

# Revista del Centro de Investigación y Docencia Acoyauh nueva época

VOL. XXVII, NÚM. 66

JULIO-DICIEMBRE 2021

ISSN: 2395-7980

Educación odontológica frente a Covid 19: retos, inquietudes y significados

MARIA DENIZA MEDINA SOTO

La matrícula de las mujeres en la carrera de Matemáticas en México

RENÉ SAUCEDO SILVA, MA. CONCEPCIÓN FUENTES MORALES, ALEJANDRA HERRERA CHEW, JOAQUÍN GODOY MENDOZA, BRENDA LETICIA CHÁVEZ GARCÍA

Investigar en educación superior, una tarea pendiente

JESÚS MORALES

Narrativa para la defensa de una tesis: andar sendas para abrir veredas

JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

El trabajo infantil en la modernidad

MARÍA CONCEPCIÓN BLANCO TREJO

La prostituta sagrada del conocimiento (Ante el dilema de Fedro)

EVELYN ELENES

Política educativa de la Cuarta Transformación: ¿ruptura o continuidad?

HERNÁN OCHOA TOVAR

La necesaria literatura del mundo Ralámuli

FEDERICO J. MANCERA VALENCIA



# Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA  
UN MUNDO ELEVADO, CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE

## Guía para colaboradores

Los trabajos a publicar en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía. Los autores deben enviar el manuscrito considerando las normas editoriales de la revista (Norma APA, 6.0).
2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico. Incluir el código ORCID ID al enviar el artículo al editor. Para los autores que no dispongan de ORCID, pueden registrarse en la dirección: <https://orcid.org/register>.
3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el “Vocabulario Controlado del IRESIE”, [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx). El resumen, el título y las palabras clave, deberán estar escritas en español e inglés.
4. Los artículos serán analizados y dictaminados —en un lapso no mayor de tres meses— en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. La publicación será máximo 6 meses después de haber sido aprobado el artículo. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que Acoyauh decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico: [revista@cid.edu.mx](mailto:revista@cid.edu.mx)

## Contenido

### EDITORIAL 5

**7**  
EDUCACIÓN ODONTOLÓGICA FRENTE  
A COVID 19: RETOS, INQUIETUDES Y  
SIGNIFICADOS  
MARIA DENIZA MEDINA SOTO



**26**  
LA MATRÍCULA DE LAS MUJERES EN  
LA CARRERA DE MATEMÁTICAS EN  
MÉXICO  
RENÉ SAUCEDO SILVA, MA. CONCEPCIÓN  
FUENTES MORALES, ALEJANDRA HERRERA  
CHEW, JOAQUÍN GODOY MENDOZA, BRENDA  
LETICIA CHÁVEZ GARCÍA

**38**  
INVESTIGAR EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR, UNA TAREA  
PENDIENTE  
JESÚS MORALES



**69**  
NARRATIVA PARA LA DEFENSA DE UNA  
TESIS: ANDAR SENDAS PARA ABRIR  
VEREDAS  
JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

**86**  
EL TRABAJO INFANTIL EN LA  
MODERNIDAD  
MARÍA CONCEPCIÓN BLANCO TREJO



**101**  
LA PROSTITUTA SAGRADA DEL  
CONOCIMIENTO (ANTE EL DILEMA DE  
FEDRO)  
EVELYN AZUCENA ELENES DÍAZ

**117**  
POLÍTICA EDUCATIVA DE LA CUARTA  
TRANSFORMACIÓN: ¿RUPTURA O  
CONTINUIDAD?  
HERNÁN OCHOA TOVAR



**131**  
LA NECESARIA LITERATURA DEL MUNDO  
RALÁMULI  
FEDERICO J. MANCERA VALENCIA



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Dr. Carlos González Herrera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Mtra. Liliana Rojero Lúevano

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR Y SUPERIOR

Prof. Manuel Arias Delgado

DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS  
EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. José Luis García Leos

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y  
SUPERIOR

Mtro. Miguel Ángel González  
Quiroz

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR



**CENTRO DE  
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

DIRECTOR

Ricardo Fuentes Reza

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Rigoberto Marín Trejo

SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO

Aries Muñoz Campos

DOMICILIO

C. Lucio Cabañas No. 27

Col. Vista del Sol

TEL Y FAX (614) 411.35.98 y

429.33.00 Ext. 15599

• <http://www.cid.edu.mx>

Chihuahua, Chih. México

[contacto@cid.edu.mx](mailto:contacto@cid.edu.mx)

[www.cid.edu.mx](http://www.cid.edu.mx)

VOL. XXVII, NÚM. 66, JULIO-DICIEMBRE 2021 • ISSN: 2395-7980

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza

SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz

CONSEJO EDITORIAL

Diego José Donoso Vargas, Universidad Complutense de Madrid, España  
Elmys Escribano Hervis, Facultad de Educación. Universidad de Matanzas, Cuba  
Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Esperanza Lozoya Meza, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones  
Económicas Administrativas y Sociales, México

Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, España  
Ruth Catalina Perales Ponce, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa  
de la Secretaría de Educación de Jalisco, México

José Antonio Ramírez Díaz, Universidad de Guadalajara, México

Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT, Uruguay

Silvia Romero Contreras, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Angélica Saucedo Quiñones, Universidad Naval de Veracruz, México

Comité Editorial

David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín  
Trejo, Iris Arminee Coronel Morales, María Luisa Miranda, Centro de Investigación y  
Docencia, Chihuahua, México

DISEÑO EDITORIAL Francisco Xavier Ortiz Mendoza

EQUIPO TÉCNICO Luis Álvarez Peregrino, Xóchitl Verónica Ruiz López

DICTAMINADORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE NÚMERO

Ricardo Fuentes Reza, Héctor Daniel Salazar Holguín, Aries Muñoz Campos, Federico Mancera-Valencia, David Manuel Arzola Franco, José Matías Romo Martínez, Iris Arminee Coronel Morales, Ma. Luisa Miranda, Ana María González Ortiz, Héctor Mario Armendáriz Ponce Homero A. Estrada Hernández, Martha Cecilia Rey Mendoza, María Araceli Gutiérrez Reyes, Blanca Luisa Valera Michel, Claudia Celina Gaytán Díaz.

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 27, No. 66, julio-diciembre 2021, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, [revista@cid.edu.mx](mailto:revista@cid.edu.mx). Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 31 de agosto de 2021 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*, es una publicación semestral para la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo, que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Asume una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el *Open Journal Systems* (OJS), además de contar con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación.

Todo el contenido publicado en *Acoyauh* pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

*Quehacer educativo*, con reportes de investigación que dan cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporta información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

*Perspectivas*, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido está orientado al análisis o discusión de problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad.

*Ex libris*, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

*Caleidoscopio*, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* es editada sin fines de lucro y financiada por el Centro de Investigación y Docencia (CID), que es una institución pública dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). Cuenta con una versión impresa (ISSN 2395-7980) que puede ser adquirida en la sede del CID (contacto@cid.edu.mx), así como una versión electrónica (ISSN-en trámite) en acceso abierto Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Las normas para presentar colaboraciones a la revista pueden consultarse en el sitio de la revista: <http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/about/submissions>.

## Editorial

La Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia presenta a sus lectores la edición número 66. Dentro de la sección *Quehacer Educativo* se presentan reportes de investigación en los cuáles distintos autores ofrecen los principales hallazgos sobre los temas o tópicos abordados en el desarrollo de sus trabajos investigativos en diversos niveles educativos, permitiendo de esta manera profundizar en su conocimiento.

María Deniza Medina Soto, en su artículo *Educación odontológica frente al COVID 19: retos, inquietudes y significados*, presenta los resultados de su trabajo de investigación sobre los efectos de la pandemia en las clases universitarias, que al igual que en los demás niveles educativos tuvieron que transitar de un modelo presencial a uno virtual.

En esta misma sección, René Saucedo, Concepción Fuentes, Alejandra Herrera, Joaquín Godoy y Brenda Chávez, presentan el artículo titulado *La matrícula de las mujeres en la carrera de matemáticas en México*, donde analizan la evolución de la participación de las mujeres en la Sociedad Matemática Mexicana; es un trabajo de investigación documental que sirve de base para que los autores reflexionen sobre el tema propuesto.

Para cerrar esta sección, en la investigación que lleva por título *Investigar en Educación Superior, una tarea pendiente*, Jesús Morales, de la Universidad de los An-



des Venezuela, nos invita a reflexionar junto a él sobre la tarea de investigar en Educación Superior. Este autor considera fundamental dicha actividad para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y creativo, lo que les posibilitará romper los esquemas reproductivos de información.

En la sección *Perspectivas*, Andrés Elías, desarrolla el artículo *Narrativa para la defensa de una tesis: andar sendas para abrir veredas*, donde de manera personal nos relata su experiencia al presentar la defensa de su tesis para la obtención del Grado de Doctor. Su tema versó sobre la formación docente y, como él mismo autor relata, durante todo el proceso buscó ser congruente con los principios y aspiraciones que orientaron el esfuerzo investigativo.

En el artículo *El trabajo infantil en la modernidad*, María Concepción Blanco Trejo, realiza un interesante análisis documental acerca de las condiciones del trabajo infantil desde la visión de diferentes organismos, tomando en cuenta distintos países y regiones, enfatizando la situación nacional y local.

Evelyn Elenes, en su escrito denominado *La prostituta sagrada del conocimiento (ante el dilema de Fredo)*, la autora nos invita a pensar sobre el tema epistemológico utilizando el diálogo platónico acerca de este personaje.

El artículo *La política Educativa de la Cuarta Transformación ¿ruptura o continuidad?* de Hernán Ochoa cierra esta sección, con análisis y reflexiones interesantes del

autor sobre el estado actual de la educación en México.

Finalmente, en la sección *Ex Libris*, Federico Mancera reseña el libro *La necesaria literatura del mundo Ralámuli* de la autora Flor Esther Morales Moreno. El autor rescata algunos de los aspectos más significativos y relevantes del texto y hace un llamado a continuar con los esfuerzos por publicar textos en lengua indígena originaria, pues los considera vitales para la búsqueda de opciones de diálogo de saberes.

Como se puede apreciar la edición se caracteriza por una temática variada y sumamente interesante, esperamos cumpla sus expectativas y despierte el interés.

MARIA DENIZA MEDINA SOTO

denizamedina@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-2501-3962

Profesora de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Dental Education in front of Covid 19: challenges, concerns and meanings

# Educación odontológica frente a Covid 19: retos, inquietudes y significados

## Resumen

En este periodo escolar del 2020, los estudiantes del mundo enfrentaron una situación poco común debido a la pandemia. El objetivo de esta investigación es dar a conocer el impacto del Corona Virus Disease-19 (COVID-19), en los estudiantes de cuarto semestre de pre clínica de odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Metodológicamente se optó por el enfoque cualitativo o interpretativo, utilizando la narrativa, desde la propia voz y sentimiento de los estudiantes, a través de la entrevista a profundidad como instrumento para el análisis y comprensión. En los resultados más significativos se identificaron: nociones acerca del COVID-19, suspensión de clases en el centro educativo, organización de los docentes, problemas con las clases virtuales y significado del COVID-19 en la vida de los estudiantes. Hallazgos que constituyen una fuente de conocimiento para la implementación de estrategias, que coadyuven en el fortalecimiento cognitivo en los estudiantes de pre clínica.

**Palabras clave:** COVID-19, educación superior, educación virtual, odontología.

## Abstract

In this school period of 2020, the world's students faced an unusual situation due to the pandemic. The objective of this research is to publicize the impact of the Corona Virus Disease - 19 (COVID-19), in the fourth semester students of pre-clinical dentistry at the Autonomous University of Chihuahua (UACH). Methodologically, the qualitative or interpretive approach was chosen, using the narrative, from the students' own voice and feelings, through in-depth interviews as an instrument for analysis and understanding. The most significant results were identified: notions about COVID-19, suspension of classes in the educational center, organization of teachers, problems with virtual classes and meaning of COVID-19 in the lives of students. Findings that constitute a source of knowledge for the implementation of strategies that contribute to cognitive strengthening in preclinical students.

**Key words:** COVID-19, higher education, virtual education, dentistry.

## Introducción

El COVID-19 provocó una mudanza en la enseñanza para todos los niveles educativos a nivel mundial. Esta pandemia ocasionada por el virus del SARS-CoV-2 (García et al, 2020), además del cambio radical en la vida de millones de personas en el mundo, también ocasionó la ruptura de paradigmas educativos, uno de ellos quizás el más significativo, es que las instituciones educativas se vieron en la necesidad de cerrar sus puertas en un 91.3% a nivel mundial, consecuentemente, limitó la asistencia presencial a los estudiantes. Por tanto, la colaboración de material científico, en este problema de Salud Pública, es primordial para responder a la dificultad del retorno a la escuela de millones de estudiantes con una posición de responsabilidad, en un período donde debe imperar el distanciamiento social (UNESCO, 2020).

Con referencia a la letalidad de este virus Díaz (2020), afirma:

El brote de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19), causado por el virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), fue declarado como una pandemia en marzo de 2020. Las tasas de letalidad se estiman entre 1% y 3%, afectando principalmente a los adultos mayores y a aquellos con comorbilidades, como hipertensión, diabetes, enfermedad cardiovascular y cáncer. El periodo de incubación promedio es de 5 días, pero puede ser hasta de 14 días. Muchos pacientes infectados son asintomáticos; sin embargo, debido a que liberan grandes cantidades de virus, son un desafío permanente para contener la propagación de la infección, causando el colapso de los sistemas de salud en las áreas más afectadas (p. 183).

La educación superior no está exenta de esta problemática, al cambiar las clases presenciales al formato de clases virtuales, inminente y ante la imperiosa necesidad por el cierre de las instituciones, no hubo tiempo para una planificación. En la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), se tomaron medidas pertinentes en atención a la contingencia por COVID-19, con un sentido de responsabilidad y conscientes del cambio que impera a nivel mundial, bajo los lineamientos de salud (UACH, 2020).

El anuncio oficial de suspensión de clases presenciales en la UACH, fue el 20 de marzo del 2020, en medio de un estado de alarma ante el crecimiento en el número de contagios a nivel mundial en México, ese

día tenían un registro de 203 contagios confirmados, 606 casos sospechosos, con dos defunciones, una de las cuales fue en el estado de Durango, México y la otra en la Ciudad de México (Conferencia de Prensa del Gobierno Federal, 2020).

Ante este panorama se planteaba el posible regreso a las escuelas para el 22 de abril del 2020, pero la pandemia siguió su curso con niveles alarmantes de contagio, sin que nada ni nadie pudiera detener su expansión. Una semana antes de cumplir el plazo, la Secretaría Académica de la Facultad de Odontología de la UACH, contactó a todos los coordinadores de las materias tanto teóricas como prácticas de pre clínicas y clínicas, para una programación emergente, en forma virtual. Todas las coordinaciones empezaron la planeación, al mismo tiempo se puso a disposición una plataforma segura, para que el profesorado pudiera trabajar con el alumnado.

Primeramente, se instruyó al personal docente sobre el manejo, uso y horarios de Web Ex UACH, luego a los estudiantes. Muchos de ellos prefirieron la plataforma Zoom, otros se comunicaron por WhatsApp, Facebook, Classroom. Fue el momento en que se tuvo la necesidad de rediseñar las clases de presenciales, para el ámbito virtual (García, 2020). Fue un momento caótico, según León (2020), citado por Brítez (2020), de “la pandemia que no vimos venir”, sin embargo, no fue un obstáculo para desaprovechar el año escolar, pese a que no resultó efectivo al cien por ciento en la Facultad de Odontología de la UACH, porque es una carrera en donde los estudiantes practican en clínica los tratamientos dentales. Respecto a las clases teóricas se pudieron acomodar y adaptar, pero en las prácticas clínicas no se pudieron llevar a cabo por el cierre de la institución, lo cual limitó la efectividad del aprendizaje.

En la Facultad de Odontología de la UACH, el alumnado recibe una formación integral, cuyo programa académico consta de diez semestres, conformados de la siguiente manera: clases teóricas, básicas de carrera y técnicas de primer a cuarto semestre, son impartidas en aulas y laboratorios. A partir de quinto hasta décimo semestre los estudiantes entran a espacios llamados clínicas dentales, en donde su labor es atender a pacientes con patologías en la cavidad bucal, además del fomento a la cultura de la prevención con acciones de promoción de la salud bucal y, de esta forma, los estudiantes desarrollan destrezas y habilidades éticamente hasta lograr su egreso, contando con la capacidad de operar con

efectividad las dificultades de salud bucal (Bueno, 2019). En los centros prestadores de servicios, como lo es la Facultad de Odontología de la UACH, las decisiones gubernamentales tomadas por la presencia del COVID-19, afectó significativamente a los estudiantes, en el sentido de la imposibilidad que representa la atención de los pacientes, al no poder asistir a la institución a realizar sus trabajos de clínica y en donde las prácticas digitales no son del todo efectivas, ni sustituyen el aprendizaje presencial directo de practicidad que ejercen los estudiantes de odontología.

En este sentido, debido a la complejidad se reorganizaron los contenidos curriculares, los docentes y directivos implementaron diversas acciones hasta la conclusión del semestre el día 30 de junio del 2020.

Ante el peligro de contagio, para los estudiantes, docentes, personal administrativo y pacientes, se tomó la medida precautoria del aislado, con la finalidad de evitar la propagación, tanto de las clínicas como en las aulas y laboratorios.

En este sentido, Maguiña, Gastelo y Tequen reportan:

El virus SARS-CoV-2 es muy contagioso y se transmite rápidamente de persona a persona a través de la tos o secreciones respiratorias, y por contactos cercanos; las gotas respiratorias de más de cinco micras, son capaces de transmitirse a una distancia de hasta dos metros, y las manos o los fómites contaminados con estas secreciones seguido del contacto con la mucosa de la boca, nariz u ojos (p. 125).

## **Metodología**

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo o interpretativo, con el objetivo de generar conocimiento acerca de los retos, inquietudes y significados ante la incertidumbre en el aprendizaje de los estudiantes de cuarto semestre de odontología en el periodo comprendido marzo-junio del 2020.

La característica fundamental de la investigación con enfoque cualitativo es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada (Mella, 1998, p. 8), permitiendo conseguir conocimientos nuevos del fenómeno (Aguirre y Calderón, 2016) desde su propia apreciación, conductas, actitudes y creencias (Bedregal et al., 2017).

Con referencia al método empleado, es una narrativa histórica, prove-

nientes de la entrevista a profundidad, para la obtención de información de los retos, inquietudes y significados del COVID-19, en los estudiantes de Odontología de la UACH. Se hicieron las entrevistas a 20 estudiantes de cuarto semestre, los cuales llevan materias tanto del área teórica, así como prácticas clínicas.

Se mencionó anteriormente que la suspensión de labores fue el viernes 20 de marzo del 2020, con retorno el martes 21 de abril del 2020, pero de una manera virtual, nadie regreso presencialmente a la facultad. Tanto docentes como estudiantes estaban adaptándose a una nueva forma de impartir y tomar clase, en una carrera como es la de Cirujano Dentista, en donde el mapa curricular posee una importante cantidad de materias prácticas, ya sea en laboratorios o clínicas. En este sentido, las materias de clínica representan una estrategia educativa que sirve para que el estudiantado tenga atención continua en pacientes con patologías orales (Arango, 1963).

Con base a lo anterior, Cortés (2006), afirma:

La clínica estaría pensada como un lugar donde se instalan los equipos y los instrumentos propios para la ejecución de procedimientos odontológicos; de manera similar, si la primera se piensa en tanto producción de conocimientos, la segunda podría concebirse en cuanto método que guía el proceso investigativo; Igualmente, si una se concibe como la formación de recursos humanos, la otra podría asumirse como un espacio que permite tanto el encuentro de un grupo humano (p. 37).

## Resultados

En primera instancia, se tiene conocimiento de que, en las clínicas de la Facultad de Odontología de la UACH, por las características propias que implica el trabajo dental, se pensó de inmediato en la contaminación cruzada, en donde puede haber un problema de infección tanto de paciente a estudiante, como de docente a paciente, igual puede ocurrir de paciente a paciente y de docente a estudiante. Por lo tanto, es menester tener protocolos de bioseguridad. Sin embargo, cuando apareció el COVID-19 en México, aun no se contaba con estas medidas de salud efectivas. Así que se implementaron estrategias didácticas emergentes, por medios de virtuales, para coadyuvar en el control de la propagación del virus.

Los estudiantes de la Facultad de Odontología de la UACH, expresaron su opinión acerca del fenómeno que les tocó vivir, al regresar a sus domicilios y recibir instrucciones y clases virtuales por parte de sus docentes, como, por ejemplo, tutoriales para favorecer el aprendizaje, conferencias y clases en línea. A partir de esas implementaciones didácticas se contactó con 20 estudiantes para recoger las vivencias e impresiones, así como el grado de satisfacción de las implementaciones pedagógicas emergentes por la pandemia.

Una vez realizadas las entrevistas a profundidad y la narrativa, se procedió a la clasificación y el análisis. Derivado de éstos se obtuvieron los siguientes resultados:

### **Noción del origen del COVID-19**

La letalidad que presenta el coronavirus SARS- CoV-2, ha desatado una serie de cambios en el mundo entero, a su vez que ha causado gran expectación en cuanto a la información del origen. Es a través de los medios de comunicación como se ha difundido esta información, de presentarse como una epidemia hasta convertirse en una pandemia y por consiguiente en emergencia sanitaria, donde se tomaron medidas precautorias estrictas en todos los ámbitos.

Mencionan los estudiantes de la Facultad de Odontología, cómo obtuvieron información acerca del origen del COVID-19, además de lo investigado acerca de su expansión y propagación, los síntomas que presentan las personas infectadas y cuál fue el medio por el cual se enteraron de la existencia del COVID-19.

Sobre la información que tienen los estudiantes acerca del origen y de cómo se informaron de la existencia del COVID-19, expresaron:

La pandemia que desencadenó gran impacto en la vida de millones de personas, y en el mundo, COVID-19. Enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2. Se detectó por primera vez en la ciudad china de Wuhan (provincia de Hubei), en diciembre de 2019. Habiendo llegado a más de 100 territorios, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud la declaró pandemia. Produce síntomas similares a los de la gripe, entre los que se incluyen fiebre, tos seca, disnea, mialgia y fatiga (EMR, 2020).

