusiva, vivencial y respetuosa de la diversidad. En este sentido, uno de los conceptos actuales de aula es el referido a aquel espacio donde se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural, como es el que ahora se plantea con la globalización a la que hemos estado haciendo referencia.

Posiblemente el mundo actual no es fácil de entender para la juventud, debido a la influencia de intereses económicos mundiales de una sociedad globalizada, que prefieren a un joven absorto del mundo real y que tenga como prioridad el consumo y no la creación.

La visión que tienen los jóvenes, por ende, es subjetiva, estereotipada por los contenidos televisivos, los juegos de vídeo y la Internet, los cuales los convierten en un objetivo de mercado y les ofrece sexo, violencia, drogas, modas, entre otras manifestaciones sociales, para estar a tono con la época, haciéndoles creer que lo pasado es obsoleto.

Pero la construcción de las identidades no es un tema de simple análisis, ya que no por portar la ropa de moda o por tener gustos musicales con tendencia hacia los cantantes extranjeros significa que los jóvenes no estén identificados con su país; la identidad nacional no puede medirse sólo con estos parámetros, lo que falta es comprender la dinámica del cambio social, conocimiento que sólo puede ser inculcado desde el aula en un sentido verdaderamente crítico.

El aula constituye uno de los lugares más apropiados para reconocer la forma en que el estudiantado, como seres pertenecientes a una comunidad, se identifica con ella o no; pues ahí, tanto educandos como educadores, comparten no solamente conocimientos, sino además valores y actitudes que forman parte de su identidad y cultura; es el sitio donde los jóvenes reciben diferentes aportes culturales que los identifican y, a la vez, los diferencian de los demás grupos sociales.

Finalmente, entendida la socialización como proceso, no es de extrañar que las personas asuman valores hegemónicos y contradictorios dentro de la sociedad, exigiéndole nuevos comportamientos y actitudes. Es así que la educación cambia de acuerdo con las transformaciones sociales que la misma sociedad enfrenta.

Ante lo anterior, el proceso de socialización que las nuevas generaciones soportan tanto en su entorno social como en la

escuela cambia y se especializa a la medida y ritmo de las sutiles y aceleradas transformaciones sociales. Es un hecho que la ideología postmoderna que corresponde a la estructura económica del liberalismo radical del mercado está transformando de forma acelerada valores y actitudes aparentemente bien asentados en las sociedades llamadas modernas y occidentales, pero no por ello deben perder su identidad cultural.

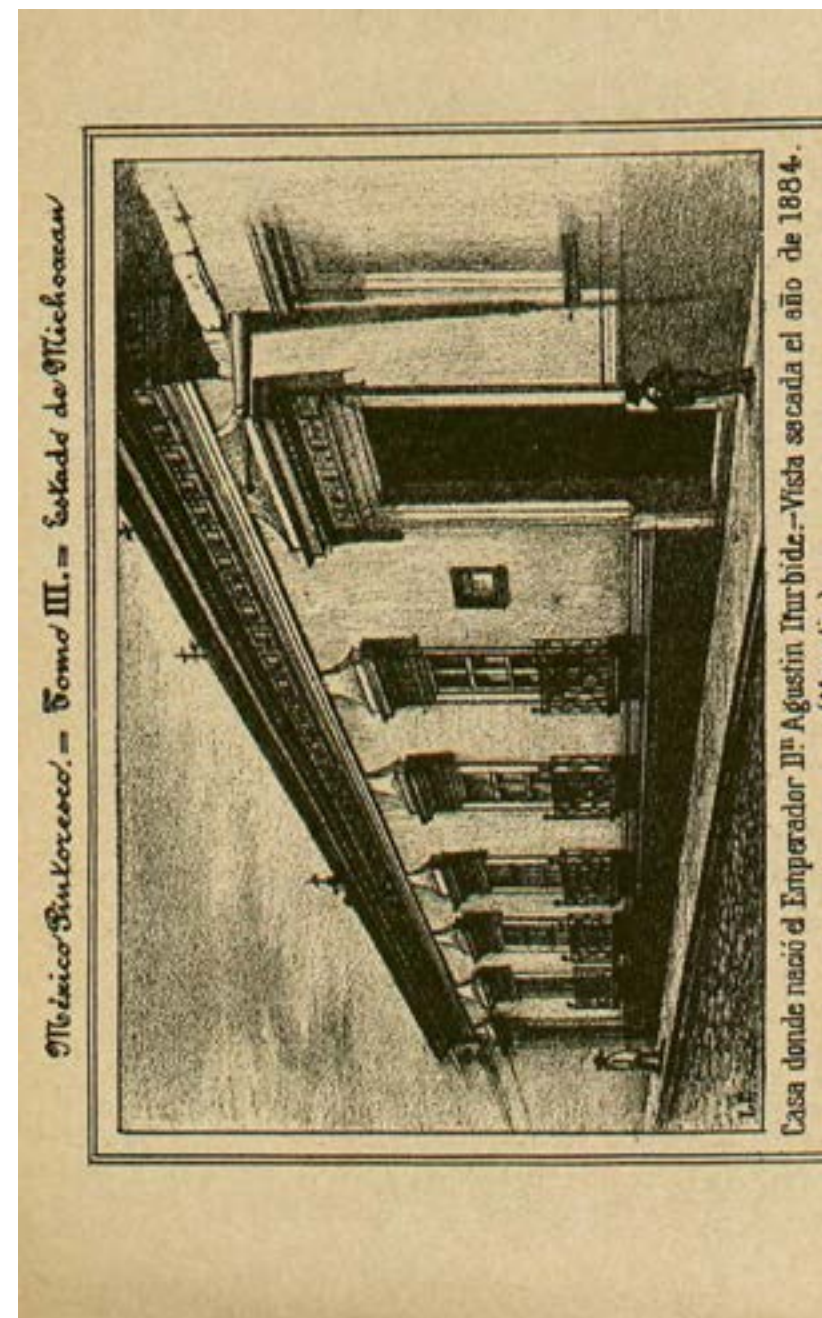
Vistos con un criterio amplio (el que debe ser fomentado desde el aula), los procesos globalizantes brindan a las identidades nacionales la oportunidad de trabajar con su diversidad, puesto que al compartir con otras identidades se establece la relación con otras culturas y al hacerlo se puede tener presente que esos rasgos que identifican e integran, lejos de discriminar o ser discriminados, deben propiciar ambientes para el cruce e intercambio cultural, lo cual ha sido la constante a través de la historia de la humanidad.

Ante la homogeneidad y heterogeneidad, en el discurso de la globalización, es importante destacar la posición de Giroux (1992), quien considera que la identidad "...ya no puede ser escrita bajo los lentes de la uniformidad cultural o impuesta mediante el discurso de la asimilación. Ha emergido una nueva cultura postmoderna basada en la especificidad, la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples" (p. 109).

Es de considerar, entonces, que el proceso de globalización no sólo debe verse como el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación o de la ampliación de mercados. Es un proceso más complejo, que trasciende lo económico y tecnológico. Las tendencias actuales giran en torno a la interrelación de diversos factores políticos, sociales y culturales, que se observan en los símbolos y significados de los diversos grupos sociales. Por consiguiente, la identidad nacional es un proceso histórico, dinámico y en constante transformación; en otras palabras, está sujeta al cambio, pues forma parte de los procesos de socialización que vinculan las prácticas cotidianas de los individuos y los grupos sociales gracias a la diversidad e intercambio cultural, de los grupos sociales que nacen y/o viven en un territorio. ▼

Bibliografía

- Arias Sandoval, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización, *Revista Electrónica@ Educare*, volumen XIII, número 2, diciembre.
- Friedman, T. (2006). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del S. XXI*. Madrid. Martínez Roca.
- García Fraile, J. A. (2008). Las competencias y su implicación conceptual: un reto para el espacio europeo de educación superior. En: García, J.A. y Sabán, C. (Coords.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Da Vinci.
- Giroux, H. (1992). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización*. Muralla: Madrid.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación, las extensiones del ser humano*. Barcelona, España. Grupo Planeta, Paidós, Comunicación 77.
- Monclús, A. (2004). El currículo oculto. En: Sánchez Delgado, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora.
- Mora, E. S. (2002). Ponencia Percepciones acerca de los efectos de la globalización en Costa Rica, presentada ante la Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización "Diálogo costarricense sobre la dimensión social de la globalización, 28 de octubre.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época posmoderna. En *Ensayos de Pedagogía Crítica*. (pp. 45-66). Madrid, España: Editorial Popular.
- Stromquist, N. (2004). Género, educación y la posibilidad de un conocimiento transformativo, *Revista Nómadas de la Universidad Central de Colombia*, número 20, pp. 56-64.





La práctica docente en la formación de posgrado en educación

Sergio R. Torres Ochoa¹

José Ramírez Guzmán²

Resumen. Se argumenta sobre la importancia de la docencia en los estudios de posgrado. El planteamiento del problema, a partir de preguntas de investigación pertinentes, y el consecuente diseño de ruta para la obtención de las respuestas permite al investigador, estudiante del posgrado, la construcción conceptual que es propia del proceso formativo. Ese proceso constructivo le otorga significado e identidad tanto al proceso formativo como al novel investigador. Es decir, la generación de conocimiento desde la práctica docente es un sello distintivo del nivel doctoral, especialmente en el caso del doctorado en educación. Se incluyen aquí ejemplos concretos sobre el proceso de graduación en cuatro casos donde se materializa el proceso formativo doctoral en educación.

Palabras clave. Posgrado, educación, formación, docencia, investigación

Teaching practice in postgraduate education

Abstract. This paper argues about the importance of teaching in postgraduate. The approach to the problem, based on pertinent research questions, and the consequent route design for obtaining the answers, allows the researcher, graduate student, the conceptual construction that is characteristic of the training process. This constructive process gives meaning and identity to both the

- ¹ Doctor en Pedagogía por la FES Aragón, UNAM. Asesor del Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
² Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Asesor del Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

training process and the novel researcher. That is, the generation of knowledge from training is a hallmark of the doctoral level; in the present case, very specifically, that of the doctorate in education. Examples of the graduation process are included here in four cases where the doctoral formative process in education materializes.

Keywords. Postgraduate, Education, Training, Teaching, Research

Introducción

La experiencia de la actividad docente en no pocos casos resulta frustrante. Sin embargo, los relativamente pocos éxitos y aciertos dentro de la profesión, además de gratificantes, son señal suficiente para persistir, insistir y, por supuesto, permanecer. Esta observación, más que personal, se valida por sí misma en la recurrencia cotidiana de cualquier nivel educativo y latitud. Las dificultades y obstáculos aparecen a diestra y siniestra en toda institución educativa y en todo profesional de la educación. Es justo decir que aquellas obligan a mayor responsabilidad y compromiso a los docentes del nivel superior.

No es asunto de acumulación de años de escolaridad o de conocimientos, aunque éstos requieren de un grado de análisis y reflexión; donde el criterio y el manejo cognitivo de orden científico es riguroso y exigente. Es, también, un asunto de abordaje complejo no solamente, pero muy importantemente, porque los protagonistas, los estudiantes, estarán sometidos profesionalmente en su futuro a presiones del ejercicio cabal y ético de lo que aprendieron, les enseñaron y experimentaron en su último proceso formativo escolar. El profesional está obligado para con su institución (de ahí que *alma mater* no es una pose), con su gremio y, muy especialmente, de su sociedad a la que se debe y sirve. No es poca cosa el prestigio histórico de las universidades en cada ciudad y nación.

Cuando llegamos al punto del posgrado, en el análisis, la discusión y la acción, el fenómeno de la complejidad deviene en factor crucial para el proceso educativo. Podemos afirmar que está imbricado estructuralmente al proceso formativo, a la cuestión organizativa y curricular y, hasta, el mecanismo administrativo. Una unidad de posgrado institucional es todo un sistema activo que requiere cierto grado de autonomía en su gestión y operación. No podemos perder de vista, de todos modos, que la pretendida “inmersión” en el problema de la complejidad conlleva obstáculos epistemológicos de, por decir lo menos, son de difícil abordaje. Una precisión a esta afirmación se encuentra en el siguiente argumento: la investigación educativa, generalmente, se incorpora como asignatura y no como territorios de pensamiento con capacidad para:

...potenciar institucionalmente espacios de interrogación y reconocimiento de las lógicas epistémicas presentes en las disciplinas y en la formación, aquellas prácticas y conocimientos juzgados como obsoletos o tradicionales probablemente sigan persistiendo a pesar de la existencia de una voluntad consciente de cambios (Luna, 2014, 984).

Metafóricamente podríamos imaginarlo como una pieza de jazz; hay que improvisar, pero con sentido del ritmo, secuencia y coordinación entre los ejecutantes (protagonistas). El tiempo, aunque es fundamental, es modulable; puede tratarse de una pieza magnífica y, a la vez, extremadamente corta; o bien, muy larga en el tiempo, pero sin demérito en su excelencia. Todo depende de la formalidad, experiencia, rigor y seriedad con que asuma su papel cada uno de los ejecutantes y, algo muy importante en el jazz, la integración precisa, inteligente y coordinada del conjunto en acción, siempre como un todo.

Independientemente del significado del término calidad en el mundo de la educación, cuando hablamos u operamos dentro y en un posgrado, el concepto queda rebasado. Los parámetros de medición de una supuesta calidad son categóricamente insuficientes

y, en todos los casos, serán nada más indicadores de eficiencia para méritos administrativos extraescolares e infra-profesionales.

El asunto de la eficiencia terminal como indicador casi infalible de lo que ocurre dentro del esquema formativo de un posgrado no es claro ni definitorio, como señalan Álvarez Gómez y Morfín (2012, 155-156), se trata de un parámetro disímil y ejemplifican reseñando diversas definiciones. El mérito de la culminación de la meta institucional que se reduce a la titulación de los egresados es un número más que no abona sino a circunstancias efímeras que se traducen en estadísticas comparativas (*rankings, ratings* y demás escalas internacionales).

El reto oculto es cubrir las expectativas sociales, no sólo las inmediatas, sino muy particularmente las mediatas, bajo una expectativa que dirige el sentido común. En intentos para superar esas perspectivas limitantes y limitadas, hay propuestas novedosas que, bajo seriedad y rigor, proponen valorar los procesos de investigación, plasmados en las tesis doctorales, utilizando criterios con fundamento éticos (Piña-Osorio y Aguayo-Rousell, 2017).

Es importante aquí reflexionar en el sentido de que toda sociedad requiere soluciones concretas a problemas específicos y, sin ninguna duda e históricamente, en el mundo occidental antes y el mundo todo hoy, el imaginario colectivo dirige su mirada, invariablemente, a algún sector profesional egresado de la educación superior. De lo anterior es posible identificar la relación entre problemática social y profesionalismo universitario (o si se quiere ser más general, de escolaridad de tercer nivel) con que la concreción a las soluciones descansa en dos pilares: la ciencia y la tecnología. Como sociedades e individuos, esperamos, deseamos, que todo profesional que se precie de serlo cabalmente integre objetivamente destrezas y habilidades de orden científico y técnico, ni más, ni menos. Pero esa integración cognoscitiva y operativa no puede darse en todo profesional (existen casos excepcionales esperanzadores pero que no son más que eso, excepciones).

A lo sumo las instituciones formadoras se alinean a uno u otro campo y, en ocasiones, en esfuerzos integradores que no siempre se reflejan en el trabajo profesional de sus egresados. En síntesis, racionalmente, sociedades y sujetos no podemos exigir que cada profesional egresado de una institución de educación superior sea, a la vez, un técnico y un científico. Y, mucho menos, que esté en condiciones de solucionar cualquier problema que compete a su campo de acción (aparte de la dificultad de delimitación social de ese campo).

Significados y objetivos en el posgrado

El significado del posgrado dentro de una institución formadora y los códigos en que es descifrado éste en la sociedad en su conjunto, en el mejor de los casos, aún es confuso. No hay claridad conceptual de lo que significa ser Maestro o Doctor. Incluso entre los sectores ilustrados no hay referentes sólidos como para completar diálogos y análisis, no digamos coherentes, por lo menos racionales. Pareciera que dentro del común hay acuerdo en que ambos grados son, más o menos, equivalentes a títulos nobiliarios de antaño. Las consecuencias y añadidos colaterales deambulan dentro del sentido común y no merecen comentario adicional.

Los criterios utilizados socialmente para urgir a los posgraduados, en un lugar y momento concretos, a resolver problemáticas específicas, recurren cíclicamente a lo comentado ya arriba: o es la ciencia o es la tecnología.

En el caso del posgrado ese dilema es falso. Alguien, maestro o doctor, no puede darse el lujo de asumirse como opción entre aplicar la ciencia o la tecnología en la solución inmediata de alguna hipotética exigencia social. Como si la investigación misma pudiera, en automático, solucionar situaciones de la realidad. Esto último corresponde a planeación e intervención de orden colegiado, donde el investigador en un componente más de la dinámica de solución de problemáticas sociales.

Es iluso, por decir lo menos, o soberbio, por decir lo más, el asumir como responsabilidad profesional del investigador la resolución de problemática social como si de un mago se tratara. Esa disposición utilitaria no le hace ningún bien al prestigio que debería guardar la rigurosidad profesional de quien presume un posgrado. Al respecto, resulta interesante lo que se señala en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, donde se puntualiza que el principal objetivo de los estudios de doctorado es la formación en la realización de investigación original, según Arredondo, Pérez y Morán (2006, 18).

La generación del conocimiento no es la que resuelve problemáticas; es más bien el uso racional y consecuente de ese conocimiento el que podrá, eventualmente, llevar las soluciones a término. Y en este caso, la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad se hacen inexcusables.

El investigador, el científico, es un promotor y generador de ideas, mismas que convierte en conceptos; este es su aporte o contribución a la transformación de la realidad: construcción de conocimiento. Otros, especialistas o profesionistas, serán quienes tomen ese aporte conceptual para acometer a realidades puntuales, soluciones concretas y emergentes. Lo que construye cognoscitivamente el investigador deviene en referente teórico imprescindible en la praxis del resto de profesiones. En el caso que aquí ocupa, la investigación educativa, con mucha probabilidad, quien la practica también ejerce la docencia. En ese sentido se convierte en su propio referente conceptual; su construcción teórica es instrumento cotidiano para su labor profesional docente.

Se trata de una práctica dicotómica cuyos momentos diferenciados no tienen por qué interponerse. Independientemente de lo connotado de un investigador, siempre será un profesor frente a sus estudiantes. En otros idiomas está mucho más clara la definición del término. Es, además, una simpleza el imaginar que el hacer investigación nos hace mejores profesores que otros colegas.

Pero entonces, si un posgraduado, por sí mismo, no puede presumir sus habilidades y conocimientos científicos o tecnológicos para aplicarlos en la inmediatez; y así salvar a la sociedad de las pestes y desastres de toda índole, ¿qué es lo que tiene que hacer? ¿cuál es su delimitación profesional? ¿qué es lo que debe ofrecer a su sociedad?

Las respuestas son, en apariencia, sencillas y pueden concentrarse en lo que los profesores insisten con sus alumnos desde el inicio de cualquier posgrado. El objetivo fundamental formativo es desarrollar las habilidades de investigación; de manera concreta: “La investigación es una profesión y la persona investigadora es portadora de un ethos” y “no son suficientes los conocimientos y habilidades de una profesión para desarrollar las tareas de investigación” (Piña-Osorio y Aguayo-Rousell, 2017, 4). Pero esta palabra así escrita o descrita es vacua y, en sí misma, no puede ser explícita. Sabedores de ello, los profesores en el posgrado enfocan su capacidad formativa en que la clave para procurar la indagación exigida es el planteamiento de preguntas. El ejercicio inicial en el posgrado se convierte entonces en mecanismos, incentivos, búsquedas, revisiones, todo, para inducir la producción de preguntas.

El mecanismo inductivo para asegurar que los alumnos se ejercitarán concienzudamente en la generación de preguntas pertinentes resulta ser un camino azaroso y lleno de obstáculos, al contrario de lo que un lego podría imaginar: hacer una pregunta es lo más sencillo del mundo y no se necesita escolarizarse para lograrlo. Pues resulta que al común de las personas le resulta mucho más difícil de lo esperado. Por supuesto que mucha culpa tiene el sistema educativo en su conjunto que desde la temprana edad se encarga de negar y obstruir la capacidad innata de indagación con que todos nacemos. Pero esa es parte de otra historia a relatar.

Ya planteadas las preguntas lo consecuente es la obviedad: tienen que ser respondidas. Y es allí donde la habilidad formativa del posgrado adquiere vital relevancia académica. Es aquí donde

la capacidad docente se ve presionada por la elevada exigencia profesional. ¿Cómo concebir, elaborar, diseñar, protocolizar, resolver una ruta consecuente que lleve a la búsqueda de respuestas? No es suficiente decir que simplemente se somete el estudiante al tan manoseado método científico pues éste no es más que una entelequia discursiva. El procedimiento de llegar a la(s) respuesta(s) tiene la obligatoriedad de ser tan específico como la(s) propia(s) pregunta(s). Y su construcción siempre bajo la tutela de la rigurosidad, la disciplina académica, la objetividad, entre otras cosas, para intentar llegar a la respuesta congruente con el espíritu de la pregunta.

La anterior caracterización general del posgrado aplica, por supuesto, al campo de la formación de formadores: el posgrado en educación y su par íntimo, el de investigación educativa. No podría ser de otra forma, un maestro y un doctor en educación está sometido a la exigencia profesional de diseñar procesos de dar respuesta a preguntas específicas del campo. Su proceder metodológico, cimentado durante su formación, es una habilidad constructiva, no estructurada, que requiere imaginación constante (recordemos el jazz). Así como cada pregunta exige una respuesta específica, la construcción del camino entre una y otra también es específico, de “improvisación” (en términos jazzísticos).

