

Consideraciones acerca de instituciones escalonadas en el proceso educativo moderno: Familia, escuela y Estado.

Mejía Reyes, Carlos.

Cita:

Mejía Reyes, Carlos (2025). *Consideraciones acerca de instituciones escalonadas en el proceso educativo moderno: Familia, escuela y Estado*. *Symposia. Diálogos de investigación*, 13 (8), 79-93.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/101>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p6wX/oKK>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Symposia

Año 13, número 8

Diálogos de investigación



Procesos educativos:
convergencia y complejidad


HIDALGO

Σ ymposia

Diálogos de investigación



Σymposia

Diálogos de investigación

Procesos educativos:
convergencia y complejidad

Año 13, número 8
Setiembre - diciembre 2025

Publicación de la
Universidad Pedagógica Unidad 131-Hidalgo



IHE

INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓN

Σymposia

Diálogos de investigación

Directora

Marisol Vite Vargas

Editor

Jose Manuel Vargas Cruz

Consejo Editorial

Sagrario Cardoza Aquino

José Eduardo Cruz Beltrán

Lorena Trejo Guerrero

Alma Epifanía López Quiterio

Sergio Sánchez Vázquez

Σymposia

Diálogos de investigación

es una publicación cuatrimestral editada por
la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131-Hidalgo,
con domicilio en Blvd. Felipe Ángeles, sin número,
col. Venta Prieta. Pachuca de Soto, Hidalgo.
C.P. 42080. Tel.: (771) 711 11 74
difusionyextensionuniversitaria@upnhidalgo.edu.mx

Este número consta de 300 ejemplares

ISBN 978-607-7729-71-6

Diseño gráfico y formación:

Liliana Gisel Rendón López

Fotografía portada y portadilla:

Escaleras

Fotografía digital, 2021.

Diana Avilés Samperio

Directorio

Julio Ramón Menchaca Salazar
Gobernador Constitucional del estado de Hidalgo

Natividad Castrejón Valdez
Secretario de Educación Pública de Hidalgo

Daniel Fragoso Torres
Subsecretario de Educación Superior y Media Superior

José Francisco Morelos Fernández
Director General de Formación y Superación Docente

UPN-HIDALGO

Marisol Vite Vargas
Directora General de la UPN-Hidalgo

José Eleazar Ocampo García
Coordinador de Licenciaturas

Pablo Zapata Perusquía
Coordinadora de Posgrado

Carlos Mejía Reyes
Coordinadora de Investigación

Hilda Reyes Fernández
Coordinadora
de Educación Continua

Luis Alberto Santos González
Encargado de Difusión y
Extensión Universitaria

Martha Elena García Peralta
Coordinadora Administrativa

Rosalía Ramos García
Coordinadora de Planeación

Yamira Ivone Flores Cabrera
Coordinadora de Servicios Escolares

Eduardo Vega Mendoza
Coordinador de Recursos Humanos

Mónica Arenas Martínez
Directora de la Sede Regional Huejutla

Aniceto Islas Aquiahuatl
Director de la Sede Regional
Ixmiquilpan

Rocío Mariela Espinosa Mejía
Directora de la Sede Regional Tenango

Exzael Cortés Contreras
Director de la Sede Regional Tula

Gricelda Espinosa Ramírez
Directora de la Sede Regional Tulancingo

José Juan Del Ángel Olea
Director de la Sede Regional Jacala

Índice

- 9 Editorial
- 11 El conflicto familiar y su ambivalencia en la trayectoria educativa de Marlene
Jocelyn Mendoza González
- 27 Institución educativa. Dialécticas epistemológicas hacia la construcción de la identidad nacional
María Angélica Galicia Gordillo
Laura Yazmín Mejía Barrón
- 53 Trazos del desarrollo profesional docente en la escuela pública mexicana
Romel Tomás García Sánchez
- 79 Consideraciones acerca de instituciones escalonadas en el proceso educativo moderno: Familia, escuela y Estado
Carlos Mejía Reyes

Editorial

La Revista *Symposia*, revista especializada en temas educativos de actualidad, constituye un espacio en el que se despliegan escritos sobre temáticas diversas que resultan de interés para los profesionales de la educación.

En esta nueva edición, se abordan los procesos educativos desde tres miradas complementarias: el ámbito familiar como escenario de desarrollo en el que se gestan condiciones particulares para la experiencia de los niños, jóvenes y adolescentes en el espacio social y, específicamente en el caso que se documenta en el artículo, la forma en que la dinámica familiar marca las oportunidades y obstáculos de los jóvenes en el ámbito educativo.

La segunda mirada, aborda el ámbito histórico de la educación, rastreando la forma en que se generan y promueven los discursos de la política educativa para incidir en la configuración de la identidad. Las autoras discuten la forma en que se difunde, a través de los libros de texto una idea de identidad nacional que se sobrepone a la identidad cultural, al desconocer la diversidad existente en México.

En el tercer texto, la mirada se construye desde las narrativas biográficas de profesores de educación básica. Se analizan los avatares que enfrentan en el desarrollo de su tarea cotidiana en el contexto de la escuela pública, a la luz de las demandas que plantean los vaivenes de la política educativa.

Los enfoques desde los que se abordan los temas, son heterogéneos, pero tienen en común la posibilidad de abonar a la comprensión de la educación como un fenómeno vital, en el que se enlazan las trayectorias personales, las condiciones estructurales de la sociedad y los procesos institucionales.

Con esta discusión, la edición aporta elementos para la comprensión profunda del fenómeno educativo y ofrece líneas para emprender la acción transformadora, desde la convicción de que educar es construir comunidad y abrir posibilidades de futuro.

En ello se plasma la esencia del lema de nuestra institución: “Educar para transformar”

El conflicto familiar y su ambivalencia en la trayectoria educativa de Marlene

Jocelyn Mendoza González*

Introducción

La familia juega un rol integral en el desarrollo físico, mental y escolar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por eso, es importante que exista una estructura familiar basada en la unión y la sana convivencia. Autores como Martínez y Blanco (2005), Bolaños y Stuart-Rivero (2019) y Torio, Hernández y Peña (2007) señalan la importancia del entorno familiar en las expectativas escolares y profesionales de los estudiantes. El tipo de relación afectiva y de convivencia entre la madre y el padre tiene un impacto significativo para los jóvenes de entre 15 y 17 años y se refleja en su comportamiento escolar, así como en las relaciones que establecen con sus compañeros y profesores.

Cuando un joven vive un ambiente convulso en su hogar y es producido, por ejemplo, por el divorcio de sus padres, se condiciona su propia estabilidad. Así se define Marlene (18 años): “No soy una persona muy estable”.

* Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla.

De acuerdo con Fauber y Long (1991; como se citó en Marina, 2012, p. 416), si condicionan la calidad de la crianza, las desavenencias maritales pueden repercutir en el desarrollo infantil. Incluso se refleja en la estancia escolar interrumpida, caracterizada por el ingreso, breve permanencia y salida de la institución, para luego realizar el mismo ciclo en otra escuela. Además, los padres y los profesores desconocen hasta qué punto esta inestabilidad familiar repercute en la trayectoria educativa de los jóvenes. Las expectativas de los padres son ajenas a los significados que los hijos construyen acerca de nociones como estabilidad, permanencia, respeto, disciplina, esfuerzo, entre otras más, que son fundamentales en el recorrido escolar.

Este texto forma parte de mi investigación doctoral (Mendoza, 2021) y tiene como objetivo mostrar los significados que construye Marlene, una joven de 18 años que abandonó la escuela secundaria en tres ocasiones y, después de una fuerte trama familiar, regresó al bachillerato. Ella relaciona su desarrollo escolar con la separación de sus padres cuando era niña. Fue un hecho con consecuencias en su estado emocional y experimentó cambios en su carácter que la llevaron a tener problemas en sus relaciones interpersonales y, finalmente, en su expulsión un mes antes de egresar. El objetivo de este artículo será responder cómo interactúa el entorno familiar en la persistencia o el abandono escolar de jóvenes con rezago educativo.

La investigación doctoral se realizó mediante un enfoque cualitativo hermenéutico con el objetivo de comprender las razones de deserción de ocho jóvenes estudiantes de secundaria. Para conocer los relatos de vida y el incidente crítico que los llevó a desertar, se empleó el método biográfico-narrativo a través de entrevistas semiestructuradas. Todos los jóvenes entrevistados abandonaron prematuramente la escuela secundaria y después de participar en un programa especial de certificación lograron acceder al bachillerato. Para fines de este informe, se presenta el relato de Marlene como parte de los hallazgos correspondientes a la categoría intermedia “El papel de la familia” y de la subcategoría “Entorno familiar”.

El reporte se organiza en tres apartados. El primero de ellos aborda el enfoque teórico-metodológico a partir de la teoría sociocrítica de la fa-

milia, que deja entrever las implicaciones en el desarrollo socioeducativo de los hijos a partir de la separación de los padres y las consecuencias que tienen los conflictos al interior de la familia en el trayecto educativo de Marlene (18 años). Esta problemática se estudia a partir del método biográfico-narrativo, mismo que permite comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción desde la complejidad de las narraciones que los jóvenes realizan sobre conflictos y dilemas en sus vidas. Este método concede abordar la dimensión individual (existencial), de tal manera que se puede entender “cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe de la vida no sólo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es” (Bolívar, 2001, p. 84).

El segundo apartado presenta los resultados de la investigación mediante los fragmentos de la entrevista realizada a Marlene, estos muestran cómo los conflictos familiares a partir de la separación de sus padres afectaron, desde su niñez, su comportamiento y su estabilidad emocional, que durante su adolescencia contribuyó a la salida recurrente de tres escuelas secundarias.

Por último, el tercero apartado presenta las conclusiones de la investigación enfocadas en la necesidad urgente de reflexionar, difundir y atender, mediante diversas estrategias educativas, el problema del abandono escolar a partir de las situaciones familiares que experimentan los jóvenes de secundaria y bachillerato desde un enfoque holístico que considere las complejas interacciones entre lo individual, lo sociofamiliar y lo educativo para crear un futuro más equitativo para todos los jóvenes.

Teoría sociocrítica de la familia como referente en el trayecto educativo

La teoría sociocrítica de la familia, derivada principalmente de la Escuela de Frankfurt y otras perspectivas críticas, examina a la familia como un ente socialmente instituido basado en las relaciones de poder, desigualdad y conflicto, que intenta explicar “la disposición de ciertos individuos a asumir una posición de sumisión y pasividad frente a la au-

toridad” (Sembler, 2020, p. 128), característica peculiar que actúa sobre los integrantes más jóvenes. La familia se considera como una estructura de dominación propia de los sistemas capitalistas, pues ejerce una función de mediación entre la individualidad y las condiciones económicas dominantes (Sembler, 2020).

La teoría sociocrítica de la familia ofrece una perspectiva psicosocial para comprender cómo las dinámicas familiares, influenciadas por estructuras sociales, culturales y económicas más amplias, pueden afectar el desarrollo y el comportamiento de los integrantes jóvenes, que dependen aún de las figuras adultas. Esta teoría examina a la familia como un espacio donde se reproducen las relaciones de poder y autoritarismo. El conflicto familiar, como la separación de los padres, se analiza no como un evento aislado, sino como un proceso incrustado en estas estructuras, como una lucha de poderes que repercute directamente en el desarrollo y el comportamiento de los hijos.

La teoría sociocrítica argumenta que la familia no es una entidad aislada, sino que está intrínsecamente conectada con la sociedad; por eso las normas sociales, las expectativas culturales y las políticas públicas influyen tanto en la organización como en el funcionamiento familiar. Además, las familias internalizan y reproducen las desigualdades sociales y perpetúan ciclos de desventaja. Debido a esto, la distribución desigual de los recursos económicos, el acceso limitado a la educación de calidad y la discriminación de género pueden generar estrés y conflicto dentro de la familia y afectar negativamente el bienestar de sus miembros, especialmente de los niños y los jóvenes.

La separación de los padres, un conflicto familiar cada vez más común, puede ser particularmente disruptivo para los hijos. Desde la perspectiva sociocrítica, la separación no se reduce a un problema individual o de pareja, sino que se entiende como un fenómeno social influenciado por factores estructurales. La precariedad económica, la falta de apoyo social y las normas de género aumentan la tensión en las relaciones de pareja y contribuye a la separación. Los efectos de la separación en los jóvenes pueden ser significativos y multifacéticos. La

pérdida de estabilidad familiar, el conflicto interparental y las dificultades económicas pueden generar estrés, ansiedad, aislamiento social y síndrome de depresión en los jóvenes (Grych y Fincham, 1990; como se citó en Mayorga, 2024, p.78). Estos problemas emocionales pueden afectar su rendimiento académico, su capacidad para concentrarse y su motivación para asistir a la escuela. Además, la separación puede debilitar las redes de apoyo social del joven y dejarlo con menos recursos para afrontar sus desafíos.

La teoría sociocrítica también destaca la conexión entre la familia y la escuela. Los jóvenes que experimentan un conflicto familiar pueden tener dificultades para adaptarse al entorno escolar y manifestar comportamientos negativos, como la agresividad, el absentismo escolar y la falta de respeto a la autoridad. Los jóvenes expresan su frustración, dolor y confusión a través de estas acciones, aunque desafortunadamente éstas los convierten en foco de estigmatización y discriminación por parte de sus profesores y compañeros.

La salida anticipada de la escuela es una de las tantas consecuencias del conflicto familiar, y es, a su vez, desencadenante de comportamientos desfavorables. Los jóvenes que abandonan la escuela prematuramente enfrentan un futuro con menos oportunidades educativas y laborales, perpetuando el ciclo de desventaja. La teoría sociocrítica ayuda a comprender la interrupción de los estudios no como una decisión individual aislada, sino como el resultado de una compleja interacción entre las dimensiones familiares, sociales y escolares.

Bajo esta teoría se pretende comprender cómo la separación de los padres, en el contexto de las desigualdades socioculturales, y la reproducción del poder, desencadena comportamientos adversos que llevan al abandono escolar en los jóvenes. Al analizar las conexiones entre la familia, la escuela y la sociedad, esta teoría destaca la necesidad de atender las causas estructurales de la desigualdad para diseñar estrategias que brinden apoyo a las familias y a los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

Efectos de las dinámicas intrafamiliares en el trayecto educativo

Gottman y Levinson (1992; como se cita en Marina, 2012) señalan que “los procesos que llevan al divorcio suelen ser largos, y provocan cambios en la relación con los [hijos] que, sin duda, les afectan emocionalmente” (p. 415), y reduce sus habilidades sociales. Sin embargo, se ha demostrado que,

los factores de riesgo para los niños son: el periodo de tensiones antes del divorcio, el comportamiento de los padres después del divorcio, la red social de apoyo que el niño mantiene y los cambios económicos que experimenta. Por regla general, una familia divorciada ve disminuido su nivel de vida. (Marina, 2012, p. 415)

De acuerdo con Castells (2009), cuando los hijos son pequeños, el divorcio de los padres crea en ellos un temor a sentirse abandonados, así como un sentimiento de culpabilidad.

Marlene señala que la separación de sus padres, desde que ella tenía 9 años, y el prolongado tiempo que pasó sin ver a su padre, condicionó su desempeño escolar. A partir de ese suceso su estancia en la escuela secundaria se tornó conflictiva y ávida de rencillas entre sus compañeras y profesores. Ella señala que cuando estaba en secundaria

mis papás estaban totalmente divorciados. Entonces tenía muchos problemas, problemas que nos afectaron bastante, estábamos chicos. Ellos se separaron [cuando] yo tenía 9 años, pero después mi papá conoció a otra persona, mi mamá se empezó a poner muy mal, y entonces empezaron los problemas. Vivía unos meses con mi mamá, otros meses con mi papá, nos andaban trayendo de aquí para allá, no estuve muy estable. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 241)

Marina (2012) menciona que la conformación de una nueva familia genera nuevos problemas en los hijos, como es “informar al hijo de la aparición de una nueva pareja, [...] la búsqueda de una nueva identidad familiar, la aparición de nuevas lealtades, el sesgo afectivo hacia los hijos propios, los sistemas de custodia compartida” (p. 415).

Luego del divorcio, los padres de Marlene establecieron nuevas relaciones con otra pareja. Esto acrecentó el problema familiar y la incomodidad de ella; asunto que derivó en su expulsión escolar a un mes de la graduación del tercer año de secundaria.