Me enteré del COVID-19 un día como cualquier otro de mi día a

día, levantándome con mi alarma de las 8:00 a.m. procediendo a meterme a bañar y alistarme, para después hacer diferentes actividades relacionadas con la universidad, y llegó mi hermano mayor a visitarnos para comer con nosotros, aproximadamente en el mes de febrero, ese día fue el primero en que escuche algo relacionado con esta epidemia mencionado por mi hermano, en la hora de comer todos juntos, sin embargo no le tomé tanta importancia, y seguí haciendo mis actividades, para así llegar a la universidad, y regresar a mi hogar. Estaba platicando con mi actual novio, y como sé que él siempre está muy enterado de ese tipo de situaciones en el mundo, le empecé a hacer varias preguntas acerca de ese tema, y fue aclarándolas, un poco dudoso de sus contestaciones, por falta de conocimiento y me envió una nota, esperando que pudiera adquirir un poco más de conocimiento sobre el tema, esto fue en un sitio web, llamado UNILAD Tech, leí un poco acerca del tema; aclaró unas pocas dudas, e igual, lo dejé pasar y seguí con mi día. Días siguientes se escuchaba más acerca del COVID-19, principalmente información que no era verídica, ya que a las fuentes en donde tengo acceso todos los días, la información corre a gran velocidad, generando gran controversia, y tenía desconocimiento acerca de cuáles fuentes eran de suma confianza para este tema que días después, se convirtió en una emergencia sanitaria mundial. La población entró en pánico, se escuchaban noticias en cualquier medio de esta emergencia sanitaria, y lo preocupante es que gran parte seguía siendo errónea, me parecía que en general aun en México no se tomaban aun las medidas necesarias para enfrentar esta emergencia, y hablando por la población en general, no tomábamos las medidas necesarias, aun aunque nuestro estado no presentaron casos positivos de COVID-19, debimos de ser más conscientes de lo que estaba pasando a nuestro alrededor (EMR, 2020).

Para entrar en contexto explicaré sobre qué es el coronavirus. Es una extensa familia del virus que puede causar enfermedades tanto en animales como en humanos en los humanos se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta las enfermedades más graves como el síndrome respiratorio de oriente medio y el síndrome respiratorio agudo Severo, el coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por el coronavirus COV-19 (EMR, 2020).

Hace aproximadamente un mes y medio empezaron a rumorear so-

bre un nuevo virus que había en China, lo vi por primera vez en las redes sociales. Recuerdo que en ese momento nadie lo tomaba en serio, lo veían como un nuevo “meme” o como algo pasajero que sólo se quedaría allá sin afectarnos y de igual manera yo lo veía así, no me imaginaba el problema tan grande en lo que se iría en convertir (EMR, 2020).

“Una de las versiones que me ha tocado escuchar y muchas personas lo confirman es que surge después de una comida hecha con un murciélago, como ya sabemos, china es muy extravagante con su gastronomía” (EMR, 2020).

En contraparte, hay estudiantes que opinan acerca del origen del COVID-19, desde una perspectiva política, mencionando que: “... hablan de una conspiración sobre el virus. Rumoran del gobierno chino había creado el virus en un laboratorio para fines políticos entre otros países rivales” (EMR, 2020).

“El virus fue inventado, y más que nada como un arma, al ver que China es potencia mundial, logró superar el coronavirus, que en su contra parte esta Estados Unidos” (EHR, 2020).

Se debe direccionar la información hacia fuentes fidedignas como la emitida por La Organización Mundial de la Salud (OMS), quien expresó la investigación y orientación acerca del COVID-19, lo cual mejora significativamente la información:

Es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente la COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo (OMS, 2020).

En el contexto de la información se han expresado un sinnúmero de notas falsas en torno al COVID-19, interfiriendo mediáticamente para que los mensajes claros y verídicos lleguen a las personas, convirtiéndose en todo un gran reto. Así mismo el cambio constante en la información en cuanto a datos, además de tener que pugnar ante la propagación de los fake news (Martín, et al., 2020), si esta información falsa se filtra y se convierte en noticia, contribuye al aumento de la ansiedad y temor de la población.

En este sentido, Fernández (2020), considera desde la perspectiva política, que los medios de comunicación son fundamentales:

...tanto algunos considerados rumores, bulos o fake news, incluso mitos, según varias fuentes, acaban siendo realidad, mientras al revés, algunas noticias oficiales o pseudo oficiales terminan comprobadas como falsas, elaboradas de forma intencionada o no, fruto del error, la ignorancia, la creencia o la manipulación (p. 36).

### **Suspensión de clases en el centro educativo**

La UACH, acatando las medidas precautorias por motivo de la contingencia, con base a los lineamientos que le marca el Sector Salud, suspendió oficialmente las clases presenciales. He aquí la narrativa en la voz del estudiantado:

“La suspensión de clases fue una buena manera de evitar contagio ya que en la Facultad de Odontología nuestro primer lugar de trabajo es la boca y es el principal medio de transmitir alguna bacteria o/y virus” (EHR, 2020).

El martes 17 de marzo fue cuando me enteré que nos iban a suspender clase este día yo tenía un examen de microbiología, así que me desconecté casi no revisé mi celular, ni redes sociales para poder concentrarme en estudiar para este examen yo ya había quedado en ir a la casa de una amiga para estudiar y repasar juntas, cuando llegué a su casa lo primero que me dijo fue: “¿Ya viste los mensajes en el grupo?” en ese momento yo no tenía idea de qué estaba pasando, ella me puso al tanto de lo que estaban diciendo (EMR, 2020).

En páginas no oficiales de la Universidad Autónoma de Chihuahua se empezó a decir que las vacaciones de semana santa se alargarían, y específicamente el lunes 16 de marzo del año actual, la histeria se desató causando que los alumnos entraran en pánico porque se empezó a decir que había en clínica un paciente con COVID-19. Llegó Protección Civil a evacuar las instalaciones, los alumnos tuvieron que retirar a sus pacientes por precaución y obedeciendo las indicaciones que se les habían dictaminado, horas después se decretó que fue una falsa alarma ya que no existía ninguna persona que estuviera infectada en dicho lugar (EMR, 2020).

“...y de pronto de un día para el otro las vacaciones se habían adelantado, pues se pospuso todo para volviendo de vacaciones de semana santa” (EMR, 2020).

Ante la emergencia, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública de México, efectuaron una serie de medidas precautorias con el fin de evitar la propagación del virus, tomando las recomendaciones emitidas por la OMS. Estipulando que el receso escolar inicio el lunes 23 de marzo, concluyendo el 20 de abril del 2020, solamente si las condiciones son favorables, seguras y aceptadas por la autoridad sanitaria (Secretaría de Educación Pública, 2020).

### **Organización de los Docentes**

Porr el COVID-19 se ha cambiado significativamente la manera de impartir clase, simplemente porque las personas deben mantener la sana distancia y un cambio importante en la forma de aprendizaje en los estudiantes de pre-clínica de una práctica pedagógica con paciente, paso a una simulación técnica. El reto para los docentes es la implementación de estrategias.

En referencia a este aspecto tan significativo en la vida del estudiante de cuarto semestre de Odontología disertan:

Es reconfortante saber que nuestros maestros también están poniendo todo de su parte para que lo poquito que podamos hacer desde nuestras casas nos ayude para cuando regresemos a la escuela. Entiendo que esto es nuevo para todos nosotros y también un reto (EMR, 2020).

Todos mis docentes han pedido evidencias, para enviar a sus correos o a diversas plataformas, pero no con todos tenemos clases virtuales, siento que podemos realizarlas, para reforzar temas, o dudas acerca de las evidencias a entregar. Por 15 minutos que los docentes dediquen, ayudaría muchísimo para que esto se llevara de una mejor manera, y que nuestro conocimiento y calificaciones no se vieran afectadas, tener una buena comunicación docente-alumno, es lo que engloba este nuevo sistema educativo, y no todos los docentes lo están llevando a cabo de la mejor manera (EMR, 2020).

En la materia de Sistema Estomatognático los doctores, todavía no nos han dicho la forma de evaluar. Solo hemos tenido clases en la plataforma de la escuela, hemos tenido dos clases de dos horas cada una, en las que mis compañeras han expuesto sus temas (EMR, 2020).

La verdad la doctora se comportó muy comprensiva con nosotros y

dijo que tratará de evaluarnos de una manera justa ya que ella sabe que tal vez tengamos dudas y que por eso va a tratar de evaluar de acuerdo con nuestro desempeño de las tareas en línea (EMR, 2020).

En la materia de Imagenología, la doctora usa la plataforma de la universidad, donde nos encarga tarea que a decir verdad no nos ha saturado, casi no se ha puesto en contacto con nosotros, la verdad es una de las materias con las que vamos a batallas ya que es una materia más teórica que práctica, pero tengo la esperanza que de alguna forma vamos a salir a delante y a poner nuestros esfuerzos para aprender (EMR, 2020).

Con respecto a Laboratorio de Operatoria, tampoco hemos tenido mucho contacto, además casi no podemos hacer nada porque también es una de las materias más importantes prácticas, hay que nos iba a enseñar a hacer preparaciones de cavidades, qué debemos hacer, cómo hacerlo, etc. Pero los doctores ya nos han encargado ver videos sobre esto para que podamos entender un poco mejor. Con ellos no hemos visto cómo se evaluará el semestre (EMR, 2020).

En inglés el *teacher* nos calificará con la plataforma *e-zone* que se abre cada semana para hacerlo, con respecto a esto me da mucho miedo que se me pase hacerlo porque ya me ocurrió que se me pasa hacer una parte, pero ahora pongo recordatorios para que no se me olvide (EMR, 2020).

La materia de anestesia, la verdad estoy triste en esta materia, no por el hecho de evaluar ni nada de eso, más bien porque siempre ansiaba poder entrar a clínica para anestesiar, pero debido a este virus tuvimos que cancelar las prácticas. Pero aun así estoy agradecida con ustedes doctoras ya que lo que alcanzamos a ver, nos enseñaron tan bien que realmente me encantó la práctica, lo bueno que terminamos las técnicas maxilares, pero yo sé que las doctoras nos ayudarán a mejorar, siempre nos ayudan en todo, son muy pacientes con nosotros (EMR, 2020).

No me pareció correcta esta organización de ciertos alumnos y maestros, ya que varios no saben cómo organizarse, los alumnos saturan los grupos con dudas que ya habían sido aclaradas, y vuelven a preguntar, porque no leen lo que un doctor ya había comentado, por su mala organización, todo esto porque realmente no nos encontramos preparados, tanto los estudiantes como las instituciones

educativas para cambiar de un día a otro la manera de impartir clases (EMR, 2020).

Mi clase de patología e inmunología el doctor no sabe usar muy bien el internet, así que por *WhatsApp* nos comunicamos, aunque sabemos que es difícil para él, llegamos al acuerdo de hacer un trabajo y entregarlo a mano escrito por equipo (EHR, 2020).

La situación de la pandemia ha traído como consecuencia que la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), sea una opción emergente para la impartición de clases teóricas, pero en las clases de pre clínica, se necesitan muchas horas de práctica para poder obtener las habilidades y destrezas manuales, tanto en modelos de simulación, que reciben el nombre de fantomas, además, las clases de clínica en la atención al paciente, entre las actividades de esta materia es la aplicación de anestésicos. Por tanto, se sustituyeron por videos de *YouTube*, videos informativos, aplicaciones apps de celular, presentaciones en *Power Point*, clases en diversas plataformas, presentación de tareas por correo electrónico y *WhatsApp*. En conclusión, tanto docentes como estudiantes tienen una actitud de apertura y adaptabilidad, conscientes de los cambios producidos por el COVID-19 (Durán, 2020).

Tiol (2021), menciona la importancia de las clases presenciales en la carrera de Cirujano Dentista:

Nuestra profesión requiere forzosamente de una destreza manual que bajo ninguna circunstancia puede ser sustituida por métodos educativos a distancia, ya que la odontología exige el desarrollo y entrenamiento en las habilidades técnicas y clínicas, donde la participación de los pacientes que demandan una solución satisfactoria a su padecimiento es de vital importancia (p.155).

### **Problemas con las clases virtuales**

En general, tanto el profesorado como el estudiantado ha tratado de adaptarse a este mundo tecnológico. Para muchos no ha sido fácil y a otros no les ha gustado esta manera de tomar clase, además les parece abrumador permanecer tanto tiempo frente al ordenador, además, los padecimientos que se han presentado como afecciones de la vista, dolor de cabeza y espalda.

Las experiencias en este sentido son expuestas por los estudiantes, los cuales dicen que:

No reflexionaron sobre esta situación que es realidad de muchos estudiantes que apenas con esfuerzo cuentan con lo básico, la mayoría de casos presentados en mis compañeros, es que viven en lugares en donde la señal es escasa, situaciones en las que tardan media clase virtual tratándose de conectar, en la que tuvieron que viajar, a una ciudad con un familiar cercano, para poder tomar las clases y subir trabajos (EMR, 2020).

En algunas ocasiones se tienen obstáculos como el internet la falta de computadora o de accesorios como la cámara o el micrófono, pero estos no llegan a ser una limitante nosotros los estudiantes sabemos que se hace lo humanamente posible para que la estrategia funcione y nuestro conocimiento del semestre no se vea tan afectado (EHR, 2020).

Hoy en día dedico alrededor de 15 horas o más al día, divididas entre 11 horas de trabajo y tareas y 4 horas clase, sumándole a esto la falla general de internet como consecuencia al uso excesivo a nivel nacional (EMR, 2020).

Los trabajos que dejaron los docentes de manera virtual han sido bastante largos. Se ha vuelto en algunos casos muy pesado poder realizarlas en su totalidad. Han lanzado los trabajos como pan caliente, cosa que ha sido difícil asimilar porque no teníamos idea de cómo es estudiar a distancia una carrera universitaria (EHR, 2020).

A veces se complica la conexión a la red, las plataformas presentan trabas, a veces son lentas y se complica tanto el audio como el video a la hora de llevar las clases, de igual manera no se presta la misma atención a una clase en línea (EHR, 2020).

Mi cansancio repercute sobre todo de la vista y espalda, porque tengo que mejorar mi postura y eso es algo que va a repercutir en mi salud con el paso del tiempo, pero al estar tanto tiempo en la computadora, me concentro más en mis clases que en la posición en la que me siento (EMR, 2020).

Como dedico mucho tiempo a mis tareas, he sentido dolor de cabeza, pero pienso que es cuestión de acostumbrarme a estudiar por dicho medio y organizar mis tiempos para dividir entre tareas y también descansar un poco de la computadora (EMR, 2020).

Tanto estudiantes como docentes han puesto todo su empeño para no perder este semestre, adaptándose a los medios electrónicos, pero

desafortunadamente, existe la brecha de desigualdad entre los que pueden tener acceso a las TIC's y las personas que no tienen este servicio, ya sea por cuestiones económicas o geográficas (Lloyd, 2020). En México el 40% de la población no tienen acceso a internet (INEGI, 2018). Por otra parte, se observa el descontento de los estudiantes por la calidad del servicio de Internet, las conexiones en algunas ocasiones se han degradado por el uso exagerado y demanda, la cual no garantiza un servicio eficiente (Salcedo, 2020), además de los problemas físicos derivados de permanecer largo tiempo frente al monitor. La vista es afectada al fijar por mucho tiempo hacia un solo objeto (monitor), lo que ocasiona que los músculos oculares se cansen, por lo que puede presentarse el llamado ojo seco, debido a la disminución de la frecuencia del parpadeo. De igual modo, puede presentarse el dolor en la espalda baja, el cuello y hombros, cuando la silla presenta una altura inadecuada, pero sobre todo por el uso excesivo del ordenador (Hodelín, et al., 2016).

### **Significado del COVID-19 en la vida de los estudiantes**

Al suspender las actividades académicas en la UACH, las metodologías para la enseñanza se adaptaron emergentemente, pero en este tipo de licenciatura, se tiene un alto porcentaje de práctica. Afortunadamente se hicieron las implementaciones pertinentes para que terminaran el semestre. En este sentido, los estudiantes mencionaron el significado tiene en su vida estudiantil el COVID-19:

Me encuentro en un momento donde tengo sentimientos encontrados, me genera un estrés el no poder continuar con normalidad mis actividades, estrés por no saber cómo terminaré el semestre o como comenzaremos el siguiente y, si los conocimientos adquiridos por este medio serán suficientes para hacer frente a los retos del que viene, un poco frustrada porque de cierta manera no puedo hacer nada, aunque sé que quedarme en casa y acatar las medidas de prevención serán mi granito de arena para esta situación (EMR,2020).

Ante esta situación la universidad tomó la decisión en reanudar las clases en línea lo cual en lo personal no me pareció la mejor decisión debido a que la carrera de odontología se caracteriza principalmente por ser una carrera práctica en la cual se tiene que estar viendo a un paciente para llevar a cabo el aprendizaje. También se complica la dinámica de trabajo a la que ya estamos acostumbrados, aumentan

las cargas de trabajos y tareas para nosotros y para los maestros es mucho más difícil la evaluación a los estudiantes (EHR, 2020).

Estoy un poco en desacuerdo con el curso en línea, puesto que siento que no se adquiere el mismo conocimiento y el siguiente semestre estaríamos dentro de una clínica con pacientes externos, eso también me genera preocupación de como llevará esa situación la facultad sabiendo que evidentemente no es lo mismo y se pone de cierta manera en juego la integridad física de una persona y emocional del alumno (EHR, 2020).

El semestre me deja con muchas dudas respecto a lo que va a pasar más adelante, si realmente podemos pasar de semestre. Cómo le haremos para poder adquirir la totalidad del conocimiento necesario para pasar al siguiente nivel siendo que todo eso implica una destreza práctica en cada uno de nosotros y es algo que no lo podemos aprender desde casa, me genera muchas dudas (EHR, 2020).

En la Facultad de Odontología, específicamente, las clínicas multidisciplinarias, se atiende a pacientes tanto de la ciudad de Chihuahua como de diversos municipios del estado, brindando atención odontológica de: Odontología Preventiva, Operatoria Dental, Exodoncia, Periodoncia, Prótesis fija y removible, Endodoncia, Prótesis Total, Odontopediatría, proporcionando una importante cobertura, con grandes ventajas, a saber: costos accesibles, calidad supervisada de la atención por expertos, oferta de tratamientos integrales que incluye rehabilitación, atención especializada a través de sus posgrados, entre otras (Bueno, 2016). En este punto radica la importancia de que los estudiantes reciban una instrucción presencial, que les permita desarrollar habilidades y destrezas en cuarto semestre, como son: preparación de la unidad dental, manipulación del instrumental, asepsia y antisepsia, elaboración de historia clínica y carta de consentimiento informado, ergonomía y práctica de técnicas de anestesia. Estas competencias le permiten al estudiante obtener la preparación adecuada y al ingresar a la clínica, puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje con la exigencia cognitiva y ética que se requiere en cada tratamiento odontológico (Durán, 2020).

## Conclusión

En esta investigación se contó con 20 estudiantes regulares de cuarto semestre, en su mayoría fueron mujeres las participantes, identificando factores que han influido por la presencia del COVID-19. En lo referente al primer hallazgo en las nociones que tienen los estudiantes acerca del origen del COVID-19, sin duda, ocasionó confusión enfrentar algo del cual no se conoce a ciencia cierta su origen, además de su alto grado de contagio que, desde el punto de vista de la fisiopatología, plantea la respuesta inmune exagerada en los alveolos pulmonares, con resultados, en muchas ocasiones fatales, por la presencia del síndrome agudo respiratorio severo.

Se puede concluir que, en realidad, mediáticamente los estudiantes presentan una confusa información acerca del origen, sin embargo, están conscientes de los riesgos que conlleva el contagio de este virus letal, pues comprenden su transmisión, contagio y riesgo, según los testimonios recabados. Como consecuencia el segundo punto que corresponde a la suspensión de clases, aunque hubo un poco de desconcierto, todos están de acuerdo que las medidas tomadas por la UACH, mencionan que fueron pertinentes, para salvaguardar la integridad de todas las personas que asisten a la facultad: personal administrativo, docente, trabajadores manuales, pacientes y por supuesto el alumnado. En lo referente a la organización docente, se puede percibir que cada docente optó por la estrategia que adecuó a su materia, pero algunos estudiantes refieren inconformidad tanto en la organización, como en la cantidad de tareas asignadas y mencionan su preocupación por las materias que son prácticas. Además de que algunos agradecen el esfuerzo y empatía de sus docentes.

Algunos docentes que ya tenían sus clases muy establecidas, tuvieron que salir de su zona de confort y reestructuraron su forma de dar la materia, lo cual permitió una actualización de contenidos y estrategias a través de las plataformas.

En cuanto a los Problemas con las clases virtuales, nombran las diversas dificultades que tuvieron que enfrentar, algunos por la falta de Internet en sus comunidades alejadas de la ciudad, otros porque no tienen un equipo de cómputo en donde se puedan conectar a las clases virtuales. Este distanciamiento establece la brecha de la desigualdad en los estudiantes de contextos carentes de servicio de internet. La vivencia

de la pandemia pone de manifiesto que la desigualdad excluye a la población vulnerable económica y geográficamente.

Los estudiantes refirieron malestares físicos que presentaron, por los largos periodos de tiempo que permanecieron frente al ordenador, estas fueron las principales quejas que se exteriorizaron y, por último, el significado del COVID-19 en la vida de los estudiantes. Expresan sentir estrés e incertidumbre con respecto del aprendizaje virtual, explican que no se sienten seguros con esta modalidad para enfrentar el siguiente semestre al reto de la responsabilidad que representa la clínica, por la falta de preparación en cuanto al desarrollo de la destreza manual, pues se deduce que la actividad clínica en esta carrera, nunca podrá ser sustituida por un medio virtual; en cambio, la actividad teórica se puede percibir beneficiada si se imparte dinámicamente.