Cabe destacar que ningún camino es certeza de respuesta correcta; se trata, en todo caso, de un reto social que se valora (o si se quiere, se mide) en términos del aporte conceptual, de construcción cognoscitiva (teoría) que él, ahora sí, investigador lleva a la sociedad. No para resolver un problema específicamente planteado para recurrir a la ciencia o la técnica.

Se trata de un aporte teórico que permitirá inducir la integración de esos conceptos para entender la problemática social desde la mirada científica. Para ser más concretos, un maestro o doctor en educación, por el sólo hecho de la posesión de alguno de esos títulos no está obligado profesional y socialmente a resolver la problemática de la deserción, de la reprobación, del *bullyng*, del

desfase curricular, del lento aprendizaje, de la comprensión lectora, de la incomunicación maestro-alumno, etcétera.

Más bien, su capacidad intelectual estará orientada a hacerse preguntas respecto de todas esas problemáticas, para tratar de entenderlas en su contexto, en su forma y en su contenido, y así ofrecer respuestas conducentes de situaciones muy específicas que le atañen a cada uno o a varios de esos problemas ejemplificados arriba.

No puede obviarse a estas alturas que el diseño de la ruta de respuesta siempre estará enmarcado en el ámbito de la incertidumbre. No es algo que inventara o descubriera el desarrollo de lo que llamamos el pensamiento complejo. Pero este último tiene la virtud de adoptar a la incertidumbre como base y parte de todo proceso académico, el indagatorio incluido. No deja de ser un alivio el tener siempre presente que se haga lo que se haga, el proceso estará en toda la ruta acechado por la incertidumbre y así hay que trabajar, con más denuedo incluso. Este argumento sirve aquí para apuntalar que, no importa el método, en toda investigación la pregunta adquiere mayor relevancia que la respuesta. Si no se tiene eso claro, la identidad del investigador, el maestro o doctor, sobre sí mismo y sus colegas, coincidirá con el arquetipo que el sentido común les adjudica.

Generar conocimiento educativo es la labor del posgraduado en educación. Las divergencias o diferencias entre Maestría y Doctorado tendrán que ser objeto de discusión en otro momento. Eso que llaman posgrado “profesionalizante”, como para distinguirlo del de investigación, resulta una diferenciación que requiere discusión y análisis en otro momento y lugar. Aunque diversos autores ubican como posgrado otros formatos titulares, por ejemplo, Arredondo, Pérez y Morán (2006, 2) indican que; “en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones.”

Respecto del término Maestría la indefinición es mucho más ambigua. Por ejemplo, lo que denominan Máster en España hace referencia a proceso formativo docente, involucrado directamente en: "...esta necesaria renovación de la enseñanza, más allá de la simple incorporación de nuevo profesorado..." (Vilches y Gil, 2013, 750). Los mismos autores sugieren, además, en "...renovar la enseñanza, en todos sus niveles, para que el aprendizaje responda a un proceso de indagación, de investigación en torno a problemas relevantes y de interés para los estudiantes".

Casos de formación en investigación educativa

La descripción y punto de vista particular sobre el posgrado, hecho hasta aquí, son pauta para dar paso al relato general de experiencias de formación dentro de un posgrado en educación. Se describen aquí dos casos de investigación elaborados por egresadas del Programa y que dan cuenta de una modalidad de titulación no tan distinta a otros posgrados pares, pero devienen en ejemplos directos de lo que se argumenta en párrafos previos. Así, su descripción podría convertirse en una acción paradigmática del quehacer de los posgraduados en educación en consistencia con lo hasta aquí planteado: un recuento didáctico y de plausible utilidad conceptual de cómo actuar en y dentro del posgrado en educación y no quedarse en un mero discurso moralizante y de buenas intenciones.

No está demás subrayar que los casos relatados corresponden al género femenino, lo cual no contraviene a lo establecido en la literatura y que, entre otras cosas, reseña situaciones de titulación doctoral donde predominan mujeres "...reflejan el esfuerzo de las mujeres de hoy en día para encontrar mejores espacios de trabajo y enfrentarse a las nuevas oportunidades en la vida" (Reyes y otros, 2014, 72). A la fecha se han titulado cuatro personas en este Doctorado y todas son mujeres.

Los relatos que siguen enmarcan experiencias específicas de desarrollo de investigaciones educativas en el marco de la formación de un Doctorado en concreto. Las dinámicas, a partir de las cuales fueron formulándose las correspondientes tesis de grado, son procesos formativos en sí mismos y se constituyen en experiencias que pueden ser retomadas en otros contextos educativos de posgrado.

Caso 1:

Tesis: Los valores éticos y su vínculo con las competencias profesionales en las licenciaturas de la Facultad de Contaduría y Administración (FCCA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). María Guadalupe Judith Paredes Fernández, 2015.

Después de un prologado período de definición del tema en el cual Lupita, profesora de la FCCA de la Universidad Michoacana, logró finalmente delimitar el objeto de estudio centrándose en el tema de los valores, el planteamiento de la pregunta de investigación la formuló en los siguientes términos ¿Cuáles son los valores éticos de los alumnos de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas y cómo se relacionan con el enfoque de las competencias en su desarrollo profesional?, esta fue una situación afortunada, ya que resultó ser muy representativa de la afirmación que dice que cuando defines el problema tienes la mitad de la investigación, en este caso esto resultó ser cierto porque a partir de este momento ella encontró la pauta para desplegar los elementos del proyecto de investigación con mayor certidumbre.

El propósito principal que se propuso Lupita en esta investigación fue encontrar el vínculo que existe entre las competencias profesionales de sus alumnos de la FCCA de la UMSNH y los valores éticos esenciales en su formación profesional. Para llevarlo a cabo realizó un estudio descriptivo, en el que combinó los enfoques tanto cualitativo como cuantitativo y donde se aplicaron, analizaron e interpretaron entrevistas y cuestionarios, mediante los

cuales se logró establecer una relación directa de 26 competencias profesionales con los valores de la Responsabilidad, el Respeto, la Tolerancia, La Solidaridad, la Honestidad y además con la Ética Profesional.

Entre las competencias principales destacan: Capacidad para organizar y planificar, trabajar en forma autónoma, iniciativa para emprender actividades, cumplir y obedecer órdenes, ética en el trabajo y en la negociación, actuar con justicia con los subalternos, manejo eficiente de los recursos, decir la verdad y reconocer fallas y errores, adquirir nuevos conocimientos, trabajar bajo presión, conservar buenas relaciones con los demás y aceptar procedimientos, ideas y puntos de vista, trabajo en equipo y capacitación del personal. Se estableció el contraste con las competencias señaladas para un perfil idóneo por especialistas en el campo de la administración de personal.

A manera de conclusión Lupita espera que en el terreno de la formación, y en el campo de la Ética Profesional los estudiantes actúen con consciencia de lo que hacen, asuman compromisos personales, sociales y profesionales, coadyuven al mantenimiento de la motivación y alta moralidad, tengan la capacidad para evaluar logros y la calidad equitativamente, muestren disposición para aprender y actualizarse constantemente, acaten las reglas impuestas por la sociedad, reconozcan las potencialidades humanas, adquieran una apertura mental y alto nivel de comprensión de las cosas, procuren el bienestar de la comunidad, obedezcan las leyes y reglamentos, hagan el bien a costa de lo que sea, sean imparciales al juzgar y den un trato equitativo a todos, además para fortalecer la formación en valores, con base en el diagnóstico de la problemática detectada, propuso un programa de “Desarrollo de Competencias Profesionales y los Valores Éticos” dirigido a los alumnos de la FCCA de la UMSNH.

Caso 2:

Tesis: Elementos para sustentar el diseño de un Plan estratégico de investigación educativa en la Universidad La Salle de Morelia, Michoacán. Irma Angélica Barquet Rodríguez, 2015.

Esta investigación surgió de la iniciativa persistente de Irma siendo Directora de Planeación de la Universidad La Salle de Morelia, en donde desde un principio ella se formuló algunas interrogantes como las siguientes ¿cómo se concibe y se integra un Plan estratégico de investigación educativo, qué elementos debe de contener y qué metodología debe seguirse para su desarrollo?, y ¿cómo se definen los indicadores de efectividad y el impacto de la puesta en marcha del Plan estratégico de investigación de la Universidad La Salle de Morelia?

El objetivo que Irma se propuso lograr en esta investigación consistió en explicitar de modo fundamentado los elementos que forman parte de los proceso de investigación educativa, para la formulación de una propuesta de un Plan estratégico de Investigación de la Universidad La Salle, a partir del análisis de los componentes institucionales y los requisitos de acreditación y con ello estar en condiciones de cumplir con la función sustantiva de impulsar mediante procesos de investigación la producción de conocimientos en el campo educativo.

Una de las dificultades centrales que Irma tuvo que resolver para el desarrollo de su investigación, fue el de la sustentación teórica, la búsqueda se orientó hacia la filosofía de la ciencia, las concepciones epistemológicas del empirismo, positivismo, racionalismo crítico y el relativismo-contextualismo. Fue necesario revisar los objetivos sobre la naturaleza de la ciencia ya que se trataba de la producción y elaboración del conocimiento científico, además de hacer un análisis minucioso sobre el proceso metodológico para la generación del conocimiento y la aplicación de los métodos inductivo y deductivo, los enfoques de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo, así como los diferentes tipos de protocolo de investigación que se derivan de los paradigmas empírico analítico, simbólico o hermenéutico y dialectico crítico.

La investigación que asumió Irma fue de tipo descriptivo, mediante el registro, el análisis y la interpretación de las opiniones y puntos de vista de los actores y su conexión transversal con la realidad de la institución para darle una interpretación útil en el desarrollo del Plan de investigación. El enfoque metodológico que aplicó fue cualitativo, y para la recolección de datos utilizó una escala Likert, la cual se aplicó a los directivos que tenían a su cargo las diferentes direcciones de las escuelas de licenciatura y programas del posgrado, también aplicó el instrumento al personal docente

El procesamiento de la información que Irma llevó a cabo fue a través de la reconstrucción organizada de tópicos incluidos en el instrumento de recolección de datos que materializó el sentido que los involucrados dieron en conjunto al objeto de estudio y como base de la interpretación a partir de los referentes teóricos que le sirvieron de sustento. Los datos que obtuvo la investigadora fueron sometidos al tratamiento con el programa de software SPSS para su validación y la obtención de conclusiones.

Los resultados que logró detectar Irma fueron los siguientes:

Que un Plan estratégico de investigación debería diseñarse a los campos de formación profesional que coincidieran con los planes y programas de estudio incluidos en la oferta educativa de la Universidad a nivel licenciatura y posgrado.

Por lo tanto, era necesario abrir líneas de investigación específicas en función de las necesidades de los programas de estudio. Se descubrió la necesidad de integrar grupos de investigación, y desarrollar un programa de formación en investigación educativa. El Plan estratégico de investigación de llevarse a cabo, podría garantizar la permanencia en la acreditación que otorga la FIMPES, así como la certificación de las diversas carreras y los planes de estudio que conforman la oferta educativa de la Universidad.

Incluir la producción científica en un esquema de estímulos para

la publicación de libros y en revistas arbitradas, publicaciones de divulgación e impulsar la eficiencia terminal mediante la elaboración de tesis de grado de los egresados. Participar en la Red de Investigación Internacional La Salle (RIILSA), colaborar en el proyecto de investigación Interinstitucional en el Sistema Educativo de la Universidad La Salle (SEULSA) y buscar el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SIN).

Caso 3:

Tesis: Evaluación del currículo de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia. Marcela Elvira Viveros Sandoval, 2018.

Durante su proceso formativo de doctorado, Marcela Viveros enfocó desde el principio su objeto de estudio alrededor de las circunstancias curriculares de la Licenciatura en Nutrición de una universidad privada donde participaba ella misma como docente. Su formación médica original le proporcionó un panorama contradictorio respecto del campo científico propio del conocimiento sobre nutrición. La dominancia médica fue mostrando ciertas dificultades en el desarrollo curricular. Dicha dominancia fue ubicada históricamente dentro del propio campo de la medicina y su incursión académica en el surgimiento, a nivel internacional, de los estudios formales sobre nutrición. Así, Marcela logró incorporar un análisis crítico en el surgimiento y consolidación profesional de estudios de nutrición a partir de mediados del siglo XX.

En coincidencia con la exigencia académica hacia los egresados de la licenciatura de nutrición en relación con el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) en Nutrición, Marcela logró ubicar dificultades en la formación profesional reflejadas en la relación enseñanza-aprendizaje; la relación docente-alumno. Aunado lo anterior a inconsistencias en la estructura curricular, ya sea en cuanto a la exigencia académica (de corte eminentemente de origen médico), la relación entre egresado y pacientes, así

como entre egresados y mercado laboral. Coordinando estas observaciones y consolidadas con apoyo en literatura especializada (tanto de historia de la medicina y de los estudios sobre nutrición, como de experiencias curriculares de otras latitudes), Marcela logró delimitar su problema de investigación a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los enfoques epistemológicos y pedagógicos que sustentan la formación en nutrición en la Universidad de Morelia?
 ¿Cuáles son los resultados de la operación del diseño curricular de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia?,
 ¿Cuáles son las relaciones entre los profesores y los alumnos en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia, que favorecen la integración y aplicación del conocimiento?
 Los mecanismos de abordaje para responder a las preguntas se establecieron así:

Se hizo evaluación interna que incluyó rendimiento académico utilizando un símil del EGEL (se le llamó “Examen de Academia”), aplicado a alumnos de 4º y 9º semestres (muestras no probabilísticas de 84 alumnos en cada grupo). El fin fue comparar los cambios en aprendizajes específicos a través del paso en el proceso formativo. A su vez, estos resultados se contrastaron con las últimas dos evaluaciones del EGEL realizadas a egresados. En contraste, se realizó un proceso de evaluación cualitativa que consistió en el diseño y operación de cuatro grupos de enfoque, dos de alumnos (9 en cada caso) y dos de profesores (5 en cada caso) La participación fue voluntaria, se procuró la paridad de género y en cada ocasión hubo un moderador (la propia Marcela). Se elaboró un instrumento guía con 6 preguntas abiertas a opinión libre que fueron centro de discusión en cada grupo de enfoque en momentos distintos.

La evaluación externa consistió en una encuesta de opinión, de orden cualitativo, aplicada a 25 empleadores sugeridos por la propia universidad ofertante de la carrera. Además, se realizó un análisis comparativo con 6 escuelas de nutrición que existen en la propia

ciudad de Morelia (aquí se utilizó un Benchmarking cooperativo). Dentro de los resultados más destacados se encontró que para la formación de profesionales en el área de la nutrición se requieren docentes que reivindicuen a la enseñanza como profesión.

Caso 4:

Tesis: Identificación de dificultades en la comprensión lectora de los alumnos de 4º y 5º grados de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de Zamora, Michoacán. Martina García Bedolla, 2018.

El planteamiento de investigación de Martina está centrado en lo que se define en el propio título. Su acercamiento al objeto de estudio se fundó en una escuela rural del Estado de Michoacán, cuyas características académicas, culturales y sociales no la hacen muy diferente de los grandes sectores poblacionales mexicanos de donde parte en gran medida el flujo migratorio hacia Estados Unidos. Constituyéndose así esa escuela en sitio representativo de circunstancias específicas de formación para un buen número de niños en México, en este caso, con énfasis en la problemática escolar de la comprensión lectora.

De esa forma, Martina protocolizó su estudio a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades para el aprendizaje de la comprensión de la lectura a partir de competencias en niños de educación primaria? Sus objetivos estuvieron así concentrados en: Identificar las principales dificultades en la lectura y comprensión en niños de primaria. Así como: Clasificar las dificultades encontradas de acuerdo con aspectos pedagógicos, sociales y culturales.

El desarrollo de ruta de aproximación al objeto, a partir de la revisión de literatura especializada, se concentró en: fase cualitativa consistente en diseño, prueba y desarrollo de entrevistas a alumnos, profesores y padres (tutores), con preguntas que permitieron el cruce de información en diferentes rubros consistentes con tres

categorías de análisis: lo pedagógico, lo social y lo cultural; cada uno de los tres instrumentos contó con 25 preguntas susceptibles de cruzamiento.

Para efectos de evaluación de corte cuantitativo se procedió a cuatro ejercicios: velocidad de lectura, de fluidez lectora, de comprensión de lectura y uno más extraído del estudio internacional de progreso en comprensión lectora del programa conocido como PIRLS. Los tres primeros ejercicios se retomaron del Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada ejercicio se realizó con grupos completos de niños cursando el 4º y 5º grados de la escuela en mención. El trabajo de campo fue directo con los protagonistas de la problemática en estudio.

Se dio el cruzamiento de información cualitativa y cuantitativa con intención de identificar diferentes dificultades para la comprensión de la lectura en tres niveles de análisis: el pedagógico, el social y el cultural. Este diseño, además de sencillo, permitió el acercamiento a la respuesta a la pregunta de investigación de forma pertinente y con trabajo empírico de primera mano, por parte de la investigadora.

Las categorías que guiaron el análisis fueron tres: 1) Lectura (velocidad, fluidez, comprensión), consistente en los ejercicios; 2) Cultura (hábitos lectores en niños, profesores y padres) y 3) Libro de Texto (uso y manejo), las dos últimas identificadas en los instrumentos de entrevista aplicados. Su resultado más relevante puede ubicarse: 1) En lo pedagógico, falta de formación y actualización docente y desconocimiento de procesos de la comprensión lectora. 2) En lo cultural, no se detectaron suficientes hábitos lectores. 3) En lo social, falta y deficiente manejo del libro de texto y factores económicos.

Conclusiones

La formación para la investigación en programas de Doctorado,

es un proceso académico complejo, que implica mucho tiempo y dedicación, el cual se despliega en los ámbitos de desarrollo teórico, metodológico, técnico y pedagógico, y requiere de la guía y acompañamiento de un docente investigador que facilite al novel investigador el acceso a la construcción del conocimiento a través de una práctica dialéctica de problematización, mediante la cual se vaya dando la configuración de esquemas de comprensión de la teoría y su aplicación a la práctica por parte de los doctorandos que están aprendiendo a investigar durante su proceso de formación.

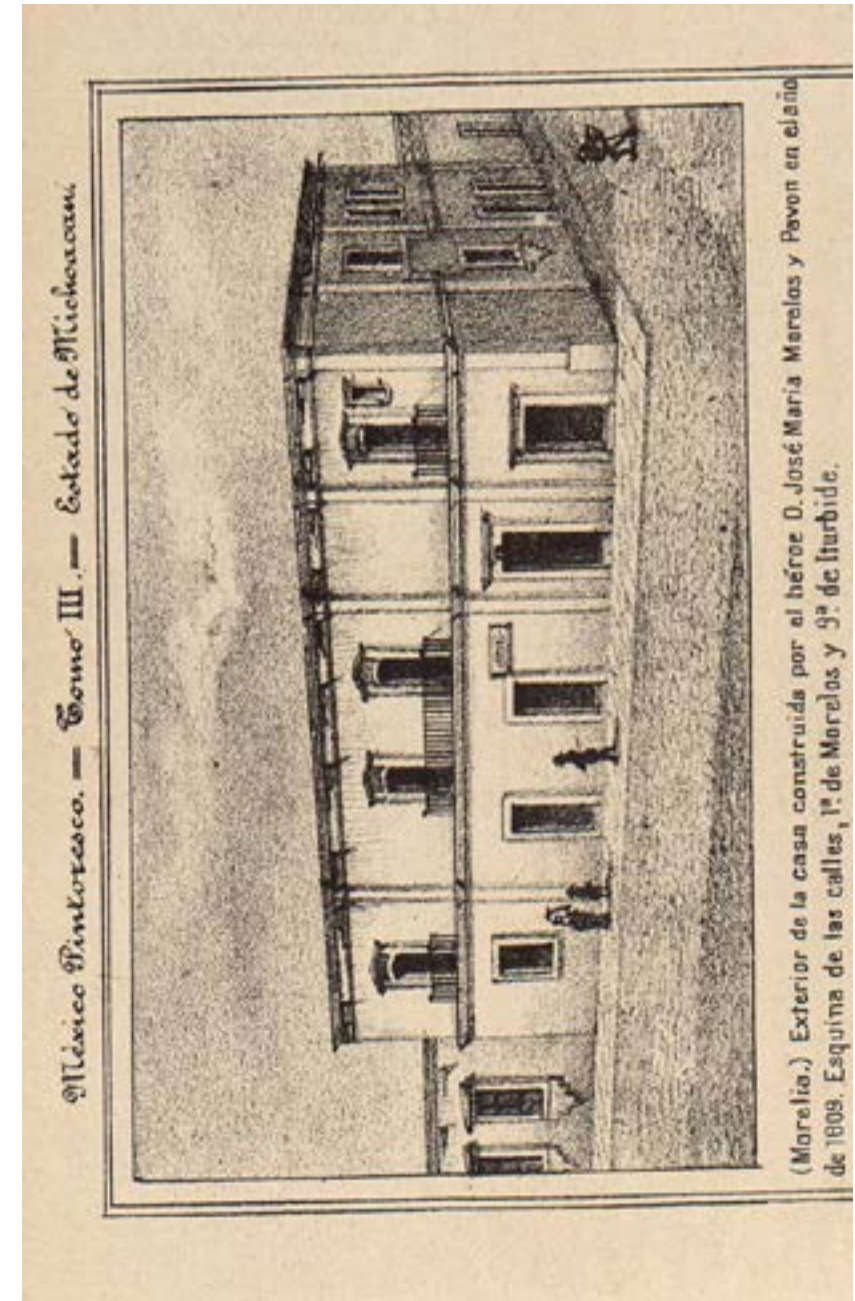
Lo que se presenta en este artículo es un ejercicio que comprende varios casos, en los cuales se puede apreciar de manera sintética, cómo se fueron consolidando las distintas dimensiones de un producto de investigación en educación, en donde el objetivo consistió en la generación de conocimiento y la problemática que se tuvo que resolver para sustentar una tesis de este nivel educativo.▼

Bibliografía

- Álvarez, G. M., Gómez P. E. Y Morfín O. M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 153-163.
- Arredondo, G. V. M., Pérez R. G. y Morán O. P. (2066). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, (45), 1-23.
- Barquet, R. I. (2015). Propuesta de Plan Estratégico de Investigación de la Universidad La Salle Morelia con perspectiva de complejidad. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 156.
- García, B. M. (2018). Identificación de dificultades en la comprensión lectora de los alumnos de 4º y 5º grados de la escuela primaria "Jaime Torres Bodet" de Zamora, Michoacán. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 174.