Marlene tuvo que dejar la escuela y a sus compañeros. Tampoco pudo asistir a la fiesta de graduación debido a una pelea que sucedió fuera de la escuela entre las “bonitas del salón” y las “feas”.

Todos me culparon a mí y lo único que le quedó hace al director fue decir “se va de baja” aparte de que yo tenía malas calificaciones y no iba a acreditar el año. (Marlene) (Mendoza, 2021, pp. 188-189)

Enfrentado el fracaso escolar. La figura materna: apoyo y motivación

El impacto que genera la separación de los padres es mayor en niños de 10 a 14 años, pues suelen adaptarse con mayor dificultad. Al convivir sólo con una figura parental que asume la responsabilidad de las actividades, los hijos se enfrentan a un “continuo patrón de estrés, agotamiento, depresión y aislamiento social de la familia. La disciplina puede ser errática, y el niño puede correr riesgo social o depresión” (Marina, 2012, p. 415). La salida prematura de Marlene, a sólo un mes de graduarse de secundaria, la llenó de una gran tristeza que le fue difícil de superar.

Fue muy triste, la verdad sí fue muy triste, porque yo me imaginaba graduada con mis amigas. Yo decía: “Nos vamos a graduar juntas”. Teníamos pensado ir al mismo bachiller, entonces para mí sí fue algo triste decir: “¡Ay! Ellas ya se van a graduar y yo no, me voy a quedar muy atrás”, entonces sí me puse muy triste, la verdad, pero bueno, dije: “Ya lo hice y ahora tengo que aceptar lo que hice”. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 190).

Escuchaba las risas, las felicitaciones de los familiares para sus amigos y primos, la emoción de las tías, pues “ya falta poco para la graduación”: “Y decirles: Tías, no me voy a graduar”. (Marlene)

Me sentía un fracaso, me sentía yo un fracaso, decir cuánto tiempo mi mamá y mi papá se esforzaron por estarme pagando la escuela, los útiles, el uniforme y yo con lo único que les pagué fue que a un mes de graduarme me dieran de baja y todo el esfuerzo que ellos hicieron se viniera abajo, entonces sí me sentí muy mal y decir: Soy un fracaso, no lo voy a lograr, y me llené de muy malos pensamientos. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 444).

Frente a lo que consideran un fracaso, los jóvenes atraviesan por momentos de desolación y tristeza; el sentimiento se agrava más cuando creen que el fracaso recae en ellos mismos y le fallaron a sus padres. Ante esta situación, Marlene cayó en el encierro y alejamiento de sus amistades.

De plano me encerré, me encerré mucho tiempo, de decir: “Ya no quiero salir”. Mis amigas me invitaban a sus comidas de graduación, yo decía: Ah sí, luego les aviso. Pero ya no quería yo salir. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 190).

La figura materna es quien, por lo general, acompaña en la tristeza y desánimo de los hijos.

Mi mamá me decía que tenía que salir, echarle ganas y que no me estancara por algo, que, si yo quería, lo iba a lograr. Pero sí me estancué muchísimo, estar encerrada, de plano no quería salir, dejaba de comer y todo eso. (Marlene)

Marlene menciona que “mamá estuvo ahí” para motivarla, para no permitir que se estancara, en contraste con su papá, quien estuvo poco presente. Esta situación cambió con los años¹. De acuerdo con Marlene, su mamá fue quien

me motivó para decirme que estudiara, gracias a ella estoy en el bachiller, no tanto por mi papá. Pero ahí estuvo mi mamá, dándome ánimos, y me dijo: Écha-

¹ A partir de un desencuentro que Marlene tuvo con la pareja sentimental de su madre, Marlene decidió irse a vivir con su papá. “Hasta apenas estoy encontrando la estabilidad de vivir con mi papá y eso es apenas [risa, N. de A.]. Llevo aproximadamente 6 meses viviendo con mi papá” (Marlene).

le ganas, vas a ver que sí te vas a graduar. Fue la que más estuvo conmigo. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 230).

Contrario al esperado castigo que Marlene creía merecer, la madre fue condescendiente y hasta le celebró sus XV años. En ocasiones, en las familias donde los padres viven separados surge la necesidad de competir por el cariño de los hijos, una manera de ello es mimándolos y concediéndoles sus deseos. Marlene narra con risa este suceso:

Hasta me hicieron mis XV años, todavía mi mamá me dijo: “No te los mereces, la verdad no te los mereces, pero si es tu sueño, yo te voy a hacer tus XV años”. Y sí me hizo mi fiesta, súper grande de mis XV años y yo se lo sigo agradeciendo, porque no me los merecía después de cuantas expulsiones, no me los merecía. (Marlene)

Ante la tristeza y encierro de Marlene, la mamá decide inscribirla en una escuela de belleza, pues sabía el gusto que tenía su hija por aprender a cortar el cabello, maquillar y peinar.

Mi mamá llegó de la nada y me dio una maleta y me dijo: “Ábrela” y yo desde chiquita tenía la noción de ser estilista, y cuando yo abrí la maleta tenía mi papel de inscripción, ya estaba todo pagado y mi material. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 190).

Entonces me puse feliz, porque mi mamá no quería que me quedara estancada, quería que hiciera algo. Entonces ella fue la que me motivó para salir y decir: lo voy a lograr. Eso fue lo que me sacó de la depresión, que mi mamá ya me iba a dejar a la escuela, cuando llegaba me preguntaba, que qué hice, qué aprendí, entonces me motivaba muchísimo, y fue ahí donde me di el impulso de seguir arriba. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 189).

Los jóvenes como Marlene, que muestran comportamientos difíciles, conflictivos, agresivos y de desconfianza (Jiménez *et. al.*, 2012) en la escuela, demandan una fuerte atención de los padres. En las siguientes frases se evidencia esa necesidad saciada: “Me puse feliz”, “Mi mamá ya me iba a dejar a la escuela”, “Me preguntaba que qué hice”.

De regreso a la escuela. Expectativas familiares sobre la educación de los hijos

Marlene se experimentó aburrida fuera de la escuela. Aunque reconoce que aprendió otras cosas y supo que era la más rápida poniendo tubos. Se convirtió en la “mano derecha” de la profesora en la academia de estilismo. Sin embargo, para sus padres no era suficiente. Ellos deseaban que Marlene regrese a la escuela.

Yo no le veía algún caso, en ese tiempo no le veía ningún caso, pues no tenía el interés por regresar a la escuela, pero mis papás me presionaron para que yo hiciera el examen², porque yo no estaba de acuerdo, la verdad, en hacer el examen, decía yo: ¿Para qué? Si yo ya estaba haciendo algo, pero mis padres me dijeron que no, tenía que regresar a la escuela a hacer algo, entonces me llevaron a que hiciera el examen, lo pasé y ya después me vinieron a inscribir aquí [al bachillerato]. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 231).

La decisión de que Marlene regresara a escuela fue de la mamá, quien primero la inscribió en la academia de estilismo y, a un año de terminarla, la retiró para llevarla a realizar el examen.

Me sentí obligada por mi mamá, [me dijo]: “tienes que regresar y vas a regresar y le vas a echar ganas”. [...] Yo llegué [al bachillerato] llorando. Y ya cuando entré y vi el ambiente, me gustó, me sentí muy a gusto [con] mis compañeros, me hicieron sentir bien. Me gusta mucho estar aquí. (Marlene) (Mendoza, 2021, p. 231).

La autoridad de los padres sobre las decisiones o deseos de los *hijos-jóvenes* se impone en relación con qué es mejor para los hijos. La continuación de los estudios es un asunto altamente familiar, pues impacta en el futuro y el porvenir económico de los hijos, cuestión que los jóvenes no alcanzan a dimensionar.

² En 2017 y 2018, la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla realizó un programa de certificación especial, dirigido a personas mayores de 15 años que tuvieran inconclusa la escuela secundaria, a través de un único examen en línea con 60 aciertos de 120 reactivos, obtenían el certificado de secundaria.

Me voy con mi papá. Necesidad de apoyo y cariño paternal

Marlene se encontraba en el bachillerato cuando experimentó nuevamente el deseo de abandonar la escuela, los problemas familiares se volvieron a hacer presentes, ahora con la pareja de su mamá que “tuvo ahí” después de su salida de la secundaria. Cuatro años después y a unos meses de concluir el bachillerato, Marlene “ya empezaba con que ya no quería venir, ya me quería yo encerrar en mi casa, en mi cuarto, ya ni siquiera quería salir para nada, entonces fue cuando el daño ya estaba muy grande” (Marlene).

Los amigos juegan un rol importante en las decisiones que toman los jóvenes para enfrentar las situaciones familiares cuando son difíciles: “Mis amigos me decían: ‘es que tienes que hablar’, entonces fue cuando de plano me decidí hablar” (Marlene). Marlene decidió irse con su papá

porque tuve un problema con mi mamá y su pareja y ya no era nada sano que yo estuviera allá, necesitaba un **apoyo** de mi papá, un poquito de **cariño**, así es como yo lo diría. [...] Entonces le dije a mi papá, sabes que me voy contigo. Mi mamá no lo tomó a bien, pero tampoco hizo nada, entonces ahorita estoy con mi papá y **estoy tranquila**. (Marlene)

Se destaca de la figura paternal, quien “domina la escena intrafamiliar” (Sembler, 2020, p. 136) y reafirma su lugar en la estructura familiar, “porque el padre *de facto* es el más poderoso” (Horkheimer, 2011a, como se citó en Sembler, 2020, p. 136), y proporciona mayor seguridad a los hijos, principalmente en dos aspectos: protección, derivado de la fuerza física, y económica, como principal proveedor, por lo que Marlene tiene que saber manejar y aplicar en qué momentos de su vida juvenil conviene estar con papá o con mamá.

La familia, pese a las críticas y cambios experimentados en la era global del siglo XXI, continúa siendo para los jóvenes, al menos hasta que logran su plena independencia, más que una institución social legitimada donde se ponen en juego las diferentes posiciones de poder y desigualdad que dispone y (re)dirige las acciones de los jóvenes integrantes, quienes se

encuentran aún bajo la tutela de los padres, y habitualmente son considerados como sujetos no aptos, todavía, para tomar sus propias decisiones.

Y colorín colorado... A manera de conclusión

La familia tiene un papel ambivalente tanto de institución social, que contribuye a la perpetuación de las relaciones de poder y dominación, como de carácter transformador (Sembler, 2020) de la sociedad. Las relaciones de poder y autoridad presentes en la familia muestran un efecto detonador en la trayectoria educativa de los jóvenes. Se resalta la toma de decisiones de los padres acerca del tipo de estudios que los hijos realizan, así como la acción obligatoria de regresar a la escuela, en cuanto existe una dependencia no sólo económica, sino también efectiva y de seguridad personal de los hijos hacia los padres.

Tres aspectos fundamentales emergen de este análisis: la importancia de la separación de los padres, el papel decisivo de la madre como agente motivador y la necesidad de apoyo emocional y económico del padre. Estas dimensiones no solo reflejan la realidad de los jóvenes, sino que también se articulan con la teoría sociocrítica de la familia, que permite entender cómo las dinámicas familiares influyen en la formación de los individuos.

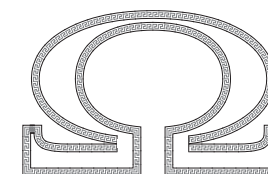
En primer lugar, la separación de los padres se manifiesta como un factor crítico en la discontinuidad de los estudios. Los relatos de vida de los jóvenes indican que esta separación genera inestabilidad emocional y social, lo que provoca una disminución en su interés y compromiso con la educación. La falta de un entorno familiar cohesionado puede llevar a los jóvenes a priorizar los conflictos familiares por encima de sus estudios, creando un ciclo de abandono escolar difícil de romper. Esta dinámica se alinea con la teoría sociocrítica, que sostiene que las estructuras familiares y sus crisis pueden desestabilizar el desarrollo educativo de los individuos, limitando sus oportunidades y potencialidades.

En segundo lugar, el papel de la madre emerge como un agente motivador crucial en la vida de los jóvenes. A menudo, es ella quien propor-

ciona el apoyo emocional necesario para que los hijos continúen con sus estudios. La figura materna no solo representa una vigilancia que “está ahí” presente, sino que también actúa como mediadora en la relación del joven con su educación. Los testimonios revelan que muchas madres, a pesar de sus propias limitaciones, fomentan la continuidad educativa de los hijos, por “el presentimiento de [ofrecer] una mejor condición humana” (Horkheimer 2011, como se citó en Sembler, 2020, p. 135), convirtiéndose en un pilar fundamental en la toma de decisiones en la formación escolar.

Por último, la investigación destaca la necesidad de apoyo emocional y económico del padre para que los jóvenes puedan seguir con sus estudios secundarios. La ausencia del padre, ya sea por separación, emigración o falta de compromiso, desmotiva a los jóvenes y afecta la continuidad de los estudios. Sin el respaldo financiero y emocional que un padre puede proporcionar, muchos jóvenes se ven obligados a buscar el afecto en otras figuras, además de mostrar comportamientos agresivos que muestran su enojo y desacuerdo con las relaciones intrafamiliares. La teoría sociocrítica enfatiza que la familia, como unidad social, debe ser vista en su totalidad; la falta de involucramiento de uno de sus miembros puede desestabilizar el sistema familiar y sus aspiraciones educativas.

En conclusión, la interrelación entre la separación parental, el papel de la madre y la necesidad de apoyo paterno subraya la complejidad del contexto familiar en el que se desarrollan las trayectorias educativas de los jóvenes. Es esencial que las instituciones educativas y políticas públicas reconozcan estas dinámicas y trabajen en colaboración con las familias para crear entornos que fomenten el bienestar emocional y educativo de los jóvenes. Solo así se podrá abordar de manera efectiva el fenómeno del abandono escolar y promover una continuidad educativa que prepare a los jóvenes para un futuro más prometedor.



Referencias

Bolaños, D. y Stuart, A. J.

- 2019 La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.

- 2001 *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Castells, P.

- 2009 *Los padres no se divorcian de sus hijos*. Aguilar.

Marina, J.A.

- 2012 El entorno familiar. *Pediatría Integral*, 16(5), 414-417. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi05/07/Entorno.pdf>

Martínez, R. y Blanco, L.

- 2005 Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>

Mayorga, C.

- 2024 Coordinación de parentalidad en contextos de divorcio. En M. Arranz, C. Mayorga y L. Valencia (Eds). *Separación, divorcio y relaciones familiares. Un análisis multidisciplinario*. Ariadna. <https://doi.org/10.26448/ae9789566276135.90>

Mendoza, J.

- 2021 *La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional] Academia Journals, 3(1). <https://www.academiajournals.com/revista-concytep-2021>.

Sembler, C.

- 2020 La familia en la teoría crítica. Dominación y utopía. *Stoa*, 11(22), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7988069>

Torío, S., Hernández, J. y Peña, J.V.

- 2007 Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista en Educación*, 343, 559-586. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69022>

Institución educativa. Dialécticas epistemológicas hacia la construcción de la identidad nacional

María Angélica Galicia Gordillo^{*}

Laura Yazmín Mejía Barrón^{**}

Nacionalismo e identidad Nacional

El siguiente escrito es producto de un proyecto mayor que tiene como punto central acercarse a las formas de construcción de identidad nacional en comparación con la identidad cultural con el fin de enfatizar la autoadscripción calificada y los vínculos comunitarios en comunidades indígenas del estado de Hidalgo. Lo que se presenta es uno de los primeros resultados de un momento de la investigación metodológica de reflexión sobre la relación entre la construcción del nacionalismo y la concepción de la cultura como parte del discurso político en educación que conduce a la construcción de pensamiento nacionalista en educación básica. Para este efecto, el texto se divide en dos partes: 1. Una revisión del contexto sociohistórico en torno a la educación

^{*} Investigadora IIA-UNAM; Asesora académica en Universidad pedagógica Nacional (UPN).

^{**} Maestría en educación con Campo en Planeación educativa. Posgrado UPN.

institucional, el poder y la ideología de Estado; y 2. Las prácticas institucionales que llevan a la construcción de un nacionalismo y cultura nacional a través de las reformas educativas.