Esta situación, representa un área de oportunidad para implementar medidas preventivas y de bioseguridad a través de protocolos sanitarios, acceder a través de la sana distancia, con un número reducido de estudiantes para poder continuar con las clases de preclínica, siempre y cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), consideren cuándo es el momento pertinente. Pero mientras continúe la pandemia se seguirá trabajando a través de los medios virtuales, que si bien, no es lo óptimo, si es una excelente herramienta y, estar atentos a la posibilidad de que se presente un cambio, que permita el retorno a las clases presenciales. Finalmente se puede concluir que este semestre de enero-junio del 2020, fue diferente, sin embargo se logró la adaptación a los cambios con un espíritu de solidaridad y empatía en un espacio virtual a pesar de la discriminación de las asignaturas o partes de ellas susceptibles de educación a distancia; según sus caracteres cognitivos, de habilidades, destrezas y actitudes. Y sobre todo la comprensión e interpretación de las inquietudes y significados de los entrevistados respecto de sus vivencias en las asignaturas cursadas en la pandemia.

## Referencias

- AGUIRRE J. S. Y CALDERÓN, C. J. (2016). *La Investigación Científica en el desarrollo de competencias en la Educación Superior*. Universidad ECOTEC. Samborondón – Ecuador.
- ARANGO, B. L. A. (1963). *Porqué se creó una clínica integral en nuestra Facultad*. En: Seminario Latinoamericano Sobre la Enseñanza de la Odontología. Bogotá: OPS/

- OMS, 1963. (Publicación Científica no. 77).
- BEDREGAL, P., BESOAIN, C., REINOSO, A. Y ZUBAREW, T. (2017). *La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud*. Rev. méd. Chile vol.145 no.3 Santiago mar. 2017.
- BRÍTEZ, M. (2020). *La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera*. Universidad Nacional del Este de Panamá. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- BUENO, A. G. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2022*. Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua. <https://www.google.com/search?q=reglamento+interno+de+la+uach&oq=reglamento+interno+de+la+&aqs=chrome.2.69i57j0l7.13571j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Conferencia de Prensa del Gobierno Federal COVID-19. (2020). Gobierno de México [https://www.pscp.tv/SSalud\\_mx/1MYxNkEELaXKw](https://www.pscp.tv/SSalud_mx/1MYxNkEELaXKw)
- CORTÉS, C. N. (2006). *La clínica como estrategia didáctica: en el contexto de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia Facultad De Educación Departamento de Educación Avanzada Medellín.
- DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J., Y TORO-MONTOYA, A. I. (2020). *SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*. Medicina y Laboratorio, 24(3), 183-205. <https://doi.org/10.36384/01232576.268>
- DURAN, O.G. (2020). *Educación en odontología para las asignaturas de simulación pre-clínica en tiempos de Pandemia por COVID-19*. Odovtos International Journal of Dental Sciences On-line version ISSN 2215-3411 Print version ISSN 1659-1046 <http://dx.doi.org/10.15517/ijds.2020.41496>
- FERNÁNDEZ, A. M. (2020). *Infodemia: rumores, fake news, mitos*. Sintaxis, 35-55. <https://doi.org/10.36105/stx.2020edespcovid-19.02>
- GARCÍA- PEÑALVO, F.J. (2020). *El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo*. En: Universidad. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU>.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA, G.V., Y GRANDE, M. (2020). *La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19*. Education in the Knowledge Society, 21, 12. doi:10.14201/eks.23013.
- HODELÍN, H. Y., DE LOS REYES, G. Z., HURTADO, C.G. Y BATISTA, S. M. (2016). *Riesgos sobre tiempo prolongado frente a un ordenador*. Revista Información Científica, 95(1), 175-190. Recuperado de <http://www.revinfscientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/149/1447>
- INEGI. (2018b). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*, <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>>.
- LLOYD, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- MAGUIÑA, C., GASTELO, R., Y TEQUEN, A. (2020). *El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19*. Revista Médica Herediana, 31(2), 125-131.

- MARTÍN, A., LÓPEZ, M., LUQUE, N. Y MARCH, J. (2020). *Fake news y bulos contra la seguridad y la salud durante la crisis del coronavirus*. Escuela Andaluza de Salud Pública. <https://www.easp.es/web/coronavirusysaludpublica/fake-news-y-bulos-contra-la-seguridad-y-la-salud-durante-la-crisis-del-coronavirus/> Consultado el 17 de mayo de 2022.
- MELLA, ORLANDO. (1998). *Naturaleza Y Orientaciones Teórico-Metodológicas De La Investigación Cualitativa*. <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Covid-19 es una emergencia de interés internacional* [en línea]. Disponible de: [http://www.euro.who.int/en/health-topics/emergencies/pages/news/new\\_s/2020/01/2019-ncov-outbreak-is-an-emergency-of-international-concern](http://www.euro.who.int/en/health-topics/emergencies/pages/news/new_s/2020/01/2019-ncov-outbreak-is-an-emergency-of-international-concern)
- SALCEDO, M. (30 de marzo del 2020). *Colapso de las redes de Internet por cuarentena ¿Puede suceder en México?* El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/tech-bit/colapso-redes-de-internet-por-cuarentena-de-covid-19-puede-suceder-en-mexico>
- TIOL, A. (2021). *Aplicación de las tecnologías en la educación en odontología durante la pandemia por COVID-19*. Rev ADM. 2021;78(3):155-161. doi:10.35366/100073.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Presentación de la Nueva Escuela Mexicana en Línea. Desaprendiendo para Aprender*. Consultado el 17 de mayo, 2022 (video).
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2yJW4yy>
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2020). *A la comunidad universitaria y público en general*. <https://uach.mx/noticias/2020/7/7/a-la-comunidad-universitaria-y-publico-en-general/>

## QUEHACER EDUCATIVO

RENÉ SAUCEDO SILVA

ORCID: 0000-0002-8123-4313, CVU CONACYT ID: 997714

MA. CONCEPCIÓN FUENTES MORALES

ORCID: 0000-0003-4482-4370, CVU CONACYT ID: 927452

ALEJANDRA HERRERA CHEW

ORCID: 0000-002-1400-7209, CVU CONACYT ID: 38291

*Profesores e investigadores del Instituto Tecnológico de Cd. Juárez*

JOAQUÍN GODOY MENDOZA

ORCID: 0000-0002-8953-1558

BRENDA LETICIA CHÁVEZ GARCÍA

ORCID: 0000-0002-0302-3625

*Profesores e investigadores de la Universidad Tecnológica de Cd. Juárez*

The enrollment of women in Mathematics in Mexico

# La matrícula de las mujeres en la carrera de Matemáticas en México

## Resumen

Ser ciudadano o ciudadana del mundo en el siglo XXI, es ser testigo de grandes avances en las ciencias y la tecnología y en todas las vertientes del quehacer humano, esto produce una satisfacción enorme, el saberse pasajero del momento histórico conocido como la Era Digital, sin duda es toda una experiencia, sin embargo, de manera soterrada, bajo las luces y los oropeles del escenario, perviven vicios y prejuicios, herencia del oscurantismo que ha sido nutrido a lo largo de los siglos por la ignorancia, la pobreza, la comodidad o el vasallaje, al comparar los pocos avances en lo referente a los derechos humanos y la equidad de género.

Este artículo es un breve análisis de la pobre participación de las mujeres en las carreras de matemáticas y ciencias afines, tomando como muestra, el bajo porcentaje de participación de las mujeres en la Sociedad Matemática Mexicana a lo largo de los últimos 50 años.

**Palabras Clave:** Equidad de género, mujeres en las matemáticas, Equidad de género en matemáticas.

## Abstract

When one becomes aware of being a citizen of the world in the 21st century, of being a witness to the great advances in science and technology and in all aspects of human endeavor, it produces enormous satisfaction, knowing that one is passing the

historical moment known as the Digital Age, is undoubtedly an experience, however underground, under the lights and tinsel of the stage, vices and prejudices survive, inheritance of obscurantism that have been nurtured over the centuries by ignorance, poverty, comfort or vassalage, it is absurd to compare how little progress we have made in all that time when it comes to human rights and gender equality.

This article makes a brief analysis especially of the poor participation of women in the career of mathematics and related sciences, taking as a sample, the low percentage of women in the Mexican Mathematical Society over the last 50 years.

**Keywords:** Gender equity, women in mathematics, Gender equity in mathematics.

### Introducción

Desde la época de la Conquista con la fundación de la Real Universidad de México comienza el desarrollo de las matemáticas en México y posteriormente con el establecimiento de la carrera de matemáticas en la Universidad Autónoma de México (UNAM) en 1935, aunado esto con la fundación de la Sociedad Matemática Mexicana (SMM) en 1943, hechos históricos que se podrían considerar como el inicio del establecimiento de una corriente formalizada de organización de matemáticos con un propósito afín; en 1937 la UNAM confirió el grado de licenciatura en matemáticas a tres mujeres: Rosa Guirre Sánchez, Carmen Alburquerque García y Ana María Flores.

Por supuesto sería muy importante nombrar el que se considera como el primer curso avanzado de matemáticas que se impartió en México, se dio en la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1912. Fue un curso de funciones analíticas cuyo profesor fue Sotero Prieto (1884-1935); su relevancia radica en la institución de las matemáticas formales en nuestro país.

La Sociedad Matemática Mexicana como una organización reconocida y estructurada es relativamente joven con apenas 78 años de existencia. Por lo que sin duda los iniciadores de este hecho trascendente fueron el parteaguas para el desarrollo formal de esta ciencia en México, gente valiosísima todos ellos, pero sin lugar a duda hay que hacer notar, ahondando en el tema del artículo, que, de los 131 miembros de matemáticos mexicanos fundadores de la SMM, solo cinco eran mujeres: Enriqueta González, Rita López de Llergo, Sara Rodríguez de Ayala, María Guadalupe Lomelí, Patricia Saavedra y Paris Pishmish de origen turco. Ellas representaban apenas un 3.8 % de los afiliados, mujeres de un gran valor y compromiso, entregadas a este campo en un

momento tan difícil para su época. Habría que esperar 70 años para seguir su ejemplo y en un hecho histórico en el 2013 se crea, en la SMM, la Comisión de Equidad y Género (CGE), instaurada con la finalidad de promover la inclusión de los grupos subrepresentados y principalmente, promover la inclusión de la mujer en las actividades matemáticas del país.

En los albores del siglo XXI surge la inquietud en ciertos sectores de la comunidad preocupados, en parte, por la escasa participación de la mujer en las disciplinas de las ciencias exactas, lo que ocasiona una amplia reflexión de los gremios y asociaciones feministas de la maquinaria social, que vislumbran una carencia competitiva de la mujer en el desarrollo científico y tecnológico y por lo tanto, una marcada desventaja de género en este ámbito.

Varias investigadoras coinciden en que históricamente las matemáticas han sido tipificadas como un coto de dominio masculino, situación que limita su participación como estudiantes y profesionales de las matemáticas (Jiménez, 2006).

En México es sabido que como en muchos otros países, existe un número más alto de mujeres matriculadas en carreras de disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades que en las ciencias exactas y las ingenierías (Espinosa. 2010). Sin duda, las mujeres prefieren disciplinas tradicionales que vayan encaminadas a ciertos estatus sociales, históricamente como una continuación de roles sociales asignados.

Establezcamos un punto de partida y una visión acerca de esta problemática o disyuntiva que se presenta como mera condición de pervivencia social o como un mero núcleo de interés adquirido, ya que como seres humanos nos condicionan los estímulos que nos parecen familiares. ¿Será que no existen las oportunidades para que las mujeres tengan acceso a carreras de ciencias duras? O tal vez ¿la equidad de género es un precepto social establecido bajo una norma de carácter histórico social?, o solo ¿será que es necesario un mayor desarrollo académico en el país y este solo se podrá conseguir cuando las matemáticas abarquen más tiempo del devenir histórico nacional? Nuestro propósito por el momento es establecer un punto de partida para sentar los parámetros y líneas de trabajo en esta problemática. En el ámbito de la educación en México, particularmente en la educación superior, pueden consultarse algunos trabajos de Olga Bustos donde hace un minucioso seguimiento

de lo realizado para propugnar por la equidad de género (Bustos, 2003). En el caso de la ciencia y la tecnología, donde existen los mayores rezagos mundiales para lograr la equidad de género, es importante que se promueva entre las niñas y las jóvenes el acercamiento a estas materias.

Como avance en este rezago, apuntalamos diciendo que en México en el año 2014 la Comisión de Equidad y Género de la SMM, organizó el primer encuentro de matemáticas mexicanas específicamente del 23 al 26 de enero del 2014, en la ciudad de Querétaro, México. Sin duda este encuentro marcó un momento histórico de la matemática de nuestro país, a razón de que es la primera vez que intervienen investigadoras docentes del área de las matemáticas y se reúnen con el fin común de engrandecer y fomentar el estudio de esta hermosa rama de la ciencias puras con un precepto en común: fomentar la aceptación social para la investigación.

### **Objetivo del estudio**

Identificar cuál ha sido la evolución del desarrollo de las mujeres en el ámbito de las matemáticas en México, analizando el comportamiento en la cantidad de mujeres que han participado en la SMM, tomando como referencia los registros desde el año 1970 al 2020.

### **Desarrollo**

El periodo de estudio comprende de los años 1970-2020, los cuales fueron seleccionados por marcar el inicio de cada década y por tanto elegidos como puntos de partida, además como una muestra representativa de la situación numérica actual de mujeres matriculadas en las carreras de matemáticas, por lo que ponemos de manifiesto el contexto temporal con el surgimiento de nuevas especialidades en el ámbito matemático según su aparición en carreras universitarias, como son: la estadística, la matemática aplicada, la ingeniería matemática, entre otras.

La intención histórico-estadística es la de plasmar la participación de las mujeres en la carrera de las matemáticas para construir indicadores que demuestren un panorama amplio y detallado de la representación de la mujer en esta ciencia.

En 1965 había en el país doce Facultades de Ciencias, de las cuales siete ofrecían la licenciatura en Matemáticas (Facultad de Ciencias de la UNAM, Escuela Superior de Física y Matemáticas del IPN, Escuela

de Altos Estudios de la Universidad de Sonora, Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Yucatán). El número de matemáticos en toda la república ascendía aproximadamente a 120 (Arvizu, 1998).

Para 1970, el total de estudiantes de matemáticas en todo el país ascendía a 1,226 de los cuales 330 eran mujeres, este hecho marca que las mujeres que estudiaban matemáticas en esa década eran el 26%. Hay que hacer notar que el incremento de inscritos en la carrera de matemáticas de alguna forma tiene relación con la diversificación de la línea de estudios en el campo matemático desde entonces, se especializó y se ramificó en: estadística y físico-matemático; en la década de los ochentas se agregan nuevas líneas de estudio, matemáticas y computación y matemáticas aplicadas; al agregar más líneas de investigación, se alienta a los jóvenes en general para que se sientan atraídos por estas carreras.

De paso mencionaremos que una de estas últimas carreras de matemáticas en incorporarse al desarrollo de la investigación es la carrera de Matemática Educativa, así como también, Ingeniería Matemática.

Ya entrado el siglo XXI, en las últimas décadas, hemos sido testigos de un notable incremento en el uso de las palabras género y equidad en distintos ámbitos sociales. Estas dos palabras aparecen con frecuencia en discursos oficiales, en distintos tipos de debates políticos, protestas feministas, campañas políticas etc., los estudios de género y matemáticas en nuestro país tienen poco más de dos décadas y la gran mayoría se ha enfocado en los estratos sociales no específicamente en el área académica o relacionado con el medio científico.

Tradicionalmente la presencia profesional de los hombres en un sin número de actividades profesionales en áreas como las matemáticas, la física y la tecnología es muy numerosa (Olaz, 1997; Salomone, 2007) en comparación con la participación femenina. En el caso específico de las matemáticas, históricamente se ha observado que a las mujeres se les ha negado socialmente su acceso al conocimiento y manejo matemático, como lo muestran los datos de la tabla de la Fig. 1. Erradicar los estereotipos de género por área de conocimiento, principalmente en ciencias y matemáticas, debería ser una política educativa en todos los niveles de la educación formal (González, 2005). Si las matemáticas se ven de una manera absolutista, inmutable, estática, sin posibilidad de cambio

y universal tendría una visión pesimista para las mujeres; conocer las limitaciones, los sesgos y la estructura de las creencias con respecto a las matemáticas ayuda a determinar cómo debe cambiarse (Chavarría, 1994).

Año	Carrera	Total, de estudiantes	Número de mujeres	Porcentaje representativo de mujeres
1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Estadística</li> </ul>	1226	330	26%
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Estadística</li> <li>• Fisicomatemática</li> </ul>	2017	483	24%
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Matemáticas Aplicadas</li> <li>• Fisicomatemática</li> <li>• Estadística</li> <li>• Matemáticas y Computación</li> </ul>	5706	1789	31.35%
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Matemáticas Aplicadas</li> <li>• Fisicomatemática</li> <li>• Matemáticas y Computación</li> <li>• Matemática Educativa</li> <li>• Ingeniería Matemática</li> <li>• Estadística</li> </ul>	6578	2246	34.14%
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Matemáticas Aplicadas</li> <li>• Fisicomatemática</li> <li>• Matemáticas y Computación</li> <li>• Matemática Educativa</li> <li>• Ingeniería Matemática</li> <li>• Estadística</li> </ul>	8759	3457	39.46%
2019*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Fisicomatemática</li> <li>• Matemáticas Aplicadas</li> <li>• Estadística</li> <li>• Matemáticas y Computación</li> <li>• Matemática Educativa</li> <li>• Ingeniería Matemática</li> </ul>	11237	3661	32.57%

Fig. 1 Tabla Población porcentual estudiantil femenina en las carreras de matemáticas.

\*Último anuario de ANUIES a disposición a la fecha de la escritura de este artículo.

Nota 1: El dato no representa toda la década, es solo el año

Nota 2: No se encontraron datos de 1960.

Los datos registrados en la tabla anterior muestran su flujo y el comportamiento de la presencia femenina en las carreras de matemáticas en la gráfica de la Fig. 2.

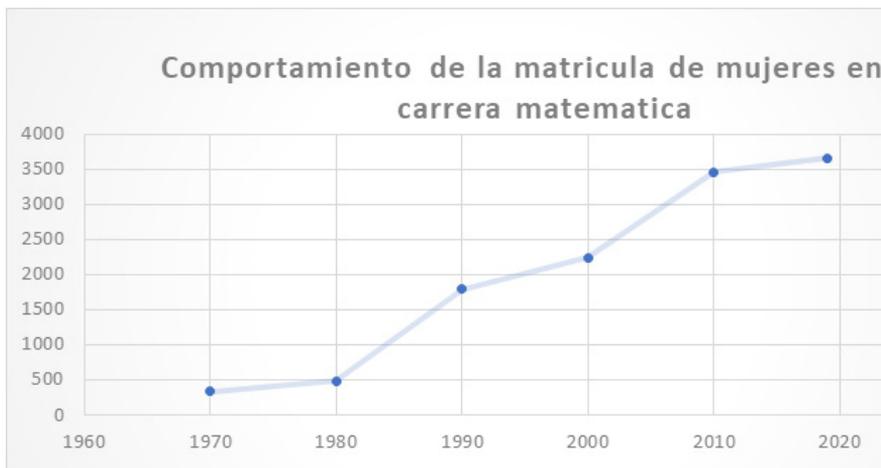


Fig. 2 Grafica del comportamiento en la población femenina en las carreras de matemáticas.

La tabla de la Fig. 3, muestra el comportamiento estratificado de alumnos inscritos en las carreras de matemáticas en durante los últimos 50 años. En 1970 solo había dos carreras de matemáticas, las cuales eran licenciatura en matemáticas y estadística, de los cuales en total fueron 1,266 estudiantes, 1,197 pertenecían a la carrera de matemáticas y 69 a la de estadística, correspondientemente, 3,003 (25.3%) mujeres en matemáticas y 27 (39.1%) en estadística, para el año 2000 los alumnos registrados por carrera: matemáticas 3,062, estadística 321, matemáticas y computación 2,344 e ingeniería en matemáticas 321.

Año	Carrera	Número total de estudiantes	Número de mujeres	Porcentaje de mujeres
1970	Matemáticas	1197	303	25.3%
	Estadística	69	27	39.1%
1980	Matemáticas	1154	376	32.5%
	Estadística	491	196	39.9%
	Matemáticas Aplicadas	88	45	51.1%
1990	Matemáticas	3110	748	24%
	Matemáticas Aplicadas	336	121	36%
2000	Matemáticas	3062	1151	37.5%
	Ingeniería Matemática	321	144	44.8%
2010	Matemáticas	5787	2345	40.5%
	Matemáticas Aplicadas	457	158	34.5%
	Matemática Educativa	348	169	48.5%
2019	Matemáticas	6759	1724	25.5%
	Matemática Educativa	298	125	41.9%
	Ingeniería Matemática	1054	378	35.8%
	Matemáticas Aplicadas	2896	925	31.9%

Fig. 3 Tabla Población estudiantil en las carreras de matemáticas 1970-2019 y el porcentaje de mujeres participantes.

Es importante mencionar en este punto que la carrera de ingeniería matemática solo es ofertada en el país en dos instituciones: la Universidad Autónoma de Chihuahua y el Instituto Politécnico Nacional así mismo, la carrera de Matemática Educativa solo la ofrecen la Universidad Autónoma de Guerrero y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. La matemática educativa con un porcentaje de alumnas que rondaba en el 42% y en 2010 asciende a un 48.5% por lo que puede considerarse como la carrera que logra alcanzar la equidad entre hombres y mujeres que la cursan, no así la carrera de Matemática que no sobrepasa la tercera parte de la matrícula total de ese año, pues solo 1 de cada 4 estudiantes es mujer.

En el 2020 la situación sigue mostrando una desproporción muy marcada entre géneros, sin embargo, es importante hacer notar que en el año 2010 es donde aparece la carrera de matemática con el más alto porcentaje de mujeres cursándola.

La gráfica de la Fig. 4, muestra los datos del registro de la SMM para el año 2021, esta revela que cuenta con 358 miembros registrados (consultado en 2021) de los cuales 86 son mujeres lo que representa el 24% un porcentaje representativo muy cercano de los años estudiados en este artículo.