ARTÍCULOS

- Luna, M. V. (2014). El paradigma de la complejidad en discursos sobre formación docente en ciencias. *Ciência & Educação*, 20(4), 971-986.
- Paredes F., M. G. J. (2015). Los valores éticos y su vínculo con las competencias profesionales en las licenciaturas de la Facultad de Contaduría y Administración (FCCA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 240.
- Piña-Osorio, J. M. y Aguayo-Rousell H. B. (2017). La ética en la investigación de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 244-268.
- Reyes C., H. J., Canizo C. J., Meza S. E., Herrera M. A., Ibarra R. C. E. (2014). La eficiencia terminal de los alumnos de algunas licenciaturas y posgrados en ciencias. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (Núm. Extraordinario), 67-73.
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2013). La ciencia de la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias*, 10 (Núm. extraordinario), 749-762.
- Viveros S., M. E. (2018). Evaluación del currículo de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 329.



Educación para sordos en la modernidad y posmodernidad

Christian Giorgio Jullian Montañez¹

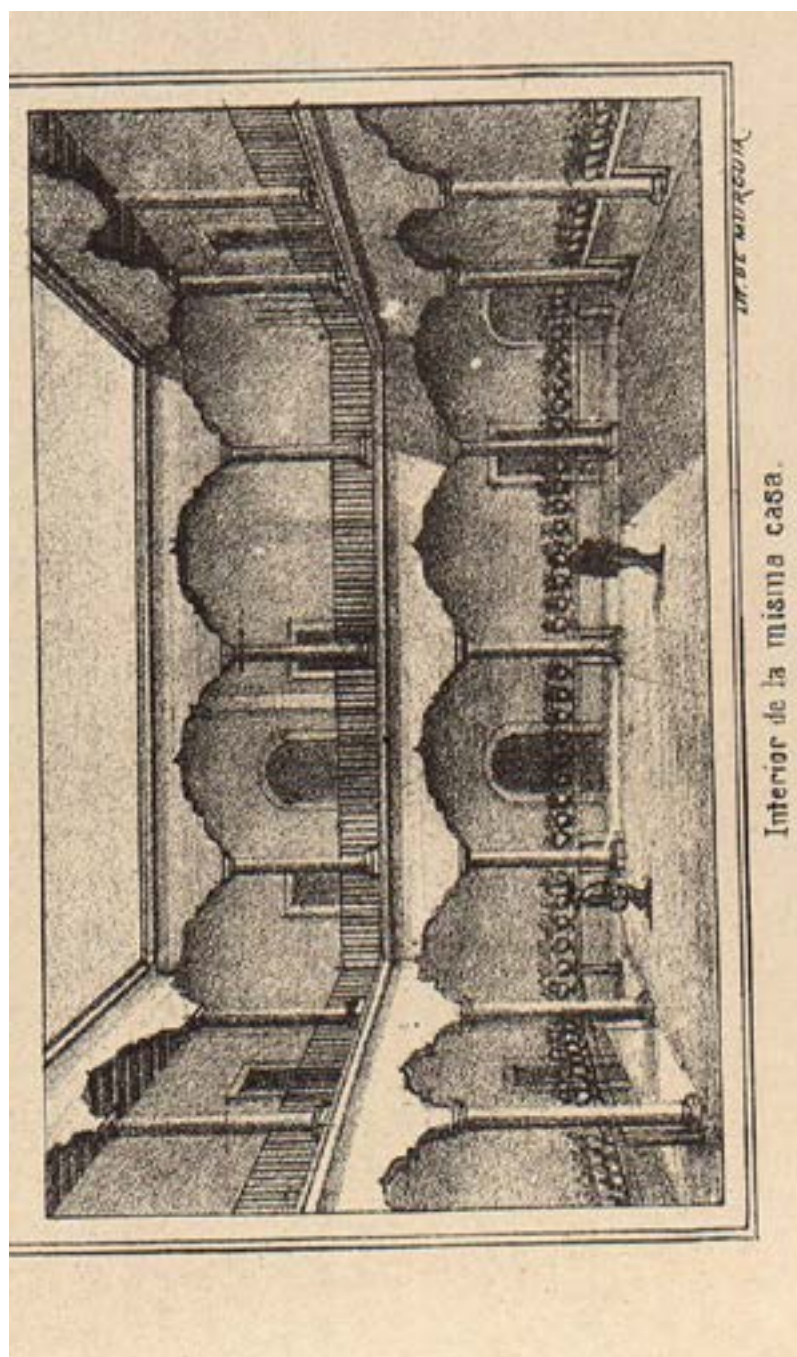
Resumen. Este trabajo analiza, desde una perspectiva histórica amplia y crítica, los cambios que ha tenido la manera de pensar y definir a las personas que hoy denominamos con discapacidad auditiva, así como las implicaciones que tuvo ese proceso en el ámbito educativo. En esencia se revisan y contrastan de manera sucinta dos periodos: el que denominaremos “moderno”, donde se popularizó la idea de que tales individuos efectivamente podían recibir instrucción y, en segundo término, las construcciones contemporáneas definidas como “posmodernas”, en las que se les imagina como una comunidad lingüística con el derecho de recibir educación en su propia lengua.

Palabras clave. Comunidad Sorda, Discapacidad, Personas con discapacidad auditiva, posmodernidad, educación para sordos.

Deaf Community, Disability, People with hearing impairment, postmodernity education for the deaf

Abstract. This paper analyzes, from a broad and critical historical approach, the transformations that the way of thinking and defining the persons who we call today Deaf People, as well as the implications of this process in the educational field. In essence, two periods are reviewed and contrasted succinctly: the modern one, where the idea that such individuals could effectively receive instruction was popularized, and secondly, the contemporary constructions defined as postmodern, in which they are imagined

¹ Christian Giorgio Jullian Montañez es licenciado, maestro y doctor en historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Morelia, Michoacán, y Coordinador de Investigación, Intervención e Innovación Educativa en la misma institución. Correo: chtoat@yahoo.com.mx



as a language community with the same rights as others to receive education in their own language.

Keywords. Deaf Community, Disability, People with hearing impairment, Postmodernity, Education for the deaf.

Introducción

La educación para personas sordas, igual que la dedicada a cualquier otro sector de la sociedad, ha sido profundamente influida, cuando no determinada, por el contexto de cada periodo específico de la historia. Esta declaración que puede parecer simplista, en realidad tiene más implicaciones de las que suelen pensarse debido a que no se trata de una situación que abarque únicamente las decisiones sobre quién puede estudiar y quién no, los contenidos específicos que se deben aprender, en qué instituciones y con cuáles métodos. Más bien, tiene que ver con transformaciones profundas, que llegan hasta las maneras en que es conceptualizado cada grupo –inclusive cada cuerpo individual– y que se reflejan, desde luego, en los procesos educativos.

De esa forma, el que las mujeres, los miembros de determinadas “razas” o aquellos pertenecientes a “clases sociales” bajas –entre otros colectivos–, no se consideraran idóneos, capaces o aptos para recibir instrucción en ciertas épocas o incluso se prohibiera que fueran educados, dependió en líneas generales, de valoraciones negativas que pesaban específicamente sobre cada uno de ellos, elaboradas en función de las formas de organización social, las ideologías imperantes y las concepciones del cuerpo y de lo que significaba ser humano en cada lugar y momento dado.

El caso específico que esbozaremos en este trabajo es, quizá, uno de los más interesantes y esclarecedores, porque la misma producción de la condición denominada “sordera” se erigió, en buena medida aunque no exclusivamente, en espacios consagrados a educar a las personas consideradas en esa situación, en contextos históricos claramente delimitados en los cuales distinguirla cobró

alguna relevancia al menos para determinados sectores de la sociedad, para modificarse después por una serie de factores que se analizarán con puntualidad.

No obstante, se debe tener claro que, por tratarse de un tema complejo, es imposible de abarcar en un espacio tan breve como este, el presente escrito se enfocará en caracterizar dos épocas concretas, igualmente complejas y difíciles de definir –la modernidad y la posmodernidad–, pero cruciales para la construcción de una categoría que se ha mantenido en mutación continua y que va mucho más allá de la estricta incapacidad de oír. Una vez descritas las formas diferenciadas en que se ha pensado al colectivo que nos interesa en los dos periodos señalados, se explorarán los efectos que eso ha tenido en las opciones educativas establecidas para él, en términos amplios, e incluso será de utilidad para reflexionar en las valoraciones que nosotros podemos hacer hoy al respecto.

La invención del sordo como fenómeno moderno

Probablemente para algunos lectores hablar de “invención del sordo” puede resultar sorprendente. ¿Acaso no han existido sordos siempre? Aunque podría suponerse una primera respuesta afirmativa, una perspectiva histórica crítica obliga a reflexionar si lo que en otros tiempos se denominaba “sordo” o “sordera” ha sido entendido siempre y en todo lugar de la misma forma, bajo los mismos parámetros a los que recurriríamos hoy para dotar de sentido esos términos.

El asunto no es trivial y ejemplifica uno de los principales peligros a los que nos enfrentamos al examinar el pasado: la pervivencia del uso de los mismos términos incluso cuando el concepto al que se refieren se ha modificado. El problema es de tal envergadura que el influyente historiador francés Marc Bloch advirtió desde hace más de medio siglo sobre la utilización incorrecta de algunas palabras empleadas recurrentemente al explicar procesos de diferentes etapas históricas, y los efectos negativos que tenía no comprender

a cabalidad el significado de ellas en el tiempo específico en que fueron usadas.²

Bajo esta perspectiva se propone la hipótesis de que la sordera, entendida estrictamente como la incapacidad de oír – por circunstancias biológicas, es decir, anatómico-fisiológicas-, determinada y sancionada por mediciones consideradas “científicas y objetivas” de las capacidades corporales y sin la intervención de elementos metafísicos, fue creada en el periodo que algunos denominan “modernidad”, aunque el término estuviera en uso desde muchos siglos antes, y que la adopción de esa lógica valorativa influyó directamente en las alternativas educativas que se construyeron para ese sector.

Para comenzar, es importante señalar que no existe una definición de modernidad aceptada de forma unánime, ni todos los autores subrayan las mismas características para describirla. Por ello y para evitar una discusión que no tiene sentido en este trabajo, comprenderemos ese concepto en términos generales, es decir, como el periodo histórico en el cual perdió vigencia el orden político, económico y social estructurado en función de los ideales religiosos tradicionales y fue sustituido por otro, que tendió cada vez más a la secularización, organizado políticamente en torno a unidades territoriales mayores que las medievales (denominadas por algunos “estados nacionales” soberanos), que contaban con fronteras bien definidas, aspiraban a una uniformidad en términos de identidad entre sus pobladores y eran gobernadas desde un poder central que buscaba administrar de forma racional sus recursos.

Desde luego, se trata del periodo donde surgió y se consolidó el capitalismo y los valores asociados a él, que derivaron, a partir del siglo XVIII, en la Revolución Industrial. Este proceso socioeconómico es de gran trascendencia para el tema que aquí se aborda, debido entre otras cosas a los profundos cambios demográficos que se generaron como resultado: la población, hasta

² Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, FCE, 1996.

entonces predominantemente rural, inició un proceso de migración hacia las ciudades que se hallaban en crecimiento constante, debido a que ofrecían mayores posibilidades de subsistencia, pero también al establecimiento de políticas públicas que favorecían el proceso, ante un cada vez más desarticulado sistema productivo agrícola y artesanal que poco a poco transitaba hacia la producción fabril característica del periodo.

Para entonces, la emergente clase social conocida como burguesía, poco a poco tomó el lugar preponderante en esas nuevas sociedades, en las cuales el individuo dejó de ser siervo o vasallo y se convirtió en ciudadano, lo cual significó una profunda transformación en el sentido que asignaba a su propia vida, ahora basado en el individualismo y en la libertad, más que en la obediencia característica de las épocas anteriores.³

Como resultado, los regímenes políticos transitaron poco a poco de las monarquías absolutistas a los sistemas republicanos democráticos, al mismo tiempo que se establecía un “nuevo pacto social”, donde la igualdad jurídica entre todos los individuos debía ser la premisa cardinal. Otro cambio fundamental tiene que ver con el surgimiento y difusión de un nuevo ethos, basado en la certeza de que el ser humano era capaz de apropiarse de la naturaleza por sus propios medios y ya no por la intervención divina, empleando para ello las producciones intelectuales, científicas y tecnológicas de su autoría.⁴

Derivado de esto último pero digno de ser mencionado por separado debido a su trascendencia, en el periodo irrumpieron algunas teorías novedosas, como el positivismo, que afirmaba

³ Para la caracterización del periodo se utilizaron fundamentalmente los siguientes textos: Perry Anderson, *El Estado Absolutista*, México, Siglo XXI, 1979; Oliver Kozlarek, *Modernidad como conciencia del mundo*, México, Siglo XXI/IIF-UMSNH, 2014; Oliver Kozlarek, *Modernidad, crítica y humanismo. Reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales*, México, UMSNH, 2015; Edward P. Thompson, *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1979 y Stephen Toulmin, *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, Barcelona, Península, 2001.

⁴ Bolívar Echeverría, *Modernidad y blanquitud*, México, Era, 2016.

que únicamente el conocimiento científico es auténtico, porque permite verificar y sistematizar las experiencias, explicando causalmente los fenómenos y postulando leyes generales de aplicación universal, que permitirían a la humanidad conseguir un progreso sostenido y la resolución eventual de todos los problemas que le han aquejado históricamente.

Todos esos elementos y algunos más tuvieron hondas repercusiones en la forma en que eran pensadas las personas incapaces de oír. En primer término, la sordera en la Edad Media europea, igual que ocurría con otras condiciones humanas, era en esencia “un asunto del alma”, y como tal, no podía ser curado ni intervenido de ningún modo por el ser humano.⁵ Como resultado de esto y debido a la escasez de referencias a las personas en esa condición en el periodo medieval, algunos han concluido que tendrían que ser considerados “al margen de la marginalidad”,⁶ es decir, como uno de los sectores más relegados de la población y sin posibilidades de mejora.

Sin embargo, una lectura alternativa y quizá menos tendenciosa, sugiere que, para bien o para mal, simplemente se encontraban invisibilizados, lo cual no implica que fueran segregados o perseguidos -situación que habría dejado huellas fáciles de rastrear, pero que no existen salvo en casos muy puntuales y acotados-, sino más bien, que pasaban desapercibidos, haciendo su vida lo mejor que podían en el lugar que, suponían, dios les había asignado.⁷

En cualquier caso e independientemente de la postura que cada quien asuma al respecto, el hecho que interesa al argumento

central de este escrito es que la transformación de esa concepción religiosa de la sordera requería, en primera instancia, una sustancial transformación en las formas de interpretar el mundo, lo cual incluía, para el tema que aquí nos ocupa, de la existencia de descripciones precisas y explicaciones fundamentadas en indagaciones anatómicas sofisticadas que no aparecieron ni se consolidaron sino hasta los siglos XVI y XVII.⁸

Fue en ese periodo cuando, gracias al trabajo de distintos anatomistas, no sólo se comprendió con mayor claridad cómo escuchaba el ser humano, sino que se establecieron las bases para distinguir entre distintos tipos de sordera y, en algunos casos, incluso intervenirlas quirúrgicamente para “curarlas”, como ocurrió particularmente en los siglos XIX y XX.⁹

Pero la modernidad no sólo trajo consigo una interpretación material, es decir, anatómica y fisiológica de la audición y su contraparte, la sordera, sino que la dotó de ciertas cargas negativas en función de los ideales del nuevo periodo. En primera instancia, los nuevos estados se encontraban en la difícil situación de administrar de la forma más eficiente posible sus recursos, lo cual incluía, desde luego, a los habitantes de su territorio.

Por ello, conocer su cantidad y sus diversas características – no sólo sus potencialidades, sino también sus debilidades y aún sus deficiencias-, pronto se convirtió en una tarea apremiante y el tiempo de la estadística, “la ciencia del estado”, en la cual prácticamente todo se hizo objeto de conteos y mediciones sistemáticas, comenzó.¹⁰

5 Merle Frampton y Hugh Grant Powell, *La educación de los impedidos*, Vol. I, México, SEP, 1957, p. 51. Ver también, Antonio Gascón Ricao y José Gabriel Storch, *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid, Ramón Areces, 2004, p. 1-23.

6 Aude de Saint Loup, “*Les sourds-muets au Moyen-Age. Mille ans de signes oubliés*”, en Lysiane Couturier y Alexis Karacostas, *Le pouvoir des signes*, Paris, INJS, 1990, p. 11-19.

7 La dificultad de reconocer a simple vista a un sordo es, hasta el día de hoy, una característica que ha acompañado a los individuos en esa condición.

8 Jorge Perelló y Francisco Tortosa, *Sordomudez*, 2a. ed., Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1972, p. 7-12; R. Scott Stevenson y Douglas Guthrie, *A History of Oto-Laryngology*, Edimburgo, E. & S. Livingstone, 1949, p. 21-56.

9 José Ramón Mozota Sagardía, *Cirugía de la sordera*, Santander, S. E., 1955.

10 Laura Cházaro, *Medir y valorar los cuerpos de una nación: un ensayo sobre la estadística médica del siglo XIX en México*, tesis de doctorado en Filosofía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000, p. 27-28.

Para todos aquellos alejados de los nuevos ideales de productividad, y en especial para los que se encontraban en condiciones mentales, físicas o sensoriales que resultaban deficitarias con relación a éstos, el proceso de normalizarlos dio principio, mediante la creación de las primeras instituciones educativas financiadas por los diferentes estados nacionales, que tenían como objetivo el incorporar al mercado laboral a toda la población posible, incluidos los sordos.¹¹

Por supuesto y acorde con los valores imperantes, la ciencia debía establecer los medios de identificación de los seres humanos como colectivos y como individuos, según su situación “objetiva”, es decir, despojándolos de las creencias y supersticiones que los habían acompañado desde épocas inmemoriales, siempre con miras a producir sujetos capaces de servir a los fines que las propias naciones tenían reservados para ellos.

En el mismo sentido, se puede afirmar que al conseguir educar a gran escala a segmentos de la población que no habían sido instruidos con anterioridad o lo habían sido de manera eventual y bajo condiciones muy bien definidas, era considerado una prueba irrefutable del progreso del que tanto se hablaba en ese tiempo.

En este punto cabe subrayar que un cambio notable producto

Ver también Stephen Jay Gould, *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Crítica, 1997 y Lennard J. Davis, “Cómo se construye la normalidad. La curva Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX”, en Patricia Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, 2009 y Theodore Porter, *The Rise of Statistical Thinking 1820-1900*, Princeton, Princeton University Press, 1986.

11 Aunque se podría señalar en contra de este argumento que desde el siglo XVI hay casos documentados de instructores particulares que atendían las necesidades educativas de algunos sordos específicos y que las primeras escuelas también fueron producto de la iniciativa de individuos a título personal, los cuales aducían como motivación la caridad cristiana o la filantropía laica, un análisis más detallado de cada caso concreto permite apreciar otros intereses involucrados. Ver, como el más destacado ejemplo de lo anterior, Antonio Gascón Ricao y José Gabriel Storch, *Fray Pedro Pone de León, el mito mediático: los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*, Madrid, Ramón Areces, 2006. En cualquier caso, esos proyectos particulares pronto fueron apuntalados por los gobiernos y, más temprano que tarde, tanto su financiamiento como su dirección terminó recayendo en los estados, salvo muy raras excepciones.

de estas nuevas perspectivas modernas, se encuentra en quién era el encargado de definir al que debía ser considerado sordo y al que no. En el periodo anterior, tal atribución se determinaba socialmente y estaba anclada en la capacidad o incapacidad de cada persona de incorporarse amplia y efectivamente a su entorno, en particular en el más cercano, familiar y predominantemente rural, en las actividades que en cada contexto eran consideradas “normales” y, en última instancia, es probable que tal situación fuera naturalizada y no representara mayor inconveniente.

No obstante, en los crecientes espacios urbanos modernos, la sordera comenzó a ser confirmada primero en los ámbitos educativos, a través de un diagnóstico instituido por los propios educadores, y luego imitado por algunos médicos: las técnicas del “cuchicheo” o del “reloj”, tuvieron su origen en la necesidad de las escuelas por distinguir quién podría ser educado con éxito en esas instituciones.¹² Asimismo, los interrogatorios sobre el origen de la sordera y cuándo se había presentado ésta, se hicieron indispensables porque servían para fijar la mejor ruta educativa y hasta predecir el éxito o fracaso que se tendría en dicha labor.