1. Contexto sociohistórico hacia la educación institucional nacionalista

a) La idea de nación y el orden de gobierno

Desde los inicios del Virreinato la formación de los infantes incluyendo a los hijos de la nobleza indígena, quedó en manos de los frailes que acompañaron a los conquistadores ibéricos. La religión como parte central de la educación, justificó una enseñanza diferenciada por sexo y condición social. Durante este periodo la ideología fue clave en el ejercicio del poder, pues si bien, algunos elementos conveniente y estratégicamente seleccionados de la estructura social indígena se respetaron, la división social que enfatizaba el vasallaje al Rey de España, fue la punta del eje en la división social de la Nueva España (Reyes, 1984: 09).

Fue incluso desde el discurso de sabios nobles nativos nombrados *Huehuetlacatl*, que los frailes lograron influir exitosamente en los indígenas. Combinar dicho discurso con la religión cristiana, fue una acertada decisión para la instrucción de las mentalidades indígenas (Escalante, 2010), quedando el catecismo como el instrumento central para la enseñanza en la Nueva España, de una moral con base europea. La conversión religiosa fue un medio eficaz para la promoción del *apostolado* y, al mismo tiempo, un arma ofensiva contra la religión prehispánica (Staples, 1992: 72). La consecuencia paulatina de esta estrategia para los grupos originarios a lo largo de trescientos años, fue el abandono de la mayoría de sus raíces prehispánicas, la desvalorización de su cultura y la adopción de nuevas formas de interpretar el mundo. Se trató, en la voz de Bonfil Batalla, de un proceso de *desindianización* resultado de la acción de fuerzas etnocidas¹ que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo

¹ Entiéndase etnocidio cuando a un grupo étnico colectiva o individualmente, se le niega su derecho a disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su lengua. Esto implica una forma extrema de violación masiva de los derechos humanos, particularmente del derecho de los

como unidad social y culturalmente diferenciada; esto es, la pérdida de la identidad colectiva original como resultados del proceso de dominación colonial (Bonfil, 1990: 42).

Con la Guerra de Independencia, germina el nacionalismo desde la ideología impulsada por los criollos independentistas de inicios del siglo XIX quienes vieron las cualidades de un territorio con gran potencial de poder y riqueza. El primer paso para conformar la Nación fue la integración territorial, elemento esencial para despertar el sentido de pertenencia a través de una lengua y religión. Para Miranda “*Nación* procede de una construcción intelectual [...] Es una creación, una ilusión activa en cuanto los hombres no sólo creen que son iguales, sino que pueden actuar en defensa o conservación de su comunidad ilusoria” (Miranda, 1996: 51). En esta lógica, la constitución emanada de las Cortes de Cádiz en 1812, las circunstancias no cambiaron mucho, pues si antes se trataba de un proceso desindianizante, a partir de la intención decimonónica impulsada por José María Morelos en sus *Sentimientos de la Nación*, donde se enuncia sustancialmente, la independencia de la monarquía española, el reconocimiento de la religión católica como único dogma e iglesia, la adopción de un Congreso Nacional que norme las leyes bajo el impulso la idea de la Patria, entre otros. La creación de una Nación y Patria, llevó también a la creación de un nacionalismo homogeneizador a partir de la idea de *ciudadano* dentro de una moral de *buenas costumbres* impulsadas desde la educación ciudadana para lograr el amor a la naciente patria. A la vista de ese Congreso Nacional, los grupos originarios de raigambre prehispánico, se enfrentan a la también naciente ideología de Patria.

A decir de Lewis, con el fin del movimiento de independencia, hacia 1821 inicia el nacimiento del Estado Mexicano como unidad administrativa y territorial. Los primeros ideólogos de este momento, abrazaron el modelo del Estado-Nación, que supone una relación entre un gobierno soberano, un territorio y una población unificada y relativamente homogénea (Lewis, 2015: 18). En este escenario, la niñez era el foco principal para estos fines. A causa de ello, con Miranda, el conjunto interés de la Iglesia y

grupos étnicos al respecto de su identidad cultural, tal como lo establecen numerosas declaraciones pactos y convenios de las Naciones Unidas. (Declaración de San José 1981. UNESCO página 1).

el Estado por dirigir moralmente al pueblo, son una ventana para observar cómo se forma una nación (Miranda, 1996: 31).

b) El periodo Independiente. El pretexto educativo hacia la unidad nacional

El siglo XIX destacó por ser un tiempo de sublevaciones para el país. Con la Independencia del territorio las cuestiones políticas y económicas eran inestables. Sin embargo, todos quienes sustentaron el poder en su momento, reconocieron a la educación como elemento principal para a la consolidación de muchos de sus ideales. Muchos principios educativos se orientaron en lograr las ideas de *instrucción y libertad*. La educación pública en México nace con las ideas liberales y positivistas de 1833 de Gómez Farías, para quién la instrucción del niño era considerada base de la ciudadanía y moral social, y que bajo el mandato de Santa Ana se hacía menester hacerla gratuita, y con Juárez, hacerla laica. (Solana, 1981:01-20).

De acuerdo con Bolaños (1981), hacia 1834 se asentaron nuevas leyes que consideraban: 1. La creación de la Dirección General de Instrucción Pública, para garantizar la organización y normalización de la educación y las tareas educativas en todo el territorio nacional; 2. La enseñanza *libre* atendiendo las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional; 3. La educación laica como recurso para una formación ciudadana y los conocimientos científicos más avanzados; 4. La instrucción elemental segregada por género y edad, separando los conocimientos que debieran recibir hombres y mujeres, y niños y adultos; y 5. La fundación de las escuelas Normales con el propósito de preparar un profesorado debidamente capacitado para instruir a los niños desde los ideales del Estado.

Fue en este periodo que por primera vez se habló de *libertad de enseñanza* que contempla la organización e implementación de métodos y asignaturas en los planteles particulares siempre y cuando conservaran el aspecto moral y político en la enseñanza, incluyendo los requisitos gremiales y de *pureza de sangre* para quienes se integraran a la docencia (Thanck, 2013: 25).

Un año después con Manuel Baranda, el control de la educación se fortalece con las *Bases Orgánicas*, documento del que emanó la Dirección General de Instrucción donde se establece la nacionalización de los colegios particulares subsidiados por el gobierno, acto que se refuerza en 1861 con la Ley de Instrucción dictada por Juárez, se unificaron los planes de estudio y se consolidó el incremento de escuelas primarias, quedando a cargo del gobierno federal su control e inspección (Galeana, 2009: 312-315). La educación moral impartida por iglesia, así como los libros de texto usados en la instrucción de los niños, estarían bajo la aprobación y control del Estado bajo mandato en la Carta Constitucional de 1857 postulando la obligatoriedad y vigilancia de las enseñanzas por parte de los Ayuntamientos como representantes del Ministerio de Instrucción Pública (Bolaños, 1981: 26).

c) El porfiriato. Se consolida la educación nacionalista

Lo que caracterizó a la educación decimonónica fue la importancia de las infancias como oportunidad para la formación de los futuros ciudadanos que respondieran a las demandas sociales y económicas de a una sociedad positivista e industrial incipiente que demandaba dos tipos de personas: una para desempeñar trabajos de obreros en fábricas, y otra muy reducida élite calificada para desempeñar funciones superiores (Rubio, 2006).

Antes del porfiriato las reformas y legislación en materia educativa generalmente tenían solo un alcance regional; con la llegada de Porfirio Díaz al gobierno, la educación se convirtió en el eje central de su política de *progreso y civilización*. Buena parte del proyecto educativo de Juárez se retomó durante el gobierno de Díaz, la educación gratuita, obligatoria, así como la formación de docentes, fueron cruciales también en este periodo. Además, la fundación de escuela Preparatoria y la Universidad Nacional, enfatizan el interés que puso Díaz en la educación pública (Bazant, 1993). No se puede dejar de mencionar que el gobierno vio en los profesores el apoyo más importante para el logro de sus ideales y por tanto la formación normalista era muy cuidada hasta el grado de buscar que los maestros se mantuvieran al margen de movimientos sociales que no favorecieran al gobierno (Ruiz, 2013: 56).

Todo lo anterior se ve materializado en el artículo 3º de la Constitución Política que hasta la actualidad rige nuestro país; y con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. De este modo, se logra difundir una educación hacia el *progreso y al amor* patrio, lo que se puede vislumbrar aún en el artículo mencionado del que a continuación se citan fragmentos:

Artículo 3o. *Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior ...La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Artículo 3º Constitucional 2017. DOF 10-06-2011).*

A partir de este momento, la escuela pasaría a ser el espacio nacionalizador y modernizador impactando principalmente en el sector campesino formado mayoritariamente por grupos indígenas. La intención fue convertirlos en productores, comerciantes, patriotas y de orientación científica para formar una base popular entre obreros y campesinos. (Vaughan, 2001:15). La idea del amor patrio siguió guiando las reformas educativas posteriores a 1917, acentuándose así un nacionalismo mexicano, civilizado y positivista de orden capitalista. La educación tuvo que ajustarse a estas necesidades económicas y políticas a la par de los intereses del Estado. Para Torres Bodet la educación pública funcionaria como centro de codificación de indios y mestizos (Ornelas, 1995). Arropados por la idea de *la madre patria* se buscaba la inclusión hermanada de indios y mestizos, personajes que entonces eran la antítesis de la buscada civilización y progreso nacional; de ahí su importancia subsecuente para el nacionalismo.

2. Las prácticas institucionales y la construcción de un nacionalismo y cultura nacional

a) Conceptualizando la cultura nacional

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, tuvo como misión no solo validar la educación básica del país, sino, además, unificar

y formular los programas integrales de estudio considerados adecuados para el proyecto nacional, y el reconocimiento de ciertas obligaciones y derechos de los maestros (Del Socorro, 2005: 07). Como ideología de Estado, la SEP se encaminó a lograr la unidad nacional para el *desarrollo social*, el progreso y el *bienestar* de la nación, términos frecuentes en los discursos relacionados con la economía y la estabilidad social y política (Salazar Silva, 2005), dejando de lado las particularidades regionales y culturales propias de lo que sería una identidad cultural.

Vasconcelos al tomar el mando educativo en 1921, vio la oportunidad y el medio para consolidar los valores que desarrollaran el sentimiento nacionalista y de pertenencia a una misma patria mediante el fomento de una idea de comunidad (Ruiz, 2013: 39). Estos ideales se plasman en su *raza cósmica* de integración y unificación de las culturas del territorio mexicano, justificando un origen común: *La madre patria*. Su proyecto consistía en el proceso de evolución por medio de las bellas artes, bibliotecas y el departamento escolar. Vasconcelos sienta las bases para la creación de una cultura nacional integradora, conformada por los saberes y la ciencias impulsadas desde el positivismo decimonónico, dejando de lado los conocimientos y saberes comunitarios de representación popular y desde luego, indígena.

Posteriormente, hacia mediados del siglo XX, estas ideas se concretaron en la educación pública con la distribución de los libros de texto gratuito y la implementación de actividades cívicas y culturales que reflejen las artes como elemento central de la cultura nacional y desde luego, priorizando la unidad patria. De acuerdo con Ornelas (1995), Narciso Bassols con su programa educativo fortalece la idea de formar ciudadanos que vean al Estado como representante de la nación y desarrollar el sentimiento del mexicano desde el amor a la patria y la cultura de saberes. Por este motivo el proyecto incluyó prioritariamente a *los indios* ya que la formación de la nacionalidad en los indígenas era más importante que la reproducción de habilidades y destrezas para el trabajo. Posteriormente, a partir las innovaciones tecnológicas, se integraría a campesinos y trabajadores obreros (Ornelas, 1995: 111-121).

En la década de los 40's con Manuel Ávila Camacho como presidente y Octavio Véjar Vázquez como secretario de Educación, la ideología imperante se orientó a combatir la lucha de clases, remanente de la educación socialista mediante la pedagogía del amor, la *escuela del amor* fundamentada en la paz, democracia y unidad nacional (Lazarín, 1996: 167). Esta utopía pedagógica fue sustituida hacia 1946 por la *Unidad nacional*. La misma SEP publicó de la homogeneización desde una cultura “mexicana no por imitación de sí misma y de las mecánicas del pasado, sino porque impulsará a los que estudian a sentir a México, a entender a México y a imaginar la existencia de México desde la figura de la patria como una fuerza creadora de porvenir como resultado del progreso social, la unidad patriótica, la cohesión social y entendimiento internacional” (Lazarín, 1996: 168).



Imagen 1. La Patria. Portada en uno de los libros de texto para educación básica

a) La atención se diversifica. La patria ya no solo tiene forma de mujer

Como se mostró en los apartados anteriores, los fines que se esperan de la educación nacionalista permite entender de manera una manera global los fines que el Estado delega a la educación y los intereses que subyacen

a la misma, a partir de la visión del monopolio del poder, sirviendo siempre y en sintonía con las necesidades políticas y económicas hegemónicas. Las reformas educativas y los libros de texto gratuitos, impulsados desde mediados del siglo XX, presentan una carga de contenidos, aprendizajes esperados y temas diversos organizados desde necesidades intrínsecas de promoción constante de una confusa cultura mexicana que sirve como referente de la identidad nacional y al desarrollo económico.

Hacia la década de 50 y 60's, una de las primeras reformas educativas resultantes de exigencias sociales y principalmente estudiantiles, fue promovida por Díaz Ordaz. Se trató de una reforma centrada en los libros de texto como eficientes difusores de la imagen tan lastimada por el movimiento estudiantil el 1968 incluyendo fotos de líderes políticos y el tema central de la sexualidad. La iglesia por su parte, consideró como faltas a la moral la inclusión de temas de educación sexual, y el sector empresarial también se quejó por ser señalados como faltos de patriotismo (Lazarín, 1996, 75). Bajo la lógica de una escuela que sería el escenario y ensayo para el mundo laboral, se inculca en los alumnos un “amor patrio” representado por la creación de símbolos que llevarían a lo que se dominaría *la cultura mexicana*; caracterizada más por actitudes y valores útiles para el trabajo en las fábricas y desde el desarrollo de actitudes que deberían cumplir los alumnos. A decir de Ornelas, la intención era lograr una dedicación al trabajo productivo desde la escuela, a la obediencia, la puntualidad y una disciplina (Ornelas, 1995) caracterizada por la obediencia indiscutible a la autoridad. La *madre patria* de inicios del siglo XX se hace ausente, el amor patrio se centra ahora en la Bandera de México y el Himno Nacional como símbolos de identidad nacional y en reconocimiento de una cultura mexicana representada por el charro y la china poblana, que ignora las particularidades culturales y heterogéneas de la gente que conformaba la República Mexicana.

b) Reformas educativas hacia el Estado Nacional

Las reformas sociales más significativas se consolidarían a partir de los años 90's con Ernesto Zedillo, quien propone reformas integrales en prácticamente todos los sectores destacando el educativo con el programa



Imagen 2. El charro y la china poblana. Representación de la cultura Mexicana

Referencias: <https://www.mexicoenfotos.com/MX16520378910374> y

<https://www.mexicoenfotos.com/MX13229838192410/4>

denominado *Aprendizajes clave* que tiene como premisas el aprendizaje profundo, el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Maldonado señala, sin embargo, que se basa en aprendizajes clave y las competencias limitadas por el uso de los libros de texto gratuitos creados de la reforma anterior (Maldonado y Bello, 2016: 02). Lo importante para el Estado en ese momento era el desarrollismo económico basado en un abierto liberalismo capitalista o neoliberalismo. Esto debía ser la nueva connotación del nacionalismo mexicano oficial (Torres, 2005). Una mexicanidad que continúa la búsqueda de unificar a una población que sirviera para fines políticos y económicos de una nación mexicana emergente. Las instituciones estatales como la educativa, se convierten en el escenario político e ideológico para el desarrollo del capitalismo. El bien común, el progreso y el amor por la patria se materializan en el aula a través de la currícula y los planes de estudio con el fin de

reforzar la identidad mexicana y el amor a los símbolos patrios necesarios en las ceremonias cívicas. La estrategia capitalista a decir de B. Batalla, es crear necesidades [y símbolos] de consumo que no corresponden con su cultura, pero que puedan ser apropiados como propios y generar mecanismos de explotación y dependencia (Bonfil, 2019: 197).