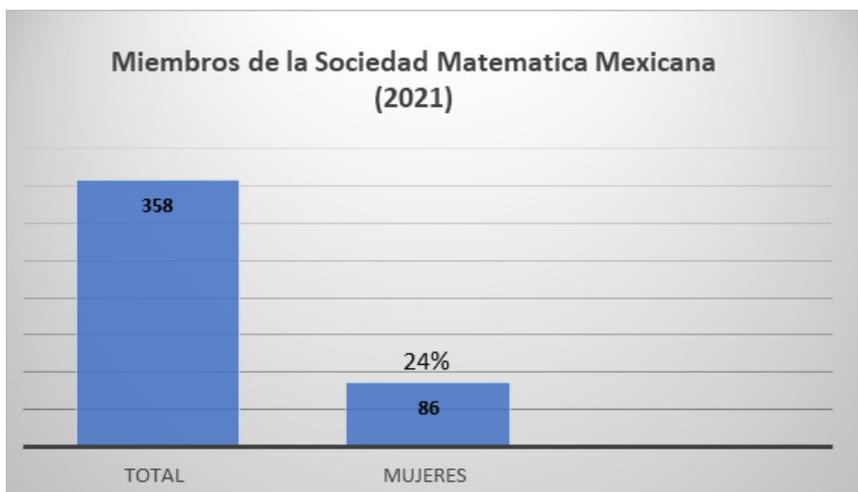


Fig. 4 Gráfica del porcentaje de mujeres afiliadas a la SMM 2021.

## Conclusiones

Sin duda desde los años setenta el porcentaje de mujeres en la matemática ha permanecido muy por debajo de la media; esto hace presuponer que existe un dominio masculino en esta carrera. Gracias a los cambios profundos que ha sufrido la sociedad occidental, no existen restricciones para la participación de la mujer en las ciencias, de entrada, sabemos que el desarrollo de una sociedad inclusiva posibilita la dimensión sin distinción de género en las universidades. La búsqueda de la equidad de género es otro elemento central de una visión globalizadora de la educación, además, la educación superior tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su inserción a la sociedad como seres que capaces de regular el *statu quo* y a la vez transformadores de la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado (Barrios & Faro Reséndiz, 2012).

El siglo XXI es un siglo evolucionado de los roles sociales del hombre y la mujer en su comunidad para llevar a cabo políticas públicas y acciones tendientes al beneficio y bienestar común, desde edades tempranas es importante fomentar que las niñas se interesen por la ciencia como un medio de liberación de prejuicios y vicios sociales, y para el desarrollo de sí mismas, en una sociedad cambiante y revolucionaria del juego de roles preestablecidos. Sí asumimos de momento que la desigualdad de género constituye en nuestra sociedad un obstáculo para el desarrollo humano integral.

La búsqueda de igualdad de género es el punto neurálgico para el logro de los objetivos de la *Era Digital* y una prueba fehaciente de que falta mucho camino por recorrer; para lograrlo, es precisamente una mayor participación de la mujer en las carreras de matemáticas y áreas afines, que este sea un elemento central en la visión de los sistemas educativos y no solo en la rama de las matemáticas sino en la mayoría de las carreras de ciencia en las que aún son todavía estigmatizadas por las mismas mujeres.

Los datos y reflexiones expuestos en este artículo tienen como único fin mostrar la presencia histórica de la mujer en la carrera de matemáticas, para crear un momento de introyección y reafirmar la importancia de la equidad de género en la matrícula y el ejercicio de las carreras de corte científico y tecnológico.

## Referencias

- ANUIES (2000), Anuario Estadístico 1980, 1990, 2000. México.
- ANUIES. Anuario Estadístico de educación superior ciclo escolar: 2010-2011, 2019-2020. México
- ANUIES (1977, 1980, 1985, 1990, 1995, 2001): Anuarios estadísticos. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ARVIZU, M.A. (1998) *Concursos de física y matemáticas en busca de talento y vocación*. México.
- BARRERA, P. S (2012). *Trayectoria académica de las mujeres matemáticas en México*. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.
- BARRIOS, J. G., RESENDIZ, M., & FARO, T. (2012). *Breve análisis del concepto de Educación Superior*. Alternativas en psicología, México.
- BUSTOS, O. (2003), “*Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*”. México.
- CHAVARRÍA, S. (1994). *Matemática sesgada por género*. Revista de Ciencias Sociales, México.
- ESPINOZA, CLAUDIA GISELA (2010). *Diferencia entre hombres y mujeres en educación matemática, ¿qué pasa en México?*, Revista investigación y ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes # 46 28-35 marzo 2010, México.
- EVERETT, CALEB (2019). *Los números, nos hicieron como somos*. Crítica, Drakontos. Editorial Planeta. Barcelona. España.
- JIMÉNEZ, R. M. G. (2006). *Mujeres matemáticas: Análisis del caso de México*. Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia, 1, .
- GALAZ FONTES JESÚS FRANCISCO Y GIL ANTÓN MANUEL. (2009), *La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. México.
- GARCÍA DE LEÓN (2005), *Porfirio, Mujeres pioneras de la sociedad matemática mexicana* en Blazquez, Norma y Flores, Javier (eds.), Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica. - Plaza y Valdés. CEIICH-UNAM, México. <https://www.matem.unam.mx/actividades/congresos/2014/primer-encuentro-de-mujeres-matematicas-mexicanas>
- JIMÉNEZ, ROSA MARÍA. (2016). *Mujeres matemáticas: análisis del caso de México*. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, UNAM, México.
- OLAZ, F. (1997). *Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional*. Revista electrónica de Motivación y Emoción. España.
- SALOMONE, R. (2007, septiembre-diciembre). *Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación*. Revista española de pedagogía, 65 (238), 433-446. Guía, C. G. E. (2010). *Diferencias entre hombres y mujeres en educación matemática: ¿Qué pasa en México?* Investigación y Ciencia, México.

URSINI, S., Y RAMÍREZ, M. (2017). *Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana*. Revista Colombiana de Educación, Colombia.

JESÚS MORALES

*lectoescrituraula@gmail.com* ORCID: 0000-0001-8533-3442

*Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela*

Research in higher education, a pending task

# Investigar en educación superior, una tarea pendiente

## Resumen

Investigar en educación superior como desafío que enfrentan tanto docentes como estudiantes, se ha convertido en un eje transversal de las unidades curriculares, en las cuales se logra precisar su estrecha vinculación con la apropiación significativa del conocimiento. Este ensayo propone algunas reflexiones y sugerencias que desde los procesos de enseñanza y aprendizaje se pudieran considerar para promover experiencias de investigación en las que el estudiante asuma el rol activo de consultar fuentes confiables, manejar criterios para organizar la información, disponer el pensamiento epistémico y operar desde su capacidad reflexiva para producir ideas que sustancien su posición crítica de manera holística e integral; esto supone adoptar operaciones mentales como la problematización, resignificación, contextualización y sistematización de situaciones propias de la disciplina a la que intenta afiliarse como investigador; pero además, sugiere fortalecer el espíritu de exploración, descubrimiento y curiosidad, que permita acercamientos tanto a las partes como al todo, entendiendo los fenómenos desde una mirada dialógica, amplia, relacional e interconectada que agrupe las múltiples dimensiones de la realidad, del ser humano y del contexto en el que investiga. Se concluye entonces, que la incursión en la praxis significativa de la investigación además de constituir un aspecto transversal del proceso formativo universitario, constituye la posibilidad para potenciar la comprensión de situaciones complejas a partir de las cuales generar reflexiones sólidas e innovadoras que aporten a enriquecimiento, actualización y renovación del conocimiento, así como a la voluntad de conocer como una actitud permanente e inherente a la vida académica y profesional.

**Palabras clave:** investigación, competencias, pensamiento epistémico, problematizar, resignificación, educación superior.

## Abstract

Researching in higher education as a challenge faced by both teachers and students has become a transversal axis of the curricular units, in which it is possible to specify its close relationship with the significant appropriation of knowledge. This essay proposes some reflections and suggestions that from the teaching and learning processes could be considered to promote research experiences in which the student assumes the active role of consulting reliable sources, managing criteria to organize information, disposing of epistemic thinking and operating from his reflective capacity to produce ideas that support his critical position in a holistic and comprehensive manner; this supposes adopting mental operations such as the problematization, resignification, contextualization and systematization of situations typical of the discipline to which he tries to affiliate as a researcher; but in addition, it suggests strengthening the spirit of exploration, discovery and curiosity, which allows approaches to both the parts and the whole, understanding the phenomena from a dialogical broad relational and interconnected that groups the multiple dimensions of reality, of the human being and of the context in which he investigates. It is concluded then, that the incursion into the significant praxis of research, in addition to constituting a transversal aspect of the university training process, It constitutes the possibility to enhance the understanding of complex situations from which to generate solid and innovative reflections that contribute to the enrichment, updating and renewal of knowledge, as well as the will to know as a permanent and inherent attitude to academic and professional life. .

**Keywords:** research, competencies, epistemic thinking, problematize, resignification, higher education.

## Introducción

Privilegiar el desarrollo de procesos de investigación significativos, crítico-reflexivos y con pertinencia, supone un inminente desafío para la educación actual, pues sus implicaciones se asocian con operaciones cognitivas que demandan tiempo, dedicación, así como el acompañamiento y la disposición para que el ingresante a la educación superior se apropie de las herramientas necesarias para acercarse de manera competente a la realidad y a los fenómenos propios de su disciplina. Este ejercicio se entiende, además de exigencia, un eje que transversaliza los contenidos programáticos de cualquier curso de pregrado y postgrado, en el que se procura motivar la operatividad del pensamiento epistémico, en un intento por reconocer diversidades posibles, nuevos contenidos y unidades de significado que al ser sistematizadas conduzcan a la elaboración de una postura responsable y autónoma sobre el saber subyacente en la realidad.

En concordancia, Sánchez (2004) propone que el papel de la educación superior como proceso de cambio y transformación multidimensional, no solo debe circunscribirse al acercamiento del estudiante a los complejos entramados teóricos que componen los programas de formación de cada disciplina, sino extender sus cometidos hacia la consolidación de prácticas importantes asociadas con “la producción de conocimientos nuevos y cómo utilizarlos en un contexto que demanda de su intervención” (p.7). Esto en tanto desafío permanente, invita a la articulación del pensamiento teórico existente como el piso epistémico a partir del cual impulsar la capacidad para aplicarlo en la comprensión del mundo, así como en el compromiso académico de conocer los problemas emergentes, a los cuales abordar desde la disposición cognitivo-intelectual de reformular el pensamiento con el propósito de ampliar la resignificación de contenidos e ideas, transformándolas en planteamientos relevantes.

En este sentido, generar interacciones con la realidad sugiere no solo la promoción del interés y el cumplimiento de un objetivo inherente a la formación integral del estudiante de educación superior, sino el despliegue de operaciones mentales mediante las cuales romper con las imposiciones propias de un conocimiento acumulado, cuyo contenido se precisa como limitante para explorar nuevas ideas, modos de abordar problemas y usar estrategias que favorezcan la trascendencia de lo conocido a la incursión en lo incierto, en lo desafiante y lo escasamente viable; frente a este panorama, la tarea del docente debe enfocarse en posibilitar el cuestionamiento de los discursos dominantes y las posturas férreas, otorgándole al investigador en formación, la posibilidad de distanciarse, reflexionar y descubrir posibles matices-rasgos o aspectos poco explorados, que por motivar su interés lo impulsan a realizar esfuerzos por problematizar y zambullirse en la búsqueda de explicaciones e interpretaciones que satisfagan su curiosidad.

En palabras de Zemelman (1994) la investigación en la educación superior supone ir más allá de lo dado teóricamente u observado, condición que exige “recurrir al pensamiento crítico para trascender en la identificación de aspectos importantes; esto implica desplegar la capacidad crítica y la competencia reflexiva, lo que debe conducir a la construcción de conocimiento, entendiendo que los fenómenos no son lineales” (p.13). Este cometido entraña la responsabilidad del investi-

gador de aplicar operaciones del razonamiento más rigurosas, de las que se deriven potenciales formas de conocer, profundizando en las cualidades que ocultan los fenómenos sociales y, que dan lugar al pensar epistémico capaz de romper los parámetros de los discursos dominantes para deducir relaciones múltiples; lo que en palabras de Velez y Dávila (1984) sería “crear las condiciones favorables para que se ponga en duda lo que se afirma o dicen los estudios previos, como una actitud asociada con la necesidad de encontrar la verdad y de buscar el saber” (p.50).

En atención a lo anterior, la vida universitaria constituye un modo de fomentar la ruptura con los esquemas reproductores de información y, en consecuencia, una alternativa para cruzar el umbral del conocimiento acumulado, con la intención de generar experiencias de interacción profunda con la realidad, en las que se estimule el enriquecimiento y la comprensión significativa (Daros, 2009; De la Garza, 2018; Martínez, 2016; Morales, 2021) que permita una interpretación propia, capaz de ofrecer una lectura que dé cuenta de la construcción y transformación del pensamiento del investigador, como propósitos importantes de los que se desprende la elaboración de posturas sólidas y útiles que impulsen su afiliación a las prácticas inherentes a la cultura académica de su disciplina.

Esto supone según indican Blaxter, Hughes y Tigh (2002), formar competitivamente al estudiante universitario para que despliegue operaciones del pensamiento mediante las cuales “cuestionar implícitamente la información recibida a través de los sentidos y colocarla en marcos conceptuales aceptables, evaluando críticamente su pertinencia y rechazándola cuando la juzgue arbitraria” (p.6). Esta actitud analítico-reflexiva implica desde el punto de vista cognitivo, fortalecer la capacidad para dialogar profunda y significativamente con la realidad, resumir y sintetizar información, así como transformar el conocimiento haciéndolo comunicable y óptimo para la comunidad científica de la que se es parte.

En atención a esta necesidad, este ensayo propone algunas reflexiones y sugerencias para promover experiencias de investigación en las que el estudiante universitario asuma el rol activo de consultar fuentes confiables, disponer el pensamiento epistémico y la capacidad reflexiva, para producir conocimientos que contribuyan con el avance del campo

disciplinar al que se encuentra afiliado, así como al desarrollo de miradas diversas de la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

### **Investigar en educación superior: desafíos y propuestas para mejorar su praxis**

La producción de conocimiento en todos los niveles de la educación superior ha constituido un desafío para unidades curriculares y para las disciplinas que se enseñan. En parte, una de las razones indica que en los sistemas precedentes los participantes escasamente se enfrentaron a experiencias de indagación, en las que procuraran no solo la revisión de fuentes y la recogida de información sino la búsqueda de razones y explicaciones que justificaran la emergencia de un fenómeno propio de su realidad. A esta ausencia de prácticas situadas, contextualizadas y pertinentes se le atribuye el escaso desarrollo de competencias de investigación, cuyas repercusiones se han visto reflejadas en el deficitario sentido crítico-reflexivo y en la baja disposición del pensamiento para profundizar en un mundo saturado de incógnitas y situaciones sin resolver para quien incursiona y permanece en el sistema universitario.

En función de lo expuesto, Solano (2002) plantea que la educación superior como proceso de transformación multidimensional debe ser capaz de “promover la autonomía, la capacidad de diálogo y la búsqueda apropiada de las soluciones más apropiadas a los problemas que ocupan a la ciencia a la que procura afiliarse” (p.116). Este objetivo, por demás complejo, refiere implícitamente a la participación activa del estudiante, a través de la cual se maximizar las oportunidades para construir puntos de vista propios, tomando posición con respecto a lo dicho por terceros, a quienes debe reconocer por sus aportaciones, por sus pretensiones ideológicas, sin que ello implique asumir sus posturas como planteamientos infalibles o susceptibles de revisión.

Este proceder, como parte de los retos a los que se enfrenta el investigador en que participa de la educación superior, refiere a “la formación de profesionales en el que se privilegie el desarrollo de capacidades y competencias para la acción en la prácticas de indagación; de lo que se deriva la incorporación del sujeto en espacios significativos de aprendizaje a lo largo del proceso” (Davini, 2015, p.13). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la investigación en la educación superior debe enfatizar sus esfuerzos en fomentar actitudes conducentes a la comprensión y

apropiación de las estrategias metodológicas que faciliten la operatividad de actividades mentales, que por estar mediadas por la reflexión permitan el acceso a zonas indeterminadas o escasamente exploradas, que por su riqueza epistémica constituyen posibilidades para la producción de aportaciones novedosas.

Esto sugiere, la incursión del investigador novato en la apropiación de procedimientos y principios asociados con “las ideas y conceptos de su disciplina, en la que los conocimientos son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes; estas constituyen dimensiones del significado, que los estudiantes deben explorar de manera efectiva” (Elliot, 2000, p.8). Dada la relevancia de este proceder, la investigación en educación superior plantea involucrarse en la tarea de dilucidar cuestiones humanas y su carácter controversial, con la intención de producir resultados cognitivos que potencien la disposición del estudiante para emprender por sí mismo procesos de indagación que no solo aporten a la resignificación de ideas sino a la sustanciación significativa de su aprendizaje.

Desde la perspectiva de Zemelman (2015), quien participa de la educación superior debe ser capaz de integrarse activamente en las convenciones propias de este nivel, lo que implica recuperar “la capacidad de mirar la realidad, de verla, de explicar comprensivamente, es decir, desarrollar el interés por profundizar en su complejidad valiéndose de esquemas conceptuales, que al ser ordenados y sistematizados dan cuenta de sus competencias investigativas” (p.346).

Por tal motivo, la construcción del saber parte de la capacidad del universitario para organizar, establecer nexos y puntos de encuentro entre una realidad cambiante y en recurrente transformación, y un cuerpo teórico-conceptual en función del cual deducir sentidos, asumiendo como principio medular la necesidad de entender que el mundo y los fenómenos que en este se dan requieren de “un esfuerzo por “pensar la realidad como una articulación dinámica, a la que debe aproximarse dejando a un lado lo fragmentario, lo parcial y, por el contrario, operar integrando y estableciendo asociaciones” (Zemelman, 2015, p.350).

En tal sentido, la experiencia vivida en lo que ha investigación se refiere, a lo sumo, ha privilegiado la reproducción de conocimiento de manera ingenua, ocasionando el estudio de la realidad de manera ingenua, sin entenderla como un todo cuyos componentes interactúan y

no valorarla de modo aislado; la ausencia de esta práctica ha dado lugar a la repetición de puntos de vista y a la escasa capacidad para generar juicios críticos de valor.

Frente a este panorama Conde (2003) propone que la investigación debe acercar al estudiante de manera sistemática y progresivamente a la búsqueda de respuestas, como “una actitud asociada al juicio de existencia o de comprobación, precisando el sentido que permita esclarecer razonamientos, ideas y aproximaciones en función de las cuales deducir su funcionamiento y las leyes que rigen el fenómeno de estudio” (p.6). Esto sugiere fortalecer la conciencia humana y el sentido acucioso de valorar la realidad, como requerimiento para ir más allá de lo evidente, en un intento por explorar lo no explorado antes.

En otras palabras, se trata de profundizar con disposición reflexiva hasta precisar los verdaderos principios constitutivos, las relaciones causales y los aspectos medulares que pudieran servir como punto de explicación o interpretación rigurosa. Al respecto Torres (2014) sugiere desde su mirada filosófica que la enseñanza de la investigación en el contexto universitario, debe aproximar al estudiante a la curiosidad y al descubrimiento, motivando “el estudio de todas las cosas por sus causas últimas adquiridas por la luz de la razón; es decir, procurar que conciba ideas completas, que estudie los quehaceres humanos” (p.9). Esto significa en la praxis, generar nuevas aportaciones que por su relevancia cooperen con el enriquecimiento de la visión sobre los fenómenos sociales, lo que supone según Zemelman (2011) lograr “trascender los encuadres teóricos disponibles y las experiencias acumuladas para producir nuevas estructuras conceptuales a partir de las cuales dar cuenta de la realidad” (p.38).

Lo expuesto permite deducir que la vida universitaria no solo implica la incursión en una nueva cultura académica caracterizada por prácticas propias y convenciones particulares, sino por la interacción con problemas teóricos y prácticos que demandan la disposición intelectual para “abordarlos, plantearlos y proceder de modo reflexivo, elaborando significados, planificando los medios, juzgando los fines y poniendo a prueba los marcos referenciales como requerimientos para hacer ciencia” (Daros, 2009, p.128). Según el autor la investigación como proceso inherente a la formación integral, exige el concierto de operaciones cognitivas importantes como: el uso de la reflexión para ordenar,

la disposición crítica del pensamiento para identificar lo semejante y lo diferente; la capacidad para abstraer, sintetizar, analizar y construir aportaciones teóricas que redunden en el avance de su disciplina.

Esto refiera a la formación pertinente, compromiso docente asociado con el involucramiento responsable del universitario, quien deberá adoptar una actitud activa capaz de reflexionar sobre “su propia experiencia, criticarla, juzgarla, someterla a su propio juicio, lo cual exige traspasar el fenómeno para entrar en la esencia de donde emana” (Conde, 2003, p.7).

Se trata entonces, de suscitar el interés académico e intelectual por la contemplación de la verdad, el perfeccionamiento del saber y el entendimiento riguroso de una realidad variable, dinámica y en constante transformación, a la que se puede acceder con pensamiento analítico, proceso que posibilita escudriñar en el conocimiento; lo cual desde el espíritu aristotélico no es más que la disposición de la razón humana para “llegar al fondo mismo de las cosas, operación de la que depende la posibilidad de ingresar al conocimiento cierto, fundado en la evidencia y sistemático” (Conde, 2003, p.9).

Interpretando a Bunge (2001), formar investigadores como propósito de la educación superior debe enfocar sus esfuerzos potenciar la comprensión del mundo, condición que exige la generación de experiencias permanentes, en las que progresivamente se descubra la existencia de aproximaciones a la verdad o modos de ver la realidad que en modo alguno son excluyentes sino complementarias. Según el autor, lo dicho exige fomentar el pensamiento integrador, global y holístico, capaz de no limitar el proceder del investigador, y si en cambio favorecer el análisis global de “los hechos observados, sino a la interacción con el mundo a fin de ir más allá de las apariencias” (Conde, 2003, p.11). Este desafío debe entenderse como una invitación a la exploración de la realidad, pero además, al descubrimiento de hechos y situaciones auténticas dentro de su área disciplinar, como requerimiento para guiar a quien se forma en el proceso de trascender de la experiencia a la teorización, es decir, a la sistematización y producción de nuevo conocimiento, así como a la organización de los hallazgos y a la comunicabilidad de los mismos, al ofrecimiento de resultados y a la demostración de alcance sus aportes, como operaciones propias de quien participa de la cultura académica.