En ese entorno se produjo una denominación innovadora, la de “sordomudo”, que básicamente significaba aquel que no hablaba porque no aprendió a hacerlo como resultado de su incapacidad de oír, y fue hacia ese grupo particular hacia el cual se enfocaron los distintos proyectos educativos. Si bien el nuevo vocablo tenía en un principio una función utilitaria clara y su uso se circunscribía a los espacios escolares, pronto se extendió a otros ámbitos, llegando a sustituir casi por completo al de “mudo”, mucho más extendido en periodos históricos previos por describir la consecuencia más evidente de la sordera, y al hasta entonces muy poco frecuente “sordo”, empleado predominantemente de forma metafórica o

12 Julio de Quiros y Nelly D’Elia, *Introducción a la Audiometría*, Barcelona, Paidós, 1982, p. 111. Las técnicas a las que se hace referencia en el párrafo consistían en establecer cuál era la mayor distancia a la que un estudiante podía escuchar un cuchicheo o el tic tac de un reloj y, en función de ello, establecer el grado de “pérdida auditiva” que tenía el alumno examinado.

bien para hacer referencia a quienes habían ensordecido por la edad o algún accidente.

Paralelamente, los avances tecnológicos en las áreas de comprensión física del sonido y su medición, permitieron establecer aproximaciones cada vez más “científicas” en los entornos médicos, con la creación de los primeros acúmetros a principios del siglo XIX, y luego los primeros audiómetros, algunos años después.¹³ Para la década de 1920 el proceso casi se había completado, con la adopción del “belio” como unidad de medida –del que después derivó el decibelio o decibel- para establecer con precisión cuánto podía escuchar un individuo.¹⁴

En vista de lo anterior es importante insistir en el determinante papel que jugaron las escuelas para sordos en el proceso de incorporación de esa población a la modernidad. Sin establecer un juicio de valor negativo, que a todas luces resultaría equívoco, debe reconocerse que los múltiples beneficios derivados de su paulatina alfabetización y el aprendizaje de oficios productivos según el currículo asignado para ellos en la nueva lógica capitalista, así como el hecho, también muy provechoso, de permitir la interacción con otras personas en su misma condición que luego resultaron en la consolidación de las diferentes lenguas de señas

¹³ Los términos acumetría y audiometría engloban, cada uno, una serie de pruebas que permiten determinar cuantitativa y cualitativamente el grado de agudeza auditiva de una persona. Sin embargo, el primero lo hace estrictamente mediante pruebas subjetivas –es decir, que requieren de la participación del paciente-, y no recurre a medios radioeléctricos o electrónicos para realizarlas, a diferencia del segundo. Ver Enrique Salesa, Enrique Perelló y Alfredo Bonavida, *Tratado de Audiología*, Barcelona, Elsevier Masson, 2005, p. 93. La relevancia de los espacios educativos se hace patente también en este punto, debido a que el primer acúmetro del que se tiene registro fue fabricado por el médico de la escuela para sordomudos de París, Jean Itard, y fue de gran utilidad para el establecimiento, en años posteriores, de un método educativo basado en aprovechar la capacidad residual de escuchar de cada alumno. Para más información sobre este punto se puede consultar Víctor Urbantschitsch, *Auditory Training for Deaf Mutism and Acquired Deafness*, traducción de Richard Silverman, Washington D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1982 [1895].

¹⁴ Jorge Perelló, *Fundamentos audiológicos*, Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1989, p. 65- 80; Michele Arslan, *L'Evaluation de l'invalidité Auditive*, Lyon, Éditions R. Gauthier, 1953, p. 37-86.

y en la construcción de una identidad colectiva, llevaban incluido un proceso de identificación o, para ponerlo en términos de Goffman, de etiquetado, que remarcaba una única característica: su deficiencia auditiva.¹⁵

Este no es un asunto menor si se considera que, en el periodo previo, la indefinición e invisibilidad de su sordera había resultado, en muchos casos, su más eficiente protección contra la segregación, posibles peligros y malos tratos, lo cual se hizo patente durante la primera mitad del siglo XX, con las leyes eugenésicas que en algunos lugares, condenaron a miles de sordos a la esterilización y hasta al exterminio, algo que no había ocurrido en tal magnitud o, al menos, que no está documentado, para etapas anteriores.¹⁶

Por último cabe destacar que ese proceso de etiquetado influyó incluso en la concepción que las propias personas con esa condición tenían de sí mismas, lo cual quedó de manifiesto con la adopción del término “Silent”, para autodefinirse, entre los sordos estadounidenses, el cual se popularizó hacia el final del siglo XIX y se mantuvo vigente hasta mediados del siglo XX y que reflejaba, de manera notable, la introyección que ellos hicieron del pensamiento eugenésico, el cual establecía una carga social negativa para las condiciones consideradas deficientes con relación al ideal, por lo que fue común la práctica de emplear eufemismos que ocultaran el rasgo “defectuoso”.¹⁷

En el mismo sentido y como poderoso argumento demostrativo de lo ya dicho, se puede señalar la aparición de una diversa y creciente cantidad de auxiliares auditivos cada vez más discretos,

¹⁵ Erving Goffman, *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

¹⁶ Donna F. Ryan y John S. Schuchman (eds.), *Deaf People in Hitler's Europe*, Washington D.C., Gallaudet University Press/United States Holocaust Memorial Museum, 2002. Ver también, Horst Biesold, *Crying Hands. Eugenics and Deaf People in Nazi Germany*, Washington D.C., Gallaudet University Press, 1999.

¹⁷ Jack R. Gannon, *Deaf Heritage. A Narrative History of Deaf America*, 3a. ed., Washington D.C., Gallaudet University Press, 2013, p. 75-172, y Jan Branson y Don Miller, *Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*, Washington D.C., Gallaudet University Press, 2002, p. 148-232.

diseñados con la intención de mimetizarse con objetos de uso cotidiano para ocultar su función compensatoria, que se popularizó en el mismo periodo.¹⁸

Como se puede apreciar por lo hasta aquí expuesto, la conceptualización moderna del individuo sordo fue producto de una serie de factores que establecieron clasificaciones aparentemente nítidas entre la población, a través de una lógica que enfatizaba las características deficitarias, siempre en términos binarios, entre el que era “normal” y el que no lo era, instituyendo para este último una serie de dispositivos de todo tipo que permitiría identificar claramente su condición, de manera “incontrovertible” por los mecanismos “científicos” utilizados, los cuales llevarían a establecer su sitio en esa sociedad, definiendo asimismo las expectativas de vida que cada persona pudiera tener en función de ello.¹⁹

Lo “moderno” de este proceso puede apreciarse en la construcción de la categoría de “sordo-mudo” en sí –y con esto se hace referencia no sólo la forma en que se piensa al otro, sino también a quién lo hace y a las razones por las que se mira a ese otro como tal-, pero también en el peso concluyente de las agencias e instituciones encargadas de definirlo y en la pretensión de universalidad de sus criterios. Por ello, en suma, un cuerpo sordo no correspondía al ideal de cuerpo moderno, que exigía una funcionalidad precisa que le resultaba inalcanzable, a pesar de los mecanismos ideados para esconder su condición o restablecerla lo más posible. No obstante, la pretendida universalidad de esas conclusiones pronto fue cuestionada y objetada, como se explicará en el apartado siguiente.

¹⁸ Mary Lou Koelkebeck, Colleen Detjen y Donald R. Calvert, *Historic Devices for Hearing. The CID-Goldstein Collection*, Saint Louis Missouri, Central Institute for the Deaf, 1984.

¹⁹ Para más claridad sobre las implicaciones del término “dispositivo”, ver Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y el Reino*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2014. Asimismo, resulta interesante la caracterización y las reflexiones presentes en Jorge Eliécer Martínez Posada, *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*, Bogotá, La Salle, 2014.

La discapacidad y la sordera como condiciones posmodernas

Desde que Lyotard popularizó la categoría “posmodernidad” a partir de 1979,²⁰ las discusiones sobre su existencia, características y alcances han estado presentes en muchos campos del saber. Desde los que niegan su existencia o la piensan como una fase más de la modernidad hasta los que ven suficientes transformaciones en las décadas recientes como para pensar en un periodo esencialmente distinto al anterior, muchos argumentos han sido propuestos y debatidos a la fecha, explorándose ámbitos tales como la política, la economía, los valores y las formas de socialización, hasta las maneras en que pensamos el cuerpo: desde la teoría Queer y las innovadoras perspectivas de género hasta las reflexiones sobre los ciborg y los cuerpos virtuales, pasando por las cartografías de la pobreza y la desterritorialización del sujeto.²¹ No obstante, poco se ha hecho por relacionar, al menos en términos formales, los fenómenos con los que ha sido caracterizada la posmodernidad con las reflexiones abocadas a los sordos en particular, o las personas a las que hoy llamamos “con discapacidad”, en general.²²

De igual modo que en el apartado anterior, sólo se destacarán a continuación los elementos atribuidos a la posmodernidad que afectan directamente el tema que nos interesa, sobre todo, aquellos en donde la diferenciación con el periodo anterior se hace evidente.²³

²⁰ Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1987.

²¹ Aunque estoy familiarizado con algunos términos alternativos, útiles para enfatizar algunos aspectos del proceso que nos ocupa, opté por usar posmodernidad en vez de neomodernidad, modernidad líquida, modernidad tardía o algunos otros, debido a que es el más difundido en los países de habla hispana.

²² Una excepción es la notable producción de Robert McRuer, ejemplificada por su sugerente libro *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*, New York University Press, 2006.

²³ Los principales textos usados como base para la caracterización de la noción “posmodernidad” fueron los siguientes: Fredric Jameson, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós, 1991; Esther Díaz, *Posmodernidad*, Buenos Aires, Biblos, 1999; Perry Anderson, *Los orígenes de la posmodernidad*, Barcelona, Anagrama, 2000; Oliver Kozlarek, *Crítica, acción y modernidad. Hacia una conciencia del mundo*, Morelia, UMSNH/Driada, 2004, y Zigmunt Bauman, *La posmodernidad y*

La condición de sordo-mudo en la posmodernidad

En primer término, el papel preponderante del Estado como fuerza rectora del proceso modernizador disminuyó y las categorías establecidas desde su lógica y siguiendo sus intereses fueron cuestionadas y entraron en competencia con otras, elaboradas en instancias supranacionales, tales como agencias y organismos regionales o internacionales, o bien, producto de la autodefinición construida por los recientemente popularizados movimientos de la sociedad civil.²⁴

Lo mismo ocurrió con los “meta relatos”, entendidos como grandes narraciones con pretensiones justificadoras y explicativas de ciertas instituciones o creencias compartidas, es decir, discursos legitimadores a nivel ideológico, social, político o económico basados en la pretendida racionalidad y los criterios científicos unilineales que habían sido elevados en el periodo previo casi al nivel de dogma, los cuales retrocedieron y dejaron lugar a interpretaciones que tendían a relativizar y poner en contexto prácticamente todas las producciones intelectuales, lo cual significó el final del culto a la idea de progreso y el inicio de una era de incertidumbre. Asimismo, el cada vez mayor peso asignado a los elementos culturales y al auge de los desarrollos tecnológicos relacionados con la información y las comunicaciones, han moldeado lo que algunos han denominado la “sociedad del conocimiento”,²⁵ en el marco del fin de la Guerra Fría, el ascenso del neoliberalismo y la globalización.

En ese contexto y como elemento crucial para comprender las transformaciones acaecidas en la manera de pensar a los sordos, conviene revisar sucintamente la aparición de una categoría que hoy se asocia frecuentemente con ellos: la de “persona con discapacidad”.

sus descontentos, Madrid, Akal, 2009.

24 Pedro Ibarra, *Manual de la sociedad civil y movimientos sociales*, Madrid, Síntesis, 2005.

25 Peter F. Drucker, *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*, London, Heinemann, 1970.

De la misma forma en que poco a poco se construyó una manera específica de pensar a los individuos incapaces de oír entre los siglos XVI y XIX, la categoría “discapacidad” también tiene su origen en la confluencia de diversos factores y fue producto de un largo proceso, pero lejos de lo que pudiera pensarse, este no fue un término surgido en el ámbito escolar ni en los recintos médicos, sino un concepto creado originalmente por la necesidad de establecer una distinción clara e incuestionable entre aquellos merecedores de la ayuda del gobierno inglés decimonónico a través de sus programas sociales, por no poder ganarse el sustento y los que no –pero que igualmente solicitaban el auxilio gubernamental-, en el marco de las políticas asistenciales británicas de aquel país para paliar los efectos de la pobreza derivada de la Revolución Industrial.²⁶

Varias décadas después y gracias a la consolidación de la medicina de rehabilitación hacia mediados del siglo XX, la categoría se resignificó y comenzó a hacer referencia exclusivamente a los que se encontraban incapacitados de subvenir por sí mismos “en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales”.

Esta definición, tomada de la *Declaración de los Impedidos*, emitida el 9 de diciembre de 1975 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, aún centraba su atención en la condición individual deficitaria -es decir, todavía debe ser considerada “moderna”-, pero con el tiempo fue adquiriendo nuevas características, como resultado, entre otros factores, de las luchas reivindicativas de los colectivos de personas con discapacidad iniciados en la década de 1960 en Inglaterra y Estados Unidos, lo cual trajo como resultado una nueva definición -esta sí, completamente posmoderna-, en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada en 2006 por misma Asamblea General de la ONU: “ Toda persona que por

26 Deborah A. Stone, *The Disabled State*, Philadelphia, Temple University Press, 1984.

razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás”.²⁷

En otras palabras, si bien la “deficiencia” individual sigue presente y no puede soslayarse, ésta no es la discapacidad propiamente dicha, debido a que ahora es puesta en sus contextos específicos de interacción con el medio que le rodea, responsabilizando a las barreras sociales del entorno por la falta de inclusión que un ser humano específico pudiera sufrir en cada situación particular, y ya no a una pretendida esencia defectuosa o incompleta.

Ahora bien, en la lógica del término contemporáneo “persona con discapacidad”, un individuo con discapacidad auditiva pero que no se comunique mediante lengua de señas, requeriría una serie de ajustes en su entorno, lo que según cada caso podría significar la utilización de un auxiliar auditivo calibrado convenientemente, un implante coclear y las terapias subsiguientes, indispensables para aprovecharlo, clases de lectura labial y articulación oral, alertas luminosas para advertir el peligro, etcétera, y si dichos ajustes fueran completamente apropiados y eficaces, los efectos de la deficiencia auditiva habrían disminuido o incluso desaparecido –y, por tanto, su discapacidad-, al menos en lo que a su inclusión social se refiere.

Sin embargo, otra persona también identificada como con discapacidad auditiva, pero usuaria de alguna lengua de señas, vería eliminadas las barreras para su inclusión si pudiera contar con suficientes materiales en esa lengua y servicios de interpretación adecuados en los diferentes espacios donde pudiera necesitarlos.

En este último caso, la situación de ese sordo resultaría muy

²⁷ Una revisión más profunda del origen y las transformaciones del concepto “discapacidad”, puede consultarse en Christian Jullian, “La construcción histórica de la discapacidad, ¿memorias de dolor y discriminación?”, en *Metapolítica*, núm. 96, enero-marzo de 2017, Puebla, BUAP, p. 57-63.

parecida a la de una persona que utilizara una lengua oral distinta a la predominante en una región y que, a través de la mediación de un intérprete y la traducción de los materiales indispensables, pudiera interactuar sin mayores dificultades con aquellos que no hablaran su misma lengua. Esa similitud, entre otras, ha llevado a algunos a argumentar que los sordos señantes, más que personas con discapacidad, son en realidad, una comunidad lingüística minoritaria. ¿De qué forma surgió esa perspectiva?

La condición sine qua non para el surgimiento de esa alternativa fue la elaboración de un sustento lingüístico que permitiera elevar a las lenguas de señas al nivel de las lenguas naturales, es decir, aquellas que surgen espontáneamente y por la necesidad comunicativa de un grupo específico –y no como un código artificial inventado por alguien-, las cuales, por contar con la misma capacidad comunicativa que cualquier lengua oral, tendrían que ser consideradas con el mismo estatus o dignidad que cualquier otra.

En esa lógica, el trabajo pionero de William Stokoe publicado originalmente en 1960,²⁸ abrió las puertas a una serie de reflexiones en este sentido, pero esa labor académica no habría sido suficiente, por sí misma, para una transformación de tal envergadura.

Era necesario, además, un contexto en el cual los elementos culturales tales como la misma lengua, la existencia de un sentimiento identitario derivado de ella, el desarrollo de una serie de producciones artísticas y prácticas diferenciadas -con relación a los colectivos no sordos que les rodeaban-, así como la edificación de una historia propia, pudieran ser imaginados como de mayor relevancia que la incapacidad de escuchar para definirlos como grupo,²⁹ aunado, desde luego, a las reivindicaciones fruto de los

²⁸ William Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*, Buffalo, University of Buffalo, 1960. En realidad, casi ciento cincuenta años antes, Augusto Bebian ya había descrito con gran precisión la lengua de señas francesa, pero en el contexto del primer tercio del siglo XIX, era impensable que se reconociera que ella podía ser equiparable al francés oral.

²⁹ Jonathan Rée, *I See a Voice. Deafness, Language and the Senses –A Philosophical History*, New York, Metropolitan Books/Henry Holt and

derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios que les sirvieron como base,³⁰ así como la tendencia a priorizar la autodefinición de cada sector de la sociedad o individuo particular por encima de las definiciones normativas generadas por instancias gubernamentales, educativas, médicas o de cualquier otra índole.

A partir de ese momento, dos personas con un diagnóstico idéntico en cuanto a su capacidad auditiva podrían ser pensadas desde dos ópticas diametralmente opuestas, en función de su propia elección y las condiciones sociales y culturales de cada una, dejando de lado los argumentos médicos, económicos o incluso raciales, lo cual habría sido impensable desde una definición estrictamente moderna.³¹

Como resultado de estas transformaciones, las alternativas educativas para los sordos debieron ampliarse y adecuarse en función del nuevo paradigma. Hacia finales del siglo XVIII, el método más popular había sido el “manual”, que se apoyaba en las señas usadas comúnmente por los sordos para enseñar a escribir la lengua oral dominante en la región, y se habían conseguido notables éxitos a través de él.³² Sin embargo, las señas fueron

paulatinamente abandonadas, dando paso a la hegemonía del método denominado “oral puro”, que consistía en enseñar a hablar a los sordos, preferentemente sin el uso de señas. La nueva elección fue consistente con el esquema de pensamiento moderno, según el cual, las personas “deficientes” tendrían que dejar de serlo en la medida de lo posible.³³

Con este paradigma todavía vigente y reforzado por los avances técnicos y médicos aplicados a ese campo específico tales como el surgimiento de la foniatría,³⁴ la creación de auxiliares auditivos cada vez más sofisticados y la medicina de rehabilitación aplicada al tratamiento de este sector,³⁵ los sistemas educativos del mundo entero continuaron abocados a enseñar a hablar a los sordos, incluso hasta las décadas de 1970 y 1980, cuando poco a poco comenzó a recuperarse el uso de señas en la educación a través del sistema conocido como “Comunicación Total”, donde se hacía uso de cuantos recursos estuvieran al alcance del docente y que pudieran ser aprovechados por los alumnos, incluidas las señas.³⁶

Como resultado y en el marco de las nuevas tendencias discursivas y en materia de política pública, donde el deseo de uniformidad fue sustituido por la revalorización de la diferencia, es decir, la idea de que la diversidad enriquece a la humanidad, sumado al proceso de consolidación del paradigma de derechos humanos donde cada individuo tendría que ser educado en función de sus características pero también de sus propias inclinaciones y decisiones, algunos países comenzaron a implementar, en años

Company, 1999. Ver también Brian H. Greenwald y Joseph J. Murray (eds.), *In Our Own Hands. Essays in Deaf History 1780-1970*, Washington D.C., Gallaudet University Press, 2016; Thomas K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*, Nueva York, Oxford University Press, 2013 y Sylvain Kerbourc'h, *Le Mouvement Sourd (1970-2006). De la Langue de Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, Paris, L'Harmattan, 2012.

30 Paddy Ladd, *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*, Sydney, Multicultural Matters, 2003. Este autor reconoce, además de la influencia señalada en el párrafo, el peso de los estudios de género en la consolidación de su postura cultural sobre los sordos.

31 Aunque pueda resultar sorprendente para un lector del siglo XXI, en realidad los aspectos raciales tuvieron gran importancia en las discusiones del siglo XIX e influyeron notablemente en la creación del sordo “moderno”, como lo prueba, entre otros, el trabajo de Alexander Graham Bell de 1883 titulado *Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race*. Para más información sobre este tema, ver Nora Ellen Groce, *Everyone Here Spoke Sign Language. Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*, Massachusetts, Harvard University Press, 1985. Por otra parte, una estupenda síntesis de los argumentos a favor y en contra de una postura sorda “Étnica”, pueden consultarse en Harlan Lane, Richard C. Pillard y Ulf Hedberg, *The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry*, New York, Oxford University Press, 2011.

32 Charles Michel de L'Épée, *La véritable manière d'instruire les sourds*

et muets: confirmée par une longue expérience, Paris, Fayard, 1984.

33 Julio Tarra, *Bosquejo histórico y breve exposición del método seguido para la instrucción de sordo-mudos de la Provincia y Diócesis de Milán*, trad. Daniel García, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 1890.

34 La foniatría es la rama de la medicina que se ocupa “del mecanismo anatomofisiológico del fenómeno vocal y del diagnóstico y tratamiento de sus trastornos”. Ver Renato Segre, *Tratado de foniatría*, Buenos Aires, Paidós, 1955 y también Jorge Perelló, *The History of the International Association of Logopedics and Phoniatrics*, Barcelona, Editorial Augusta, 1976.

35 Hugo Armando Chávez Marín, *La rehabilitación del niño sordo. Visualización del problema en la República Mexicana*, tesis de médico cirujano, México, Facultad de Medicina, UNAM, 1953.