Duarte propone el término *acumulación por desposesión*, esto es, privar de los recursos naturales y de su naturaleza a las poblaciones es decir, que la gente pierda derechos comunales, que se privaticen por las instituciones financieras y gubernamentales (Duarte, 2006) y lo más preocupante, que sea tan eficaz en su aprehensión, que no protesten por ello. Se trata de pensarse como mexicanos y sumir las bases del nacionalismo de Estado con toda suavidad.

c) La escuela, facilitadora de ideologías y del nacionalismo

Se ha mencionado ya cómo la escuela es la institución estatal reconocida oficialmente para formar individuos que logren aprendizajes que los hagan aptos para vivir en un contexto social (Fernández, 2016:51) donde se reproduce el aparato ideológico del estado para su promoción y reconocimiento de autoridad, poder y control instituidos e instituyentes. “Las instituciones enseñan a través de habilidades bajo formas que aseguran sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica” (Althusser, 2003: 15).

Etzioni considera que las instituciones como la educativa:

“son unidades sociales o agrupaciones humanas de poder deliberadamente construidas o reconstruidas, caracterizadas por: 1) la división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, deliberadamente planeadas para favorecer la realización de fines específicos; 2) la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia fines para aumentar su eficiencia; 3) una sustitución personal; es decir que las personas que no satisfacen pueden ser depuestas y sus tareas asignadas a otras. (Etzioni, 2016: 03).

No se suponga que las relaciones de poder funcionan de manera mecánica, la persuasión es el elemento central que hace posible la aceptación pacífica de las ideologías (Batallán, 2003: 680). La eficiencia del poder se encuentra en la persuasión.

En referencia específica, es innegable que la escuela cumple con parámetros normativos de las instituciones, siendo el control la clave reforzada por recompensas y sanciones para apoyar la obediencia (Etzioni, 2016: 06). Las escuelas son normas, pero no la ley, de manera que son abstractas y producto de un largo proceso de interacción histórica (Pratz, 2014) que como se muestra en los apartados anteriores, se rigen por un sistema de ideas y reglas que norman el comportamiento de los sujetos en el plano organizacional, social y afectivo a través de leyes, códigos, símbolos, reglamentos y toda la regulación escrita, lo mismo que de regulaciones informales como creencias, costumbres, idiosincrasias, etcétera (North *amput* Alpuche y Bernal 2015).

Todo lo anterior hace posible el manejo e implantación de relaciones de poder mediante el reconocimiento del Estado a través de la institución escolar. Retomando a Etzioni estas relaciones de poder se sintetizan en: *Poder coercitivo* con afectación al cuerpo físico; *Poder utilitario* manifiesto mediante las recompensas materiales, en bienes o en servicios; *Poder normativo, normativo-social o social*, con efecto sobre quien los recibe, semejante al de los símbolos puros el uso de símbolos como los de prestigio y estimación, de amor y aceptación (Etzioni, 2016: 07). El fin último de las relaciones de poder es, de acuerdo con Fernández, moldear el comportamiento a través de la exhibición, el desprecio y la exclusión (Fernández, 2016: 44). El poder normativo queda a ejecución de los profesores/as quienes cuentan con el reconocimiento institucional y son avalados por las autoridades, padres de familia y alumnos. La exclusión en este espacio, implica no solo ser excluido del grupo, sino además, perder su identidad y cultura nacionales. La asimilación a pautas de conducta, y modelos culturales impulsados por la escuela, regulariza el tipo de socialización y valores compartidos y asimilados principalmente por los infantes (Loureau 2016: 31). “Las interiorizaciones más profundas se hacen en los primeros períodos de vida, ahí donde el ser humano es

más indefenso” (Fernández, 2016: 44). Por este motivo incorporar a las infancias lo más pronto posible al sistema educativo, garantiza lograr el manejo de códigos con significados establecidos en representaciones colectivas institucionales a las que los niños son sometidos desde la educación básica por lo menos durante diez años de su vida, estructurándonos mediante relaciones que sostienen la identidad (Kaës, 2016: 63), así como ciudadanos, así como mexicanos.

La escuela para desarrollar esta empresa, se vale de diversos medios resaltando materiales como los libros de texto gratuitos distribuidos a nivel nacional. El contenido de dichos textos sintetizan los dos momentos importantes del control institucional: lo instituido y lo instituyente. El primero es el deber por cumplir, modelo a seguir, la norma que ajusta la conducta que orienta a metas bien precisas, es jerárquico e implica mando-obediencia (Barriga, 1979: 25-27); el segundo, lo instituyente, alude a una actitud activa que se rebela contra el aprisionamiento de la norma y explora lo creativo en el sujeto (Pesqueux, 2009 :26). Lo instituyente es un poder ascendente que produce saber y *cam bio* social pero que está restringido para las masas (Barriga, 1979).

El peor estado de poder desde Foucault, es aquél que relega al sujeto a su propia identidad desde la conciencia y conocimiento de sí mismo contruidos a partir del control y del sometimiento por dependencia a través del discurso (Foucault, 2005), desde una construcción imaginaria a partir de ideas particulares basadas en creencias particulares según las posiciones de clase (Althusser, 2003: 39-41), y simbolizadas mediante rituales que se encargan de motivar, fijar adherencia, identidad e integración a un modelo impuesto de vida o de sociedad (Acosta, 2009: 104).

La escuela cuenta con una serie de ritos y símbolos que cobran sentido a través de representaciones, imágenes y significados promovidos dentro del currículo. Los símbolos patrios, la bandera, el escudo y el himno nacionales, se ritualizan en actividades cívicas escolares operadas por los alumnos y dirigidas por los docentes. Se trata de impactar en la intimidad de los alumnos, ordenando su percepción y atribuciones según se le considera normal y deseable (Fernández, 2016: 36).

Los Honores a la Bandera son posiblemente la ceremonia más significativa para evidenciar el nacionalismo. Su frecuencia es sistemática y obligatoria en todas las instituciones de educación básica, normadas por la Ley Sobre el escudo, la bandera y el Himno Nacionales desde donde se regula el discurso y la promoción del nacionalismo²

Lindholm argumenta que los rituales cívicos propician, además, la despersonalización de los sujetos favoreciendo la cooperación y el sentimiento de pertenencia a una comunidad moral distinta a la propia, en la cual no hay *distinción social* (Lindholm *amput* López 2005: 68).

Por otro lado, este calendario oficial desde donde se desarrollan programas cívicos, incluyen también, el arte como parte de expresiones que en un inicio tuvieron como propósito, transformar las tradiciones regionales en tradiciones nacionales mexicanas desde el modelo de Estado nacional (Lewis 2015). Es evidente la difusión de un binomio inseparable: Nacionalismo y cultura nacional mexicana, unidos por los símbolos patrios y la construcción de un discurso nacionalista de Estado.

Según Burr, un discurso hace referencia a una serie de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, afirmaciones, etcétera, que, de alguna manera, producen colectivamente una determinada versión de los acontecimientos (*amput* Correa 2009:05). A través del discurso se hace evidente la idea de pertenencia, la identidad: “todos los mexicanos”, “nuestro país”, “nosotros” y “nuestro” especialmente se acompaña con algún símbolo patrio “recibamos a nuestro lábaro patrio” “despidamos a nuestro lienzo tricolor”, “la tradición e historia que nos identifican como mexicanos”.

El querer implantar una práctica cultural específica como obligatoria en todos los sectores de la población, vuelve el aprendizaje externo, y no permite la interiorización de elementos contextualizados (Araujo; 2010:08). De manera que deja de ser parte de la identidad cultural para

² Tomado de (Tomado de La Ley Sobre el escudo, la Bandera y el Himno Nacionales). <http://www.gob.mx/segob/documentos/ley-sobre-el-escudo-la-bandera-y-el-himno-nacionales> consultado el 22 de dic. de 2016.

volverse icono de identidad nacional, suprimiendo muchas otras expresiones locales de identidad regional, lo que nuevamente da como resultado una homogeneización que pretende una identificación masiva lejos de la valoración y rescate de las propias identidades.

Esta identidad nacional emanada de las instituciones y sobre todo las escolares, e impuesta sobre lo étnico y cultural es la identidad del siglo XXI.

El discurso político del siglo XXI, resalta que la vida social pacífica es posible solamente con el respeto que todos debemos tener hacia ciertos valores que pertenecen a cada uno de los mexicanos. Estos valores están plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y difundidos a través del civismo. (SEP, Formación Cívica y Ética; cuarto grado 2014: 30).

Finalmente, mediante la reificación o cosificación es que se busca representar como natural, permanente o atemporal los sucesos de acuerdo con el impacto de estos en la historia colectiva; por ejemplo, en los discursos cívicos de las fiestas patrias se representan “los sufridos indígenas” “los triunfadores” “los enemigos” “buenos y malos”, las etiquetas permanecen aún fuera del contexto y del tiempo. Comprender mediante el análisis del discurso el trasfondo de lo que se espera internalicen los niños, nos lleva a cuestionar los propósitos en la enseñanza de la historia de México. (Libro de texto gratuito de Historia, Geografía y Civismo. SEP 1994)

A partir de la reforma del '93, el enfoque de la historia se centra en promover el conocimiento unitario de los procesos sociales utilizando las aportaciones de múltiples disciplinas, por lo que se busca la adquisición de valores y de la convivencia social para la afirmación madura y consciente de la identidad nacional (Plan y programas 1993: 91). En el programa de 1993 y el plan de estudios 2011 el fortalecimiento de la identidad nacional y los valores cívicos se mantiene como constante.

Reflexiones finales

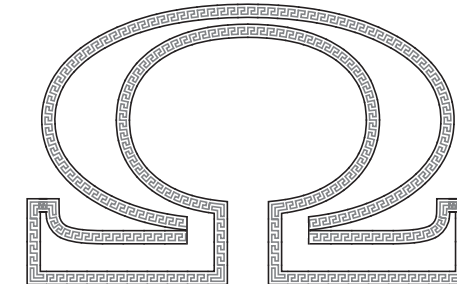
Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a interrogar desde la intención de las políticas educativas, la currícula escolar, y especialmente lo que se circunscribe en los contenidos del libro de texto en cuestión. Conocer cómo y por qué se eligen los contenidos de un la currícula, y bajo qué criterios políticos, económicos e ideológicos se realiza la selección de contenidos para los programas sociales [y educativos], que de acuerdo con Bourdieu, deberían de ser el reflejo del conocimiento del progreso de la ciencia y los cambios y dinámicas sociales (Bourdieu y Gros, 1990: 418), para preparar sujetos para participar en la vida democrática de un país, pero que, como se evidencia a lo largo del trabajo, la educación en México, pone al centro los intereses del capitalismo globalizante acorde con la producción de una identidad y cultura mexicanas como respuesta a los símbolos, mitos y rituales que niegan la diversidad cultural, la geografía y el pensamiento crítico, sobre poniéndose a la identidad cultural de cada grupo social y sobre todo, indígena.

Las competencias solicitadas en los planes de estudio, deberían permitir emanar, acorde con Gimeno Sacristán, guías para la confección y desarrollo de la currícula, de las políticas educativas; y servir de instrumento para la comparación de sistemas educativos, que tomen en cuenta una visión general de la educación (Sacristán, 2008: 16) que emane de la gente porque es para la gente. Se sobreentiende que antes de plasmarse en un currículo escolar, se hace crucial una selección de contenidos y/o manipulación de los mismos donde se priorice la heterogenidad desde la cultura, haciendo posible su manifestación desde perspectivas, latitudes y edades. En la actualidad, es evidente que la cultura mexicana se superpone a las otras culturas e identidades particulares que caracterizan la personalidad de un país tan diverso como el nuestro.

Mientras no haya un análisis eficaz de las reformas y planes de estudio que mire la cultura tradicional de los pueblos; el nacionalismo y la cultura nacional respaldados por las instituciones, (especialmente las escuelas), como referentes formales de los niños (y futuros ciudadanos), de donde se reproduce una cultura de masas, pública, general y homogenei-

zante, la idea de cultura mexicana, única, ecléctica, seguirá separando a los habitantes de sus orígenes, de su tierra natal, que ahora se ve sepultada por las historias oficiales, los mitos y símbolos creados por el Estado (D. Smith, 1997).

A pesar de esta normalización y oficialización de la cultura mexicana a través de las instituciones escolares, la comunidad nacional no se siente aún hermanada por el charro de Jalisco o la China Poblana; al contrario, el reconocimiento de las diferencias culturales es lo que mantiene vivo a un país tan diverso como México. Si bien, a través de la escuela se logró desarrollar una identidad nacional, lo importantes debería ser lograr un equilibrio donde la identidad nacional y la cultura tradicional puedan convivir en la diversidad. Desde otro punto de vista, una diversidad negada obliga al reclamo del sujeto y sus colectividades a hacerse evidentes y nunca más invisibilizados (Bonfil Batalla 2019).



Referencias

Acosta, M. B.

- 2009 Signos, símbolos y rituales en la construcción de identidad. *Conjeturas*, (8), 100–112. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://lsocial.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/43300/%2800%29+Editorial+y+Tabla+de+contenido>

Alpuche de la Cruz, E., & Bernal, J. L.

- 2015 La institución y la organización: Un análisis centrado en el actor. *Intersticios Sociales*, (10), 1–29. Universidad del Distrito Federal, Campus Santa María.

Althusser, L.

- 2003 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (J. Sazbón & A. J. Pla, Trans.). Nueva Visión. (Obra original publicada en 1970)

Araujo Z., S. E.

- 12–13 de mayo de 2010
La educación posrevolucionaria: Cimientos del nacionalismo moderno [Ponencia]. Coloquio Reflexiones en torno a la celebración de los Centenarios. Estudios críticos sobre identidad nacional. Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana (CEFIME). México. <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2010/09/sandra-araujo-la-educacion-posrevolucionaria.pdf>

Barriga, S.

- 1979 El análisis institucional y la institución del poder. *Quaderns de Psicologia*, 2–3(2.ª época), 19–29. Universidad Autónoma de Barcelona.

Batallán, G.

- 2003 El poder y la autoridad en la escuela: La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes

de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679–704.

Bazant, M.

- 1993 *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.

Bolaños, M. R.

- 1981 Orígenes de la educación pública en México. En F. Solana, R. Cardiel & M. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 11–40). Fondo de Cultura Económica.

Bonfil, G. B.

- 2019 *México profundo: Una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Gros, F.

- 1990 Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, (292), 417–425. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacion-yfp.gob.es/dam/jcr:ca5f3b51-f008-4f93-8838-554935705001/re2922300478-pdf.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

5 de febrero de 1917, reformada 15 abril de 2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Correa, G. E.

21–25 de septiembre de 2009

Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1599-F.pdf

Delval, J.

- 2012 Ciudadanía y escuela: El aprendizaje de la participación. En N. de Alba, F. F. García & A. Santiesteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37–46). Editorial Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977399>

Duarte, C.

- 2006 Capitalismo, etnicidad y globalización: El caso andino. *Análisis Político*, 19(56), 93–114. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052006000100005

Escalante, P. G.

- 2010 La etapa indígena. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima: La educación en México* (pp. 13–32). El Colegio de México.

Etzioni, A.

- 2016 Racionalidad y felicidad: El dilema de la organización; Control y jefatura de la organización. En L. Fernández (Ed.), *Organizaciones modernas* (pp. 1–8, 44–61, 104–121). UTEHA.

Foucault, M.

- 2005 *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1970)

Foucault, M.

- 2016 ¿Por qué hay que estudiar el poder?: La cuestión del sujeto. En J. Bautista, M. Escamilla, J. Felipe, L. M. Olivares, C. Roldán, J. A. Valle & M. Vite (Eds.), *Problemas educativos en la institución. Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa, cuarto semestre* (pp. 149–154). Universidad Pedagógica Nacional.

Gallego, S. M. C., Gutiérrez, B., & Rodríguez, M.

- 2009 La manipulación de la opinión pública en los informativos: La evolución de su lenguaje. En J. De Pablos (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Comunicación* (pp. 1–21). Universidad de La Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=518411>

Galeana, P.

- 2009 Juárez y la educación en México. En G. T. Bertussi (Coord.), *Anuario educativo mexicano: Visión retrospectiva* (pp. 309–320). H. Cámara de Diputados LX Legislatura; Universidad Pedagógica Nacional; Miguel Ángel Porrúa. <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anuedu2.pdf>

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Miralles, P.

- 2015 La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20–38. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

González, L.

- 2005 De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra et al. (Eds.), *Historia ¿para qué?* (21.ª ed., pp. 53–74). Siglo XXI Editores.