Cumplir los cometidos expuestos pasa por la promoción del pensamiento divergente, cuya forma de operar da lugar a la función epistémica como actividad inherente a todo proceso de investigación, el cual deberá impulsar la construcción de conceptos nuevos, la reformulación de los existentes, la integración de ideas y posturas científicas, como actividades mentales de las que depende la teorización. Ello supone fortalecer competencias críticas como la elaboración de preguntas y premisas, la apertura y la flexibilidad para trascender del conocimiento acumulado a la incursión en campos del saber posiblemente poco explorados. Este ejercicio intelectual implica integrar al estudiante en operaciones mentales de orden superior como el análisis, la resignificación, la reestructuración del saber y la producción de ideas propias; es decir propiciar que el investigador en formación incurriera en estas prácticas requiere la articulación de una serie de acciones asociadas con su autonomía, entre las que se precisa: reconocer hechos propios de su disciplina y explicarlo a su manera, identificar rasgos característicos, aproximarse a interpretaciones o explicaciones, así como a la deducción de los elementos constitutivos que hacen que el fenómeno tenga existencia (De la Garza, 2018; Morales, 2020; Peña, 2014; Schaff, 1982).

Accionar de este modo dentro del mundo científico y académico demanda el desarrollo de la capacidad para comprender los significados que permean la realidad. Al respecto, la posición de Osorio (2001) nos indica la necesidad de impulsar experiencias de investigación en las que el participante de la educación superior asuma como premisa que “la vida es totalidad y en esa totalidad las partes cobran sentido por la relación con el todo” (p.212). Es a partir de esta dinámica entre el sujeto y la realidad que se crean vínculos dialógicos e interactivos que dan lugar a la sensibilidad para captar las condiciones como se presenta el fenómeno de estudio; pero además y como lo reitera Popper lograr ingresar a la esencia de las cosas. Esto puede interpretarse como una actitud irreverente que busca trascender los discursos dominantes y altamente persuasivos (Morales, 2018; Zemelman, 1994), de los cuales es necesario tomar distancia para darle lugar al pensamiento epistémico, que permita establecer categorías propias, significaciones novedosas y la posibilidad de teorizar contenidos en torno al problema de estudio.

Para Delors (1996) esta teorización del mundo así como la comprensión de los fenómenos que de este emergen, es por demás un proce-

so complejo y ambicioso, al que la educación debe responder, entendiéndolo como un modo de acercar a sus participantes a las prácticas y competencias necesarias para generar aportaciones producto de su espíritu crítico, necesario para “actuar frente a las corrientes de información, frente a las cuales dialogar, conversar, transformar y transmitir como parte de las competencias comunicativas que deben caracterizar al investigador” (p.43). A esto se une como parte del quehacer científico, el uso de habilidades cognitivas como la definición, el análisis reflexivo y la revisión crítica de la literatura fundamental en torno a la cual sustentar la posición asumida, la cual, a su vez será comunicada a una comunidad especializada.

Blaxter, Hughes y Tigh (2002) indican que parte de estas competencias se asocian con “la recolección, selección, análisis y presentación de datos, lo cual debe hacerse de manera consciente, medida y sistemática a fin de ser rigurosos, críticos y analíticos” (p.6). Este proceder se asocia con la capacidad para profundizar en razonamientos nuevos que por estar subyacentes, demandan el ejercicio del espíritu crítico y el sentido acucioso, como operaciones mentales que deben concertar para el logro de los objetivos de toda experiencia de investigación; lo cual debe entender además, como la posibilidad para que el estudiante comprenda los “cambios en el concepto de realidad, a la que deberá asumir como una simple constelación de objetos para transformarse en un conjunto de ámbitos de sentido, en los que subyace construcciones del pensamiento y del conocimiento” (Zemelman, 2005, p.11).

En Morín (2009) se precisan algunas competencias que la educación superior debe propulsar, y consisten en reflexionar con rigurosidad con el propósito de generar aportaciones que puedan ser comunicables, en los que “se integren saberes dispersos desde la visión de un espíritu sintetizador, que logre sistematizar y comprender de manera global en mundo” (p.87). A partir del manejo de este cúmulo de operaciones mentales, se espera que el investigador universitario sistematice los resultados de su experiencia valiéndose de la organización del conocimiento y de la jerarquización de planteamientos como expresión operativa del pensamiento, que permite optimizar la función epistémica que recae sobre su hacer como investigador; esto involucra no solo el oficio de aprender, sino la capacidad para producir nuevas ideas que contribuyan con la resolución de problemas que afectan la realidad (Sarramona, 2002).

Lo dicho alude a la necesidad de orientar al investigador en formación, en la adopción de actitudes objetivas que dejen a un lado sus valores y creencias, con la finalidad de evitar interpretaciones sesgadas y aproximaciones alejadas de lo que realmente subyace a su fenómeno de estudio. Esto significa acercar a quien investiga a la apropiación de “nociones básicas sobre procedimientos metodológicos asociados con la producción de conocimiento, así como al desarrollo de capacidades para pensar y fundamentar líneas de investigación con sólidos soportes epistemológicos” (Carbonelli, Cruz y Irrazábal, 2011, p.14). Por tal motivo, investigar es un oficio intelectual que debe impulsar la adquisición de conocimientos teóricos producto de la interacción epistémica, que le otorgue la autoridad para mostrar con hallazgos la credibilidad de su postura.

En sentido amplio, investigar con pertinencia sugiere un cambio de enfoque, en el que las prácticas rutinarias y férreas se sustituyan por actividades flexibles que constituyan oportunidades para problematizar, pero además, para darle un giro a la forma rígida de operar la mente, condición necesaria para asumir la complejidad desde una actitud dialógica, holística y global. Según expone Morín (2018), la investigación debe vincularse con la “sensibilidad intelectual, capaz de establecer asociaciones, de moverse entre lo difuso, lo ambiguo y lo complejo, integrando posiciones, miradas y enfoques que pudieran enriquecer la comprensión del mundo” (p.8). Operar de este modo da lugar al proceder esclarecedor que favorece la puesta en evidencia de relaciones subyacentes importantes, de las cuales depende la formación de una mirada más o menos válida.

Desde la perspectiva de Braidotti (2015) formar en investigación involucra el sentido de apertura y la sensibilidad para comprender los matices, rasgos y particularidades, como condición de la cual depende “unir problemáticas que en el momento están desperdigadas en una cantidad de ámbitos diversos, lo que supone valerse del pensamiento crítico para ensamblar sus reflexiones más allá de las corrientes actuales, divergentes y fragmentadas” (p.57). Esto define de algún modo, la disposición activa de las capacidades cognitivas del investigador, en quien recae la responsabilidad de trascender los límites hasta ahora dados, para plantear su mirada particular sobre lo estudiado; lo cual supone, organizar el pensamiento dentro de los marcos teóricos propios de

la situación que se desea conocer, atreviéndose a “pensar en contra de todo lo que estima verdadero y cierto, lo que supone practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, es decir, ser críticos de los que nos sostiene teóricamente” (Zemelman, 2005, p.72).

Sin embargo y como lo reitera Shön (1992), la enseñanza de la investigación no debe reducirse a la oferta de reflexiones particulares, como si se tratase de un caso único y si, en lugar de ello, mostrar una aproximación amplia, cuyas generalizaciones respondan a un conocimiento cualificado que satisfaga los criterios de credibilidad y rigurosidad establecidos por las comunidades académicas. Por tal motivo, investigar debe convertirse en una experiencia enriquecedora en la que el estudiante asuma la construcción de la realidad como una práctica inherente a su formación, que además e implícitamente le demanda proceder en atención a lineamientos generales propios del quehacer científico propio de su campo de acción.

Lo expuesto requiere afiliar al investigador a conceptos realmente pertinentes y susceptibles de resignificación, a los que el docente como orientador del proceso deberá recurrir con el propósito de establecer un marco referencial apropiado que permita la correspondencia entre la realidad y las reflexiones que se deriven de esta. Esto refiere a la apropiación de competencias para asumir con postura crítica, el compromiso de organizar los elementos teórico-conceptuales desde los cuales adoptar referentes desde el proceder flexible que más se adecúen a la situación o fenómeno que quiere conocer. Ello debe asumirse como un proceso complejo que demanda revisar en principio, las discusiones actuales y las aportaciones provenientes de comunidades académicas confiables, como referentes que no necesariamente deben ser considerados como falibles, sino más bien, con una actitud consistente en “plantearse el distanciamiento respecto de sus contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar; esto es operar epistémicamente” (Zemelman, 1994, p.5).

Por ende, la formación universitaria como proceso de transformación integral es la responsable de enfrentar al sujeto en el compromiso de pensar su realidad desde dos premisas fundamentales; en primer lugar, la búsqueda de explicaciones a los problemas históricos de su

campo disciplinar y, en segundo lugar generar espacios académicos que promuevan actividades viables en función de replantear, ampliar y formular nuevas formas de conocimiento que redunden en el progreso de la ciencia. Desde la perspectiva de Zemelman (2005), investigar en educación superior exige “la incorporación en un campo formado por múltiples determinaciones, que su articulación histórica concreta; esto supone que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde su propio momento histórico” (p.4).

Lograr estos propósitos, ubica al estudiante en el compromiso de disponer la voluntad de conocer como requerimiento para profundizar en el conocimiento acumulado con actitud crítica y con la rigurosidad necesaria para entender lo dicho y sus posibles limitaciones, obligando en muchas ocasiones a transgredir lo afirmado y cómo se ha construido hasta consolidarse como un acercamiento a la verdad. Esto como lo afirma Zemelman (2005) plantea “reconocer que estamos enfrentados a situaciones no solamente desconocidas e inciertas, lo cual exige un esfuerzo por reflexionar sobre los entramados teóricos y sus posibles aportaciones a la comprensión del mundo” (p.6).

Como parte de los resultados se espera el descubrimiento de posibilidades para conocer los discursos que componen el plano teórico, identificando lo que aportan y su validez para interpretar realidades concretas, tareas intelectuales que por su relevancia favorecen el proceso de enfrentar los problemas de manera global y desde una mirada integral.

Dicho de otra manera, el ejercicio de la investigación como proceso significativo de profundización sobre el mundo, requiere del concierto de una serie de premisas que en la praxis determinan la comprensión de la realidad como un todo articulado o, como lo afirma Osorio (2007), es “un sistema constituido por un conjunto de elementos que funcionan relacionados; razón por la que el quehacer del investigador debe ser: deducir relaciones, implicaciones, interacciones, entre otros procesos” (p.20). Esta posición refiere a la investigación como un proceso que debe procurar el desarrollo del espíritu científico, capaz de impulsar la aplicación de criterios valorativos desde los que se trascienda la realidad, en una búsqueda profunda de supuestos, afirmaciones y asociaciones que le permitan al investigador construir un acercamiento más o menos certero.

Lo planteado refiere a una tarea importante con la que debe lidiar el investigador universitario, y es precisamente el denominado desajuste o desfase que experimentan los grandes entramados teóricos a los que debe apelar en un intento por precisar los múltiples significados que subyacen a toda realidad y, que por su relevancia sugieren ser integrados para construir una mirada clara que derive en la construcción conocimiento. Frente a este trabajo complejo, se hace perentorio la resignificación de los corpus teóricos con el propósito de atender los acelerados cambios que sufre la realidad y que exigen acercamientos interpretativos. Ello debe entenderse como un desafío recurrente que obliga al investigador a “recurrir a la revisión de los discursos, a manejar ideas o, para decirlo de una manera más amplia, apelar a un marco de conocimiento acumulado que contenta necesariamente un significado real para el momento en que se construya el conocimiento” (Zemelman, 1994, p.2).

Esto requiere familiarizar al estudiante con las pautas de funcionamiento de las comunidades académicas y científicas, haciéndoles entender la necesidad de afiliarse a las convenciones propias de cada disciplina, como requerimiento para ingresar al “marco epistémico desde el cual se construyen conocimientos y, que muchas veces este marco es suficientemente lábil para permitir nueva información” (Osorio, 2001, p.239). En tal sentido y parafraseando al autor, se trata de impulsar la apropiación de prácticas particulares para producir y validar el nuevo conocimiento, pero además, para justificar sus aportaciones a un marco epistémico determinado, lo cual exige ofrecer razonamientos sólidos susceptibles de comprobación, para lo cual, como lo expone Schaff (1982) el investigador deberá ahondar con amplitud en responder “cómo se desarrolló tal acontecimiento y cómo plantear de manera correcta su funcionamiento, sin dejar a un lado su desarrollo y el modo como se produjo” (p.11).

Lo dicho alude a la integración activa del estudiante en el compromiso de consolidar actitudes y competencias asociadas con la construcción de un pensamiento consistente, capaz de operar sobre la realidad, es decir, “descubrir el fundamento del conocimiento, la definición de sus límites, y por último, la verdad de toda verdad” (Foucault, 1968, p. 333). Esto constituye una invitación a pensar lo nuevo, a explorar otras alternativas interpretativas, a volver una y otra vez sobre el cono-

cimiento y la realidad en una suerte de diálogo profundo, en un intento por precisar vacíos explicativos e inconsistencias que, por ser de interés para la ciencia requieren la construcción de respuestas oportunas. Esto propone fomentar el sentido acucioso y actitudes éticas para consultar fuentes elaboradas, creíbles y fidedignas que no solo le aporten rigurosidad a sus conclusiones sino que constituyan aportaciones profundas al pensamiento teórico de la disciplina a la que se afilia.

En otras palabras, motivar en el estudiante el quehacer científico debe acompañarse de la adopción de la actitud ética, asumiendo que parte de sus roles consiste en “dar una respuesta que ilumine la problemática concreta y existencial, proceder que da cuenta de su actitud crítica y reflexiva desde una conciencia moral que define su responsabilidad social” (Gadea, Cuenca y Chaves-Montero, 2019, p.141).

Dicho de otro modo, se trata de formar intelectuales que no se limiten al desarrollo de capacidades y competencias vinculadas con el procesamiento de información y la organización de la realidad, sino sujetos activos con la disposición para asumir con actitud responsable el desafío de enfrentar las diversas posiciones epistemológicas en torno a los fenómenos de estudio, tomando distancia de las condiciones prevaletcientes como respuesta al proceder ético que impone dar cuenta de lo que sucede en su contexto inmediato.

En palabras de Daros (2009) este espíritu científico se encuentra vinculado con la reflexión, que le otorga a quien interactúa con el mundo en busca de explicaciones, la posibilidad de romper con los dogmas y las presunciones ingenuas, como actitudes que al ser adoptadas permiten producir aportaciones precisas, que solo son posibles si se asume las siguientes condiciones:

1. Implicar a los estudiantes en experiencias de investigación, cuyo propósito sea motivar la exploración, la curiosidad, el descubrimiento y la revisión rigurosa de los problemas sociales y disciplinares de su campo del saber.
2. Generar acercamientos al fenómeno de estudio desde diversas perspectivas, con la finalidad de hacer del ejercicio investigativo una estrategia para apropiarse no solo del proceso, sino de la precisión de los puntos de vista, encuentros y coincidencias disciplinares, posibles contradicciones y unidades de significado de

las que depende la comprensión integral y la construcción de una aproximación holística del objeto de estudio.

3. Integrar y comprometer al estudiante con el manejo y uso de técnicas y estrategias de búsqueda de información, así como recursos en función de los cuales generar acercamientos interpretativos que den cuenta de su competencia epistémica.
4. Identificar los nexos del problema con otras situaciones. Esto ayudará al investigador a sustanciar la producción de conclusiones, de aproximaciones analíticas, así como la sistematización de su experiencia como responsable de ofrecer a su comunidad académica resultados válidos y pertinentes.

A modo de complemento Zemelman (2011) indica que la investigación que se debe desarrollar en la educación superior sugiere la operativización de la “forma de pensar la realidad, en un intento por encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forman esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole” (p.39). Se trata entonces, de orientar los esfuerzos hacia la revisión del objeto de estudio desde diversos planos y dimensiones, con la intención de motivar en el investigador que se inicia, la revisión de la multiplicidad de aspectos que pueden estar relacionados y que se articulan ocasionando que problema de estudio tenga presencia en un contexto determinado. De allí que Zemelman proponga algunas consideraciones que deben guiar todo proceso de investigación y, a las cuales debe apegarse la educación superior en su pretensión de otorgarle mayor pertinencia a sus experiencias de enseñanza, estas son:

1. La apertura al desarrollo de actividades en las que el participante logre comprender y apropiarse del proceso de investigación, es decir, que desde el punto de vista vivencial disponga sus habilidades para construir, sistematizar y resignificar realidades.
2. Promover la apertura y la flexibilidad de pensamiento para problematizar, contextualizar e integrar aspectos (características) en función de las cuales teorizar. Esto con la finalidad de favorecer el “rompimiento de los límites, operación, lo que permitirá abordar realidades que no necesariamente están contenidas en las teorías; lo que supone abrir el pensamiento a las resignificaciones de los

conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento” (Zemelman, 2005, p.10).

3. Fomentar la autonomía y la responsabilidad para desarrollar una identidad propia como investigador, en la que se propicie la libertad para elaborar un discurso original en el que converjan múltiples dimensiones del fenómeno de estudio. Esto le permitirá al sujeto que investiga desarrollar actitudes y adoptar operaciones epistémicas (Zemelman, 2005), como resultado de su diálogo con el mundo y de la experiencia asociada a la voluntad de conocer.

En este mismo orden de ideas, Aguilar, Bolaños, Villamar (2017) refieren a algunas sugerencias pertinentes para impulsar procesos de investigación en ingresantes a la universidad, entre las que se precisan:

1. Interés y motivación. Supone construir espacios en los que el participante movido por el deseo de conocer, explore con libertad y se integre activamente en la tarea de profundizar y apropiarse del proceso de investigación, con la intención de promover el aprendizaje autónomo y significativo.
2. Interacción. Consiste en generar momentos para el intercambio y socialización tanto de saberes como experiencias con investigadores expertos, grupos de académicos y comunidades científicas que impulsen el diálogo con las prácticas que rigen la producción de conocimiento como actividad intelectual que permea el avance y progresividad de la ciencia, la identificación de posibles temáticas-situaciones y la exploración de posiciones disciplinares actuales.
3. Desarrollo de iniciativas. Refiere a la generación de inquietudes de investigación como proceso asociado con el reforzamiento educativo consistente en dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que a través de preguntas problematizadoras se propicien las condiciones para que aflore el pensamiento epistémico, así como “el trabajo autónomo, riguroso y metódico” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.133).
4. Aprendizaje a partir de los errores. Esto supone familiarizar al estudiante con la posibilidad de equivocación, condición que favorece la reformulación de acciones, la adquisición de experiencias y el ensayo de nuevas alternativas para conocer que coadyuven

en la superación de las falencias, así como la integración de nuevas acciones que impulsen la construcción de posibles estrategias para superar los obstáculos.

5. Dinamizar la comunicación entre el docente y los participantes. Este requerimiento exige acercamientos permanentes en los que “se puedan preguntar dudas en el momento en que surjan, compartir ideas, intercambiar recursos y debatir” (p.133). Esto implica que el docente asuma el rol de acompañante cognitivo, aportándole hábitos intelectuales, estrategias y procedimientos asociados con el abordaje, comprensión e incursión en actividades de investigación planificadas, con el objetivo de desarrollar competencias y actitudes que conduzcan a la “elaboración de síntesis y la puesta en práctica de estrategias de resolución de problemas por vía interdisciplinar” (Sarramona, 2002, p.78).
6. Aprendizaje cooperativo. Procura la promoción de diálogos continuos, la exposición y la cooperación entre estudiantes, con el propósito de atenuar la tensión que se experimenta frente a actividades exigentes, a procesos de indagación y al acercamiento a información novedosa que por su alto nivel de complejidad, amerita el manejo de diálogos simétricos y conversaciones entre pares, en los que sujetos competentes ayuden a quienes experimentan crisis, incertidumbres y posiblemente escasa motivación.
7. Alto grado de interdisciplinariedad. Operar de frente a la realidad exige la una praxis docente en la que se propicie el interés por la exploración de posturas científicas y aportaciones disciplinares de diversa índole; permitiéndole al estudiante que revise sus apreciaciones, el carácter complementario y enriquecedor de integrar miradas teóricas a partir de las cuales producir desde su actitud acuciosa una posición propia e innovadora.
8. Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información. Consolidar este cometido implica formar en el compromiso de ubicar fuentes creíbles, sólidas y actualizadas, cuyos aportes permitan sustanciar las interpretaciones que se realicen de los fenómenos de estudio; lo cual demanda el despliegue de operaciones mentales y técnicas asociadas con “la localización de la información que se necesite y a su correcta y adecuada valoración” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.134).

9. Promover la visión global, holística e integral de la realidad. Refiere a la disposición cognitiva para asumir las situaciones de estudio desde una perspectiva amplia y no limitativa, en la que el investigador comprenda, establezca relaciones y construya respuestas desde una posición capaz de agrupar los elementos que interactúan y permean los fenómenos de estudio (De la Garza, 2018; Pozuelos y Travé, 2005).
10. Fomento de la autonomía y la responsabilidad ética. Implica formar en competencias para emprender procesos de indagación por sí mismo, procesando información y organizando grandes cúmulos de datos, a los que deberá sistematizar. Sarramona (2002) indica que las experiencias de investigación deben posibilitar que el sujeto se convierta en un “agente activo, capaz de gestionar su propio aprendizaje, hasta consolidar la posibilidad real de autoformación, en el que se dé lugar a la apropiación de redes conceptuales, a las que deberá: comprar, analizar, organizar, sintetizar, aplicar y valorar” (p.54).