36 Dirección General de Educación Especial, *Introducción a la Comunicación Total*, México, DGEE, 1985.

tan tempranos como la década de 1980, los primeros programas de educación bilingüe bicultural para “Sordos”,³⁷ mientras que las lenguas de señas fueron reconocidas en cada vez más países y se dictaron nuevas normativas en materia de no discriminación e inclusión, siendo el documento más importante en este sentido la propia Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, mencionada antes, la cual señala en su artículo 30 que “Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos”, de tal modo que el uso de señas en la educación dejó de ser una elección de método específico y se convirtió en un derecho exigible.

A modo de conclusión

Aunque breve y casi demasiado general, el recorrido presentado en las páginas anteriores permite reflexionar en algunos asuntos problemáticos, con miras a conseguir mayor entendimiento de los factores involucrados en cómo se ha concebido la incapacidad de oír en los momentos estudiados.

En primera instancia, queda claro que la mayoría de las discusiones sobre políticas públicas de otros tiempos y aún del nuestro, así como la conformación de identidades lingüísticas y culturales, clasificaciones sociales, tratamientos médicos, derechos y especialmente las decisiones relativas a si se debe educar -y a cómo hacerlo- a distintos colectivos, y derivado de ello, la elección

³⁷ Melanie Metzger (ed.), *Bilingualism & Identity in Deaf Communities*, Washington D.C., Gallaudet University Press, 2000 y André Minguay, *Le réveil Sourd en France. Pour une perspective bilingue*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2009. Es importante aclarar que con el fin de marcar una distinción entre el sordo como incapaz de escuchar y el perteneciente a una comunidad lingüística, muchos han adoptado la convención de escribir con mayúscula inicial la palabra, cuando se hiciera referencia al segundo grupo, es decir, “Sordo”.

de métodos y enfoques pedagógicos para realizar tan compleja labor, pierden importantes elementos para su comprensión e incluso sustento, si no se abordan con una perspectiva histórica crítica y de larga duración.

De igual modo, las motivaciones que llevan a pensar y definir de determinada manera a individuos y sectores sociales en cada periodo deben buscarse, sobre todo, en los macroprocesos de estructuración social, en los valores imperantes y en los condicionamientos de cada modelo económico, y no exclusivamente en la historia interna de los procesos vistos de forma aislada e independiente.

Muy relacionada con lo anterior se encuentra la necesidad de reflexionar más ampliamente en los sentidos y significados de las palabras en uso en cada momento específico, lo cual no es una discusión erudita, ociosa o sin razón, sino un medio útil para apreciar las raíces de las diferentes formas de pensar al otro, que no sólo perviven por muchas décadas o siglos, sino que moldearon en gran medida las maneras en que millones de personas por todo el mundo han sido tratadas.

Por ello, el llevar términos como discapacidad o comunidad sorda a otros tiempos, en aras de mantener ciertas valoraciones consideradas hoy políticamente correctas, además de la imprecisión y los anacronismos que ello implica, entraña el peligro de oscurecer el entendimiento de cómo funcionaban las sociedades de épocas pasadas, incluidas, desde luego, la formas en que se caracterizaban y definían ciertos sectores de la población, como los que nos ocuparon en este escrito.

El tema no puede agotarse, evidentemente, en un espacio tan reducido y tuvieron que ser dejadas de lado algunas otras líneas argumentales, pero las reflexiones del trabajo son una llamada a considerar seriamente algunos elementos de discusión, en temas que no son tratados con frecuencia, se abordan con demasiada simplicidad o se parte de premisas y conclusiones preestablecidas desde el aquí y el ahora.

Las perspectivas ideológicas que determinan la educación de las personas sordas, como miembros de una comunidad lingüística usuaria de una lengua de señas o entendidas como un colectivo con discapacidad, puede ser posible solo cuando tales concepciones son coincidentes con el momento histórico preciso donde tienen lugar, así como para otros contextos, las ideas y los juicios determinaron un rumbo distinto, pero que debe ser evaluado de manera integral y desde su propia lógica temporal.

En última instancia, el que podamos proponer un abordaje como éste, que sin duda es también producto de las tendencias posmodernas descritas que pretenden eliminar los esencialismos, es prueba fehaciente de que las concepciones y significados en torno al tema no han sido estáticas e inmutables, y desde luego, abonan a identificar cuáles y cuán profundas han sido las transformaciones, lo que no hace más que motivar la discusión sobre sus alcances y posibles derroteros.

Por ello, se puede afirmar que independientemente de la postura individual que cada quién asuma con respecto a los conceptos analizados y sus repercusiones, así como sobre los procesos complejos que intentan representar, estas sencillas reflexiones pueden ser útiles para continuar examinando las razones profundas que están en el trasfondo de la exclusión de los grupos aquí analizados, los cuales han sido históricamente vulnerabilizados más que por su propia condición, por las circunstancias contextuales y los procesos de largo aliento que han atravesado y aún moldeado su existencia. ▼

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2014). ¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y el Reino. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Anderson, Perry (1979). El Estado Absolutista, México: Siglo XXI.
- Anderson, Perry (2000). Los orígenes de la posmodernidad. Barcelona: Anagrama.

- Arslan, Michele (1953). L'Evaluation de l'invalidité Auditive, Lyon: Éditions R. Gauthier.
- Bauman, Zigmunt (2009.) La posmodernidad y sus descontentos, Madrid: Akal.
- Biesold, Horst (1999). Crying Hands Eugenics and Deaf People in Nazi Germany, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Bloch, Marc (1996). Apología para la historia o el oficio de historiador, México: FCE.
- Branson, Jan y Don Miller (2002). Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Chávez Marín, Hugo Armando (1953). La rehabilitación del niño sordo. Visualización del problema en la República Mexicana, tesis de médico cirujano, México: Facultad de Medicina, UNAM.
- Cházaro, Laura (2000). Medir y valorar los cuerpos de una nación: un ensayo sobre la estadística médica del siglo XIX en México. tesis de doctorado en Filosofía, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Davis, Lennard J. (2009). “Cómo se construye la normalidad. La curva bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX”, en Patricia Brogna (comp.), Visiones y revisiones de la discapacidad, México: FCE.
- De L'Épée, Charles Michel (1984). La véritable manière d'instruire les sourds et muets: confirmée par une longue expérience, París: Fayard.
- De Quiros, Julio y Nelly D'Elia (1982). Introducción a la Audiometría, Barcelona: Paidós.
- De Saint Loup, Aude (1990). “Les sourds-muets au Moyen-Age. Mille ans de signes oubliés”, en Lysiane Couturier y Alexis Karacostas, Le pouvoir des signes, Paris: INJS.
- Deborah A, Stone (1984). The Disabled State, Philadelphia: Temple University Press.
- Díaz, Esther (1999). Posmodernidad, Buenos Aires: Biblos.
- Dirección General de Educación Especial (1985). Introducción a la Comunicación Total, México: DGEE.
- Drucker, Peter F. (1970). The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society, London: Heinemann.

- Echeverría, Bolívar (2016). *Modernidad y blanquitud*, México: Era.
- Frampton, Merle y Hugh Grant Powell (1957) *La educación de los impedidos*, Vol. I, México: SEP.
- Gannon, Jack R. (2013). *Deaf Heritage. A Narrative History of Deaf America*, 3a. ed., Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Gascón Ricao y José Gabriel Storch (2006). *Fray Pedro Pone de León, el mito mediático: los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*, Madrid: Ramón Areces.
- Gascón Ricao, Antonio y José Gabriel Storch (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Ramón Areces.
- Goffman, Erving (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gould, Stephen Jay (1997) *La falsa medida del hombre*, Barcelona: Crítica.
- Greenwald, Brian H. y Joseph J. Murray (eds.) (2016). *In Our Own Hands. Essays in Deaf History 1780-1970*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Groce, Nora Ellen (1985). *Everyone Here Spoke Sign Language. Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Holcomb, Thomas K. (2013). *Introduction to American Deaf Culture*, Nueva York: Oxford University Press, 2013.
- Ibarra, Pedro (2005). *Manual de la sociedad civil y movimientos sociales*, Madrid: Síntesis.
- Jameson, Fredric (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona: Paidós.
- Jullian, Christian (2017). "La construcción histórica de la discapacidad, ¿memorias de dolor y discriminación?", en *Metapolítica*, núm. 96, enero-marzo, Puebla: BUAP.
- Kerbourc'h, Sylvain (2012). *Le Mouvement Sourd (1970-2006). De la Langue de Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, Paris: Éditions L'Harmattan.
- Koelkebeck, Mary Lou, Colleen Detjen y Donald R. Calvert (1984) *Historic Devices for Hearing. The CID-Goldstein Collection*, Saint Louis Missouri: Central Institute for the Deaf.
- Kozlarek, Oliver (2004). *Crítica, acción y modernidad. Hacia una conciencia del mundo*, Morelia: UMSNH/Dríada.
- Kozlarek, Oliver (2014). *Modernidad como conciencia del mundo*, México: Siglo XXI/IIF-UMSNH.
- Kozlarek, Oliver (2015). *Modernidad, crítica y humanismo. Reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales*, México: UMSNH.
- Ladd, Paddy (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*, Sydney: Multicultural Matters.
- Lane, Harlan, Richard C. Pillard y Ulf Hedberg (2011). *The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry*, New York: Oxford University Press.
- Liotard, Jean-François (1987). *La condición posmoderna*, Madrid: Cátedra.
- Martínez Posada, Jorge Eliécer (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*, Bogotá: La Salle.
- McRuer, Robert (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*, New York: University Press.
- Metzger, Melanie, (ed.) (2000). *Bilingualism & Identity in Deaf Communities*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Minguy, André (2009). *Le réveil Sourd en France. Pour une perspective bilingue*, Paris: Éditions L'Harmattan.
- Mozota Sagardía, José Ramón (1955) *Cirugía de la sordera*, Santander: S. E.
- Perelló, Jorge y Francisco Tortosa (1972) *Sordomudez*, 2a. ed., Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Perelló, Jorge (1989). *Fundamentos audiolingüísticos*, Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Perelló, Jorge (1976) *The History of the International Association of Logopedics and Phoniatrics*, Barcelona: Editorial Augusta.
- Porter, Theodore (1986). *The Rise of Statistical Thinking 1820-1900*, Princeton: Princeton University Press.
- Rée, Jonathan (1999). *See a Voice. Deafness, Language and the Senses –A Philosophical History*, New York: Metropolitan Books/Henry Holt and Company, 1999.
- Ryan, Donna F. y John S. Schuchman (eds.), (2002). *Deaf People in Hitler's Europe*, Washington D.C.: Gallaudet University Press/ United States Holocaust Memorial Museum.

ARTÍCULOS

Salesa, Enrique, Enrique Perelló y Alfredo Bonavida (2005). *Tratado de Audiología*, Barcelona: Elsevier Masson.

Segre, Renato (1955). *Tratado de foniatría*, Buenos Aires: Paidós.

Stevenson, R. Scott y Douglas Guthrie (1949) *A History of Oto-Laringology*, Edimburgo: E. & S. Livingstone.

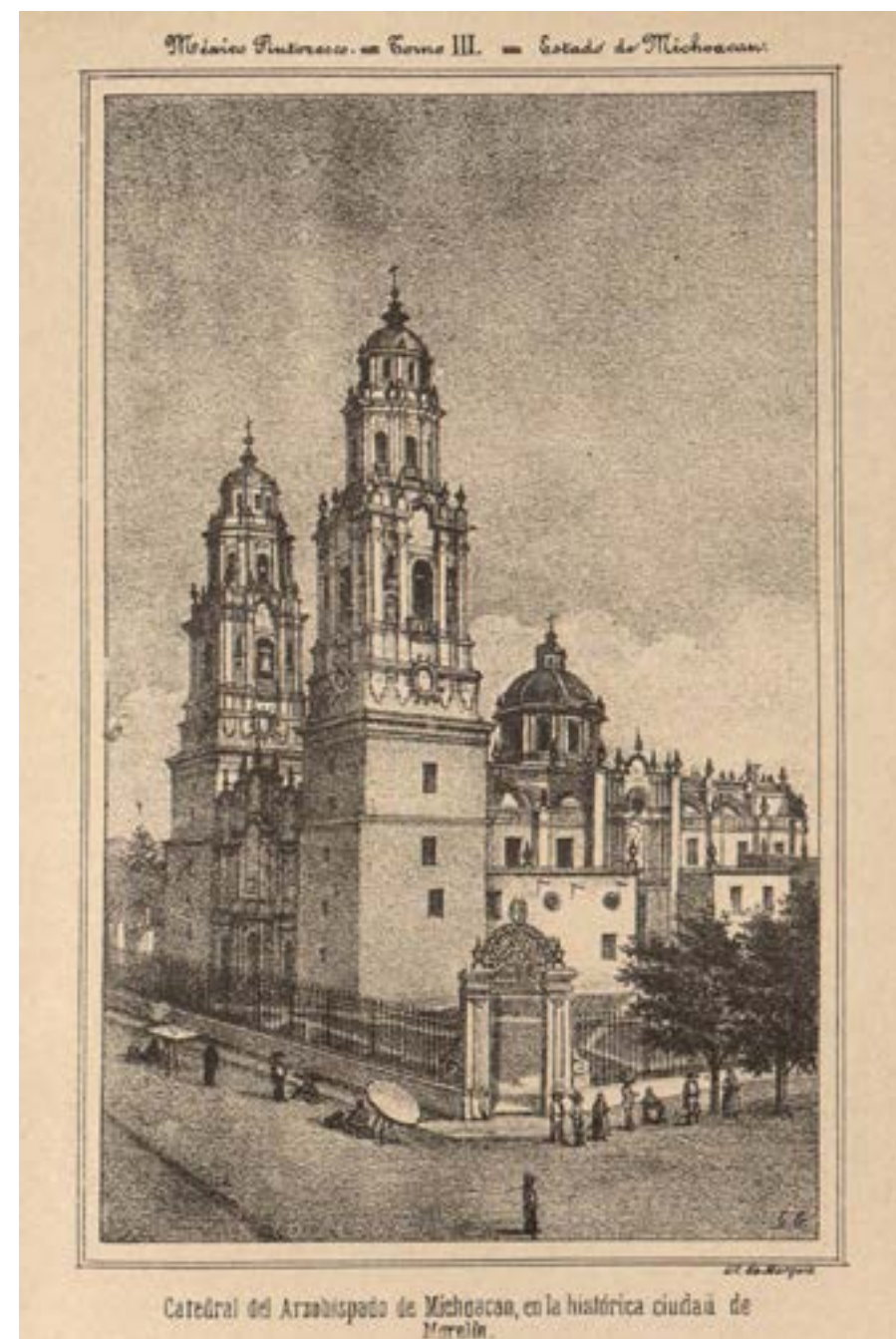
Stokoe, William (1960). *Sign Language Structure: An Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*, Buffalo: University of Buffalo.

Tarra, Julio (1890). *Bosquejo histórico y breve exposición del método seguido para la instrucción de sordo-mudos de la Provincia y Diócesis de Milán*, trad. Daniel García, México: imprenta de Francisco Díaz de León.

Thompson, Edward P. (1979). *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la sociedad preindustrial*, Barcelona: Crítica.

Toulmin, Stephen (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, Barcelona: Península.

Urbantschitsch, Víctor (1982). *Auditory Training for Deaf Mutism and Acquired Deafness*, traducción de Richard Silverman, Whashington D. C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.



Emulación de la máquina hipercompleja con aprendizaje profundo: evidencia de la complejidad del cerebro

Israel Beltrán Zamarrón¹

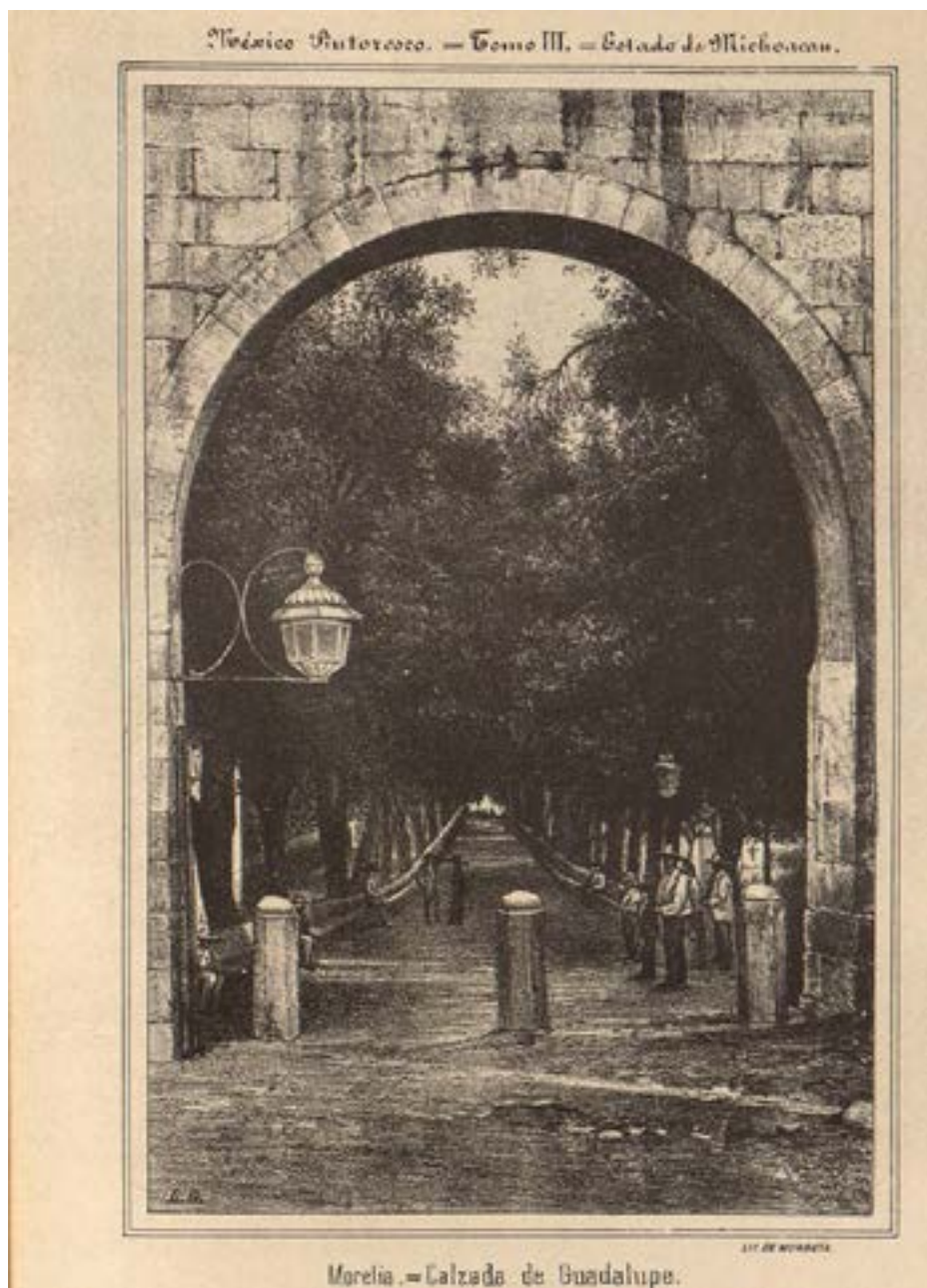
Resumen. El intento moderno de comprender la naturaleza del cerebro humano es uno de los ejemplos más claros de enfrentar la realidad compleja en la investigación multidisciplinar. Desde la perspectiva de las neurociencias, el cerebro es visto como una máquina que incorpora los procesos cognitivos hipercomplejos. El pensamiento que puede abordar de mejor manera el entendimiento de la intrincada red neuronal tendrá que ver con el pensamiento complejo. El aprendizaje profundo como emulación de la red neurobiológica ofrece a partir de las redes neuronales artificiales una alternativa para comprender de manera estratificada y profunda la complejidad del cerebro humano.

Palabras clave. Cerebro, pensamiento complejo, neurociencias, aprendizaje profundo.

Hypercomplex machine emulation with deep learning: evidence of brain complexity

Abstract. The modern attempt to understand the nature of the human brain is one of the clearest examples of facing complex reality in areas of multidisciplinary research. From the perspective of neuroscience, the brain is seen as a brain machine that incorporates hypercomplex cognitive processes. The thinking

¹ Ingeniero Electrónica. Licenciado en Psicología Industrial. Maestro en Administración. Maestro Ciencias de la Educación. Doctorante en Pensamiento Complejo. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez División Cuauhtémoc. Correo: isbeza@gmail.com



that can best address the understanding of the intricate neural network will have to do with complex thinking. Deep learning as an emulation of the neurobiological network offers, from artificial neural networks, an alternative to understand in a stratified and deep way of the complexity of the human brain.

Keywords. Brain, Complex thinking, Neurosciences, Hypercomplexity, Deep learning.

Introducción

El cerebro humano es un sistema complejo que obliga a ser entendido de una forma más profunda. Los métodos de estudio del cerebro han arrojado nuevas condiciones de su operatividad. En gran medida el cerebro humano es considerado una máquina hipercompleja;² pieza única y evidentemente digna de estudio dentro de las neurociencias.³

El cerebro humano como un sistema versátil que refleja conductas y capaz de observar conductas en otros y en sí mismo. Así la conducta de los seres vivos no es una invención del sistema nervioso, y no está exclusivamente asociada a él, ya que el observador observará conducta al observar cualquier ser vivo en su medio. Lo que hace la presencia del sistema nervioso es expandir el dominio de posibles conductas al dotar al organismo de una estructura tremendamente versátil y plástica (Maturana & Varela, 1984, p. 92).