Ibáñez, T.

- 1979 Algunos puntos de referencia para descifrar las relaciones de poder. *Quaderns de Psicologia*, 2–3(2.ª época), 71–101. Universidad Autónoma de Barcelona.

Kaës, R.

- 2016 Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, A. Enríques & F. Fornari, *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos* (pp. 19–43). Paidós.

Lazarín, F.

- 1996 Educación para las ciudades: Las políticas educativas 1940–1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 166–180. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Lerner, V.

- 1998 La enseñanza de la historia en la actualidad: Problemas y aciertos en el nivel básico. En P. Gonzalbo (Coord.), *Historia y nación: I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 195–212). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w6st.15>

Lewis, S. E.

- 2015 *La revolución ambivalente: Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910–1945*. UNAM-CIMSUR; CONACULTA-CONECULTA; UNACH; UNICACH; COCYTECH.

López, L. Á.

- 2005 Los rituales y la construcción simbólica de la política: Una revisión de enfoques. *Sociológica*, (57), 61–92. Universidad Autónoma Metropolitana.

Loureau, R.

- 2016 El concepto de institución en sociología. En J. Bautista, M. Escamilla, J. Felipe, L. M. Olivares, C. Roldán, J. A. Valle & M. Vite (Eds.). *Problemas educativos en la institución. Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa, cuarto semestre* (pp. 18–43). Universidad Pedagógica Nacional.

Maldonado, R. I. L., & Bello, M. Á.

- 2016 *La RIEB y su huella en los docentes de primaria*. En V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: Desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América (pp. 1–16). Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8494/ev.8494.pdf

Miranda, R.

- 1996 La patria y el catecismo (1850–1917). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2(4), 31–69. Universidad de Colima.

Ornelas, C.

- 1995 *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.

Pereyra, C.

- 2005 Historia ¿para qué? En C. Pereyra et al. (Eds.), *Historia ¿para qué?* (21.ª ed., pp. 9–32). Siglo XXI Editores.

Pesqueux, Y.

- 2009 Institución y organización. *Cuadernos de Administración*, 41(enero–junio), 7–25. Universidad del Valle.

Prats, J.

- 2014 Instituciones y organizaciones: Desarrollo organizacional y desarrollo institucional. *Revista Gobernanza*, (15), 1–15. Asociación Internacional para la Gobernanza, la Ciudadanía y la Empresa.

Real Academia Española.

- 2020^a Alienación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/alienaci%C3%B3n>

Real Academia Española.

- 2020^b Enajenar. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/enajenar>

Reyes, C.

- 1984 Un día de clases en la época colonial. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 5(20), 7–36. El Colegio de Michoacán.

Rubio, J. L.

- 2006 Desarrollo económico y educación: Indicios históricos en las primeras “revoluciones industriales”. *Educación XXI*, 9, 35–55. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ruiz, V.

- 2013 El maestro rural y la Revista de Educación: El sueño de transformar al país desde la editorial. *Signos Históricos*, (29), 36–63. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Salazar, F.

- 2005 La configuración del Estado de bienestar: Elementos constitutivos. *Reflexión Política*, 7(14), 126–140. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Secretaría de Educación Pública.

- 1993 *Plan y programas de estudio 1993: Educación básica. Primaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública.

- 1994 *Libro de texto gratuito. Historia, geografía y civismo. Cuarto grado*. SEP.

Secretaría de Educación Pública.

- 2011 *Plan de estudios 2011. Guía para el maestro. Cuarto grado. Educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública.

- 2014 *Libro para el alumno de formación cívica y ética. Cuarto grado*. SEP.

Secretaría de Gobernación.

- 2016 *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales*. Gobierno de México. <http://www.gob.mx/segob/documentos/ley-sobre-el-escudo-la-bandera-y-el-himno-nacionales>

Smith, A. D.

- 1997 *La identidad nacional* (A. Despujol Ruiz-Jiménez, Trad.). Trama Editorial. (Obra original publicada en 1991)

Solana, F.

- 1981 Introducción: Pasado y futuro de la educación pública mexicana. En F. Solana, R. Cardiel & M. Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 1–10). Fondo de Cultura Económica.

Sossa, A.

- 2010 La alienación en Marx: El cuerpo como dimensión de utilidad. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), 37–55. Universidad Arturo Prat.

Staples, A.

- 1992 Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. En J. Vázquez & J. M. Kazuhiro (Coords.), *La educación en la historia de México* (pp. 69–92). El Colegio de México.

Tanck, D.

- 2013 *Independencia y educación: Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil. Antología de textos*. El Colegio de México.

Torres, C. A.

- 1979 Ideología, educación y reproducción social. *Revista de Educación Superior*, 8(32), 75–100. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Vaughan, M. K.

- 2001 *La política cultural en la revolución: Maestros campesinos y escuelas en México, 1930–1940*. Fondo de Cultura Económica.

Vizcaíno, F.

- 2004 *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Trazos del desarrollo profesional docente en la escuela pública mexicana

Romel Tomás García Sánchez*

Este artículo presenta una investigación realizada acerca del desarrollo profesional de cuatro docentes de educación básica en el contexto de la escuela pública mexicana, teniendo como entorno una serie de políticas educativas que cuestionan sus desempeños y que proponen una serie de modificaciones en la regulación tanto profesional como laboral. La investigación se inscribe en el enfoque biográfico-narrativo con perspectiva en los relatos de vida, esta situación implica dos tareas, analizar las trayectorias sociales de los profesores y su formación profesional. El trabajo concluye en que el desarrollo profesional es un proceso personal de subjetivación que se presenta en relación con el contexto social e institucional, mismos que transmiten paradigmas de pensamiento y acción para ejercer la enseñanza, Esta dinámica da luces de un principio

* Doctor en Investigación e Intervención Educativa, imparte clases de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 131 y es profesor de educación primaria en el Estado de México.

de continuidad para mejorar como profesionales y de ser agentes claves en la calidad de la educación.

Introducción

La reforma educativa (2013) que propuso el gobierno en turno de México, se caracterizó por centrar la meta de la calidad educativa en la tarea docente, en este sentido, la relación entre el desempeño de los profesores y el logro académico de los estudiantes fue la fórmula que esta administración promovió para cuestionar la tarea de la enseñanza, esta lógica a su vez originó la categoría de idoneidad que causó mucha polémica entre los docentes, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) es una forma de nombrar a los buenos profesores y que alude a la eficacia en la enseñanza, además, este esquema propone garantizar que quienes estén en las aulas dando clases “reúnan las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de los aprendizajes en los educandos” (LGSPD¹, 2013), a partir de la demanda de tener a los mejores profesores en las aulas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa² (INEE) publicó un documento denominado perfiles parámetros e indicadores para cada figura educativa, en el que se expresan las características, cualidades y aptitudes necesarias para el desempeño de la función, además sirvió como eje rector para el diseño de una evaluación obligatoria, colocando el mérito como el principal criterio de acceso, promoción y reconocimiento en el servicio educativo, este sistema de evaluación ponía en duda la formación de los profesores así como el trabajo que venían realizando.

Este pronunciamiento por la parte oficial en torno a la responsabilidad del gremio magisterial por la ruina o mejora de la educación, es parte de un movimiento que se denomina “profesionalización de la enseñanza” (Laberee, 1999) que tiene sus orígenes en la década de los 90, en donde se comenzó a promover el tema del desarrollo profesional docente., Cabe mencionar que con el paso del tiempo se han ido integrado agentes ex-

¹ Ley General del Servicio Profesional Docente.

² La labor del INEE se definió en el diario oficial de la federación con fecha 11 de Septiembre de 2013.

ternos para exigir estos rasgos a la labor docente, entre los que se puede mencionar la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quienes se han encargado de introducir con mayor injerencia recomendaciones para mejorar el servicio educativo a partir de promover la evaluación de la práctica profesional, misma que tiene dos propósitos, por un lado fiscalizar determinadas competencias profesionales y por el otro hacer una conciliación entre los reclamos tanto del aparato productivo para entregar mano de obra, como de la sociedad para formar ciudadanos que puedan vivir en la llamada aldea global.

En esta forma de controlar la profesionalidad docente, se puede advertir una modalidad técnica, de acuerdo con Del Castillo (2014: 13) ésta se reconoce por implantar una ruta instrumental de la formación permanente y que consiste en “*diseñar una carrera docente cuya intención es regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares*” a través de la organización, operación y diseño de dispositivos para el desarrollo profesional, bajo este enfoque se condiciona la formación continua a cursos y talleres para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, que según los organismos involucrados van a permitir una mejor práctica en el aula y así superar el modelo pedagógico de la enseñanza para transitar al del aprendizaje a lo largo de la vida, mudanza profesional que ha sido una tarea pendiente para el profesorado y que muestra una ausencia de compromiso profesional.

Este posicionamiento de la parte oficial en el que sobresale lo diseñado por los especialistas y que coloca a los docentes como meros ejecutores de programas, ha ocasionado un movimiento social de oposición, mismo que ha reprobado estos cambios, particularmente González, et. Al (2017: 11) se refieren a este movimiento como “una política agresiva que ha movilizado mucho a los sectores magisteriales de tradición crítica, también ha incorporado otros sindicatos docentes así como nuevas secciones magisteriales, delegaciones y grupos auto-organizados incluyendo padres de familia, académicos e intelectuales”, quienes consideran que a través de una evaluación estandarizada para calificar el desempeño profesional, es desestimar la complejidad del fenómeno de la formación docente como proceso de cambio.

Otra de las problemáticas detectadas por este grupo de oposición, se destaca el de Aguerrondo (2014: 47), quien argumenta que existe una distancia considerable entre lo que describen los especialistas como “el docente eficaz” y los profesores concretos que habitan las aulas, esta contradicción pone en tensión el tema de la transformación en relación a las prácticas y el entorno de los docentes porque este tipo de evaluación se olvida de los modelos de formación de los profesores así como de los significados y formas de pensamiento que le son transmitidos tanto en la formación inicial como en los escenarios de trabajo para orientar su ser docente, situación que si se analiza, devela problemas en la calidad y orientación de su formación porque estas actuaciones se traducen en resistencias o reproducción de prácticas pedagógicas.

Por otro lado, Santizo (2014: 23) reflexiona que el establecimiento de un sistema de evaluación se debe caracterizar por un amplio debate y aceptación principalmente por parte de los docentes, esto porque se “evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él”, por lo que se puede advertir que la evaluación en esta reforma (2013) se reduce a evaluar sus dimensiones básicas como son los conocimientos para un desempeño eficaz y el cumplimiento en la enseñanza del currículo, en contradicción a esto los grupos de oposición consideran que un modelo de evaluación incluyente debe contemplar de forma integral las múltiples dimensiones de la función, entre las que se destacan a) conocimientos y competencias para la enseñanza en el aula, b) competencias para trabajar colegiadamente, c) liderazgo y relaciones con los padres de familia, d) actitud y motivación para innovar y actualizar su formación, al omitir estos rasgos se reitera la exclusión vivida por parte del gremio para puntualizar una evaluación sistémica.

En el mismo sentido, esta política educativa también tocó asuntos muy sensibles para los docentes relacionados con el ámbito laboral: el ingreso, movilidad, la permanencia y el reconocimiento, situación que hizo suponer a Arnaut (2014: 31) que se trata de una reforma administrativa y laboral porque se habla de una “evaluación con consecuencias”, es decir, que se pensó en evaluar para reprobar y correr a los maestros, de manera que se observa un trasfondo de inestabilidad que radica en la pérdida

de derechos políticos adquiridos por los profesores a lo largo de la historia, esta situación afecta directamente su vida personal. En consecuencia, y de acuerdo con Domínguez (2017: 157) todos estos cambios colocan en el centro no solo el trabajo si no que los afecta como personas “pues su vida y profesión están entrelazadas; de igual manera el conocimiento y la emoción están enlazados constantemente”, de modo que se toca directamente su formación, experiencia profesional, sus motivaciones, intereses y necesidades tanto individuales, institucionales y colectivas, por lo que se advierte una gran contradicción porque en este escenario se consideran a estos agentes educativos como los actores centrales en la mejora del logro educativo pero no se toma en cuenta la complejidad de la profesión; bajo estos argumentos la pregunta de investigación quedó planteada de la siguiente manera:

¿Qué trayectos, incidentes y experiencias formativas se viven en el ámbito educativo para contener, movilizar y orientar la formación profesional de cuatro docentes de educación básica?

Marco Teórico

La necesidad de construir una aproximación a los referentes teóricos de la formación profesional docente como objeto de estudio conlleva a comprender la complejidad y la dinámica de la noción de formación y la formación docente, ambas como un proceso de cambio personal y de mejora de la práctica docente.

Es fundamental reconocer que la formación es un proceso relacional, es decir, los sujetos se configuran en relación con los otros, en este sentido Berger y Luckman (2001) proponen una descripción fenomenológica acerca de este proceso en el que se pone en juego la constitución de la experiencia, fenómeno que se encuentra relacionado con el contexto social del que se forma parte, es decir, el mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo, esto porque la dimensión social está determinada por el espacio, misma que da cuenta de que el mundo es compartido con los otros, por ello, el conocimiento que se tiene

de la vida se da desde una posición determinada y se expresa en el lenguaje, por otro lado, la dimensión individual esta ordenada continuamente por un tiempo, esta estructura temporal impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera y sobre la biografía en su conjunto, lo que inscribe a las trayectorias en un orden socio- cultural preestablecido que ellos denominan institución.

A propósito de las instituciones, es Enríquez (2002: 164) quien argumenta que estas estructuras sociales “siempre tienen una determinada visión de la formación que puede tener lugar en ella, puede limitarla de diversos modos y por eso el formador tiene que ser lo más claro posible en su relación con la institución para conocer sus márgenes de libertad y sus límites”, a partir de estas premisas es cómo podemos suponer que la formación docente comienza desde las primeras experiencias al interior de los escenarios institucionales en los que encontramos significados interiorizados, formas de pensar la docencia y patrones de conducta que se adquieren tanto en la socialización primaria que se da en la familia como en la socialización secundaria que se transmite en la escuela y que trascienden hasta la vida laboral.

Cuando se habla de que los sujetos interiorizan valores, pensamientos y modos de relacionarse estrictamente con la docencia, se puede hacer alusión a la configuración de la experiencia docente, noción que se recuperó de Dewey (2004: 79) quien describe que su característica principal es su sentido “relacional con el mundo, con la temporalidad, pero sobre todo es algo que le sucede al individuo porque toda experiencia vivida y sufrida transforma al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, a la cualidad de las experiencias siguientes”, por tanto, para que haya un proceso evolutivo del sujeto, en cada experiencia vivida su mundo se amplía. En el mismo sentido, Delory (2014) destaca que en las relaciones que se dan entre las distintas situaciones sociales que se viven y la propia biografía, existe un fenómeno que se denomina biografización y que hace alusión al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros.

Por tanto, en esta investigación se recuperó estas formas que los docentes se dan así mismos o <<escritura de sí>>, que de acuerdo con Nicastro y Greco (2012) este proceso refiere a un itinerario biográfico que se caracteriza por ser un recorrido en situación que remite a lugares, tramas, encuentros, desencuentros, sentidos y vínculos, es a través de un relato narrativo que se puede rescatar los significados y la trayectoria social de los profesores. Se entiende que se busca la reflexividad del sujeto; con respecto a esta categoría. D. Cooper recuperado por Honoré (1980), propone referirse a “la formación, como la emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia (...), en la medida en que la persona sintetiza estas dos entidades, utiliza activamente los momentos pasivos de su experiencia y observa pasivamente su actividad”, bajo esta dinámica, hay conocimientos, prácticas, valores y posiciones que se encuentran en la cultura, de las cuales las personas se apropian y cultivan con el propósito de mejorar. Estos referentes fueron sustanciales para construir la categoría teórica de experiencia biográfico- formativa, en el entendido de que para formarse como docente hay una relación con la cultura y el contexto que se objetiva en el discurso y prácticas de las personas.