Por su parte Sánchez (2004) desde una visión práctica y crítica complementa lo expuesto, afirmando que el oficio del investigador debe enseñarse asumiendo tanto la curiosidad por el descubrimiento, como la integración activa en “todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico” (p.13). Esta posición alude al compromiso de la educación con el desarrollo de procesos de acompañamiento que favorezcan no solo el uso de los conocimientos existentes, sino la “activación natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia” (Delors, 1996, p.11).

Dicho de otro modo, el proceso de investigación exige disponer las habilidades del pensamiento superior para organizar y procesar la experiencia de interactuar con un mundo en constante dinamismo, el cual requiere la flexibilidad estratégica para recoger la rica diversidad que encierra la realidad. Según expone Bruner (1996) la investigación que se desarrolla en la educación superior debe privilegiar “la búsqueda de verdades universales y conexiones probablemente particulares entre sucesos” (p.23). Para ello, es fundamental que se promueva una combinación operativa entre el pensamiento paradigmático y narrativo; el

primero procura la identificación de relaciones causales, la revisión y comprobación de hipótesis y el incesante deseo por precisar la verdad, es decir, posibles razonamientos que den cuenta del origen, dinámica y funcionamiento del problema. Mientras el segundo, opera buscando respuestas sobre cómo se le atribuye significado a las experiencias “situándolas en el tiempo y en el espacio en que se suscitaron para luego deducir sus contenidos” (Bruner, 1994, p.26).

Lo anterior conduce a afirmar que la investigación como proceso de transformación cognitiva, permite ver relaciones subyacentes que el común no apreciaría y, que solo puede identificarse a través de la activación de los conocimientos previos y de experiencias significativas en un intento por “interpretar o inventar lo nuevo, desarrollar, realizar las propias posibilidades y utilizar lo ya adquirido para nuevos fines” (Daros, 2009, p.94). Este modo de operar sobre la realidad se encuentra asociado con el descubrimiento activo en el que el investigador logre zambullirse en lo inteligible, aproximándose así a las tramas de significado y a un mundo de sentidos que al ser mediadas por el concierto de las actividades cognitivas potencia la construcción crítica y epistémica de nuevas ideas como resultado de procesos inherentes a la investigación.

En palabras de Sánchez (2004), la investigación en educación superior debe asumirse en su vinculación con el aprendizaje de prácticas asociadas con la transformación del conocimiento, pero además, entender como “un espacio teórico conceptual que articula principios, que requieren ser considerados para otorgarle rigurosidad y fundamento a las afirmaciones” (p.57). Es en este proceder que opera la función epistémica, la cual no consiste en modo alguno, en romper con el conocimiento acumulado, sino por el contrario, se trata de motivar la trascendencia hacia posibles formas de comprender e interpretar, identificando las aristas poco exploradas que al ser problematizadas dimensionan las posibilidades de precisar significados que expliquen el funcionamiento del objeto-fenómeno de estudio.

Este proceder epistémico refiere a la disposición para problematizar la realidad y el conocimiento acumulado, competencia que procura la generación de aportaciones teóricas significativas que trasciendan de la mera opinión o de simples apreciaciones personales, para convertirse en razonamientos rigurosos que por su consistencia amplíen la

comprensión del mundo. Esto insta a la educación superior a motivar la praxis reflexionada de la investigación, como el proceso transformador capaz de generar planteamientos interpretativos que enriquezcan el debate en torno a situaciones cotidianas, que por su relevancia requieren ser desveladas con disposición crítica y rigurosa, operando en una suerte de vaivén interactivo entre teoría y realidad que dé lugar a la confrontación, como habilidad cognitiva que permite la constatación de referentes y el posible descubrimiento de nuevas interpretaciones.

Lograr que el investigador opere de esta manera plantea orientarlo para que organice, sistematice y se apropie de los referentes teóricos existentes en torno al tema o situación de estudio, procurando que en los mismos identifique los procedimientos prácticos que se utilizaron para llegar a determinadas conclusiones o resultados. En otras palabras, se trata de guiar al investigador en formación para que deduzca posibles modelos, técnicas y estrategias utilizadas, que pudieran ser consideradas como parte de su quehacer científico; parte de las actitudes que se espera emerjan de esta propuesta, Sánchez (2004) menciona “la imaginación creativa, libertad creadora, originalidad e inspiración, así como proceder lógico, constancia y disciplina” (p.72).

Al respecto Sarramona (2002) indica que la investigación como proceso asociado a la autoformación, debe “centrarse en activar la capacidad para sintetizar y estructurar de manera coherente un conjunto de informaciones, que potencien la disposición crítica para juzgar adecuadamente el conocimiento” (p.52).

Desde la perspectiva humanista de la psicología, el proceso de investigación corresponde a parte de los cometidos de la enseñanza y el aprendizaje; de allí que el rol del docente sea no solo motivar el aprender a aprender, a revisar la realidad con sentido reflexivo, sino a buscar con rigurosidad el conocimiento, es decir, a “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, asegurando que se abra todo a la pregunta y la exploración, a reconocer que todo está en proceso de cambio” (Rogers, 2015, p.6).

En tal sentido, la vida universitaria se encuentra adherida a procesos de interacción significativa, de integración de miradas y posturas disciplinares en torno a situaciones precisas de la comunidad académica a la que se pertenece y, la que a su vez demanda como parte de sus conven-

ciones la potenciación del conocimiento mediante la sistematización de significados lógicos y pertinentes que den cuenta del “ordenamiento y funcionamiento de la realidad social” (Daros, 2009, p.98). Este proceder debe llevar al investigador a una reflexión profunda en torno a las particularidades y rasgos característicos de fenómenos de estudio, a los que debe asumir no solo desde una visión tradicional enfocada en la determinación de relaciones causales, sino en la comprensión de la potencial existencia de “múltiples factores aplicables o existentes en distintos niveles de la realidad” (Zemelman, 2005, p.77).

Lo anterior supone, entre otras cosas, orientar al investigador a nuevos niveles de comprensión, es decir, a la ampliación del abanico de posibilidades para conocer y acercarse al conocimiento, a sus significados, en un intento por “alcanzar un nuevo nivel sabiduría que permita entender de mejor manera su entorno y a partir de ello analizarlo, cambiarlo o trabajar sobre él; lo cual sugiere el seguimiento de una serie de normas previamente establecidas por la lógica” (Aguilar, Bolaños, Villamar, 2017, p.50).

Estas convenciones refieren a la construcción de una interpretación que dé cuenta de la totalidad del fenómeno en estudio y de sus posibles relaciones de significado, en función de las cuales generar una comprensión multidimensional desde la cual generar diversas lecturas, explicaciones y reconstrucciones que aporten a la dinámica de conocer en profundidad, asumiendo miradas interdisciplinarias como una actitud que permitirá ingresar al origen, funcionamiento y subprocesos implícitos a toda realidad social.

En otras palabras, se trata de deducir los nodos de significado que sustentan el problema de estudio, y en los cuales se encuentran contenidos que demandan el esfuerzo cognitivo de desentrañar, desvelar y relacionar, en un intento por construir una mirada lo más completa posible que trascienda la mirada de las partes y el todo o viceversa, sino más bien, en una visión de interacción y dialógica de un fenómeno que se encuentra inmerso en un conjunto de nexos que determinan su existencia, pero además, fungen como el camino para ingresar a los aspectos medulares sobre los cuales disponer el pensamiento epistémico, capaz de impulsar la producción de una mirada completa y holística, es decir, que integre todas las dimensiones de una realidad compleja que debe ser situada en un plano comprensible y articulado.

Interpretando a Lakatos (1989) la producción de nuevo conocimiento en educación superior, exige el concierto de varias condiciones asociadas con el razonamiento científico, proceso intelectual que deviene de la contrastación e interpretación de los hechos y la resignificación de los grandes entramados teóricos, otorgándole sentido lógico así como la rigurosidad necesaria para producir conocimiento genuino y válido. Esto desde un enfoque ético significa no solo encausar los esfuerzos intelectuales en darle curso al progreso científico sino a la decencia intelectual, la cual según Lakatos (1989) debe integrarse como aspecto transversal de cualquier proceso de indagación, pues el propósito de conocer la realidad y dar cuenta de ella debe dirigirse por criterios objetivos de honestidad; pero además “esta honestidad intelectual consiste en especificar con precisión las condiciones en que estaríamos dispuestos a abandonar nuestra posición, si conduce a errores irreversibles” (p.18).

En otro orden de ideas, Osorio (2001) propone que la tarea de la investigación en la educación superior, como proceso intelectual refiere a la disposición intelectual para deducir los nexos y vínculos que se dan en la realidad, lo que a su vez supone identificar, analizar y explicar, como habilidades al servicio de la problematización, habilidad cognitiva que procura trascender del conocimiento acumulado a la construcción de nuevos parámetros epistémicos en función de los cuales “pensar nuevos conceptos, desarrollar discusiones y generar transformaciones a los cuerpos teóricos para inaugurar principios novedosos, resignificar ideas y nuevos planteamientos que le otorguen sustento, orden y rigurosidad al discurso” (p.294).

Esto sugiere para quien investiga, desplegar su capacidad epistémica para reconstruir y organizar aportaciones que integren posiciones científicas y disciplinares, mediante “la articulación de cuidadosa de prácticas y procesos, la selección de diseños, la escogencia de técnicas e instrumentos, que le aporten validez, coherencia y consistencia a sus argumentos” (Sánchez, 2004, p.175). Este requerimiento que orienta la praxis de las comunidades científicas, exige la generación de nuevos cuerpos teóricos que sustancien determinado campo del saber, del cual solo es posible participar con actitud rigurosa y honda, capaz de deducir en los fenómenos-situaciones, las articulaciones internas, las conexiones y las particularidades que pudieran emerger como resulta-

do de su interacción sistemática y profunda. En consecuencia, la tarea de investigar en educación superior requiere esfuerzos intensos tanto intelectuales y académicos, que favorezcan la guiatura del estudiante hacia la adquisición de competencias reflexivas, críticas y analíticas en función de las cuales procesar lógicamente los hallazgos, haciéndolos comunicables a una audiencia especializada de la que depende su integración y posterior certificación, requerimientos que refieren a la validez de sus aportes a la progresividad de la ciencia. Por tal motivo, parte de los propósitos de la investigación en educación superior, consiste en favorecer la socialización fundada en el diálogo crítico y profundo que dimensione “la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso, impulsando la emergencia de competencias como: la construcción de nuevas interpretaciones, identificación de contenidos referenciales y puntos de vista alternativos, que cooperen con la emergencia de la función epistémica de la investigación” (Elliot, 2000, p.10).

En resumen, promover la praxis de la investigación y el aprendizaje que se deriva de este proceso científico, pasa por desarrollar en el estudiante una serie de habilidades, competencias y actitudes asociadas con la mentalidad de quien procura profundizar en el saber, con el propósito de buscar razonamientos, explicaciones convincentes y lógicas, como cualidades propias de la producción de conocimiento. De allí, la necesidad de generar experiencias educativas en las que se logren interacciones con la realidad, que ayuden en la apropiación de estrategias metodológicas y de operaciones instrumentales que faciliten el ingreso a los complejos entramados teóricos en función de los cuales construir nuevo saber resignificado. Como lo expone Newman, Griffin y Colen (1991), se trata de generar en el sujeto que investiga “un cambio cognitivo que lleve a la interiorización y la transformación de las relaciones sociales, recogiendo puntos de vista diferentes respecto a la misma situación, logrando su reconceptuación que lleve a la revisión de diversas unidades de análisis” (p.4).

Por ende, la formación científica en educación superior sugiere la focalización de sus cometidos en privilegiar la integración de competencias intelectuales, técnicas y cognitivas para lograr dilucidar nuevas aportaciones epistémicas que demuestren la rigurosidad del sujeto en su quehacer investigativo, condición que debe entenderse como prueba de su capacidad para profundizar y enriquecer el progreso de su propia

disciplina. Según afirma Matthews (2017), parte de las competencias que deben promoverse en la Universidad, refieren a las siguientes actividades:

1. Promover el sentido crítico no solo como proceder cognitivo sino actitud de la que depende que se logre dilucidar nuevos significados, que al ser sistematizados reporten hallazgos relevantes que abonen el camino para el conocimiento, explicación y comprensión de los hechos sociales.
2. Motivar que se el sujeto logre “representar los datos y pasar de los datos a los fenómenos en forma inteligente y cuidadosa, y así, discutir, argumentar y proponer ideas entre sus colegas” (Matthews 2017, p.35).
3. Impulsar la interacción con el mundo como un requerimiento para potenciar el “proceso de construcción personal, individual e intelectual, facilitando de este modo que el investigador en formación se concentre en las cosas importantes, de las cuales deducir opiniones razonables” (p.407).

Enseñar a investigar como eje transversal de cualquier programa de educación superior requiere el concierto de habilidades operativas o instrumentales como destrezas para integrar, procesar información y disponer el pensamiento para trascender de “las condiciones prevalentes del discurso dominante, al que debe entenderse como un recorte de la realidad; por ende, se debe evitar el quedar atrapado en la cientificidad mutilada en su capacidad para dar cuenta del devenir de los fenómenos” (Zemelman, 2005, p.26).

En suma, investigar en educación superior exige la apropiación del proceso, actividades y sus generalidades, así como del instrumental asociado comprensión de la complejidad que permea al mundo. Por ende, es tarea de los procesos de enseñanza, fomentar el despliegue de destrezas y potencialidades que dimensionen desde diversos ángulos la construcción de nuevas maneras de ver los fenómenos que emergen de la dinámica social. Esto constituye una invitación a la incorporación de esfuerzos provenientes de los diversos actores educativos, quienes deberán convertir sus contenidos programáticos en experiencias significativas que faciliten la adopción de prácticas científicas vinculadas con la necesidad de asumir posición frente a la realidad, de la cual se

considera indispensable la elaboración de razonamiento, aportaciones y explicaciones que deriven en avances científicos consistentes que impulsen el bienestar de la condición humana y la calidad de vida.

### **Conclusiones**

La vida universitaria en general atraviesa por un proceso de transformación cuyas particularidades demandan la formación de sujetos sociales con las competencias investigativas idóneas y pertinentes para procesar lo complejo de la abundante información que circula en el mundo académico, así como el carácter multiforme de la realidad con sus matices y rasgos definitorios que la caracterizan. Ese desafío científico sugiere el salto cualitativo de una educación superior sumida en la transmisión pasiva de conocimientos y la recepción acrítica de contenidos, a una imbricación entre la promoción de la creatividad, la flexibilidad y el acompañamiento docente en experiencias de investigación, en las que el estudiante despliegue su autonomía y responsabilidad su rol como sujeto crítico y reflexivo; cuyo compromiso le conduzca a problematizar el mundo, posicionándose como un agente ávido de respuestas que satisfagan su necesidad de trascender del conocimiento dado, de generar nuevas ideas y de aportar a la comunidad discursiva resultados sólidos.

Lograr estos cometidos, sugiere que la praxis docente privilegie el pensamiento epistémico y el involucramiento del investigador en formación en situaciones de aprendizaje, en las que adopte la resignificación como una operación cognitiva necesaria para sobrellevar “el desajuste entre teoría y realidad, que aunque siendo un trabajo complejo, es una tarea central que tiene que ver con la construcción de conocimiento” (Zemelman, 2005, p.63). En otras palabras, se considera oportuno que el investigador en formación integre los marcos conceptuales que conforman el conocimiento acumulado y en uso de su pensamiento procure desde su propia posición crítico-reflexiva generar contenidos que respondan con adecuación a la realidad objeto de estudio.

Es preciso indicar, sobre la imperiosa necesidad de acercar progresiva y sistemáticamente al investigador en formación a las especificidades de los fenómenos propios de su disciplina, sin dejar a un lado que ingresar a las complejas relaciones que subyacen a toda realidad y a los entramados teórico-conceptuales, además de desafío, constituye

una importante oportunidad para identificar lo que se ha producido en cuanto a conocimiento se refiere, así como integrarlo activamente en el descubrimiento y la exploración de posibilidades de operar epistemológicamente generando un discurso propio a partir del cual desarrollar su identidad como investigador y mostrar las competencias necesarias para lograr su afiliación disciplinar.

En consecuencia, investigar en educación superior en tanto desafío epistémico implica el involucramiento del sujeto-investigador con todas sus facultades y habilidades en un proceso que implica asumir una postura racional que logre el distanciamiento de sus representaciones particulares para sumergirse en una realidad revestida de particularidades, matices y significados que requieren ser integrados, procesados y sistematizados para ser comunicados con rigurosidad. Esto constituye de alguna manera, una estrategia para motivar la búsqueda de nuevo conocimiento, condición que a su vez otorga seguridad y confianza al momento de proponer resultados o aproximaciones sobre la realidad ante la comunidad académica a la que se procura ingresar.

De este modo, se considera perentorio la realización de ajustes y adaptaciones curriculares que privilegien la investigación como proceso vinculado al aprendizaje, dimensionen las alternativas para ingresar a los entramados teóricos complejos que circulan en las disciplinas, así como a la comprensión de las prácticas de indagación requeridas para que el investigador en formación se aproxime a los conocimientos académicos, a los problemas reales y a los escenarios en los cuales “desarrollar las capacidades que transformen los cuerpos de conocimiento, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada para emprender de manera autónoma la gestión de procesos de indagación “ (Davini, 2015, p.33).

Lo dicho debe entenderse como una vehemente invitación a la renovación del proceder de las ciencias, de la cual se espera la producción de un conocimiento integrador capaz de ponerse al servicio de la transformación del hombre y de la sociedad; en palabras de Zemelman (2005) sería la búsqueda persistente de la verdad en pro de continuar “enriqueciendo su conciencia y fortaleciendo su voluntad para conocer, a través del uso operativo del pensamiento crítico, como un rasgo particular del pensar que procura la resistencia al orden” (p.27). Es entonces a partir de este proceder que es posible construir conocimiento como come-

tido de la investigación, proceso que debe potenciar la producción de discursos innovadores que integren enunciados, ideas y posturas disciplinares que sustancien la resignificación del conocimiento acumulado.

Reconsiderando a Zemelman (2005), el proceder del investigador en formación consiste en incursionar en los problemas propios de su disciplina como requerimiento para descubrir los vacíos conceptuales y teóricos, en función de los cuales operar epistémicamente con el propósito de “construir un pensamiento sobre la realidad que tiene por delante y, en función de esa exigencia organiza el saber dentro de referentes propios de los fenómenos que se quieren conocer” (p.29). Esto refiere, entre otras cosas a la disposición intelectual para trascender lo explicado a través del pensamiento teórico, para asumir una actitud capaz de “construir y construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 2005, p.30).

En síntesis, es precisado afirmar que los propósitos de la educación universitaria deben sufrir ajustes significativos que posibiliten la potenciación de habilidades cognitivas y de competencias crítico-reflexivas, responsables de favorezcan la tarea de profundizar sobre la realidad; esto sugiere que los participantes de este nivel sean insertados en experiencias formativas que motivadas por el acompañamiento sistemático y permanente, permitan la adopción de actitudes autónomas, flexibles y sensibles para dialogar con las situaciones de estudio propias de su disciplina, problematizar y preguntarse en busca de razones, posibles explicaciones e inconsistencias que permean las afirmaciones aportadas por las comunidades científicas.

## Referencias

- AGUILAR, F., BOLAÑOS, R., Y VILLAMAR, J. (2017). *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala
- BLAXTER, L., HUGHES, C. Y TIGHT, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BUNGE, M. (1960). *La ciencia. Su método y filosofía*. Buenos Aires: Edi-

torial Siglo XXI.

- CARBONELLI, M., CRUZ, J., Y IRRAZÁBAL, G. (2011). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- CONDE, P. (2003). *Ética general*. Biblioteca Virtual Universal.
- DAROS, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- DAVINI, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE LA GARZA, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. Ciudad de México: Editorial Gedisa.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- GADEA, W., CUENCA, R Y CHAVES-MONTERO, A. (2019). *Epistemología y fundamentos de la investigación científica*. Ciudad de México: Cengage Learning Editores.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, B. (2016). *Apuntes de filosofía. Una introducción al pensamiento filosófico*. San José: Imprenta Nacional.
- MATTHEWS, M. (2017). *La enseñanza de la ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MORALES, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2018, 7(2), pp.175-192. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10311/10412>
- MORALES, J. (2020). *Leer e investigar en Educación Superior*. MLS Educational Research, 4 (2), -. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355.
- MORALES, J. (2021b). *Lectura crítica e investigación. Aportaciones de*

- Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad*. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, Vol. 4, n° 6, pp. 94-121.
- MORÍN, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa
- MORÍN, E. (2018). *El octavo saber*. México: Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín C.A.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., Y COLEN, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- OSORIO, C. (2001). *Invitación a la filosofía de la ciencia*. Humacao.
- OSORIO, J. (2007). *Introducción al pensamiento sistémico*. Santiago de Cali: Programa Editorial.
- PEÑA, C. (2014). *La importancia de la investigación en la Universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano*. Revista Amauta, No. 25, pp. 79-85
- POZUELOS Y TRAVÉ, (2005). *Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía*. Investigación en la Escuela, n° 54, pp. 2-25.
- ROGERS, C. (2015). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdez Editores.
- SARRAMONA, J. (2002). *Desafíos de la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SCHAFF, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo.
- SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SOLANO, J. (2002). *Educación y aprendizaje*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- TORRES, Z. (2014). *Introducción a la ética*. México: Grupo Editorial Patria.
- VELEZ, I Y DÁVILA, R. (1984). *De la investigación universitaria en Colombia*. Educación Superior y Desarrollo, Vol 3. N 1, pp. 48-54.

ZEMELMAN, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## PERSPECTIVAS

JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

*andres.elias@uacj.mx* ORCID: 0000-0002-0876-3542  
*Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Narrative for a dissertation defense: walking trails to open paths

# Narrativa para la defensa de una tesis: andar sendas para abrir veredas

## Resumen

Se presenta de forma íntegra la narrativa utilizada para la defensa de la tesis doctoral titulada: “Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico”. A través del documento en mención se comparte una experiencia que articuló la investigación-acción participativa y la autoetnografía, para la comprensión y el desarrollo de una propuesta de formación docente. En esta investigación se aspiró a constituir un espacio en el que cohabitaran las ciencias sociales, las humanidades y las artes, para lo cual se exploró el uso de diversos recursos literarios y musicales, de la mano con herramientas provenientes de la investigación cualitativa, con objeto de construir una comprensión holística del objeto de estudio e intervención. En sintonía con las características de la disertación descrita, y de la experiencia en la que se desarrolló, se consideró pertinente realizar la defensa de tesis a través de una narrativa; tal decisión responde a la convicción de que este recurso, por su carácter introspectivo y su potencial para conformar un ambiente dialógico y dialéctico, permite comunicar de forma integral una experiencia y sentar las bases para entablar una conversación con la audiencia.