En la complejidad del pensamiento humano, la organización de experiencias y ese concebir de la realidad ofrecen una manera dialógica del razonamiento que hace que las estructuras mentales

² La adopción de máquina hipercompleja refiere un nivel de orden en el procesamiento cerebral humano.

³ Las neurociencias son todas las disciplinas dedicadas a estudiar el cerebro humano, desde diferentes perspectivas, lo cual exige una multidisciplinariedad que debe representar el diálogo y entendimiento entre ellas.

humanas se coloquen dentro de procesos avanzados posible de ser emulados en sistemas digitales y que requerirán del entendimiento profundo del aprendizaje y los procesos de abstracción-concreción en los seres humanos,

“...por analogía forma parte pues, del camino que conduce a la modelización y a la formalización, pero a condición de obedecer a la dialógica de lo analógico, lo lógico y lo empírico, es decir al control de la verificación deductiva y la verificación empírica. A partir de ese momento, se constituyen como vaivén de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, a través del cual se teje y se crea la concepción, es decir, un nuevo modo de organizar la experiencia y considerar lo posible” (Morin, 2010, p. 156).

Así pues, el cerebro humano no solo interactúa, sino que retroactúa, los efectos son productores y a su vez son las causas, contribuyendo a un bucle recursivo complejo⁴ que se organiza para y por el pensamiento, en ese sentido; los procesos de computación y cogitación son observados como diferentes niveles de abstracción del pensamiento humano: “...y que nos permite concebir la organización de la percepción (cfr. pág. 105) y la organización del pensamiento, que no puede ser concebido sino como un bucle recursivo en el que computación↔cogitación se generen entre sí” (Morin, 2010, p. 112).

En el estudio neurocientífico del cerebro, su evolución se atribuye a la corteza cerebral prefrontal por la capacidad de enfrentar la complejidad (incluyendo la suya propia), sin embargo, “También aumentó la complejidad del agente, ahora del propio cerebro, y la complejidad de la información ambiental que era capaz de manejar y predecir. La corteza prefrontal se desarrolló

⁴ En un sistema, la capacidad de convocarse a sí mismo como parte de un proceso complejo, se denomina recursividad. Los algoritmos propios de la programación de computadoras suelen referir recursividad a la capacidad de hacer una llamada a ellos mismo para producirse una entrada de datos a partir de su funcionamiento primario. En una aplicación muy común se tienen los fractales que suelen ser figuras con altos niveles de recursividad, donde las formas gráficas son obtenidas en llamadas consecutivas a sus procesos formadores.

como el pronosticador neural supremo en lo más alto del ciclo” (Fuster, 2014, p. 81).

Desde esta perspectiva, se tiene en el cerebro humano una máquina hipercompleja que requiere atenderse desde el paradigma de la complejidad. En las neurociencias han surgido una diversidad de disciplinas que intentan explicar el funcionamiento profundo del cerebro humano, sin embargo, esto lleva a que mantengan un diálogo entre ellas para lograr un enfoque holístico del funcionamiento cerebral.

En el terreno del estudio del aprendizaje profundo, que es la emulación de las redes neurobiológicas, han emergido redes neuronales artificiales que son instrumentos para la emulación cerebral y con ellas ha surgido la posibilidad de enfrentar la complejidad cerebral, dicho de otra forma, el pensamiento complejo en el aprendizaje profundo como una alternativa para la comprensión del funcionamiento de la máquina hipercompleja que es el cerebro humano.

En torno al estudio del cerebro

Estudiar el cerebro humano es en sí una tarea compleja y es en gran manera una oportunidad de plantear alternativas para la comprensión de su funcionamiento. Desde los estudios originales realizados desde la neuroanatomía cerebral por parte del español Santiago Ramón y Cajal, con un valor histórico muy significativo, se refiere:

Décadas antes de que existiera esta tecnología, un hombre que se encorvaba sobre un microscopio en España a principios del siglo XX estaba elaborando hipótesis acerca de cómo funciona el cerebro. En ese entonces, William James todavía estaba desarrollando la psicología como una ciencia y sir Charles Scott Sherrington estaba definiendo nuestro sistema nervioso integral. Se trata de Santiago Ramón y Cajal, un artista, fotógrafo, doctor, fisicoculturista, científico, jugador de ajedrez y editor. También fue el padre de la neurociencia moderna (Klein, 2017, párr. 2).

En esas épocas, la complejidad del funcionamiento del cerebro humano era una condición insospechada y el avance en su comprensión incipiente. La necesidad de métodos y técnicas de la neurociencia se hizo evidente y diferentes posturas, desde diversas disciplinas surge como una alternativa para dar a conocer sobre la máquina hipercompleja; sin embargo, no todos los caminos abordados han dado una clara idea del funcionamiento. Probablemente lo más alcanzable hasta el momento es una neuroanatomía colorida y seccionada de áreas cerebrales que parecen realizar tareas específicas, sin embargo, la incertidumbre sigue siendo la gran compañera de la complejidad cerebral.

En un acercamiento desde la postura antropológica de Morin, se sabe del cerebro por sus cogitaciones: “La cogitación no reprime a la computación en absoluto. Se desarrolla a partir de la computación y desarrolla a ésta en un nuevo nivel de organización” (Morin, 1986, p. 128).

El gran reto será explicar el funcionamiento cerebral sin tener que ser invasivo, pues la explicación conductual es insuficiente para la proeza de entender un cerebro en plenitud de su complejidad. Una adecuada emulación⁵ de áreas del cerebro humano por medio de las redes neuronales artificiales y la utilización del aprendizaje profundo con enfoque de pensamiento complejo es una oportunidad digna de considerar en las neurociencias actuales.

⁵ En ciencias computacionales, el término emulación representa el funcionamiento de un programa o dispositivo de la misma manera que lo haría otro. Si se desea entender el cerebro humano (máquina hipercompleja) se puede partir de una emulación a partir de redes neuronales artificiales propias del aprendizaje profundo. El aprendizaje profundo refiere la estructura de redes neuronales multinivel donde se alcanzan niveles de mucha profundidad, generalmente con capas ocultas, de allí surge el concepto de profundo y el aprendizaje se debe a la adopción de pesos específicos que son elementos reguladores de la conexión entre neuronas (valor efectivo de proximidad neuronal; valor de ajuste autónomo).

La emulación del cerebro humano para su comprensión

Una de las alternativas que se han sugerido para entender el funcionamiento de la máquina hipercompleja cerebral es la emulación y los recursos disponibles son los sistemas de cómputo que en gran medida se asemejan al cerebro humano en por lo menos dos características esenciales: a) Su lógica binaria de la activación sináptica;⁶ b) Su paralelismo,⁷ que aun cuando no es equiparable al cerebro humano, permite la conformación de redes funcionales y especializadas.

La emulación de la máquina hipercompleja es evidentemente una tarea compleja y el enfoque debe ser sistemático, sin embargo, la capacidad de los sistemas computacionales de la actualidad ha alcanzado niveles de rapidez que permiten obtener logros significativos en la conformación de estructuras neuronales artificiales especializadas. A esto se le ha llamado aprendizaje profundo; la aplicación de redes neuronales artificiales para emular procesos que son propios del ser humano como son:

- a) La visión artificial.
- b) La audición artificial.
- c) Procesamiento de lenguaje natural.
- d) Estados de consciencia artificial: propiocepción.
- e) Interacción con el entorno en robótica.
- f) Otros retos de propios de la inteligencia artificial.

El aporte que investigaciones basadas en la emulación del cerebro humano implica que se tenga que considerar como una alternativa

⁶ Las neuronas biológicas o artificiales tienen un punto de salida que las interconecta a otras neuronas u órganos blancos, el punto de interacción se da en la sinapsis y la activación es de tipo binario (presente-ausente).

⁷ El paralelismo en el procesamiento cerebral humano convoca a una cantidad aproximada a los 100 mil millones de neuronas. Se trata de un paralelismo no alcanzado por las computadoras actuales.

al aprendizaje profundo que es definido por Rosebrock (2017, p. 21) como: "... un subcampo del aprendizaje de las máquinas, lo cual es, un subcampo de la inteligencia artificial⁸ (IA)".

En ese sentido, algunas de las particularidades del cerebro humano o denominado como máquina hipercompleja desde el pensamiento complejo, requiere conformarse como un área de investigación que se formalice en función de los resultados que pueda aportar en los diferentes procesos que las redes neuronales artificiales puedan alcanzar a emular con los recursos tecnológicos disponibles al momento actual. Así como de sus objetivos, General: Encontrar un modelo complejo de red neuronal que permita la emulación de procesos del cerebro humano y específicos: Elaborar un esquema que vincule el cerebro humano con una máquina hipercompleja; Emplear la terminología acorde al pensamiento complejo para describir la complejidad inherente del cerebro humano; Modelar una red neuronal artificial como parte del aprendizaje profundo que enfrenta procesos que a su vez son parte de enfrentar la complejidad de los procesos cerebrales.

Las neurociencias como referente teórico

La primera dimensionalidad del individuo que interactúa con la información que su medio le provee lo coloca como observador de sí mismo, como un ser biológico cognoscitivo, todo a partir de sus capacidades cerebrales, que lo sitúa en una perspectiva compleja.

Por su parte, Maturana y Varela (2003) plantean una perspectiva biocognitiva, compleja, del conocimiento y del aprendizaje que religa en el individuo biología y cognición. Desde esta perspectiva, el individuo es asumido en una relación ecológica con el medio; en permanente interacción e intercambio de información y energía. Según los autores, conocer se podía explicar cómo fenómeno biológico apoyándose en la participación del observador en la generación de lo conocido (Espinosa, 2011, p. 35).

⁸ Traducción del inglés propia.

En la definición del aprendizaje profundo, también hace falta ver la emergencia, donde se atiende el acto mismo del pensar humano, haciendo de este proceso un pensar artificial eficiente. Es imprescindible una herramienta para dilucidar de un universo de información aquello que es conocimiento que llega hasta el cerebro (humano o artificial) donde es procesado mediante redes neuronales (humanas y su emulación).

Las neurociencias son una alternativa en la construcción del conocimiento del funcionamiento de la máquina hipercompleja partir de su constitución neuronal. Una evidencia de las creaciones propias del cerebro como máquina de profundos alcances es el pensamiento mágico que está presente desde los inicios de la humanidad y que crea cosas extraordinarias como son: el egocentrismo en tempranas edades, la tendencia a dar explicaciones a partir de lo sobrenatural, el trastorno obsesivo-compulsivo, los delirios y la psicosis, todos productos de la máquina hipercompleja.

Sin embargo, antes de ese pensamiento mágico que construye todas esas ideas, está la configuración base o pensamiento de nivel crítico del cual se dicen sus elementos.

La neurociencia cognitiva comienza a desentrañar los ingredientes neuronales del pensamiento humano. De cómo, en el cerebro, se elaboran las ideas, esos abstractos que hilados coherentemente, constituyen el razonamiento hasta alcanzar conocimiento. Y también se empiezan a conocer las razones neuronales que distinguen el pensamiento crítico de aquel otro que es más primitivo que es el pensamiento mágico (Mora, 2015, p. 179).

Es una de las facetas de la complejidad cerebral y es indispensable incorporar el paradigma del pensamiento complejo en los procesos cerebrales y en el entendimiento de su funcionamiento, "...el pensamiento complejo es el pensamiento que quiere pensar conjuntamente las realidades dialógicas/polilógicas trenzadas conjuntamente (complexus)" (Morin, 2004, p. 447).

Jeff Dean, en el año 2016, ofreció una definición de aprendizaje profundo que es citado de la siguiente forma: "Cuando escuchas el término aprendizaje profundo, sólo piensa en una alargada y profunda red neuronal. Lo profundo se refiere típicamente al número de capas en términos comunes que han sido adoptadas en la implementación"⁹ Rosebrock (2017, p. 27).

De este modo, cada vez que el ser humano tiene una actividad cerebral, sucede un universo de conexiones sinápticas que pueden ser figuradas en la concepción de Melo (2010):

Cada vez que el cerebro percibe el sonido de una sinfonía, está con un ser querido, contempla una puesta de sol, o evoca un recuerdo, está manejando información. Cada bit de información que accede al cerebro en forma por ejemplo de sensación, recuerdo o pensamiento, se puede representar como una esfera central de la cual irradian muchos enlaces. Cada eslabón representa una asociación, con su infinita red de vínculos y conexiones, donde el número de asociaciones usadas se puede considerar de alguna forma como la base de datos o biblioteca personal (p. 65).

En ese sentido emerge una complejidad insospechada y la cantidad de información en las conexiones sinápticas resulta en una consideración de un nivel que adoptando una postura de un pensamiento complejo permite abordar de mejor manera un enfoque sistémico de la máquina hipercompleja.

La metodología para la emulación de la máquina hipercompleja

Se considera como factible la propuesta de una emulación mediante red neuronal artificial propia del aprendizaje profundo y eso conlleva a un singular estudio estadístico del alcance del procesamiento neuronal de áreas específicas de la máquina hipercompleja. El enfoque es cuantitativo y se muestra una cantidad de pesos sinápticos (valores de ajuste) para procesos complejos

⁹ Traducción propia.

propios de la inteligencia artificial y que intentan atender los procesos más elaborados en el cerebro humano.

La necesidad de reconocer propiedades cerebrales no individualizadas de la neurona como partícula unitaria, sino de una máquina cerebral holística e hipercompleja, queda expuesto en una teoría del funcionamiento del cerebro humano y se evidencia en el siguiente fragmento de Melo (2010):

Podría considerarse la teoría del cerebro como adoleciendo de una manera semejante de ese macrosistema conceptual, cuya aparición hará que las ciencias no sean las mismas de antes. Mucha evidencia actual de otras disciplinas obliga a reconocer la existencia de propiedades que no encajan en la teoría neurológica presente: para que la mente autoconsciente tenga cabida en el cerebro, el marco conceptual debe ampliarse aún más. Humberto Maturana y Francisco Varela describen como al sistema nervioso se le considera un instrumento mediante el cual el organismo obtiene información del ambiente que luego utiliza en la construcción de una representación sobre el mundo, lo cual le permite computar una conducta adecuada que le permite sobrevivir en él. De acuerdo con esta descripción, el medio ambiente especifica en el sistema nervioso las características que le son propias y por su parte, el cerebro utiliza tales características en la generación de la conducta de una forma semejante a cuando conocemos una ruta de acuerdo a como está trazada en un mapa (p. 26).

La exposición de pesos sinápticos para actividades neuronales artificiales provee un entendimiento de la complejidad que enfrentan las redes neuronales en procesos en los que el ser humano es hábil, sin embargo, la emulación en sistemas computacionales actuales se torna en una actividad compleja y el acercamiento propuesto se sugiere con la intervención del paradigma del pensamiento complejo. Es una nueva epistemología que nace a una variada cantidad de líneas de investigación que permiten un enfoque transdisciplinar adecuado para las neurociencias actuales.

Resultados esperados

Se espera obtener una serie de datos estadísticos que permitan identificar patrones de comportamiento a partir de los pesos sinápticos, propios de las interrelaciones neuronales en las redes neuronales artificiales dentro de la postura del aprendizaje profundo. Debe aclararse en este punto que esta condición ha sido alcanzada mediante la utilización del aprendizaje profundo en procesos computacionales; sin embargo, la epistemología del pensamiento complejo no ha sido atendida, por lo que se espera que de esta adopción conceptual y llevada a la práctica se puedan obtener datos que puedan enfrentar la complejidad de menor manera.

Al referirse a complejidad, evidentemente se trata de los problemas que han sido expuestos con anterioridad y que son propios de las líneas de investigación de la inteligencia artificial. En referencia a las interrelaciones neuronales, Melo (2010) expresa:

El cerebro es un tejido de naturaleza complicada debido a la naturaleza intrincada de las conexiones de las células que lo integran. [...] el cerebro se vuelve un sistema dinámico cuya conducta al tiempo de ser compleja, ocurre independientemente de los estímulos periféricos (Melo, 2010, p. 15).

Comprender el funcionamiento de la máquina hipercompleja requerirá del enfoque sistémico que el pensamiento complejo puede ofrecer y la postura transdisciplinaria de las neurociencias una esperanza de un trabajo colectivo profundo.

Conclusiones

A la actividad cerebral humana se le puede definir en un proceso cognoscitivo de altísima actividad neuronal, que a partir de su fisiología no solo es un proceso complejo, sino hipercomplejo, y de esa forma, puede considerarse al cerebro humano como una

máquina hipercompleja, que debe ser digna de observación y profundo estudio.

Los procesos cognitivos son a la vez productores y productos de la actividad hipercompleja de un aparato que computa/cogita de manera a la vez informacional/representacional/ideal, digital/analógica, cuantitativa/cualitativa, lógica/alógica, precisa/imprecisa, analítica/sintética, clasificante/desclasificante, formalista/concreta, imaginativa/verificadora, racional/mitológica.

Todos estos procesos tienden a construir traducciones perceptivas, discursivas o teóricas de los eventos, fenómenos, objetos, articulaciones, estructuras, leyes del mundo exterior: de este modo, el conocimiento tiende a desdoblarse el universo exterior en un universo mental que pone al espíritu en correspondencia con el que quiere o cree conocer (Morin, 2010, p. 221).

No solo se trata de profundizar en la investigación del cerebro y de sus formas eficientes de emulación, sino que se vive en una responsabilidad donde cada paso que se dé en la producción del conocimiento por parte del ser humano necesita de una visión reformadora del pensamiento mismo, que incluya formas más eficientes de pensar en estrecha relación con el procurar de la integración con la complejidad.

Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. Sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica (Morin, 2011, p. 143).

En una definición de lo que es el cerebro humano, partiendo de lo que son las interacciones cerebrales (de lo sensorial a la concepción de sí mismo), es decir, a partir de lo que se define como intercomputaciones de un cerebro englobante de sí mismo,

se puede considerar el principio de la hologramática, donde las partes trabajan para un todo y en ese sentido estas representan ese mismo todo.

El aparato neurocerebral es, por así decirlo, un mega computador en el segundo, tercer, enésimo grado que computa las intercomputaciones de las regiones cerebrales, las cuales computan las computaciones de las células oculares, olfativas, etc. Las neuronas son computantes computados por las computaciones surgidas de sus intercomputaciones.

A partir de las computaciones sensoriales se constituye una jerarquía computante, con niveles de emergencia de propiedades computantes nuevas, hasta el conocimiento global del cerebro, que emerge como realidad dotada de cualidades propias. De nivel computacional a nivel computacional, emergen en el nivel englobante cualidades inexistentes en el nivel englobado, hasta llegar al nivel macro englobante de la actividad perceptiva e inteligente (Morin, 2010, p. 66).

Las bases fisiológicas en una máquina hipercompleja, como es el cerebro humano y su intrincado neuronal, para adoptar la realidad que desde esa perspectiva también le es compleja. No es cuestión de evidenciar la complejidad en sí misma, sino de atender la prioridad más alta, la obligación latente de eficientar el uso de la máquina neuronal hipercompleja y que es extraordinaria por sus niveles de paralelismo, procesamiento y dinamismo sináptico: la entidad cerebral.

El aprendizaje profundo puede emular áreas del cerebro humano, sin embargo, lo verdaderamente trascendente será ir descubriendo las fortalezas de esta máquina hipercompleja. Comprenderla, sin lugar a duda, será el desafío más enriquecedor de la existencia del individuo. No existe más magia del pensamiento que la profunda exploración de la máquina hipercompleja, es descubrirse a sí mismo. Puede decirse que se trata el fenómeno más relevante de los últimos tiempos, usar la propia maquinaria cerebral, para reconocerse como ser extraordinariamente complejo. ▼

Bibliografía

- Espinosa, A. (2011). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, enero-junio, Universidad Nacional Costa Rica.
- Klein, J. (2017). Santiago Ramón y Cajal, el hombre que dibujó los secretos del cerebro. *The New York Times ES*. 21 de febrero. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2017/02/21/santiago-ramon-y-cajal-el-hombre-que-dibujó-los-secretos-del-cerebro/>
- Melo, A. (2010). *Cerebro, mente y conciencia. Un enfoque multidisciplinario*. iMedPub. Edición de Kindle.
- Mora, Francisco. (2015). *Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama*. España: Alianza.
- Morin, E. (2004). *El Método*. Tomo II. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2010). *El Método*. Tomo III. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Rosebrock, A. (2017). *Deep learning for computer vision*. New York: PyImageSearch.

Perspectivas, retos y tareas de la fenomenología de la educación

Ernesto Guadarrama Navarro¹

Ignacio Quepons Ramírez²

Resumen. El artículo presenta un panorama general del abordaje fenomenológico de la educación. Con base en algunas de las pautas, tanto de la así llamada Escuela de Utrecht como de los desarrollos del movimiento fenomenológico posterior a Husserl, se presentan los lineamientos generales para una descripción fenomenológica de corte husserliano del complejo de experiencias en las que se constituye el sentido de la educación. En particular, nos detendremos en señalar la importancia del eje axiológico del fenómeno educativo en lo que se podría llamar la constitución moral de la persona humana.

Palabras clave. Filosofía de la educación, fenomenología, Escuela de Utrecht, persona humana.

Abstract. The article presents an overview of the phenomenological approach to the phenomenon of education. Based on some of the guidelines of both the so-called Utrecht School and the developments of the post-Husserl phenomenological movement, the general guidelines for a phenomenological description of the Husserlian court of the complex of experiences in which the sense of constitution is constituted are presented the education. We will stop to point out the importance of the axiological axis of the educational phenomenon in what could be called the moral constitution of the human person.