Fue con esta comprensión que se pudo dar paso a la formación docente, según Ferry (1980) hay un largo debate en torno a las actividades y tareas específicas de los enseñantes, mismas que si se pretenden analizar lejos de ayudar a comprender el papel del profesor puede confundir, es por ello, que propone como formación docente “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”, en consecuencia, resolver el asunto de la formación docente puede ser muy complejo por lo que es necesario remitirse a los sujetos y sus trayectos, en este mismo sentido, Honoré (1980) refiere que para dar cuenta de este fenómeno social es necesario buscar “la superación de la contradicción sujeto-objeto”, en donde lo personal se une con lo profesional y son parte de un mismo ser, es decir, las prácticas profesionales se encuentran encarnadas en la narrativa de los profesores. Estas dos categorías Zabalza y Zabalza (2020: 12) las trabaja como “Ser y Estar”, la primera está relacionada con las cualidades atribuíbles al maestro como el compromiso, el preocuparse por sus alumnos, es algo que se disfruta, que se vive y que se sufre y la segunda tiene que ver

con ejercitar el rol, cumplir con un horario, que sean profesionales técnicos, que dominen las competencias básicas de su trabajo como educadores (en planificación, metodologías, evaluación, motivación de los estudiantes, gestión de la clase, entre otras).

Para tener una visión integral de la formación docente surge una tercera dimensión porque este fenómeno se inscribe en un contexto histórico y cultural que lo subdetermina, de acuerdo con Davini (2001: 21) hay una estrecha relación entre la Historia y trayectoria pedagógica que se expresa en un proceso de configuración docente, esto se entiende porque existen tradiciones en la formación de los profesores que conforman su pensamiento y acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están “institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”, por lo que se puede advertir, el carácter histórico que opera en la organización escolar, en el currículum, en las prácticas, en los modos de percibir de los sujetos y en los discursos prescriptivos del “deber ser”, de manera que estas tradiciones se traducen en un trabajo pedagógico particular. En suma, se entiende por formación docente una serie de cualidades morales expresadas en significados como la responsabilidad, la entrega, el compromiso, así como una gama de competencias profesionales para enseñar, ambas vinculadas a cultura institucional que se traduce en matrices de pensamiento y acción.

De esta manera, se asume un devenir de la formación docente traído en perspectivas ideológicas y enfoques teóricos puestos en marcha en las instituciones formadoras de docentes y en los escenarios escolares, Pérez, Ángel (1990: 340) manifiesta que la docencia entendida como una profesión deberá estar configurada por dos elementos que determinan su quehacer práctico: a) Un determinado cuerpo de conocimientos formales y b) Autonomía en el trabajo. Desde la perspectiva del autor ambos elementos se encuentran estrechamente relacionados porque el profesional reclama autonomía en el desarrollo de su actividad como depositario de un conocimiento especializado y experto que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y prácticas, sin embargo, el problema radica en que no existe una única forma de entender la relación entre estos dos términos, ni el contenido de cada uno.

Otra visión que recupera al docente como sujeto de la formación la presentan, Marcelo y Vaillant (2016) quienes refieren que el desarrollo profesional da cuenta de la evidencia disciplinar, metodológica, pedagógica y de investigación de la propia práctica, así como de los procesos de formación que abarcan los periodos biográficos principales de los profesores, mismos que tienen que ver con las etapas previas a la formación docente, con la formación inicial, con los primeros años de la enseñanza y con el periodo actual en el que se inscribe la profesión, en este sentido, se habla de un proceso de continuidad de la experiencia profesional o de la falta de condiciones para crear este capital profesional de forma colectiva, en tanto, es mejor hablar de conocimiento práctico que encarna creencias y modos de entender la docencia.

Se asume entonces que si se pretende analizar la experiencia formativa, se requiere comprender sus etapas biográficas y trayectos formativos, así como la articulación entre los saberes disciplinares y el manejo didáctico de los contenidos a enseñar, recuperando a Alliud (2017) quien reconoce a los profesores como sujetos del discurso de la formación debido a que generan textos en situaciones de enseñanza en el entendido de que han desarrollado la capacidad de poder “leer”, en el sentido de interpretar lo que va sucediendo en los procesos de formación que protagonizan. Su narrativa se muestra productiva para poder generar situaciones de encuentro, comunicación y, por lo tanto, enseñanza con los alumnos. Estos conocimientos profesionales o “experienciales” amalgaman técnicas, métodos, modos de ser y estar.

Finalmente es de destacar el aporte de Ramírez (2017) quien sostiene que la formación profesional no sólo se da en un embate de discursos paradójicos coexistentes, sino que se configura entre prácticas, convocatorias, deseos, tiempos y espacios múltiples que conforman las condiciones de posibilidad de una postura personal frente a lo dado, una posición frente a la ley y un modo de ser en la institución de la sociedad. En este sentido, se asumió la noción de formación profesional como, una compleja red de saberes, conocimientos y posiciones subjetivas que construyen y conforman un sentido a la vida de un profesionista.

Bajo estas orientaciones el propósito de la investigación quedó redactado de la siguiente manera:

- Analizar la configuración de la formación profesional de cuatro docentes de educación básica.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación y de acuerdo a sus premisas teóricas, así como con el material de objeto de estudio, se hizo uso de la investigación cualitativa interpretativa con un enfoque biográfico-narrativo, ya que se requirió de una metodología que fuera sensible al carácter polifónico del discurso narrativo de los sujetos considerados en el estudio, en su complejidad y secuencia temporal. Fueron las premisas epistemológicas del enfoque biográfico las que proporcionaron las condiciones de producción del discurso (diseño, metodología de recolección, análisis de datos e informe) de los sujetos, objeto de este estudio.

La indagación biográfica-narrativa, es una rama de la investigación interpretativa cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos. En un sentido, se puede entender que, en el fondo, todo estudio cualitativo es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación, están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, testimonios que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador, y los modelos teóricos (que - a su vez son estructuras narrativas) que guían la investigación como una tarea artística; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso (Bolívar, 2002:2-3).

Para dar cuenta de una realidad construida socialmente fue necesario asumir como eje conceptual y metodológico la noción de trayectoria social, en la que se subsumen las condiciones sociales en que los docentes se han configurado en lo que son desde su origen, su proceso de inserción a la docencia, así como las facilidades y dificultades que han enfrentado para orientar su proceso de desarrollo profesional en un contexto mundial, nacional y estatal. La idea de trayectoria social se recupera de

Bourdieu (1986: 34) considerando las dimensiones de tiempo, proceso y contexto para abordar la cuestión de las biografías de los docentes, esto con la tendencia de que el itinerario biográfico de estos profesores remite a la noción de experiencia como proceso de cambio, esta categoría de trayectoria social también compromete a una relación con el entorno económico, político y cultural.

La necesaria articulación entre tiempo, proceso y contexto conlleva a posicionarse en la perspectiva etnosociológica propuesta por Bertaux (1976) quién pone el acento en la trama entre los problemas de la biografía con la historia y de sus intersecciones dentro de la estructura social o como lo manifiesta Mills (1980: 17) que “ni la vida de un individuo, ni la historia de la sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas”, es desde esta perspectiva que se da cuenta del fenómeno social de la formación del docente, mismo que se halla inserto en el movimiento histórico general de transformación de las sociedades. En esta forma de proceder, la sensibilidad del investigador es fundamental para recuperar a los profesores como una categoría social en situación por lo que en su análisis se destacan las prácticas refrendadas o formas sociales cuyo contenido vislumbra una serie de creencias, costumbres, mecanismos, lógicas de actuación, normas, lenguaje específico y procesos recurrentes que se presentan en un mundo social, de igual manera, se alude a la coexistencia dentro de una misma sociedad global de un conjunto de actividades diferenciadas en las que cada una desarrolla una subcultura, en este caso la docente es la que mostró en esta investigación.

Para entender la lógica y los modos en que se vive la docencia pero sobre todo que una vida no tiene un destino coherente, ni una trayectoria fija, porque los sujetos en este estudio manifestaron que la enseñanza fue una circunstancia más que una aspiración desde de la infancia, fue de gran utilidad comprender la metodología de las historias de vida, mismas que parten del análisis de las tramas o las crisis vividas, en este sentido, Ferraroti (2011: 108) menciona que “la historia de vida es un texto. Es algo vivido: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones. En el relato emergen las áreas problemáticas porque los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores”, de esta manera, represen-

tó un reto indagar las constricciones y momentos de liberación que viven los sujetos con respecto a su formación.

A pesar de la complejidad, de la regresiones y progresiones en que se narra la experiencia de vida, la reconstrucción analítica de las trayectorias comienza desde los orígenes, la escolarización, la formación inicial hasta la condición actual, en cuya áreas problemáticas de la vida se destaca la extracción de significados recuperados en los momentos de crisis que ayudan a comprender el proceso de la formación profesional y que tienen la condición de indicios porque dan cuenta de una realidad individual y colectiva. Las incidencias que cada uno de los docentes comparte a lo largo de su trayectoria biográfico-formativo dan la posibilidad de mirar las necesidades de aprendizaje que suceden en las distintas etapas de la vida profesional, para ello es gran utilidad el análisis de los incidentes críticos que según Monereo, Monte y Andreucci (2015: 17) se refieren a estos eventos como, “sucesos que se producen de manera inesperada y sorprendente que causan en quien lo recibe una alteración emocional, capaz de bloquear, desestabilizar, por lo que existen un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo y radical”, por lo que se comprende que el proceso de aprender a enseñar está situado en una cotidianidad caracterizada por sobresaltos y problemáticas, además, el fenómeno evolutivo que viven los profesores, deja ver acontecimientos inesperados que representaron un cambio de rumbo que terminó en la generación de una serie de recursos de carácter profesional para intervenir en el campo de la educación.

Para dar cuenta de este proceso de desarrollo, las orientaciones de Bolívar (2001: 158) fueron de gran ayuda para la obtención de los relatos así como para la puesta en marcha de la técnica de la entrevista autobiográfica, según este autor, ésta consiste en “la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva”; en dicho se entrevistó a un total de ocho profesores que trabajaban en contextos diversos.

El trabajo de análisis, se hizo en dos momentos, en el primero se presenta una reconstrucción analítica de las cuatro trayectorias o lo que en el enfoque biográfico se le conoce como análisis vertical de la información,

para ello se utilizó el instrumento denominado biograma en el que se modeló la trayectoria social de los casos analizados, esta herramienta ponía de manifiesto el orden diacrónico de la vida de los profesores, destacando fechas y personas, los puntos de inflexión o los incidentes críticos que los sujetos habían vivido y daban la idea de cambio o de nuevos destinos.

Para el segundo momento, se hizo uso del instrumento denominado “el registro ampliado de la entrevista” que sirve para el análisis de tipo horizontal, en donde primero se transcriben los relatos y luego se plasman las primeras inferencias y conjeturas, para esta parte el apoyo de Bertely (2004: 55) fue fundamental, quien refiere que “las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones discursivos”, en este sentido, se tenían que subrayar las categorías sociales localizadas o los sentidos que el sujeto da a lo vivido, es de decir, un análisis más descriptivo para luego identificar los patrones discursivos en común.

Los hallazgos de la investigación

En el trabajo de interpretación se encontró un conjunto de significados que comparten los cuatro casos y que dan origen a tres categorías, la primera se denomina “la transmisión de la experiencia familiar”, en ella se ubican significados relacionados con la responsabilidad que da cuenta de una formación moral de los profesores en la que se puede apreciar su posición frente a las cosas. El segundo significado tiene que ver con el “cuidado de sí” porque se asume la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo y en los cuatro casos cada uno se hace responsable de su formación; a partir de estas formas de comportamiento surge una relación caracterizada por el compromiso con la docencia.

La segunda de las tres categorías se denomina “convertirse en profesor”, que da cuenta de un trayecto formativo en el que se dio una relación con los modelos, rituales y discursos de la formación docente, este fenómeno vivido por los profesores remite a un encuentro entre sus disposicio-

nes personales y las orientaciones del ser docente transmitidas por parte de la Escuela Normal, los significados compartidos son, “enamorarse de la profesión” como una forma de cambio personal porque se dejó de ser estudiante y se adoptó la responsabilidad de educar niños, “el sacrificio de la docencia” cuya característica radica en un crecimiento personal que consiste en atender el llamado de los “otros”, “el agente que cambia al mundo” en el que se entiende que se es portador una conocimiento que sirve para formar niños y para construir sociedades más avanzadas, o “la rebeldía” cuya función radica en una lucha para salir de la pobreza así como una forma de protesta para buscar la justicia social, dando a conocer la necesidad de adquirir conocimiento por estos docentes.

La tercera categoría denominada, “la configuración del maestro responsable” en la que se hace alusión al conocimiento práctico relacionado con los recursos biográficos adquiridos para actuar con cierto profesionalismo en los diferentes puestos que se desempeñan, estas prácticas dan cuenta de una formación académica como principal referente porque se preparaban para conocer teóricamente la función, así como para discursarla pero carecían de los elementos para llevarla a la práctica, es de resaltar su apego a la lógica oficialista y la promoción de la política educativa en turno.

En esta configuración profesional se puede mirar los significados contruidos y un desfase en el tiempo y espacio, por ejemplo, la profesora que trabaja frente a grupo todavía se asume como maestra rural y da cuenta de las acciones tanto al interior de las aulas como en la escuela en general, manifestando que vivió una relación de “autoridad” con la comunidad escolar porque siempre se comprometió con la mejora del edificio escolar así como con los aprendizajes de los estudiantes, según ella esto se logra con una entrega personal de la que da cuenta cuando organiza sus clases a detalle, al adquirir el conocimiento didáctico de la enseñanza de la lecto-escritura, promover la disciplina y la crear de ambientes de aprendizaje.

El asesor técnico pedagógico, el supervisor y el docente adscrito a la SEPH tienen en común que también se asumen como “una autoridad”,

en esta relación directa con docentes, su función es promover la política educativa vigente relacionada con la escuela al centro, misma que pone énfasis en el control de las prácticas pedagógicas así como de la función docente y directiva centrada en el correcto funcionamiento de la escuelas, en este sentido, se sienten “empoderados” para exigir a los docentes los recursos mínimos para dar desempeñarse como profesionales tales como la planificación, la utilización de instrumentos de evaluación, cumplimiento del calendario escolar, jornadas laborales completas y legitimar la evaluación docente, por lo que estos tres profesores también le atribuyen un sentido de “control” y se comprometen en prescribir las prácticas educativas de profesores frente a grupo a través del manejo técnico de los planes y programas de estudio vigentes y la introducción de los distintos programas educativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), es de resaltar su filiación política con el Sindicato de profesores.

Análisis comparativo de las trayectorias estudiadas

En esta parte, se identificaron los trayectos formativos que son coincidentes y/o compartidos por el profesorado, se da por hecho que los itinerarios biográficos presentan trazos comunes, mismos que generan significados, los cuales quedaron definidos como:

- a) El primer trayecto se configura como “el sentido académico de la docencia como experiencia de transmisión familiar y social” porque los cuatro profesores tuvieron uno o dos familiares que estaban relacionados con esta profesión, esta situación fue un factor que detonó la interiorización de esta profesión con un sentido académico.
- b) El segundo, una relación amorosa con la docencia”, estos sujetos se dieron la oportunidad de convertirse en profesores con un gran sentido de responsabilidad porque refieren que la dimensión social fue la que tomó más fuerza, esta experiencia la significan como haberse entregado a su carrera. Si bien se puede analizar una serie de vacíos profesionales porque en los periodos de prácticas que eran espacios para mirarse como aprendices, la cate-

ría de profesor en formación no existía en la subcultura docente porque eran vistos ya como profesores que debían de trabajar a la par de los maestros en servicio, careciendo con esto de espacios para reflexionar y mejorar sus intervenciones pedagógicas, lo que los llevó a un isomorfismo es decir reproducir las prácticas pedagógicas.