**Palabras clave:** tesis de grado, narrativa, formación docente, investigación-acción, autoetnografía.

## Abstract

The narrative used for the defense of the doctoral thesis entitled “A shared utopia: teacher training through participatory action research. Narratives of an autoethnographic journey”, is presented in full. Through the aforementioned document, an experience is shared that articulated participatory action research and autoethnography, for the understanding and development of a teacher training proposal. In this research, it was sought to constitute a space in which the social sciences, the humanities

and the arts coexisted, for which the use of various literary and musical resources was explored, jointly with qualitative research tools, in order to build a holistic understanding of the object of study and intervention. It was considered appropriate to defend the thesis with a narrative, according to the characteristics of the described thesis and the experience in which it was developed. This decision responds to the conviction that this resource allows an experience to be communicated in a comprehensive manner and to lay the foundations to start a conversation with the audience, due to its introspective nature and its potential to shape a dialogical and dialectical environment.

Keywords: degree thesis, narrative, teacher training, action research, autoethnography.

## Introducción

Mediante la tesis “Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico” (Elías, 2021), compartí una experiencia de indagación que articuló la investigación-acción participativa y la autoetnografía, para la comprensión y el desarrollo de una propuesta de formación de docentes en educación superior. En aras de comprender de forma holística el objeto de estudio e intervención, en dicha investigación trabajé en construir un espacio en el que coexistieran y se interrelacionaran las ciencias sociales, las humanidades y las artes, para lo cual exploré el uso de diversos recursos literarios y musicales, así como de herramientas provenientes de la investigación cualitativa, procurando integrar, además del rigor metodológico, mi subjetividad, mi afectividad, y hacer manifiesto mi *locus* de enunciación.

Al concluir, me pregunté cómo debería realizar mi examen de grado doctoral, para ser congruente con los principios y aspiraciones que orientaron el esfuerzo investigativo; la respuesta fue: a través de una narrativa, por su carácter introspectivo y su potencial para conformar un ambiente dialógico y dialéctico, que permite comunicar de forma integral la experiencia y sentar las bases para entablar una conversación con la audiencia. A continuación, presento la narrativa que utilicé, esperando poder extender el diálogo a otros espacios y momentos.

## Narrativa

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia (Ortega y Gasset, 1964, p. 40).

Realizaré la presentación de mi examen de grado a través de una narrativa, no podría ser de otra forma, dadas mis decisiones y convicciones; en esta narrativa atenderé de forma puntual a los requerimientos que un ejercicio de esta índole demanda, pero no me limitaré a ello, buscaré trascender esto, mostrando mis reflexiones, mis dudas e incertidumbres, mis emociones y sentimientos; trataré, en lo posible, que observen a este Andrés de cuerpo entero, transparente, con las fortalezas que he construido en el devenir del tiempo, pero también con las fragilidades que me complementan. Inicio.

En primera instancia les comunico una decisión fundamentada en la obra de Laurel Richardson (1995), a lo largo de esta narrativa no utilizaré citas textuales, creo, al igual que ella, que podrían distraerme y limitarme en cuanto a lo que de forma honesta deseo expresar; no significa esto que todo cuanto emita es producto de epifanías personales, nada más errado, he caminado en hombros de gigantes, y mi mirada y saberes no habrían surgido, sin la invaluable aportación de tantas mujeres y hombres que nos han legado el fruto de su trabajo intelectual. Eventualmente mencionaré a alguien, porque en su momento sentí que la argumentación lo ameritaba, pero será siempre en los términos en los que les interpreté, con lo que, además, les eximo de mis posibles elucubraciones.

Tengo además una segunda advertencia inspirada en Graciela Frigerio, educadora argentina: la emoción, la pasión y la convicción con la que me escucharán no puede, ni debe traducirse como un posicionamiento dogmático e incuestionable, tan solo son ideas peregrinas que hasta el día de hoy anidan en mí, pero que quizá con el tiempo, me abandonen, para dar cabida a otros saberes, a otras certezas pasajeras, mientras navego en este océano de incertidumbre, como escribiría Edgar Morin (1999), el filósofo y sociólogo francés de la complejidad.

Presentar mi examen de grado doctoral es algo que anhelé, al menos de forma consciente desde el 2003, cuando inicié mi licenciatura, quizá desde antes sin saberlo; sabía que para llegar al lugar que deseaba, no bastaba una licenciatura, había que llegar a este momento. Mi andar fue lento, tanto como mis condiciones de vida me lo permitieron, pero grato y enriquecedor, aun cuando algunos momentos fueron oscuros y difíciles; en esos instantes, por fortuna, hubo brazos y voces que me sostuvieron y alentaron.

Mi primer encuentro con la educación fue a través de la educación básica y abierta de personas adultas, durante esta experiencia pude observar un mundo que me era un tanto desconocido, el mundo de los desertores de la escuela, epíteto cruel con el que se nombra a quien no puede o no quiere ajustarse a las exigencias del anquilosado sistema educativo; luego, una vez concluida mi Licenciatura en Educación, en un salto temerario, abandoné mi experiencia en el campo industrial y empresarial —y con ello un significativo salario—, para sumarme al campo de la educación superior, en labores administrativas, de docencia y de formación docente, aquí y allá, para poder compensar el salario perdido. Ahí, quizá, nació la idea que originó mi propuesta de investigación doctoral.

A través de estas múltiples experiencias, pude conocer y aprender de docentes maravillosos que colmaron mi alforja de ilusiones, sueños y esperanzas; pero también a profesores, unos abatidos, otros irreflexivos, acrílicos, que lejos de impulsar a sus estudiantes, convertían su proceso educativo en una experiencia, digamos, no grata, cuando no detestable.

Frente a tal situación, me preguntaba ¿por qué sucedía esto?, y tal pregunta me llevó, en primera instancia y a través de mi maestría, a cuestionar las ideas y creencias que subyacen a la práctica docente; y ahí se hizo más evidente la necesidad de indagar en uno de los elementos que condicionan la práctica del profesorado, la formación docente, que en ocasiones —no pocas—, tan solo era una lánguida silueta de esta, caracterizada por su verticalidad y por el vaivén entre dos posturas: un teorismo exacerbado en ocasiones, y otras, un instrumentalismo castro; en cualquiera de estas formas, se limitaba a ser una experiencia descontextualizada que reducía a su mínima expresión la capacidad de autodeterminación del magisterio.

A partir de esto, empecé a buscar elementos, teórico-conceptuales y experienciales, en aras de abonar a una manera distinta de coadyuvar en la formación docente; cada nuevo curso o taller al que era invitado, se constituía en una oportunidad para imaginar una forma distinta de realizar esta labor.

Por tanto, cuando inicié el doctorado, el problema de investigación que deseaba abordar me era claro, la formación docente, y mi propuesta metodológica también, no deseaba sólo investigar, sino, aunado a ello, intervenir a través de la investigación-acción, que hacía tiempo venía

estudiando y de forma incipiente desarrollando, y digo incipiente, porque a pesar de mis esfuerzos, no imaginaba siquiera el camino que me aguardaba en esta experiencia, y que me llevó a indagar, tanto como me fue posible, en esta propuesta metodológica. Y fue en este instante cuando emergió un susurro, que poco a poco se fue constituyendo en una impetuosa voz: en nuestras cruzadas investigativas, no sólo vamos en la búsqueda obnubilada del santo grial —nuestros objetos de estudio—, sino, que la propia experiencia, y nuestras decisiones metodológicas, también se tornan en objeto de estudio, tanto así, que una de las recomendaciones tradicionales para la escritura del capítulo final, en una tesis convencional, es dar cuenta de las limitaciones del estudio, algo inasequible o medianamente alcanzable, creo, sin que asumamos nuestra propuesta metodológica como un objeto de estudio, de segundo orden, si usted quiere, pero a fin de cuentas, objeto de estudio.

Inicié con un proceso muy convencional, un protocolo escrito en modo impersonal, debidamente citado, parco, porque había que expresar todo de manera clara, objetiva y sintética, por supuesto, argumentada y fundamentada. Todo iba bien, los comentarios eran, ¡los habituales!, mejora la redacción aquí, allá, cita esto, argumenta aquello, elimina esto.

Pero..., apareció, o, mejor dicho, resurgió la autoetnografía, método al que me venía aproximando de forma tímida, desde hacía ocho años al menos; impulsado por una intuición, un llamado interno a explorar una forma distinta de concebir y vivir el acto investigativo, o indagatorio quizá. Y todo cambió...

Hubo personas, dentro y fuera de la institución que me apoyaron sin dudarlos, otras, me miraban con un poco de incertidumbre, pero con la disposición de embarcarse conmigo en esta travesía, y otras, que me miraban como un ente raro, aprendiz de novelista, hedonista ensimismado, profanador de la sacra academia, anarquista metodológico, un paria en el ámbito de la convencionalidad investigativa.

Lo bueno es que encontré a otras personas con los que coincidía, al interior del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua (CID) y fuera de la institución, que me sostuvieron en mis momentos de incertidumbre ¡y de extenuante trabajo!; en varias ocasiones, dadas mis limitaciones, tenía que trabajar en dos versiones, una, la tradicional que me era conocida y relativamente fácil, y luego traducir esto al lenguaje

autoetnográfico. Les soy sincero, hubo momentos en que me pregunté, como diría nuestro filósofo popular asumido juarensé, Juan Gabriel, el cantautor, ¿pero qué necesidad?, tan fácil que era entregar una tesis convencional, que no transgrediera ninguna de las reglas que a lo largo del tiempo se han venido apilando, y que en ocasiones se operan, así, como si fuera algo “natural”. Pero para mí, ya no había vuelta atrás, como diría el buen Francisco Barrios “El Mastuerzo”, músico y compositor mexicano, ya nomás me quedaba este camino, al menos si quería ser fiel a mis convicciones, algo que, a las personas de mi generación, les resulta importante.

Asumir que tenía en la formación docente, un objeto de estudio, pero que además aspiraba a analizar y reflexionar sobre mi compleja propuesta metodológica —integrada por la investigación-acción y la autoetnografía—, como objetos de estudio, me llevó por vericuetos e indagaciones enriquecedoras, y sobre todo, a interpelar la estructura y la forma tradicional de presentar documentos recepcionales, para lo cual fueron importantes, la voces de Elizabeth Aguirre-Armendáriz (2010) y Helio García (2015), en nuestro país, de Barbara Czarniawska (2004), catedrática sueca, de Kath Fisher y Renata Phelps (2006), Ortrun Zuber-Skerritt y Margaret Fletcher (2007), Judith Meloy (2002), Laurel Richardson (2000), Carolyn Ellis y Arthur Bochner (2000), Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2018), y una pléyade de investigadoras e investigadores, que buscaban ensanchar los márgenes de la investigación cualitativa; a todas ellas y ellos, gracias por mostrarme que mis frágiles intuiciones, tenían un lugar en la academia.

Estas decisiones, entre otras, me llevaron a incorporar un capítulo inicial en el que intentaba hacer explícito lo que deseaba realizar, al cual titulé: Notas preliminares para bosquejar el sentido y los rasgos de este esfuerzo, agradezco a todas y todos mis lectores sus apreciaciones y sus cuestionamientos que me llevaron a escribir y reescribir este apartado; ¿logré clarificar lo que intentaba hacer?, no lo sé, creo que todo texto requiere de la implicación del lector, con sus filias y fobias personales e institucionales; lo que puedo honestamente decir, es que lo intenté, y lo hice con todas las fuerzas y saberes que poseía, de manera que al enfrentarme al más riguroso de los juicios, el espejo, al que no podemos ocultar nada, tuviera la dignidad para sostener la mirada.

Para la construcción de mi objeto de estudio indagué sobre aspectos

estadísticos, políticos e históricos sobre cómo se fue configurando la formación docente; pude ver mis intuiciones constatadas en diversos estudios de carácter investigativo, que justo develaban las inconsistencias y vacíos de la formación docente en educación superior, pero sobre todo, las implicaciones que esto derivaba en nuestras prácticas educativas, y cómo, en ocasiones, nos alejaba de este ideario que es la formación integral de profesionales; estos hallazgos, como lo planteé, concordaban con mis intuiciones, y saberes construidos en mi incipiente labor como “formador” de docentes; este término, formador, con el tiempo, me parecería erróneo, soberbio e incluso pernicioso en tanto que subordina epistemológicamente; esto, sobre todo a partir de leer a Gilles Ferry (2008), investigador y educador francés, y a Elsa Gatti (2008), uruguaya especialista en pedagogía universitaria, y sobre todo, por el insistente llamado de Elizabeth, por interpelar las categorías conceptuales sobre las cual se yergue este edificio imaginario.

Posteriormente, desarrollé un estado del arte sobre la formación docente en la que consideré dos aspectos para la conformación de mis ejes de análisis: el primero, la confluencia o no, de actividades investigativas y formativas, como parte de una sola experiencia, y segundo, la participación del profesorado en tales esfuerzos de investigación; partía de la intuición de que la formación habría de potenciar la autonomía del profesorado y en este tenor, desarrollarse en estrecho vínculo con sus preocupaciones y necesidades más acuciantes, aunque no necesariamente conscientes.

Con estos criterios bajo el brazo, pude establecer tres ejes de investigación en este campo: el primero, investigaciones realizadas por expertos que indagaban en diversas experiencias formativas realizadas con antelación; un segundo eje, en el que la investigación y la formación caminaban de manera simultánea y estrechamente vinculada, pero en las cuales la participación del profesorado era limitada, cuando mucho como informantes clave; y finalmente, ejercicios en que, como yo aspiraba, la investigación y la formación se constituían en una sola experiencia, pero en los que además, el profesorado tenía una mayor participación. Después de esta tarea, pude visualizar con mayor claridad lo que buscaba hacer, impulsar experiencias de formación docente, en las que el profesorado se involucrara de forma paulatina, pero activa, en la problematización de la formación de sí mismo, y a partir de esto,

en la definición y construcción conjunta de un trayecto de formación en torno a los aspectos que como colectivo, nos fueran relevantes, y en la que su participación, no fuera como simples espectadores o participantes activos de una obra que les era ajena, sino que se inmiscuyeran, en la medida de sus posibilidades, en la definición de los propósitos formativos, los contenidos, las estrategias, la implementación conjunta de estas, y la valoración de los resultados; un proceso, para muchos, atípico e incierto. Esta senda, la imaginé en primera instancia, como un proceso de investigación-acción, pero con el tiempo, y el desarrollo simultáneo de otros apartados de mi tesis —entre ellos y de forma principal el metodológico—, me vi en la necesidad de indagar más y de proponer una forma, no innovadora, pero sí particular, de concebir la investigación-acción, que, para entonces, ya sabía, debería ser de enfoque participativo.

La justificación de este estudio radicaba, no solamente en una mayor eficacia y eficiencia del acto formativo, sino, y principalmente, en su potencial para detonar procesos verdaderamente autónomos, en los que el profesorado, de manera colectiva, tomara su formación, o al menos parte de ella, en sus manos, consolidando comunidades epistémicas, de aprendizaje y educadoras, capaces de palear con el vendaval tecnocrático que busca subsumir la labor docente al de un mero operador de planes y programas, y que no en pocas ocasiones, oculta intenciones obsesivas por el control y la manipulación de los sujetos.

Y así, de forma progresiva y flexible, como suelen establecer los múltiples manuales de investigación cualitativa, se fue consolidando una pregunta: ¿cómo coadyuvar en la construcción de capacidades en los docentes, desde una perspectiva participativa que fomente la autodeterminación de los procesos formativos en un grupo de maestros de educación superior?

En virtud de este cuestionamiento se fue haciendo importante constituir una comunidad, en la que se problematizara el acto de formación en la docencia, que visualizara la investigación-acción participativa como una posibilidad, y que se embarcara en un acto formativo y coformativo abierto a la contingencia, a la incertidumbre, y con ello, a la posibilidad creadora.

Recorrí múltiples vericuetos sobre los aspectos teórico-conceptuales de la formación docente, abrí ventanas maravillosas que me invitaban a

recorrerlas, así, con la tranquilidad de aquel que no le urge entregar una tesis, pero que, pragmáticamente abandonaba, dejándolas semiabiertas, para regresar a ellas después, con mayor tranquilidad.

En primera instancia, problematicé el vínculo entre teoría y práctica, como antesala para construir una mayor comprensión del papel de la teoría en mi investigación. Me pregunté por el estatus profesional del oficio docente, y sobre las características del profesorado universitario; indagué sobre el devenir histórico de la formación de las y los maestros de educación superior en nuestro país, sobre las orientaciones, entornos, fases, etapas, modelos y estrategias para su formación; y finalmente definí lo que, para mí, y con base en lo analizado, sería la formación docente.

La formación, que no entrenamiento, adiestramiento o capacitación, incorpora aspectos teóricos y prácticos de forma dialógica y dialéctica; es un proceso integral que no sólo aborda lo cognoscitivo, sino las dimensiones sociales, afectivas y políticas del acto educativo. Es una experiencia que nos vincula con otros y con nosotros mismos, que posibilita un encuentro humano entre sujetos que viven, disfrutan y en ocasiones sufren los devenires de la docencia, que nos inspira a la acción colectiva y a la transformación de nuestras realidades y de nosotros mismos.

Detona una fuerza deconstructiva que interpela nuestros basamentos paradigmáticos; nos hace conscientes de las creencias en las que, como propondría José Ortega y Gasset (1940), nos constituimos, movemos y somos; nos conduce a la libertad de pensamiento y a la búsqueda de nuestra autonomía.

Como ya establecí, la ruta metodológica se fundamentó en dos propuestas, investigación-acción participativa y autoetnografía, que, para comprenderlas y utilizarlas con responsabilidad, se constituyeron en objetos de estudio, no sólo desde la indagación documental, sino desde la práctica investigativa cotidiana; pude construir, de la mano de múltiples autores, y a partir de mis vivencias personales y colectivas, una visión compleja de ambos campos de conocimiento.

Pude observar la evolución histórica y paradigmática de la investigación-acción, reconocer que al interior existen múltiples voces y formas de asumirla, y que las visiones que buscan homogeneizar este campo, se impactan contra la realidad investigativa, que por mucho trasciende lo

que de ella se escribe; mapa no es territorio, las categorías conceptuales son incapaces de abrazar a la realidad, y las propuestas individuales, tan sólo son un referente en este campo de investigación. Después de navegar en las aguas de la investigación-acción participativa, y abrevando especialmente de las perspectivas críticas y latinoamericanas, asumí, para mí, una forma particular de observarla, procurando que guardara la consistencia elemental.

Hoy, concibo a la investigación-acción participativa, como una experiencia, un suceso único, abierto a las contingencias, e intuitivo; que se construye sobre la marcha y mediante las interacciones y las complejidades del momento, sin que ello implique trabajar en la informalidad o con ausencia de un horizonte hacia el cual caminar. Que construye desde la colectividad una mirada comprensiva sobre nuestros objetos de intervención; que, a su vez, tampoco es solipsista. Una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva orientada a la construcción de utopías emancipadoras compartidas; experiencia en la que tienen lugar prácticas simultáneas e interactivas, que enfatizan, en determinados momentos, ciertos aspectos, como observación, comprensión, reflexión, imaginación, proyección, acción y aprendizaje, de forma heurística, no algorítmica.

Desde esta idea, el trabajo de campo se constituyó en dos ciclos de investigación-acción participativa, cada uno bajo la siguiente lógica: primero, se buscó establecer de manera colectiva las problemáticas y temáticas relevantes para el grupo, con objeto de constituir las en nuestro objeto de estudio, intervención y punto de partida; luego, se acordaron los principios que orientarían el esfuerzo, la dinámica de trabajo, los contenidos y las formas de valoración de la experiencia; acto seguido, se desarrolló el plan de trabajo, lo que implicó el involucramiento activo de cada participante como artífice de su propia formación en el seno de una colectividad; de forma transversal se observó y reflexionó en torno a nuestras experiencias y aprendizajes, de manera personal, de forma colegiada con las y los compañeros, y en relación con el contexto socio-cultural amplio; y finalmente, se realizó un balance valorativo por parte de las y los participantes que hizo posible comprender la experiencia vivida y los aprendizajes derivados de esta.

Cada uno de estos ciclos, se conformó por talleres, y cada una de las dos experiencias implicó 40 horas de duración distribuidas en 10 sesiones de trabajo.

El primer ciclo se realizó de enero a mayo de 2018, y participaron 25 docentes —16 hombres y nueve mujeres—; dos maestros adscritos al área de diseño y arte, cinco a ingeniería, ocho a ciencias biomédicas, y finalmente, 10 de ellos y ellas al campo de las humanidades y las ciencias sociales. Esta experiencia fue una primera aproximación a lo que buscaba construir, hice rupturas importantes, pero aún me aguardaban valiosos aprendizajes.

El segundo ciclo se llevó a cabo de agosto a octubre de 2019, y participaron en él 19 docentes; 12 pertenecientes a las áreas de humanidades y ciencias sociales, tres de ingeniería, dos de los campos del diseño y de las artes, y dos más al ámbito de las ciencias biomédicas; trece de las participantes eran mujeres y seis hombres.

Respecto a las técnicas de recopilación y construcción de información se utilizaron: el cuestionario, que recuperó información socio-demográfica, de formación y experiencia profesional, con objeto de caracterizar a las y los participantes; la entrevista a profundidad, para indagar en sus concepciones educativas, como insumo para la conversación posterior; el grupo de discusión en el seno de ambos talleres investigativos; y diarios de reflexión compartidos, que todas y todos los involucrados presentamos y comentamos, a través de una plataforma digital.