¹ Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesor de asignatura en la Universidad del Claustro de Sor Juana y en el Centro Universitario de Integración Humanística. ernestog_n@hotmail.com

² Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador de tiempo completo en el Instituto de Filosofía de la Universidad Veracruzana. iquepons@uv.mx

Keywords. Philosophy of education, phenomenology, Utrecht School, human person.

Introducción

Edmund Husserl, el fundador del movimiento fenomenológico, no se ocupó como tal del desarrollo de una pedagogía, ni de una teoría sobre el proceso educativo.³ Empero, en *El artículo de la Encyclopaedia Britannica* Husserl sostiene que “Por fenomenología se entiende un movimiento filosófico originado en los inicios de nuestro siglo [XX], que se ha propuesto una nueva y radical fundamentación de una filosofía científica y, mediante ella, la de todas las ciencias”.⁴ Esto implica que, en primer lugar, la fenomenología está llamada a aportar a las ciencias particulares, independientemente de la región de la realidad de que se ocupen; en segundo lugar, que la labor de este movimiento no puede de ninguna manera limitarse a su creador. Sobre esto, afirma: “Con gusto esperaríamos que los venideros recojan estos comienzos, los lleven constantemente más lejos, pero también corrijan sus grandes imperfecciones. Imperfecciones que son en efecto inevitables en los comienzos de toda ciencia”.⁵ Esto ha dado lugar no sólo a otras formas de pensamiento fenomenológico, como el de Heidegger, Landgrebe o Levinas, sino también a intentos por encontrar en la fenomenología las herramientas para encarar problemáticas o realizar desarrollos de otras ciencias.⁶

Luego de la presentación de un panorama general de los

³ Sobre los elementos que aparecen en la obra de Husserl que permiten desarrollar una reflexión sobre la educación, véase Vargas Guillén, Germán, *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2012.

⁴ Husserl, Edmund, *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, Trad. Antonio Zirión Quijano, México, U.N.A.M., 1990, p. 17.

⁵ Husserl, Edmund, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*, México, UNAM, Refundición de Antonio Zirión Quijano, 2013, p. 488.

⁶ Varios ejemplos de esto aparecen en Waldenfels, B., *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

más representativos autores y escuelas que han tomado a la fenomenología como base para sus análisis, en el ámbito de los estudios sobre educación, presentaremos algunas líneas generales de una descripción fenomenológica de corte husserliano del complejo de experiencias en las que se constituye el sentido de la educación.

Las teorías fenomenológicas sobre la educación

La escuela de Utrecht⁷

Sin duda, una revisión del papel de la fenomenología dentro de las teorías educativas debe comenzar por la denominada “Escuela de Utrecht”, encabezada por Martinus Jan Langeveld. Este filósofo

⁷ Cabe mencionar que el antecedente directo de la escuela de Utrecht, además de los trabajos de Husserl, fue la Escuela Dilthey-Nohl. Es importante mencionar esta escuela puesto que, en el ámbito germano de la investigación pedagógica, su influencia después se entrecruzará con la huella dejada por la escuela de Utrecht; ello se hace constar en autores como Werner Loch y Jan Patocka. El objetivo de esta Escuela era explicar el significado de la educación para la vida. La pedagogía tiene dos modos de ser considerada: como un fenómeno primordial humano y como fenómeno cultural; se trata de algo más que una tecnología. Es cierto que estos pensadores enfatizaron, como después lo hará la Escuela de Utrecht, que la pedagogía es algo predominantemente práctico, no obstante, ello no la limita a la búsqueda de medios para fines; su sentido está en su propia existencia. Por ejemplo, la relación pedagógica que existe entre padres e hijos no se reduce a buscar medios para que el niño se convierta en un adulto, sino que involucra cuestiones de respeto, amor y afectos que tienen sentido por ellos mismos, independientemente de beneficios futuros. La significación vital de la educación hace que tenga que intervenir en todo momento la historicidad, ya que cuando se dejan de lado las situaciones específicas por buscar principios universales y necesarios, la investigación pedagógica pierde su rumbo. Los elementos estructurales y los conceptos básicos de la pedagogía deben deducirse del análisis histórico de la realidad educativa. Estas ideas sirvieron como base a la “Pedagogía de la correspondencia” Ballauf, y la “Pedagogía de la comunicación” de Schaller.

Sobre esto pueden consultarse: H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, Schulte-Bulroke, 1970; *Antropología pedagógica*, México, FCE, 1950; Van Manen, M., *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany, State University of New York Press, 1991; “The Call of Pedagogy as the Call of Contact”, en *Phenomenology and Practice*, Vol. 6, No. 2, 2006, pp. 8-34; y Sammet, Jürgen, *Kommunikations Theorie und Pädagogik. Studien zur Systematic “Kommunikativer Pädagogik”*, Würzburg, Königshausen and Neumann, 2004.

y educador se centró en el estudio de la forma en que los niños constituyen al mundo, la forma en que experimentan los juegos y cómo su comprensión del mundo circundante antecede a la comprensión utilitaria que se da en los adultos.⁸ Para él, la cuestión fundamental de la, así llamada, pedagogía fenomenológica es “que los seres humanos son, ante todo, los únicos seres que necesitan ser humanizados, para adentrarse en lo que les es propio. El ser humano es el *animal educandum*: el ‘animal que necesita educación’”.⁹ Sus análisis y reflexiones, por tener como objetivo la educación de los hombres, eran primordialmente prácticos. Consideró que debido al marcado interés teórico de la pedagogía, se había dado un distanciamiento de la práctica; el resultado de este distanciamiento era que la pedagogía, como ciencia particular, se considerara una disciplina superada, que bien podía ser reemplazada por otras, como la sociología, la psicología o la psiquiatría.¹⁰ Los estudios pedagógicos universitarios se han limitado al entrenamiento de profesores, han enmarcado sus desarrollos solamente en el ámbito académico institucional, lo que conlleva a la pérdida de su relevancia para el resto de los campos del saber, así como su desconexión con la filosofía.

Para Langeveld “El punto es, por supuesto, que la pedagogía es desde el principio un acto moral”.¹¹ El interés de esta disciplina no es solamente describir las cosas como son, sino que tiene siempre intenciones normativas y prácticas, pues el educador tiene como uno de sus objetivos principales traer a los niños a la humanidad, indicándoles cómo deben comportarse con sus semejantes. Por eso pierden importancia las teorías que se apartan del mundo y que resultan demasiado abstractas para poder afrontar retos prácticos.

⁸ Cfr. Wandelfels, Bernhard, *op. cit.*, p. 116.

⁹ Langeveld, M. J., “The Stillness of Secret Place”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983, p. 4.

¹⁰ Cfr. Langeveld, “Desintegration and reintegration of pedagogy”, en *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, Vol. 4, No. 1, 1958, p. 51.

¹¹ Langeveld, citado de una comunicación personal por Max Van Manen, en “Phenomenology and Pedagogy”, en Vandenberg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, Durban, Heinemann Higher and Further Education, 1996, p. 42.

Por ejemplo, corrientes como el pragmatismo o el sistema de Montessori cometían el error de limitar el tema de la educación a las instituciones escolares, pese a que, cuando los niños llegan a las aulas, han pasado ya por varios años de educación en casa. Conceptos como “familia”, “niño” o “padres” no son considerados de importancia, aunque son fundamentales. Así que, para superar la crisis de la pedagogía, era necesario el desarrollo de una teoría que no se limitara a lo institucional, sino que partiera de los conceptos fundamentales de la educación y que, al mismo tiempo, no olvidara sus motivaciones prácticas. Para ello, los miembros de la escuela de Utrecht recurrieron al método fenomenológico.

Se requiere en este punto una aclaración sobre la comprensión que tuvieron estos pensadores de la fenomenología husserliana. De acuerdo con Langeveld, hay dos aspectos de la fenomenología: el primero señala un método, el segundo, una filosofía; solamente el primero será retomado, es decir, que las pretensiones y objetivos filosóficos de Husserl quedaron para ellos fuera de consideración. Según su comprensión, el método fenomenológico es “el proceso de investigación y construcción teórica a través del cual las asunciones relativas al concepto de hombre, la naturaleza del aprendizaje y los puntos de vista del conocimiento son constantemente colocados ante nuestra mirada, donde pueden ser reflexivamente explicados”.¹²

Los educadores de la escuela de Utrecht consideraron que la fenomenología era útil para descubrir la esencia de las vivencias implicadas en el acto pedagógico.¹³ Contrario a la psicología tradicional, que usualmente es la que sirve de base a la pedagogía, la psicología fenomenológica apareció como un suelo firme para la fundamentación de conceptos implicados en el análisis de la experiencia pedagógica.

¹² Van Manene, M., “An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School”, en *Interchange*, Vol. 10, No. 1, 1978, p. 49. Por el momento solamente nos interesa dejar en claro la comprensión que tenía la Escuela de Utrecht de Husserl. Aunque sabemos que tal es insostenible, no es aquí el momento de aclarar los malentendidos de los filósofos holandeses, ni los posibles aportes que la fenomenología trascendental podría hacer a la teoría educativa.

¹³ Langeveld, M. J., “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983, p. 2.

La concreción a la que aspiraban sus estudios sólo sería posible a través de una descripción detallada de la experiencia humana, que permitiría comprender los espacios y mundos circundantes en los que habitan los niños, así como sus experiencias y el sentido que les dan a las mismas. Todo esto se hacía comprensible a través de los análisis eidéticos de la fenomenología. En palabras de Buytendijk, “estamos obligados a tratar de penetrar, por medio de la intuición eidética, en la esencia de los actos básicos a través de los cuales el niño forma su existencia”.¹⁴

Vamos a revisar brevemente un análisis de este tipo. En sus estudios sobre el espacio secreto, Langeveld utiliza a la fenomenología para tratar de entender la situación pedagógica del niño. Situación es definida como “la totalidad de lo dado con respecto a lo cual debemos actuar. Por lo tanto, debemos inmediatamente hacer una distinción entre la situación como la vivimos y la situación como reflexionamos sobre ella”.¹⁵ La situación del niño se comprende viviendo lado a lado con él, sin embargo, no siempre es posible tener un acercamiento de este tipo con todos los niños. Debido a esto, es necesario para el educador tener los medios para poder determinar la situación del niño aun si no le es posible estar inmerso en el mundo en el que él o ella viven.

Allí es donde la fenomenología cobra importancia: primero, el educador requiere tener una expectativa para saber cuáles son las posibles situaciones en que se encuentran los educandos con los que trabajará. Después, usando los análisis eidéticos como base, el educador debe obtener información relevante sobre el mundo de la vida en el que el niño se encuentra.

Por último, la información obtenida deberá completarse con la experiencia concreta de estar al lado del niño en el proceso de educación, y descubrir a través de la comunicación directa con él

¹⁴ Buytendijk, F. J. J., “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” en Kockelmans, J., *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff, 1987, p. 199.

¹⁵ Langeveld, M. J., “The Stillness of Secret Place”, art. cit., p. 1.

no solamente su situación, sino la comprensión que el niño tiene de dicha situación, pues podrían no coincidir. Langeveld menciona el ejemplo de un niño que considera que sus padres no se ocupan de él, cuando quizá no es exactamente lo que está ocurriendo.¹⁶

Por su parte, Otto Bollnow se propuso aclarar los aportes de la pedagogía para una visión más completa del ser humano que a su vez integrara reflexiones antropológicas a la pedagogía.¹⁷ De esta forma relacionó la pregunta por el hombre con la pregunta por la educación: el ser humano es comprendido no solamente como ser racional, sino como el ser que requiere formación, lo que demanda una respuesta a la pregunta por aquello en lo que el hombre desea convertirse y cómo puede lograrlo. Para poder acercarse a una respuesta a estas interrogantes, Bollnow propone una reflexión que parta de las experiencias concretas a los conceptos, y que retorne a las experiencias concretas en un movimiento continuo, con la finalidad de que el aparato conceptual de la pedagogía y la antropología no caigan en una oquedad de contenido.

La dificultad para el desarrollo de conceptos radica en la movilidad del ser humano; mientras no se tome en cuenta su versatilidad, el trabajo conceptual será deficiente. La fenomenología, para este pensador, hacía posible una nueva forma de ver y describir las cosas, lo que permitía la superación de estas dificultades:

Debido a que no se ha aprendido lo suficientemente a ver, todavía se generalizan de manera acrítica para toda la educación los resultados encontrados en un área especial y los métodos utilizados allí. Éstos ocultan así la mirada a las particularidades de otros fenómenos que, partiendo de ese punto de inicio casual, no pueden ser comprendidos adecuadamente, porque en ellos subyacen otras estructuras

¹⁶ Ibid., p. 2

¹⁷ Bollnow Otto, *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N.F. Weitz Verlag, 1988. Cfr. Runge Peña, Andrés Klaus, “La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, No. 42, 2005, p. 49.

que para su comprensión adecuada exigen otras categorías.¹⁸

Bollnow sostiene que hay dos posiciones ideológicas que guían la investigación pedagógica: por un lado, un marcado interés empírico, que busca garantizar la cientificidad de sus trabajos acercándose a los protocolos y modos de proceder de la ciencia natural; por otro lado, una investigación filosófico-pedagógica que parte de una imagen general del ser humano y que busca superar las concepciones particulares para generar proposiciones objetivamente válidas.

Estas posiciones se oponen entre sí, pero al mismo tiempo adolecen de la misma debilidad, a saber, que sus presuposiciones nunca han sido clarificadas con el rigor suficiente. Ninguna aclara qué es un hecho pedagógico o cuáles son los hechos de la vida cotidiana que tienen relevancia para la pedagogía.¹⁹ Al no tener claros estos principios, las investigaciones pedagógicas terminan por volverse trabajos colaterales a los de otras ciencias, como la psicología o la sociología.

No obstante, el interés de la pedagogía es liberarse de su dependencia a otras disciplinas.²⁰ “La pedagogía no desea ser ni una psicología aplicada, ni una sociología aplicada, aunque todavía quiere evitar volver a su anterior dependencia de la filosofía”.²¹

Con base en esto, el filósofo y educador alemán se dio a la tarea de analizar a detalle cualidades y experiencias educativas. Un ejemplo destacado es su estudio sobre la “Atmósfera pedagógica”, que consiste en “las condiciones emocionales fundamentales y las cualidades humanas sensibles que existen entre el educador y el niño, las cuales forman la base de toda relación pedagógica”.²²

18 Bollnow, Otto, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, citado por Runge Peña, art. cit. p. 54.

19 Cfr. Bollnow, O., *Crisis and New Beginning. Contributions to Pedagogical Anthropology*, Trad. Donald Moss y Nancy Moss, Pittsburgh, Duquesne University Press, pp. 128-132.

20 Ello no significa, por su puesto, que la pedagogía como ciencia particular no pueda valerse de los desarrollos de otros saberes; se trata de que no dependa de ellos de forma parasitaria.

21 Bollnow, O., *op. cit.*, p. 128.

22 Bollnow, O., “The pedagogical atmosphere”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, 1989, p. 5.

El interés principal es determinar las condiciones y cualidades necesarias, tanto epistemológicas como afectivas, que permitan educar exitosamente. Para que tal cosa sea posible, se requieren ciertas actitudes, virtudes y habilidades, algunas de las cuales varían según se trate del educador o del niño. En ambos, es necesaria la confianza y la obediencia, empero, el educador, debe tener honor, amor y la posibilidad de establecer un ambiente que haga sentir al educando seguro; el niño, debe tener aceptación y voluntad hacia el futuro, al tiempo que es más susceptible a las emociones negativas.²³ Estas consideraciones hacen posible una visión orgánica del acto pedagógico, en el que la teoría parte de lo concreto sin reduccionismo, al tiempo que sirve a la práctica.

Vandenberg, siguiendo a Bollnow, consideró que la atmósfera está ligada al proyecto por medio del cual el educador se abre al mundo, por lo que la persecución del futuro proyectado demanda la aclaración tanto de la atmósfera, como de lo afectivo, pues en ello se pueden encontrar las estructuras que dan lugar a la educación.

La relación entre atmósfera y lo efectivo tiene lugar porque la primera depende de un agregado de temples anímicos subyacentes que tanto los educadores como los educandos llevan al lugar donde acontece la educación: “Estos temples anímicos son constitutivos de su sintonización unos con otros, pues ellos suministran el medio dentro del cual acontece la apertura de unos con otros. Esto depende también del estado de ánimo que emerge de conjunto que se crea al estar ahí todos juntos [...] La atmósfera pedagógica es, por lo tanto, el fundamento ontológico de la relación pedagógica”.²⁴

Estos trabajos abrieron una senda que seguirían después pensadores como Buytendijk y Vermeer, quienes se centraron en aclarar el entendimiento que los niños tienen del mundo y el

23 Sobre este tema también véase Bollnow, O., “The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child”, y “The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Educator”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, 1989.

24 Vandenberg, D., “Openness: The pedagogic atmosphere”, en: Nyberg, D., (Ed.) *The philosophy of open education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 28.

papel que dicho entendimiento juega en el proceso educativo. Al igual que Langeveld, no limitaron el fenómeno educativo a las instituciones; un buen ejemplo de ello son los análisis de Beets, quien estudió las experiencias lúdicas de los niños en espacios como las calles y cómo la sociedad holandesa de su tiempo influía en los procesos de aprendizaje y constitución del mundo.

Fink y Merleau-Ponty

La razón por la cual estos filósofos merecen ser tratados con independencias de los anteriores, es que ellos se vieron influenciados por Husserl de una manera más contundente. Los miembros de la Escuela de Utrecht se interesaron solamente por los análisis eidéticos, rechazando la fenomenología trascendental y el proyecto filosófico que perseguía el filósofo moravo; por el contrario, Fink y Merleau-Ponty desarrollaron sus propias filosofías con base en una mejor comprensión de la fenomenología de Husserl; incluso en algunos aspectos, fueron los continuadores de esta.

Eugen Fink fue asistente de Husserl y permaneció a su lado incluso en los momentos en que éste enfrentaba la persecución de los nazis. De acuerdo con el propio Husserl, pese a las cosas que Fink había aprendido de Heidegger, fue el único estudiante que siempre permaneció fiel a su proyecto filosófico.²⁵ Esa fidelidad no debe confundirse con una mera repetición de las ideas de su maestro; se trata de un compromiso crítico de la mano de una rigurosa colaboración, con miras a continuar el proyecto fenomenológico. Esa continuación del proyecto involucra el desarrollo de diversos temas de ontología, antropología, psicología infantil y pedagogía.

El interés de Fink en la educación parte de una situación vital, a saber, presentar a las nuevas generaciones nuevas perspectivas,

²⁵ Cairns, D., *Conversations with Husserl and Fink*, La Haya, Martinus Nijhoff, 1976, p. 106: “Fink richtig erzogen — hat Heidegger immer gehört, aber hat ‘Affinität’ für Husserl. Alles mitgemacht. Der einzige Student, der treu geblieben ist”.

“para otorgar un fundamento para una existencia sin fundamento [...] y señalar a nuevos caminos hacia el futuro”.²⁶

Este interés no se limitó a la organización de cursos y grupos de estudio, sino que dio lugar a una intensa reflexión sobre la educación. De acuerdo con este filósofo, hay seis fenómenos fundamentales relativos a la existencia (*Dasein*) humana: juego, poder, trabajo, amor, muerte y educación. “Erziehung ist eine existenziale Struktur unseres Daseins. [...] Nur weil der Mensch wesentlich ohne feste Form, ohne eine fixe Fassung ist, sofern er durch Freiheit bestimmt ist (wenn auch nicht ausschliesslich), musst er sich verfassen und sich formen”.²⁷

El ser humano no existe ni como un objeto ni como un ser completo, sino como un ser maleable que tiene dentro de sus posibilidades elegir la forma que quiere darse a sí mismo. Que se tenga la capacidad de ser formado (*Bildsamkeit*), significa que lo que somos no se debe enteramente a las influencias del mundo y la naturaleza, sino que éstas, aunque juegan un papel importante, se conjugan con el uso que damos a nuestra libertad; en otras palabras, la voluntad tiene un papel determinante en la formación de los hombres.

Así, la formación “se transforma en un experimento práctico-existencial de sentido, bajo las precondiciones de una naturaleza insegura y provisional o, en otras palabras: una práctica existencial y co-existencial como creación provisional de sentido”.²⁸ Esto significa que las condiciones externas en las que nos formamos dan lugar a sentidos provisionales con los que vamos dotando a nuestra existencia, mismos que se irán transformando según el uso de nuestra voluntad.

²⁶ Citado de la biografía de Eugen Fink por Ian Alexander Moore y Christopher Turner, “Translator’s Introduction”, en Fink, E., *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington, Indiana University Press, 2016, p. 7.

²⁷ Fink, Eugen, *Pädagogische Kategorienlehre*, Würzburg, Königshausen and Neumann, 1995, p. 47.

²⁸ Brinkmann, Malte, “Phenomenological Research in Education. A Systematic Overview of German Phenomenological Pedagogy from the Beginnings up to Today”, *Encyclopaedia*, Vol. XX, No. 45, 2016, p. 105.

Esto señala una característica importante del pensamiento pedagógico de Fink: el énfasis en el carácter fragmentario de la formación. Carecemos de una interpretación final y universal del sentido del mundo y de la sociedad en que vivimos, por lo que tenemos que desarrollar tales interpretaciones colectivamente y siempre de forma transitoria.

La educación se caracteriza de este modo como la tensión entre diversas interpretaciones del mundo y de situaciones particulares, tensión a partir de la cual o bien tomamos una postura con base en lo que heredamos de generaciones anteriores, o bien creamos una postura provisional para enfrentar nuestra situación actual.

Vivimos en una condición de inseguridad en nuestro entorno y sentimos un extrañamiento respecto a lo que viene de generaciones pasadas, lo cual conduce a un cuestionamiento constante en que se consideran todas las posibilidades para superar las dificultades que encaramos en el presente, pero de cara al futuro.