- c) Un tercer trayecto se denomina, “los problemas para convertirse en profesionales” porque como profesores principiantes vivieron en soledad esta etapa, en la que manifiestan que ninguno contó con un acompañamiento por parte de sus compañeros o de sus mandos educativos, por el contrario declaran que eran supervisados y fiscalizados por las autoridades inmediatas, esta situación se tradujo en una serie de tensiones y aprendizajes notables porque las prácticas institucionales obstruían el desarrollo profesional y en cambio inscribieron sus trayectorias laborales en la lógica de la burocracia del trabajo docente, es decir, aprendieron sumisión a la autoridad inmediata y la adquisición de las buenas recetas para la enseñanza.
- d) Un cuarto deja ver, “la militancia sindical” porque dan cuenta de la importancia de la relación con el sindicato de profesores, por lo que buscaron un acercamiento con esta estructura política y se posicionaron como militantes activos, lo que les permitió promoverse en otros cargos laborales o beneficiarse con estímulos económicos. Tres de los cuatro docentes describen que tuvieron que abandonar la tarea de enseñar para iniciar el trayecto de ascender en la escala jerárquica del sistema educativo y ejercer diferentes funciones al interior del mismo lo que se traduce en un abandono de la profesión.
- e) El último se denomina, “Desarrollo Profesional Docente” visto también como desarrollo personal, lo que conlleva a mejorar el servicio educativo, en este caso, los cuatro casos refieren que construyeron trayectorias académicas para obtener títulos profesionales y como consecuencia mejorar su condición económica, laboral y profesional por lo que estudiaron distintas especialidades y posgrados, tres de los cuatro docentes estudiaron una licen-

ciatura con especialidad y los cuatro profesores estudiaron una maestría como parte de su formación permanente, sin embargo, este proceso de desarrollo profesional estaba condicionado por múltiples factores, por ejemplo, las licenciaturas que estudiaron no estaban centradas para el desarrollo de su función.

Como resumen de estos trayectos se puede mirar una serie de problemáticas para configurar un “conocimiento práctico” que según su narrativa está condicionado por tres niveles (macro, meso y micro), que constituyen el Sistema Educativo Mexicano. En el primer nivel se tiene que las políticas orientadas principalmente a la evaluación docente y rendición de cuentas, así como los programas dirigidos a la profesionalización, dan cuenta que son mecanismos que generan ambientes de competitividad para la mejora económica, individualismo en la promoción de la carrera, todo esto aunado al problema sistémico que aún sigue vigente de la corrupción, dinámica relacional que viven los profesores tanto en las oficinas centrales de la SEPH como en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) lo que se traduce en un problema sistémico para alcanzar la calidad docente, esto se puede mirar porque los cuatro profesores manifestaron que cayeron en el juego de la manipulación de regulaciones profesionales debido a que fueron favorecidos para incrementar sus ingresos económicos gracias a que tenían amistades en la estructura oficial y sindical. Por otro lado, tres de los cuatro docentes también manifiestan haber caído en prácticas de nepotismo porque fueron favorecidos con ascensos laborales sin ningún mérito profesional o ingresaron al servicio docente deliberadamente.

En el nivel meso, los profesores se ven atrapados en un entorno institucional que se caracteriza por una organización de carácter vertical en donde las decisiones se toman de acuerdo con los puestos y a la antigüedad de los profesores, esta situación afectó a los sujetos investigados porque en sus primeros años de servicio tuvieron que aguantar descalificaciones e imposiciones por parte de las autoridades. Por otro lado, se encuentran atados a una normativa que les delega una función a desempeñar, por tanto, los espacios para poner a prueba su creatividad era mínima, también hay una permanente soledad en el rol porque en los espacios institucio-

nales no había canales de comunicación en donde se compartieran experiencias.

Por el lado micro que tiene que ver con la práctica docente y el desarrollo de sus clases, estos profesores refieren que la experiencia adquirida es producto de la iniciativa personal de cada sujeto. En las escuelas donde trabajaron se caracterizaron por la pobreza en cuanto a recursos didácticos y la precariedad del edificio escolar, siendo el programa de estudio y los libros de texto sus principales herramientas de trabajo. Además, manifiestan una falta de apoyo de otros profesionales, de manera que son los únicos responsables en brindar un servicio educativo de calidad.

Reflexiones finales

Reconstruir los trayectos y el desarrollo profesional, metodológicamente implica que una vida se puede escribir en incontables textos, sin embargo, con los apartados desarrollados en este trabajo se logra alcanzar el propósito relacionado con el análisis de la experiencia de formación profesional de cuatro docentes como objeto de estudio.

Esto se sustenta teórica y empíricamente a través de desglosar el objeto de estudio en tres dimensiones de análisis que surgen del reconocimiento de una permanente tensión entre, a) las demandas y presiones sociales para profesionalizar la docencia, b) El sentido histórico de la formación docente que implica una transmisión de modelos de pensamiento y acción, tanto en las instituciones de formación inicial como en los espacios para ejercer y desarrollarse como profesores y c) la emergencia de procesos de subjetivación que surgen a partir de las iniciativas de los docentes y que se traducen en significados interiorizados por los docentes como por ejemplo, el maestro responsable, el profesional que promueve un cambio educativo o la autocrítica como forma de aprendizaje, sentidos que se traducen en un capital experiencial.

Los tres aspectos de esta tensión se asentaron en el supuesto inicial de que la trayectoria biográfico-formativa es lo que debe legitimar a los

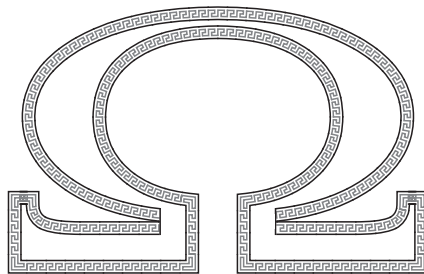
docentes para permanecer y desarrollar su profesión y no una evaluación estandarizada que minimiza los procesos de formación profesional y que omite las incidencias vividas en la cotidianidad del trabajo escolar, se propone en cambio la valoración del conocimiento práctico así como los avatares y las condiciones para promover los aprendizajes de los estudiantes, circunstancias que se traducen en un estilo personal que cada docente atribuye a los distintos puestos laborales, en este sentido, se comprende que este conocimiento es una empresa social que surge con la relación intersubjetiva y reflexiva por parte de los sujetos para interiorizar valores, formas de comprender el mundo y posicionamientos institucionales que se detonan en la familia, en la vida escolar o en los periodos de socialización profesional.

La categoría de análisis denominada experiencia biográfico-formativa desde que se originó es provocativa en sí misma porque promueve una visión de formación profesional más compleja a la decretada como “idoneidad” por parte de los distintos órganos institucionales que instalan a los docentes en la lógica de la adquirir teorías pedagógicas y de aprendizaje, de métodos, del dominio de didácticas, conocimientos académicos, investigación de la práctica, conocimiento de los contextos, como parte de una formación inicial y continua, en oposición a esto, se puede entender que la formación es parte de un proceso evolutivo y un cambio personal sostenido que se inicia desde la socialización primaria en la que se despliegan fenómenos institucionales como transmisión de valores, construcción de creencias con respecto a la docencia, así como compromisos con el desarrollo y superación personal; posterior a ello, en el andar de las trayectorias surgen encuentros, relaciones, significados que detonan contrastes en el desempeño profesional, situación que nos hace mirar que la formación como persona y como profesional están profundamente imbricadas y por tanto, la calidad educativa y la influencia en los estudiantes está directamente relacionado con lo que los profesores son como personas.

En cuanto a la última Reforma Educativa (2013) impone un desplazamiento profesional porque las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia asignan el papel como funcionarios del estado en el que manifiestan un control excesivo de sus prácticas, cumplir con horarios,

trámites administrativos y obligarse a repetir las prácticas docentes legitimadas por una cultura magisterial que prioriza el control del grupo, el desarrollo de los programas escolares y la promoción de una calidad educativa traducida en logros de aprendizajes, esto ha obligado a los profesores a inscribirse en una lógica oficialista, es decir se preparan para su evaluación o procesos de inducción a través de diplomados en línea, cursos o talleres, pero sin vincularse profesionalmente, es decir, realizan estos procesos con fines de certificación por lo que gran parte de su trabajo se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de esta política educativa, lo que manifiesta un efecto normalizador.

Finalmente me parece pertinente mencionar que se logró mostrar el lado humano de los profesores y con ello aportar otro modo de comprender como se desarrolla la profesión desde la experiencia y particularidad de cada uno de los cuatro sujetos, sin embargo, también podemos reflexionar que los modelos de formación se encuentran en crisis, de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2018) hoy el movimiento de la formación docente tiene que ver con la internacionalización de la docencia que se caracteriza por una dimensión intercultural centrada en la apropiación de los lenguajes para conocer las fuentes primarias de las localidades, así como incluirse en una sociedad en red, desarrollar la capacidad para articular saberes locales con los globales y la capacidad emocional para enfrentarse a los cambios, lo que hoy en día se denomina formación disruptiva.



Referencias

Aguerrondo, I.

- 2014 La "cuestión docente" hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo. En G. Del Castillo, y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 51-66) Flacso México.

Alliud, A.

- 2011 Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.

Arnaut, A.

- 2014 Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. Del Castillo, y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-50) Flacso México.

Berger, P y Luckman, T.

- 2001 La construcción social de la realidad. (17a ed.) Amorrortu.

Berteaux, D.

- 1976 Relatos de vida. Bellaterra.

Bertely, M.

- 2004 Conociendo nuestras escuelas. Paidós.

Bolivar, A.

- 2002 "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4,(1) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_abstract

Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M.

- 2001 La investigación Biográfico-narrativa en educación. La muralla.

Bourdieu, P.

- 1986 La ilusión biográfica (Trad. A. Blajos). *Revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(62), 69-72.

Camacho, J., Gaete, M. y Maldonado, S.

- 2013 *Entre el saber disciplinario y pedagógico didáctico. Vivencias del profesorado de ciencias en la formación inicial* [ponencia]. IX Congreso Internacional de Educación, Colombia. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2013nExtra/edlc_a2013nExtrap596.pdf

Davini, M.C.

- 2001 La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Paidós.

Del Castillo, G.

- 2014 El servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y el debate. En G. Del Castillo, y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 13-18). Flacso México.

Delory-Momberger, C.

- 2014 Experiencia y formación, biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/637/1060>

Dewey, J.

- 2004 *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.

Domínguez, C.

- 2017 El docente de educación básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional. En Á. Díaz (Coord.), *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 157-188). UNAM: iisue.

Enríquez, E.

- 2002 *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.

Ferry, G.

- 1987 *El trayecto de la formación*. Paidós.

Ferraroti, F.

- 2011 Las historias de vida como método. *Acta sociológica* (56), 95-119.

González, R., Rivera, A. y Guerra, M.

- 2017 *Anatomía política de la Reforma Educativa*. Horizontes Educativos.

Honoré, B.

- 1980 *Para una Teoría de la Formación*. Narcea.

Labaree, D.

- 1999 Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía y racionalización de la enseñanza. En J.F. Ángulo, J. Barquín, y A. Pérez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, España (pp.16-51). Akal.

Ley General del Servicio Profesional Docente

Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013, México.

Mills, W.

- 1980 *La imaginación sociológica*. Revolucionaria.

Monereo, C., Monte, M. y Andruecci, P.

- 2015 *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Narcea.

Nicastro, S. y Greco, M. B.

2012 *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

2010 *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.* OCDE.

Pérez, Á.

1990 Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En *Volver a pensar la Educación* Vol. II (339-353). Morata.

Pérez, Á.

1992 *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata.

Ramírez, B.

21-25 de septiembre de 2017

La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>

Santizo, C.

2014 Ley General del Servicio Profesional Docente define el perfil de escuela y el modelo de docente. En G. Del Castillo, y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?* Debate informado (pp. 23-30). Flacso México.

Vaillant, D. y Marcelo, C.

2016 *El ABC y D de la formación docente.* Narcea.

Vaillant, D. y Marcelo, C.

2018 *Hacia una formación disruptiva de los docentes.* Narcea.

Zabalza, M. Á. y Zabalza, M. A.

2020 *Profesores y profesión docente: Entre el Ser y el Estar.* Narcea.

Consideraciones acerca de instituciones escalonadas en el proceso educativo moderno: Familia, escuela y Estado

Dr. Carlos Mejía Reyes*

Las familias, las escuelas y el Estado son los conceptos que en este número de Symposia se colocan sobre la mesa de análisis en relación a procesos educativos a partir de temáticas y contextos diversos. El común denominador es el concepto de institución social que, desde el punto de vista de la sociología clásica y contemporánea, puede definirse como una asociación de agentes cuyas ordenaciones rigen su acción social bajo determinadas características propias del ámbito de su injerencia (Weber, 1999). Es decir, un grupo de personas que actúan reglamentada y mutuamente de la misma manera ante circunstancias semejantes. Como define el fundador de estructural funcionalismo, es un complejo de integraciones (relaciones de actores en posiciones definidas) pautadas, aplicables a un vasto número de colectivos, con repercusiones estructurales (Parsons, 1999).

Lo que es coincidente con la perspectiva de George Herbert Mead (1999), co-fundador de la perspectiva pragmatista en las ciencias sociales,

* Asesor académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo. Sede Pachuca.

que refiere a las instituciones como actitudes generalizadas o reacciones de los individuos de forma idéntica en determinadas circunstancias. Lo que representa como uno de los indicios de desarrollo de los colectivos ya que es la base de las organizaciones complejas y completas del proceso social amplio.

Idea cuya procedencia genealógica germina de la postura que las señala como proveedoras de reglas de conducta y motivadora de acciones, concebidas conscientemente como obligatorias en mismo contenido y significado por parte del grupo (valor) de forma armoniosa y cuya suma de ellas constituye la organización social (Thomas y Znaniecki, 2006).

Así, desde distintas perspectivas, estas instituciones sociales coadyuvan a la organización, integración, orden y control de las prácticas sociales (acciones y relaciones sociales) desde las cuales se satisfacen las necesidades inherentes a la latencia del colectivo (Durkheim, 1998; Berguer, 1973; Fairchild, 1966; Parsons 1999).

Por ello se delimitan como instituciones sociales, por señalar algunos ejemplos, a la familia (Berguer, 1973; Durkheim, 1998), la religión (Durkheim, 2000; Weber, 2010), la escuela y educación (Durkheim, 2001), las fábricas (Goffman, 2004), cárceles (Foucault, 2003), hospitales (Foucault, 2001), partidos políticos (Duverger, 2012), el Estado (Weber, 1985; Weber, 1999; Elías, 1996).

Con tal base, el primer artículo de Jocelyn Mendoza, analiza el papel de la familia en el desarrollo educativo de una joven, así como los efectos que se originan cuando existen procesos de modificación de sus dinámicas. La premisa clave del documento señala la relación positiva entre una estructura familiar no consolidada y el abandono escolar; dejando ver las complejas relaciones entre lo sociofamiliar, lo educativo e individual.

El artículo de Romel Tomas García Sánchez, “Trazos del desarrollo profesional docente en la escuela pública mexicana” profundiza en las reformas educativas del decenio anterior en México en la que se establece la búsqueda de la calidad educativa mediante mecanismos la evaluación

de desempeño docente y el logro educativo del estudiantado de educación básica. Este esquema estatal funciona como dispositivo colectivo de orientaciones de valor y acción entre el personal docente orientando criterios biográficos como las trayectorias profesionales e identidades. Pero también, el ejercicio mismo de la enseñanza.

Por último, el documento de María Angélica Galicia Gordillo y Laura Jazmín Mejía Barrón, “Dialécticas epistemológicas hacia la construcción de la identidad nacional” analiza la historia de las prácticas institucionales en los procesos educativos que construyeron el nacionalismo mexicano en el siglo XIX y XX frente a la identidad cultural de los vínculos comunitarios indígenas y culturas locales.

En los tres artículos se apunta hacia transformaciones institucionales, abruptas y otras de largo plazo, que repercuten en prácticas, concepciones y procesos micro así como macro sociales.

Las teorías que podrían explicar este proceso de transformación de instituciones son las de la transición de modernidad a modernidades post; sean estas líquidas (Bauman, 2005; Bauman, 2009), reflexivas y/o del riesgo (Beck, 1998), aceleradas o desbocadas (Giddens 2008a), posmodernas (Maffesoli, 2007; Lipovetsky, 2008a) o hipermodernas (Lipovetsky y Charles, 2008b).

Por modernidad debe entenderse el proyecto filosófico-político de las sociedades occidentales para autodefinirse y explicarse a sí misma en sus características (Habermas, 2008) comparativas frente, en primer lugar, a su pasado (Luhmann, 1997) y en segundo lugar frente a otros colectivos que no comparten o son herederos paralelos y comunes de sus rasgos (Dussel, 1994; Dussel 2000).