Ahora bien, este carácter fragmentario del fenómeno educativo no imposibilita el desarrollo de una ciencia. Para Fink, la educación es tanto una ciencia como una práctica social que nos da lecciones de vida.²⁹ El término “Pedagogía” tiene una doble significación: por un lado, se trata de la instrucción que se da a los hombres a través del establecimiento de normas e ideales; por otro, es la ciencia que estudia la enseñanza, que teoriza sobre una práctica fundamental de la vida.³⁰

Debido a esta doble significación, el estudio de la pedagogía demanda permanecer atento al mundo de la vida, así como el desarrollo de nuevas categorías y conceptos.

Merleau-Ponty, conocido sobre todo por su *Fenomenología de la percepción*, construye su filosofía también siguiendo el proyecto fenomenológico, pero es de hecho la interpretación del propio Fink de la que parte:

29 Cfr. Brinkmann, Malte, “Phenomenological Theory of Bildung and Education”, en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapur, Springer, 2016, p. 4.

30 Cfr. Fink, Eugen, *Pädagogische Kategorienlehre*, op. cit., p. 15.

La mejor fórmula de la reducción es, sin duda, la que diera Eugen Fink, el adjunto de Husserl, cuando se hablaba de un ‘asombro’ ante el mundo. La reflexión no se retira del mundo hacia la unidad de la consciencia como fundamento de mundo, toma su distancia para ver surgir las trascendencias, distiende los hilos intencionales que nos vinculan al mundo para ponerlos de manifiesto; sólo ello es consciencia del mundo porque lo revela como extraño y paradójico.³¹

Una de las posibilidades que se abre gracias al método de la reducción es la aclaración de presupuestos, así como de conceptos y dimensiones que han pasado desapercibidas para las ciencias;³² por esta razón Merleau-Ponty se basa en este método para intentar superar algunos problemas que acontecen en la pedagogía.

Uno de esos graves problemas es que hay un prejuicio nunca explicitado que ha permeado las investigaciones educativas: un monopolio de la razón adulta. Esto significa que los niños se han estudiado como pre-adultos, como si su conciencia y la comprensión que tienen del mundo fuese solamente una versión inacabada. Esta comprensión es incorrecta porque “la conciencia de los niños no es para nada idéntica a la de los adultos, excepto por su incompletud e imperfección”.³³

El filósofo francés considera que Piaget, quien juega un papel fundamental para la pedagogía, yerra al proponer que el desarrollo infantil tiene que ser considerado desde la perspectiva de qué tan lejos está de alcanzar las capacidades de un adulto. De acuerdo con Piaget, la superioridad de la racionalidad adulta se da porque

31 Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta, 1985, p. 13.

32 Un buen ejemplo de una de esas dimensiones que ha pasado desapercibida a las ciencias es la del mundo de la vida. Dicho concepto ha cobrado fuerza en las investigaciones pedagógicas, puesto que el afán por superar la brecha que existe entre teoría y práctica ha hecho que la experiencia de la educación se tenga que ver desde perspectivas que no la cosifican. Sobre esto Cfr. Jaramillo Echeverri, L. y Aguirre García J., “Educación y mundo de la vida”, en *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, Vol.11 no.2 Bogotá July/Dec. 2008, pp. 61-70.

33 Merleau-Ponty, M., *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*, Evanston, Northwestern University Press, 2010, p. 131.

todo lo que realizan los adultos, desde percepciones hasta creación de objetos culturales, está comprometido con la realidad, mientras que ello no sucede en el caso de los niños. Esta mala concepción es resultado de que “Piaget no busca comprender las concepciones del niño, en cambio trata de trasladarlas al sistema del adulto”.³⁴

La comprensión de la psicología de los niños exige emplear lo menos posible los conceptos y el lenguaje de los adultos; exige tratar de realmente comprender la forma en que los infantes constituyen su entorno.

El énfasis en la racionalidad adulta implica que las investigaciones educativas se centren más en lo que se gana cuando se accede a esa etapa que en lo que se pierde. En el caso del lenguaje, Merleau-Ponty considera que, pese a que es cierto que los niños son incapaces de articular palabras del lenguaje objetivo, lo cual limita sus posibilidades comunicativas, tienen capacidades expresivas que exceden por mucho a las de los adultos. “Cuando nos movemos de la niñez a la adultez, ello no será solamente un movimiento de la ignorancia al conocimiento, sino que después de una polimorfa fase que contiene todas las posibilidades, será un paso a un lenguaje purificado, más definido, pero mucho más pobre”.³⁵

Algo similar ocurre en el caso de la percepción de lo real: cuando crecemos nos vamos enfrentando al mundo a partir de conceptos, teorías y significaciones que tomamos de nuestro entorno y de las tradiciones; en cambio, el niño tiene una experiencia del mundo más directa y originaria, ya que tal no está mediada por ninguna herramienta cultural.

Aunado a esto, las consideraciones sobre la corporalidad del filósofo francés también dieron pie a una nueva concepción de los hábitos, tema fundamental para la educación.³⁶ El cuerpo, órgano de la voluntad, es nuestra mediación con el mundo; las experiencias que se tienen de las cosas se dan a través de él porque

³⁴ *Ibid.*, p. 142.

³⁵ *Ibid.*, p. 37.

³⁶ Aunque durante mucho tiempo las consideraciones sobre el cuerpo y las sensaciones fueron consideradas una aportación original de Merleau-Ponty, hoy, gracias a la publicación de los manuscritos inéditos de Husserl,

las cualidades de las cosas (lo táctil, lo olfativo, etc.) no se dan sino a través de funciones coordinadas en él; el cuerpo “[e]s un nudo de significaciones vivientes”.³⁷

La captación de las cosas y de los otros que se da a través del cuerpo resulta en la adquisición de hábitos perceptivos y motrices, que nos permiten adquirir un mundo: “la habitud no reside en el pensamiento ni en el cuerpo objetivo sino en el cuerpo como mediador de un mundo”.³⁸ Los hábitos abren la posibilidad de un nuevo tipo de conocimiento, que no es conocimiento “de”, sino conocimiento sobre el “cómo”: “si la habitud no es ni un conocimiento ni un automatismo, ¿qué será, pues? Se trata de un saber que está en las manos, que solamente se entrega al esfuerzo corpóreo y que no puede traducirse por una designación objetiva”.³⁹ Por lo tanto, la apertura al mundo no se da a través de operaciones intelectuales ni de reacciones mecánicas, sino que se trata de conocimiento encarnado, corporalizado.⁴⁰ Lo que aprendemos no es algo meramente intelectual o instintivo; el objeto del aprendizaje es una experiencia, a la cual nos abrimos a través de la corporalidad.⁴¹

sabemos que mucho de lo que aparece en *Fenomenología de la percepción* se encuentra en *Ideas II*. Ello no se debe a una suerte de plagio, sino que, puesto que los manuscritos no estaban aún bien clasificados y organizados, Van Breda no le permitió a Merleau-Ponty citar nada de lo que consultó en el recientemente creado Archivo Husserl de Lovaina; no obstante, le dio acceso a todos los documentos, en especial a *Ideas II*, texto que de hecho era la razón del viaje del filósofo francés a Lovaina. Ahora bien, las consideraciones sobre los hábitos y su relación con la educación sí es un aporte que no encontramos en la obra de Husserl.

³⁷ Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, *op. cit.*, p. 168.

³⁸ *Ibid.*, p. 162.

³⁹ *Ibid.*, p. 161

⁴⁰ Cfr. Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy*, *op. cit.*, p. 140.

⁴¹ Sobre estos temas Cfr. Francesconi, Denis y Tarozz, Massimiliano, “Embodied Education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment”, en *Studia Phaenomenologica. Romanian Journal for Phenomenology*, Vol. XII, 2012; Standal, O. F., *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*, Londres/Nueva York, Routledge, 2015; Moya Patricia, “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”, en *Filosofía Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, pp. 367-380.

La educación y la constitución moral de la persona. Apuntes para una fenomenología de la educación

Como señalamos al inicio del presente estudio, Husserl no dedicó un estudio particular al problema de la educación como tal, no obstante, la publicación de sus obras póstumas, lecciones y manuscritos de investigación, ha permitido en los últimos años una sofisticada caja de herramientas que permite el desarrollo de investigación fenomenológica profesional, que permite relanzar los resultados de los representantes históricos de la tradición.

Entre las escasas menciones del tema de la educación en la obra de Husserl encontramos, por un lado, una definición explícita de la pedagogía como “doctrina práctica de la educación [Erziehung]”.⁴² De acuerdo con su propia distinción, entre las ciencias la pedagogía sería para Husserl una disciplina normativa-práctica, fundada en la elucidación de la racionalidad del ámbito cognitivo.

Si nos acotamos a las referencias explícitas de Husserl al fenómeno de la educación, encontramos que muchas de sus reflexiones sobre la educación forman parte de una abstracción más amplia sobre la constitución moral de la persona en sentido moral.⁴³

A partir de su mudanza a Freiburg, pero sobre todo a partir de la década de los años veinte, encontramos un giro en la reflexión moral de Husserl, cuya transición encuentra eco en las reelaboraciones de su tratado inédito *Ideas II* y la impronta del tema de las habitualidades en el desarrollo de la subjetividad en sentido personal.⁴⁴

42 Husserl, Edmund, *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*, Ed. by Henning Peucker, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004 (en adelante Hua XXXVII), p. 25.

43 La mayor parte de estas reflexiones se encuentran en Hua XXXVII, 9, 19.25, 95, 162-163.

44 Esto se encuentra directamente relacionado con el tema de la constitución del valor. El cumplimiento de los actos dóxicos no se limita al momento en el que la razón dóxica ilumina una valoración; no basta con la captación del valor, sino que se requiere el momento de la aprobación, en el cual el sujeto, después de captar el valor, asume el compromiso moral con el mismo. Sobre la base de ciertas motivaciones racionales, el sujeto aprueba

La subjetividad personal es un sustrato de habitualidades, resultado de la interacción de la subjetividad concreta con su mundo circundante y la relación con otros sujetos. En el terreno de la ética, Husserl avanza de la fundamentación axiológico formal de los enunciados de valor a la constitución de los valores en relación con disposiciones y hábitos morales en un sentido muy semejante a lo que hoy llamaríamos ética de las virtudes.

Así, la educación, *die Erziehung* es habitualmente comentada en el contexto de una educación de sí mismo *Selbsterziehung*, en sentido moral. Esto no quiere decir la consecución o adoctrinamiento de los sujetos de acuerdo con un orden preestablecido, de carácter empírico, de valores. Por el contrario, la educación de sí mismo, para Husserl es la constitución de la autonomía, la cual, es coherente con la idea de un desarrollo racional de la persona.⁴⁵

Aunado a lo anterior, la educación no es, naturalmente, un proceso meramente subjetivo, sino que por tratarse de un fenómeno relativo al nivel de la constitución de la esfera espiritual o “cultural”,⁴⁶ la educación revela el entrelazamiento y necesaria

un valor y a partir de ello determina su propia existencia, dirige sus acciones con base en esa aprobación. Este es un momento reflexivo, un acto de la libertad, que se relaciona directamente con la constitución de una subjetividad concreta (por ello involucra habitualidades, disposiciones, que determinan a la personalidad). Esto quiere decir que el aspecto material del valor involucra siempre a la persona concreta, en circunstancias concretas. Por ello, si bien es verdad que, hacia 1917, la ética de Husserl deja hasta cierto punto de lado la axiología y la práctica formales y se centra más en el desarrollo de la persona, ello no es una ruptura con el proyecto inicial, sino una continuidad del mismo: puesto que los valores, en sentido material, se aprueban con base en circunstancias concretas, por una persona concreta, la ética habrá de volverse atentamente sobre la constitución de la persona. Sobre esto, Cfr. Melle Ulrich, “From reason to love”, en Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/Londres, 2002, pp. 229-248, Melle, Ulrich, “Husserl’s Personalist Ethics” (2007), en *Husserl Studies*, 23(1), pp. 1-15, San Martín, Javier, “Ética, antropología y filosofía de la historia”, en *Isegoría*, No. 5, 1992, pp. 43-77.

45 Sobre este tema véase también las reflexiones tardías de 1931 publicadas en Husserl, Edmund, *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik (Texte aus dem Nachlass 1908 – 1937)*, Ed. por Rochus Sowa & Thomas Vongehr. New York, Springer, 2014 (Hua XLII), pp. 441-442.

46 En el hecho de que la educación sea un fenómeno cultural radica que no pueda consistir en un mero adoctrinamiento. La expectativa en lo que el otro va a hacer, decir o cómo reaccionará ante lo que yo le comunico es

complementariedad entre el fondo más íntimo de la subjetividad, en sentido personal, y el entorno de relaciones sociales.

En alguna medida, la constitución de la persona es indisoluble del tejido de interacciones intersubjetivas y rendimientos del ámbito social, particularmente del lenguaje.⁴⁷ No obstante, la génesis del sentido del fenómeno educativo hunde sus raíces en experiencias individuales.

Por otra parte, para la fenomenología de la educación constituye en todos sus niveles el acceso a la normatividad del mundo circundante como complejo de relaciones configuradas en cadenas de inferencias formadas en nexos de motivación. Con esto me refiero a la normatividad relativa a los aprendizajes cognitivos en el sentido de lo que Husserl llama “la percepción normal”, como a la normatividad en sentido más amplio, relativa a las prácticas sociales y culturales que conforman las costumbres.

esencial al acto social: “Hago algo con la intención de que el Otro lo observe y esperando (también con la intención, por tanto) de que se comporte de tal modo concreto. Ahora bien, ese acto que yo efectúo no es aún social” (Husserl, Edmund, “El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de Cesar Moreno”, en *Thémata: Revista de Filosofía*, 4, 1987, p. 136). En casos como el adoctrinamiento o la esclavitud, bien puede haber instrucción, pero ello no puede considerarse educación.

⁴⁷ Husserl traza un paralelo entre subjetividad y comunidad intersubjetiva: “Con la formación de la comunidad propiamente tal —de la comunidad social—, se constituyen en el interior del mundo objetivo, como objetividades espirituales peculiares, los distintos tipos de comunidades sociales en su jerarquía posible, y, entre ellos, los tipos señalados que tienen el carácter de «personalidades de orden superior»”. (*Meditaciones Cartesianas*, México, FCE, 2004, §58, p. 199). En una comunidad comunicativa “no tenemos una desnuda pluralidad colectiva de sujetos ni tampoco una desnuda pluralidad en general, pues la comunicación produce, justamente, la comprensión recíproca y la conciencia, para cada sujeto, de tener-en-frente, indeterminadamente, otros muchos sujetos y de tener conjuntamente con ellos un único circunmundo sobre el que todos estamos relacionados en un «Nosotros» y al que todos nos referimos”. (“El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de Cesar Moreno”, en *Thémata: Revista de Filosofía*, 4, 1987, p. 150). Este tipo de comunidades están unidas por una voluntad común, con lo cual cada uno de sus miembros se torna funcionario de la meta volitiva. Sobre esto Cfr. Esteban Marín, *Del acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, Tesis para obtener el grado de Doctor en filosofía, Dirigida por Antonio Ziriñ Quijano, México, UNAM, 2015, pp. 140-168.

No obstante, los actos explícitos orientados hacia la educación son actos dirigidos, en primer lugar, hacia la meta práctica de promover la inserción de los sujetos a un horizonte de normatividad perceptiva, valorativa y práctica. Asimismo, y quizá este punto sea más importante, pues es aquel que vincula el concepto habitual de educación, desde el punto de vista pedagógico, con la noción de educación como aparece en los manuscritos de Husserl, la educación es la meta práctica de promover un sentido personal de apropiación significativa del entorno. Así, no es sólo la promoción de estrategias de asimilación de normas y reglas de interacción práctica, sino el progresivo reconocimiento de esas habitualidades como aquello que se es.

A manera de conclusión

El sujeto en el desarrollo de su propia educación no sólo descubre el mundo circundante y su comportamiento relativo a valores y metas, sino que precisamente la apertura de ese mundo como mundo valioso comienza con el desarrollo progresivo de un horizonte de significatividad que hacen cierto ámbito de objetos, relaciones y personas, algo importante para mí.

De igual manera, se plantean metas en relación con proyectos con los que me comprometo porque progresivamente descubro en ellas algo significativamente relevante para mí. Si bien es verdad que la educación es un proceso eminentemente social, no se puede reducir a la mera asimilación de prácticas colectivas o el desarrollo de habilidades de resolución de tareas, como aprender a caminar o escribir. La diferencia entre la asimilación de los contextos prácticos para la resolución de situaciones específicas y lo que cabe llamar en fenomenología educación, es el desarrollo de la persona como agente de su propia vida y promotor de una colectividad social orientada al libre desarrollo de la personalidad.

Para Husserl, en la medida en que la constitución de la esfera del valor es una constitución material, el valor del respeto, por ejemplo, no se alcanza por una mera asimilación de una ley moral en el sentido puramente formal, ni es algo que se capte de forma inmediata. Se precisa del desarrollo de habitualidades prácticas y la formación progresiva de una normatividad asumida como los valores que instituyen el sentido de lo que soy. ▼

Bibliografía

- Bollnow Otto (1988). *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N.F. Weitz Verlag.
- _____ (1989), “The pedagogical Atmosphere”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7.
- Brinkmann, Malt (2016). “Phenomenological Theory of Bildung and Education”, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapur: Springer.
- _____ (2016). “Phenomenological Research in Education. A Systematic Overview of German Phenomenological Pedagogy from the Beginnings up to Today”, *Encyclopaedia*, Vol. XX, No. 45.
- Buytendijk, Frederik J. J. (1987) “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” Kockelmans, Joseph, *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/ Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff.
- Cairns, Dorion (1976). *Conversations with Husserl and Fink*, La Haya: Martinus Nijhoff.
- Guillén, Germán (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Fink, Eugen (2016). *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington: Indiana University Press.
- _____ (1995). *Pädagogische Kategorienlehre*, Würzburg: Königshausen and Neumann.
- Francesconi, Denis y Tarozz, Massimiliano (2012). “Embodied Education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment”, *Studia Phaenomenologica. Romanian Journal for Phenomenology*, Vol. XII.
- Husserl, Edmund (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Nueva edición y refundición integral de la trad. de José Gaos por Antonio Zirión Quijano— 4ª ed. México: FCE: UNAM, IIF.
- _____ (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*, Trad. Antonio Zirión, México: UNAM/FCE.
- _____ (2000). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, Trad. Luis E. González. Revisada por Antonio Zirión, México: UNAM.
- _____ (2004). *Meditaciones Cartesianas*, México: FCE, 2004.
- _____ (1987). “El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de Cesar Moreno”, *Thémata: Revista de Filosofía*, 4.
- _____ (1990). *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, Trad. Antonio Zirión Quijano, México: UNAM.
- _____ (2004). *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*, Ed. por Henning Peucker, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- _____ (2014). *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik (Texte aus dem Nachlass 1908 – 1937)*, New York: Ed. por Rochus Sowa & Thomas Vongehr.
- Jaramillo Echeverri, L. y Aguirre García J. (2008). “Educación y mundo de la vida”, en *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, Vol.11 no.2 Bogotá, Julio-diciembre.
- Langeveld, Martinus J. (1983). “The Stillness of Secret Place”, *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1.
- _____ (1958). “Desintegration and reintegration of pedagogy”, *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l’Education*, Vol. 4, No. 1.
- _____ (1983). “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1.
- Marín, Esteban (2015). *Del acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, Tesis de Doctorado en Filosofía, Dirigida por Antonio Zirión Quijano, México, UNAM.

- Melle Ulrich (2002). "From reason to love", Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers,
- _____ (2007). "Husserl's Personalist Ethics", *Husserl Studies*, 23(1).
- Merleau-Ponty, Maurice (1985). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta.
- _____, *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*, Evanston, Northwestern University Press, 2010.
- Moya Patricia (2012). "La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty", *Filosofía Unisinos* 13(3), sep/dec.
- Nohl, Hermann (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, Schulte-Bulroke.
- _____ (1950). *Antropología pedagógica*, México: FCE.
- Runge Peña, Andrés Klaus (2005). "La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, No. 42.
- Sammet, Jürgen (2004). *Kommunikations Theorie und Pädagogik. Studien zur Systematic "Kommunikativer Pädagogik"*, Würzburg: Königshausen and Neumann.
- San Martín, Javier (1992). "Ética, antropología y filosofía de la historia", *Isegoría*, No. 5.
- Standal, O. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Vandenberg, D. (1975). "Openness: The pedagogic atmosphere", en: Nyberg, D., (Ed.) *The philosophy of open education*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany: State University of New York Press.
- _____ (2006). "The Call of Pedagogy as the Call of Contact", *Phenomenology and Practice*, Vol. 6, No. 2.
- _____ (1996). "Phenomenology and Pedagogy", Vandenberg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, Durban: Heinemann Higher and Further Education.
- _____ (1978). "An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School". *Interchange*, Vol. 10, No. 1.
- Waldenfels, Bernhard (1992). *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, Buenos Aires: Paidós.

Junta Directiva*Presidente*

ING. SILVANO AUREOLES CONEJO
Gobernador Constitucional
del Estado de Michoacán

Secretario

MTRO. ALBERTO FRUTIS SOLÍS
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. ROSALÍA 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
(CREPAL)*

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 y diseño de forros
Lic. Luz Angélica Mani Villa
Circulación e intercambio
Lic. José Vargas Becerra

ETHOS EDUCATIVO
Revista de Ciencias de la Educación
Núm. 54

Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
“José María Morelos”

Se terminó de imprimir en noviembre de 2019,
el tiraje consta de 300 ejemplares