Las características del semblante de este proyecto son, de base, la razón como producto de procesos históricos regionales como el Renacimiento, Ilustración, Reforma y la Revolución Francesa (Dussel, 2000) que permitieron trascender la entendida ahora antagónica, etapa oscurantista, dogmática de explicación de ordenamiento institucional y subjetiva de

esas sociedades. La razón supone que ahora es el pensamiento humano el constructor de su devenir y no los designios sagrados y/o mágicos para guiarse históricamente. Esta razón busca explicaciones de los fenómenos sensoriales y nos sensoriales (razón sustantiva) así como el cálculo entre costos y beneficios de prácticas y recursos (razón instrumental) (Horkheimer, 2007; Weber, 1999).

Así, el diseño racional de un mundo administrable mediante el orden y control basado en verdades categóricas universales (Bauman, 2005) de orientaciones teleológicas (Blumenberg, 1996) de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos como el orden y forma del proceso productivo, la centralización de los procesos políticos aunado a la imperativa contención identitaria nacional, la educación formal, la implantación de instrumentos legales (Habermas, 2008).

El Estado, entonces, es la institución clave de la fundación del programa moderno. Aunado a la idea de nación, coordinó un territorio delimitado administrable, con una cultura puntual en el que acaecen fenómenos exclusivos y característicos de propósitos comunes de símbolos y tótems compartidos activamente pero prescindiendo de lo considerado extraño o ajeno al imperativo homogeneizante con el fin de implantar el control eficazmente (Bauman, 2005) con lineamientos normativos rígidos y amenazantes (Weber, 1999) así como pretensiones de centralización unívoca y dominio financiero (Beriaín, 2002).

Las bases de la conformación estatal moderna (y del capitalismo, por supuesto) es la familia (Engels, 2006; Marx, 1994)). Incluso antropológicamente se ha resaltado la capacidad de este grupo como base para la organización de cualquier sistema social complejo (Lévi-Strauss, 1987) y como parte nodal de la solidaridad integral y cohesión moral del colectivo (Durkheim, 1994) bajo las condiciones de heterosexualidad con fines reproductivos, asimetrías estructurales de género con fines de reproducción de la fuerza de trabajo (Rubín, 2003).

La escuela, por su parte es una institución que robustece la cohesión social al transmitir normas y moral congruentes con los postulados

estatales y del colectivo en general para la integración de los sujetos al grupo (Durkheim, 1994) mediante la disciplina como práctica inherente a la educación. Es decir, la escuela es un mecanismo moral que intermedia entre el Estado y la familia para inducir sentimientos más elevados y comunes (Durkheim, 2001). También, el Estado moderno requiere de la institución educativa estable porque alimenta al instituto político de cuadros profesionalizados que formen parte de la burocracia (Weber, 1999) y a su vez como reproductora de las relaciones económicas y clases dominantes (Marx, 1994) bajo procesos de disciplina del cuerpo y pensamiento para la alineación de sujetos normalizados acordes a las exigencias homogeneizantes tácitas del proyecto político bajo criterios de estabilidad funcional (Parsons, 1999).

La organización social bajo tales premisas ofrendaba expectativas de certezas perdurables, de progreso, equidad, igualdad, sin riesgos a causa de la racionalidad de su diseño, así como por sus controles institucionales (Beck, 1996). Las relaciones sociales, normas e instituciones se caracterizaron por su solidez, certidumbre y predictibilidad (Bauman, 2009) de forma imaginaria colectiva e institucional. Sin embargo, el diseño estructurado en su operatividad puntual trajo consigo efectos secundarios no computados con imposibilidad de ser contenidos e incluso comprendidos por las instancias racionales de la modernidad.

Contaminación, sobreexplotación de recursos naturales que llevan a escasez, crisis económicas de naturalezas insospechadas, desempleo, conflictos sociales, inseguridad pública, efectos en la salud pública y más. A partir de ello, las sociedades e imaginarios sociales comienzan a cuestionarse las premisas y promesas de la modernidad, así como sus fundamentos. Es decir, se incita la reflexividad (Beck, Bonß y Lau; 2004; Beck, 2007). Así, la sociedad se percibe sin rumbo ni brújula en la que la única certeza es la incerteza, el riesgo, lo cambiante bajo una directriz que indica únicamente lo que no hay que hacer a diferencia del diseño de los que sí hay que hacer de la modernidad previa.

Ante el desconocimiento de lo emergente y cambiante, sin referentes claros de explicación ni certezas explicativas se potencializa la capa-

cidad de significaciones, así como comprensiones de esas realidades, se multiplican los marcos de comprensión de realidad eximiendo la posibilidad de posturas unívocas, certeras y permanentes de sentido (Beck, Bonß y Lau; 2004).

En ese contexto, la interconexión global económica y cultural se exacerbó erosionando las fronteras delimitantes, permitiendo el acceso de otras perspectivas de vida, culturas, valores y tradiciones (Bauman, 2009). También, como efecto y causa del individualismo inherente a la lógica económica del capitalismo consumista que prescinde de dinámicas comunitarias (Bauman, 2007) para priorizar lo efímero de los vínculos. Concomitante también con las revoluciones tecnológicas e informáticas que proven insumos de rapidez y fugacidad de interacciones y relaciones sociales (Bauman, 2018).

De modo que la metáfora de la liquidez facilita su comprensión ya que la modernidad es ahora maleable, inconsistente e inestable. Se ajusta a los contornos donde se vierte y no es más un sólido pesado, aplastante que puede romper los depósitos en el que se coloca (Bauman, 2005). Sus instituciones, particularmente el Estado, con su antaño ahora imperativo de control se ve superado y es inoperante porque los fenómenos de indeterminación están fuera de los límites de su circunscripción porque son de origen externo, de configuraciones globales (Bauman, 2005; Bauman, 2009).

Las certezas de seguridad, empleo, igualdad, pobreza y más están fuera de su alcance; orillando a los agentes a formular estrategias de salida ante los problemas que enfrentan. Pragmáticamente construyen mecanismos de subsistencia con concebidos previamente, motiva la individualidad exacerbada, construcciones identitarias cambiantes y volátiles que trascienden los marcos preestablecidos por las instituciones. Lo único estable ahora es lo inestable (Bauman, 2008).

Las culturas, valores, éticas, identidades (Giddens, 1996) e incluso razones se pluralizan (Beriaín, 2000) de tal forma que se reestructuran en contextos imprecisos y cambiantes (Giddens, 2008a) que prescinden de

referentes comunes o unívocos que dan lugar a diversas formas de significar y orientarse ante situaciones semejantes en un solo colectivo. Es decir, una sociedad en la que los valores no solo son distintos, sino con una gran pluralidad de posturas, opuestos entre sí, volátiles, intercambiables y mediáticamente asibles (Berguer y Luckman, 1997).

Es decir, las instituciones como la familia, la escuela y sus entidades adyacentes, así como el Estado-nación, por tanto, son inestables, endebles, cambiantes y no representan las narrativas unívocas que se suponían legítimas en la modernidad inicial. Como primer caso, la familia, como base de vínculos primarios y estables tiende no solo a su transformación hacia modalidades diversas, sino hacia ser mucho más susceptible hacia sus disoluciones sin consideración del mandato de obligatoriedad moral a pesar de la inconformidad (Giddens, 2008b). Es decir, la configuración de los núcleos de parentesco persiste, pero ya no basados en prescripciones morales religiosas o estatales políticas, sino que ahora la base del individualismo implica la obligación de la estricta felicidad nominal y en ello radica su legitimidad (Lipovetsky, 2008a). Ya no es la primacía de la familia sobre el individuo, sino todo lo contrario que no garantiza deberes eternos o necesariamente sacrificiales permanentes. Estas se construyen, reconstruyen, libremente “a la carta” (Lipovetsky, 2007). De ahí los efectos que generan en los miembros cuando existen desvinculaciones abruptas entre agentes emparentados previamente. Lo cual, estas claves pueden ser congruentes con lo que se analiza en el escrito sobre la familia y las trayectorias educativas de la Dra. Jocelyn.

Por otro lado, la escuela y sus instancias adyacentes, de igual manera ha sido influida por la globalización y los avances de la tecnología que obligan a transformarlas sistemáticamente para hacerlas congruentes a las necesidades coyunturales cambiantes (Castells, 2001). Aunado a que, por la lógica inherente de cambio constante, la educación ya no es solo ahora un rasgo tácito de una parte de la diada estudiante-docente, sino que ambas figuras requieren de la adaptación porque los conocimientos se hacen obsoletos de forma pronta. A su vez, la educación ya no se adscribe a una etapa de la vida sino que requiere la continua actualización y flexibilidad. Sin embargo, no de conocimiento unívocos, sino a partir

de necesidades individuales propias de las diferencias valorativas como de trayectorias personales (Bauman, 2013). Lo cual el caso de los cambios imprevistos de las estructuras administrativas del acceso a las escuelas desde el punto de vista docente en la etapa referida en el escrito del Dr. Romel. Es decir, lo que se consideraba estable, se removió desde las bases para atender necesidades extra estatales, cimbrando las estructuras de organización magisterial histórica.

Por último, y siendo reiterativos, si la familia y la escuela son inestables, que históricamente fungieron como instituciones proveedoras de miembros ciudadanos con bagajes nacionalistas e identidades definidas, es menester deducir que esa lógica se ha puesto en tela de juicio por las propias lógicas de la tendencia social postmoderna, líquida, reflexiva o acelerada. El culto y sacrificio a la patria ya no tiene eco en las poblaciones como una obligación preponderante. Su mitología está agotada, aunque el sentimiento nacional se mantiene, pero no su culto como sacrificio (Lipovetsky, 2008a). No hay más deberes a la patria, sino al sujeto y su inmediatez. Aunado al des-anchaje de las relaciones sociales en tiempo y espacio de lo local a causa de las pautas trans-nacionales e intercambio cultural mediado por medios de comunicación masiva, aunque también de los desarrollos informáticos a la mano en el que los eventos lejanos se hacen cercanos, interpenetrando los hábitos, creencias hasta la propia cotidianidad. (Giddens, 1996).

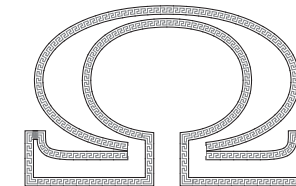
Así la univocidad de criterios que la institución estatal propagó, se convierte ahora en una hipótesis a revisión constante. Una de esas premisas fue la homogeneizante postura hacia la conformación de los miembros de su territorio como invocación identitaria y cultural exclusiva con fines de orden (Touraine, 2006). Sin embargo, la reconfiguración y reconocimiento identitario diverso que fracturan el precepto universalista de identidad nacional cerrada, denominada desmodernización (Touraine, 2000) ha tenido eco político, ideológico e incluso académico.

En este último rubro se enfatiza el cuestionamiento de las metanarrativas como referentes explicativos totalizantes priorizando posturas fragmentadas de explicación de los fenómenos amplios, dando énfasis a la

diversidad y diferencia de grupos cuyas posturas son parte integral también de los procesos sociales que deben ser recuperados y legitimados no solo como fenómenos novedosos del proceso social, sino dejando en claro su existencia inaugural pero invisibilizado por la rigurosidad conceptual de época, denominado docta ignorancia (Maffesoli, 1993). Así, este relativismo analítico faculta epistemologías deconstructivas que cuestionan los discursos cargados de disposiciones de poder que construyen significados discursivos totalizantes de la realidad social (Lyotard, 1991; Derrida, 1994; Baudrillard, 1984).

Tras diversos y profundo análisis teóricos y empíricos por las ciencias sociales, se realizaron diagnósticos socioculturales y económicos de las sociedades contemporáneas en los cuales se señalaban características fragmentadas de la cultura y capitalismo sin claras evocaciones a la historia de un colectivo o criterios axiológicos estables (Jameson, 1991) transformando la experiencia social y cultural así como también exacerbando la heterogeneidad cultural, comunitaria e identitaria en los que el Estado es incapaz de contener (Harvey, 1998).

Congruente a esas premisas, la UNESCO posicionó lineamientos de reconocimiento de la humanidad plural con la “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural” en 2001 y la “Convención sobre la Protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales” en 2005 o conminó a los Estados a reconocer y promover la diversidad cultural desde la multiculturalidad y relativamente reciente, la interculturalidad. Es decir, se promueve sean posmodernos. Sin embargo, como queda evidenciado con el artículo último, México siempre tuvo esa diversidad, pluralidad, interculturalidad en casos no aislados la interculturalidad. De modo que México, entonces, siempre fue posmoderno.



Bibliografía

Baudrillard, J.
1984 *Cultura y simulacro*. Kairós.

Bauman, Z.
2005 *Modernidad y ambivalencia*. Anthropos.

Bauman, Z.
2007 *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z.
2008 *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. TusQuets.

Bauman, Z.
2009 *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z.
2013 *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Bauman, Z.
2018 *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*. Paidós.

Beck, u.
1996 Teoría de la Sociedad del riesgo. En J. Beriaín. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modenidad* (pp. 201-222). Anthropos.

Beck. U.
1998 *La Sociedad del riesgo*. Paidós Básica.

Beck, U.; Bonß, W. y Lau, C.
2004 Teoría de la modernización reflexiva: Preguntas, hoipótesis, programas de investigación. En S. Pappe. (Coord.), *La modernidad en el debate de la historiografía alemana* (pp. 107-172). Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Beck, U.
2007 *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós.

Berguer, P.
1973 *Introducción a la sociología*. Limusa.

Berguer, P. y Luckman, T.
1997 *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paidós.

Beriaín, J.
2000 *La lucha de los dioses en la modernidad. Del monoteísmo religioso al politeísmo cultural*. Anthropos.

Beriaín, J.
2002 Modernidades múltiples y encuentro de civilizaciones. *Papers: Revista de Sociología*, (68), 31-63.

Blumenberg, H.
1996 El progreso descubierto como destino. En J. Beriaín y M. Aguiluz. (Eds.), *Las contradicciones culturales de la modernidad* (pp. 346-357). Anthropos.

Castells, M.
2001 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. II*. Siglo XXI Editores.

Derrida, J.
1994 *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.

Durkheim, E.
1994 *La división del trabajo social (Vol. 1)*. Planeta-Agostini.

Durkheim, E.

1998 *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Quinto Sol.

Durkheim, E.
2000 *Las formas elementales de la vida religiosa*. Colofón S.A.

Durkheim, E.
2001 *La educación moral*. Colofón S.A.

Dussel, E.
1994 *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural.

Dussel, E.
2000 Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). CLACSO.

Duverger, M.
2012 *Los partidos políticos*. Fondo de Cultura Económica.

Elías, N.
1996 *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica.

Engels, F.
2006 *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Fundación Federico Engels.

Fairchild, H.
1966 *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M.
2001 *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M.
2003 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Giddens, A.
1996 Modernidad y autoidentidad. En J. Beriain. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 33-72). Anthropos.

Giddens, A.
2008a *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.

Giddens, A.
2008b *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.

Goffman, E.
2004 *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores.

Habermas, J.
2008 *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.

Harvey, D.
1998 *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores.

Horkheimer, M.
2007 *Crítica de la razón instrumental*. Terramar Ediciones.

Jamaeson, F.
1991 *El posmodernismo o lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

Lévi-Strauss, C.
1987 *Polémica sobre el origen y universalidad de la familia*. Anagrama.

Lyotard, J.
1991 *La condición postmoderna*. Cátedra.

Lipovetsky, G.
2007 *La era del vacío*. Anagrama.

Lipovetsky, G.
2008a *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama.

Lipovetsky, G. y Charles, S.
2008b *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.

Luhmann, N.
1997 *Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Paidós.

Maffesoli, M.
1993 *El conocimiento ordinario: Compendio de sociología*. Fondo de Cultura Económica.

Maffesoli, M.
2007 *Posmodernidad*. Universidad de las Américas Puebla.

Marx, K.
1994 *La cuestión judía (y otros escritos)*. Planeta-Agostini.

Mead, G.
1999 *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós Básica.

Parsons, T.
1999 *El Sistema social*. Alianza editorial.

Rubin, G.
2003 El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. En M. Lamas. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). Miguel Angel Porrúa

Thomas, W. y Znaniecki, F.
2006 *El campesino polaco en Europa y en América*. Centro de Investigaciones Sociológicas/Boletín Oficial del Estado.

Touraine, A.
2000 *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A.
2006 *Crítica a la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M.
1985 *El político y el científico*. La red de Jonás.

Weber, M.
1999 *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M.
2010 *Sociología de la religión*. Colofón.