La autoetnografía, por su parte, se asumió como una metodología transversal a la experiencia y como una estrategia de análisis y escritura, que derivó en un documento que albergó las experiencias, reflexiones y saberes construidos durante mi etapa doctoral.

La autoetnografía es un continente en donde coexisten diversas posturas, cuyos límites borrosos y territorios en movimiento e interacción se traslapan permitiendo apenas distinguir las fronteras entre las distintas orientaciones. Lejos de ofrecer una faz homogénea, es una casa que alberga a múltiples y diversas formas rupturistas de afrontar el acto indagatorio; las orientaciones, de acuerdo con Manning y Adams (2015), se podrían clasificar como: sociocientífica, interpretativa-humanística, crítica y creativa-artística; y cada una, en mi opinión, asume de forma particular las principales características que enuncian Anderson y Glass-Coffin (2013): la necesaria visibilidad en el texto de quien investiga; una fuerte reflexividad; un compromiso relacional con las y los participantes y con la audiencia; la transparencia, y con ello la intencio-

nada vulnerabilidad del investigador a través del proceso y del texto; y, por último, el rechazo abierto a toda conclusión incuestionable.

En lo personal, y nuevamente bajo la lógica de que mapa no es territorio, considero que estas clasificaciones nos ofrecen las características preponderantes de cada orientación, pero que, en una compleja danza, todas comparten, en mayor o menor medida, dichas cualidades.

Y es en esta diversidad, que considero, existen puntos de encuentro entre una forma particular de autoetnografía y una forma particular de investigación-acción participativa, si trascendemos las visiones monolíticas y homogeneizantes de estos campos diversos y en permanente movimiento.

Aunado a esto, a través de mi esfuerzo, bosquejé la posibilidad de un autoetnografía decolonial y transmoderna, la cual enfatizaría la diferencia colonial como punto de partida; construiría una genealogía y un canon ampliado a las voces silenciadas e históricamente invisibilizadas; impulsaría una agenda crítica interseccional y políticamente comprometida; asumiría formas de conocimiento intersticiales encarnadas en sujetos tradicionalmente cosificados; transgrediría las formas tradicionales del quehacer investigativo colonializante en favor de esfuerzos descentrados, colectivos y participativos; y abriría posibilidades para la construcción de universalismos concretos, para narrativas épicas compartidas que recuperen nuestra historia y nos inspiren, como plantea Enrique Dussel (2000).

Para el análisis de la información se utilizó, además de la estrategia autoetnográfica, el análisis de contenido. Los puntos de llegada del primer ciclo de investigación-acción participativa, se presentaron, con objeto de guardar congruencia con la experiencia, en los capítulos teórico y metodológico, denominados bitácoras de viaje, a través de los cuales busqué construir una narrativa que incorpora discusiones teórico-metodológicas, reflexiones personales, y citas textuales de los ejercicios dialógicos desarrollados con las y los participantes.

Para el segundo ciclo de investigación, inspirado en Ortega y Gasset (1964), y Paulo Freire (2010), decidí contar una historia; en tal sentido, presenté la narrativa de nuestro segundo taller a través de 10 diarios elaborados, compartidos, comentados y reconstruidos en la colectividad e intimidad de nuestro grupo de trabajo. Es decir, no incorporan

únicamente mi voz, sino además la resonancia de esta en la colectividad de nuestro grupo.

Es necesario enunciar, aunque ya parezca una obviedad, que los puntos de llegada a los que arribamos, no son generalizables, no pretendo a través de estos, develar ni establecer leyes sociales que gobiernen a nuestras comunidades educativas, apenas compartir mis certezas temporales y mis incertidumbres; estos saberes son el fruto de un esfuerzo situado en un espacio concreto, que busca comprender los sentidos y significados que el presente contexto y momento histórico me, o nos permitieron construir; en este sentido, mi aspiración y deseo, es que nuestra aportación, abra diálogos con otras personas y con otras comunidades educativas interesadas.

La respuesta a la interrogante que se fue construyendo durante esta experiencia, es que, a través de esta configuración y contexto particular, la investigación-acción participativa (IAP) puede constituir una valiosa alternativa para la formación de docentes; sin concebirla como una panacea y con plena consciencia de lo complicado que resulta desarrollar una experiencia así, tanto por nuestras concepciones educativas, como por las estructuras organizacionales en las que se realizan estos procesos. En este sentido, considero que la formación docente, desde la lógica de la IAP, puede coadyuvar en la construcción de capacidades en las y los docentes, entre estas, la autodeterminación de sus procesos formativos; y esta autodeterminación —o este autodeterminarse en colectividad—, quiero creer, alberga la esperanza de que nos constituyamos en un colectivo autónomo, reflexivo, crítico y solidario; y con ello, la posibilidad de llevarnos a dialogar con las visiones que buscan minimizar nuestra labor a cuestiones técnico-instrumentales, y a través de esto, a desarrollar acciones que interpelen a la tendencia funcionalista y economicista en la educación. Quizá es una aspiración utópica, pero, ¿es posible imaginar y construir un mundo distinto sin una utopía?

Por otro lado, mi experiencia en la autoetnografía, me llevó a pensarla como una alternativa metodológica que se gesta en la liminalidad, en la marginalidad; en un espacio indefinido y borroso, en un umbral en el que hemos abandonado un sitio, sin todavía llegar a otro. Pero a diferencia de la liminalidad de Arnold van Gennep (2008), etnógrafo franco-alemán, para mi ejercicio autoetnográfico no fue tanto un rito de paso, sino de desprendimiento, un acto en el que se rehúsa asumir

una nueva adscripción y se opta por vivir en el borde, aunque para algunos represente la ignominia. En mi caso, implicó abandonar el cobijo y la seguridad que la convencionalidad ofrece, para ocupar un espacio incierto en el que se cruzan las ciencias, las humanidades y las artes, incluso lo no disciplinar; requirió, creo, un esfuerzo por construir un espacio para mi humanidad.

Creo que ahí radica una de las posibilidades que más aprecio de la autoetnografía, su potencial catártico y dilucidador. Escribir así es un acto de creación de significados, que nos conecta con nosotros mismos, pero también con los otros, que nos sitúa en el mundo.

Esta experiencia me llevó a consolidar mi esperanza, mi fe en que es posible imaginar y construir utopías compartidas. Tales utopías, creo, es difícil que emerjan en medio de la indiferencia, la desesperanza y el individualismo; si esto es lo que prevalece, en su lugar sólo se podría esperar un futuro gris, deprimente y asfixiado por la monotonía. Pienso y siento, siguiendo a Orlando Fals Borda (1985), uno de los principales artífices de la investigación-acción participativa en Nuestra América, que, como en el acto educativo, la transformación inspirada en utopías compartidas puede ser impulsada por seres humanos que crean en que el cambio es posible y estén dispuestos a comprometerse y a demostrar ese compromiso mediante actos solidarios. ¿Voluntarismo?, quizá...

Estas ideas, prendidas con alfileres, son tan solo, un reflejo acotado para esta disertación, de mi caos mental; voces que se elevan en mi horizonte cognitivo y estallan, una tras otra como en una noche iluminada por fuegos artificiales. Todas me gritan la imperiosa necesidad de detener el vertiginoso viaje en el que nos hemos embarcado para pensar, juntos; para recordar nuestros legítimos sueños e imaginar otros tantos; y en esta epifanía, caminar en el sentido de un mundo en el que ninguno se quede fuera, en el que nuestra satisfacción y alegría no requieran del infortunio de nadie; en concreto, me instan a investigar y actuar desde una educación emancipadora.

Tal vez a la vuelta del tiempo vea que todo en lo que creo se convierta en antiguallas, que finalmente la educación sea corroída por la visión colonialista, neoliberal, funcionalista y tecnocrática; si así sucede, espero, al menos, poder mirar al espejo de mi conciencia con dignidad, y afirmar que permanecí fiel a mis convicciones y que no escatimé esfuerzos por hacer de este mundo un lugar más justo y esperanzador.

Quiero cerrar esta disertación con una canción, que fue parte de una de las formas que experimenté para compartir mis saberes, emociones, certezas e incertidumbres; de todas estas “canciones para conversar”, elegí una que titulé “deseo para ti”, y es una canción, que tanto ofrecía a quien se aventurara al impetuoso mar de la investigación, pero que también me cantaba a mí mismo, para recordarme el sentido de lo que hacía. Quiero pensar, además, que las palabras y los gestos de todas las personas que me acompañaron en este viaje, anidaron en estas palabras, en estas notas, convertidas en una canción para conversar:

*Atravesar estas tierras  
 demanda estar esperando,  
 que la vida nos sorprenda,  
 que el tiempo vaya despacio;  
 y es que nada permanece,  
 aunque camine a su paso,  
 ni lo que observan mis ojos,  
 ni como estoy observando.  
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.  
 En la senda de la vida  
 por la que vamos andando,  
 algo se aferró a nosotros  
 y algo dejamos tirado;  
 y aunque cambiemos de pieles  
 el espíritu va intacto,  
 nuestras esencias perduran  
 aunque la faz ha cambiado.  
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.  
 Abandona tus amarras,  
 tan sólo frenan tu paso,  
 que lo que vale la pena  
 puede viajar a tu lado  
 Consúmeme en el incendio  
 de interpelar tus ideas,  
 renace de tus cenizas  
 y trasciende tus creencias.  
 Y mirar tu reflejo y sonreír, al saber, que al final has sido fiel.*

Versión audiovisual: <https://youtu.be/Y3llOYDCrnY>

Nota: Agradezco a la Dra. Elizabeth Aguirre-Armendáriz y al Mtro. Luis Antonio Carbajal, quienes previo a la presentación leyeron y comentaron esta narrativa, su presencia y apoyo fueron de gran valía.

## Referencias

- AGUIRRE-ARMENDÁRIZ, E. (2010). *Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles* (Tesis Doctoral). Barcelona: UAB.
- ANDERSON, L., & GLASS-COFFIN, B. (2013). *I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry*. En S. Holman, T. Adams, & C. Ellis, *Handbook of Autoethnography* (págs. 57-83). Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- CZARNIAWSKA, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta ed.). Thousand Oaks, United States of America: SAGE.
- DUSSEL, E. (2000). *La filosofía de la liberación ante el debate de la postmodernidad y los estudios latinoamericanos*. *Devenires*, 1(1), 39-57. Obtenido de <https://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/141/118>
- ELÍAS, J. (2021). *Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico* (Tesis de doctorado). Chihuahua, Chihuahua, México: Centro de Investigación y Docencia. doi:<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33552.07687>
- ELLIS, C., & BOCHNER, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject*. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 733-768). Thousand Oaks, California: Sage.
- FALS-BORDA, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- FISHER, K., & PHELPS, R. (2006). *Recipe or performing art? : Challenging conventions for writing action research theses*. *Action Research*, 4(2), 143-164.
- FREIRE, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- GARCÍA, H. (2015). *Formación y gestión intercultural para el desarrollo sustentable: Una aproximación autoetnográfica al programa educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (México)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GATTI, E. (2008). *La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua*. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional* (36), 69-76. Obtenido de <https://ei-ie-al.org/sites/>

default/files/docs/docencia\_36\_0.pdf

- MANNING, J., & ADAMS, T. (2015). *Popular culture studies and autoethnography: an essay on method*. *The Popular Cultures Journal*, 3(1-2), 187-222.
- MELOY, J. (2002). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing* (2da ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.) Paris: UNESCO.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). *Ideas y creencias*. Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964). *Obras completas. Tomo VI (1941-1946)* (6ta ed.). Madrid, España: Revista de Occidente.
- RICHARDSON, L. (1995). *Writing-stories: co-authoring "The sea monster," a writing-story*. *Qualitative Inquiry*, 1(2), 189-203. doi:<https://doi.org/10.1177/107780049500100203>
- RICHARDSON, L. (2000). *Writing. A method of inquiry*. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 923-948). Thousand Oaks, California: Sage.
- VAN GENNEP, A. (2008). *Los ritos de paso*. (J. Aranzadi, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- ZUBER-SKERRITT, O., & FLETCHER, M. (2007). *The quality of an action research thesis in the social sciences*. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 413-436.

## PERSPECTIVAS

MARÍA CONCEPCIÓN BLANCO TREJO

ORCID: 0000-0003-0719-0022

*Antropóloga egresada de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México  
Maestra en Pedagogía y estudiante de doctorado en Pedagogía Crítica*

Child labor in modern times

# El trabajo infantil en la modernidad

## Resumen

Este trabajo empieza una lista cronológica de los logros en favor de la infancia y posteriormente se mencionarán fundamentos legales referentes a la prohibición del trabajo infantil, luego plantea el trabajo infantil en la modernidad, presenta datos estadísticos referentes al trabajo infantil, así como algunas de sus consecuencias.

**Palabras clave:** trabajo infantil, modernidad, derechos de las y los niños

## Abstract

The present essay remark a chronological roll of achieves related to childhood development. After that we will emphasize on legal backwards supporting child labour banning. In addition, this article boards how this fact has been operating across modern times and it present statistic numbers on child job during tenure on reference, and also it mentions some of their posible consequences.

**Key words:** Child labor; modern times; children rights.

## **Introducción**

Es importante generar este tipo de investigaciones documentales ya es una práctica que se sigue reproduciendo día con día. Este trabajo empieza una lista cronológica de los logros en favor de la infancia y posteriormente se mencionarán señalamientos legales referentes a la prohibición del trabajo infantil.

Luego se plantea como es visto el trabajo infantil en la modernidad, nos presenta el concepto de trabajo infantil y con ello sus categorías, se menciona la complejidad del trabajo infantil, así como los datos estadísticos del trabajo infantil en México, y por último se mencionan algunas de las consecuencias que provocan en las niñas, niños y adolescentes el trabajo infantil.

## **El trabajo infantil y los marcos legales**

El trabajo infantil siempre ha existido pero es en los últimos tiempos cuando ha cobrado gran relevancia. Guillot Stalens en su libro: el trabajo de menores menciona que en Inglaterra, hay antecedentes de que los niños empezaron a trabajar en la industria textil desde los cuatro años de edad a finales del siglo XVII así como en el siglo XIX, el trabajo infantil se extiende a las minas, debido a su tamaño y complejidad vieron que era más fácil introducir a los niños por estrechos orificios dentro de las minas y esto traía como consecuencia grandes daños de salud física, psicológica y social, lo cual acortaba su vida. (Stalens, 1993, pág. 22)

A continuación se presenta una lista cronológica de los logros logrados en favor de la infancia.

Tabla 1. Lista cronológica de los logros a favor de las niñas, niños y adolescentes en el mundo.

Año	Organización	Lineamiento	Contenido
1921	Liga de las Naciones	Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño	Se menciona que los hombres y las mujeres de todas las naciones, reconocen que la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma. <sup>1</sup>
1948	Asamblea General de las Naciones Unidas	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Artículo 26. Menciona que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. <sup>2</sup>
1959	Asamblea General de las Naciones Unidas	Declaración de los Derechos del Niño	Proclama la presente Declaración los Derechos del niño. <sup>3</sup>
1966	Asamblea General de las Naciones Unidas	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Ambos pactos promueven la protección de los niños y niñas contra la explotación y el derecho a la educación <sup>4</sup>
1973	Organización Internacional del Trabajo	Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo	Establece los 18 años como la edad mínima para realizar todo trabajo que pueda ser peligroso para la salud, la seguridad o la moral de un individuo <sup>5</sup>
1979	La Asamblea General de Naciones Unidas	Declara el año Internacional del Niño.	Medida que sirvió para redactar una Convención sobre los Derechos del Niño jurídicamente vinculante <sup>6</sup>

1 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño.

2 Idem

3 Idem

4 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

5 Convenio 138 OIT

6 Gamboa, 2014, Pág.18

1989	Asamblea General de las Naciones Unidas	Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor al año siguiente y nos habla del Interés Superior del Menor	Artículo Tercero. Donde menciona: Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo. <sup>7</sup>
1990	Cumbre Mundial a Favor de la Infancia	Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño	Aprobado el 30 de septiembre de 1990 en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Tiene el compromiso común y hacer un urgente llamamiento a nivel mundial para que se dé a todos los niños un futuro mejor. <sup>8</sup>
1999	Organización Internacional del Trabajo	Realiza el Convenio 182 sobre la Prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación	Esto ayudó a despertar el interés por el trabajo infantil y sus formas de explotación <sup>9</sup>
2000	Asamblea General de las Naciones Unidas	Realizan dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño.	Uno refiere a la participación de los niños en los conflictos armados y el otro sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. <sup>10</sup>

Este cuadro es un breve resumen de los logros de diferentes Organismos en favor de la Infancia desde 1921 hasta el año 2000, cómo se ha logrado valorar a la niñez en todo el mundo.

7 Convención sobre los Derechos del Niño

8 Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y Desarrollo del Niño

9 Convenio 182 Sobre la Prohibición de la peores formas de trabajo infantil

10 Protocolos facultativos Convención sobre los Derechos del Niño.

A continuación se presenta un cuadro con los fundamentos legales referentes a la prohibición del trabajo infantil:

Tabla 2: Marcos legales referentes al trabajo infantil.

Constitución Política	Artículo 4	“Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. . .” <sup>11</sup>
Ley Federal del Trabajo	Artículo 22	“Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años y de los mayores de esta edad y menores de dieciséis que no hayan terminado su educación obligatoria” <sup>12</sup>
Convención sobre los Derechos del Niño	Asamblea General de las Naciones Unidas	“Es obligación del Estado proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para la salud, educación y desarrollo; fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo” <sup>13</sup>
Código de Procedimientos Familiares del Estado de Chihuahua		“toda niña, niño y adolescente sea protegido contra toda forma de sufrimiento, abuso. . . así como la posibilidad de desarrollarse en forma armoniosa, es decir que tenga derecho a crecer en un ambiente sano y con un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”
La Ley de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua	Artículo 104	“El Estado promoverá políticas y acciones para evitar el trabajo infantil”
Código Penal Federal	Artículo 201 BIS	“Queda prohibido emplear a personas menores de dieciocho años de edad o a personas que no tienen capacidad. . . Se les impondrá la misma pena a las madres, padres, tutores o curadores que acepten o promuevan que sus hijas o hijos menores de dieciocho años de edad o personas menores de dieciocho años de edad o personas que estén bajo su guarda, custodia o tutela, sean empleados en los referidos establecimientos” <sup>14</sup>

En esta tabla se puede ver la prohibición legal de trabajo infantil desde diferentes ángulos como son la Constitución Mexicana, la Ley

11 Constitución Política, 2012

12 Ley Federal del Trabajo

13 Convención Sobre los Derechos del Niño 1989

14 Gamboa, 2014, Pág.16

Federal del Trabajo, Convención de los Derechos del Niño, Código de Procedimientos Familiares, Ley de los derechos de las niñas y niños y el Código Penal Federal.

### **El trabajo infantil en la modernidad**

Desarrolle el sustento de la modernidad desde el aspecto social, en donde aparece la imagen de la infancia, porque la infancia es una construcción social, como lo dice Carles Feixa (1984) en su artículo: Antropología de las edades que se proyecta hasta nuestros días. La concepción actual de la infancia, no es natural o dada es una adquisición, una necesidad de la modernidad. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acabada de la infancia o del niño que hoy conocemos, que se proyecta hasta nuestros días.

El autor José Calarco (2006) menciona que es en la modernidad donde se produce un cambio fundamental en la mirada sobre los niños y por lo tanto en la consolidación de un especial sentimiento de infancia. El niño moderno<sup>15</sup> es un ser inocente, frágil e indefenso que por lo tanto debe ser protegido. Por eso se lo cuida y se lo educa. Surgirá la escuela y a través de ella la educación del ciudadano y por lo tanto la institución de un nuevo tiempo para los niños, un tiempo socialmente construido que tendrá como principal atributo su carácter lineal, evolutivo y predecible. Este tiempo definido por la nueva constitución de la infancia ubicará a los niños en un período de formación y generará la idea de futuro (Calarco, 2006, pág.4).

Según William Daros (2015) menciona que es en la Modernidad cuando se necesitó de la educación, como proceso complejo, de rápida acumulación de conocimientos y comportamientos acordes con el tipo de sociedad moderna. De esta manera, apareció el alumno escolarizado y la profesión docente masiva, y con ello aparecieron la infancia y la adolescencia como tiempos normales de crecimiento, para la sociedad que necesitada de personas con mayor capacitación y habilidades (Daros, 2015, pág.58).

---

<sup>15</sup> Me refiero a niño moderno, como el de la actualidad.

Francisco Borja (2012) menciona que durante la Revolución Industrial Los niños eran empleados en las fábricas de algodón, trabajando 14 horas al día, seis días a la semana. Algunos perdieron manos y extremidades, otros fueron aplastados por las máquinas, y algunos fueron decapitados. Los jóvenes trabajaban en fábricas de cerillas, donde los vapores de fósforo ocasionaban que muchos desarrollaran fonocrosis. Los niños empleados en fábricas de vidrio se quemaban con regularidad o se quedaban ciegos, y aquellos que trabajan en talleres de cerámica eran vulnerables al polvo de arcilla venenoso. En algunos casos niños de cinco y seis años llegaban a trabajar entre 13 y 16 horas al día. Algunos niños realizaron el trabajo como aprendices de oficios respetables, como la construcción o como empleados domésticos hubo más de 120.000 empleadas domésticas en Londres del Siglo XVIII (Borja, 2012, pág.12).

Al igual que en la Revolución Industrial en la actualidad las niñas y los niños tienen que trabajar como en aquel entonces, que sus familias utilizaban el trabajo infantil como estrategia familiar como nos comenta Merchán (2008), es la falta de recursos lo que genera o el recrudecimiento de las crisis económica y el desempleo, o bien tales como: incapacidad o enfermedad de alguno de los padres pobres o simplemente es utilizado como una estrategias defensiva a la situación que viven los menores (Merchán, 2008, pág.105).

Según Dube, (2001) Saurah dice que la Modernidad: “Impulsa a los estados y orilla a las sociedades a cambiar su pasado tradicional por un presente moderno y cada vez más, por su presente-futuro posmoderno, cuyo camino andado es señal tanto de la trayectoria como del final de la historia universal” (Saurabh, 2001, pág.23).

Para Saurah la modernidad es cambio, es cambiar el pasado más sin embargo en el trabajo infantil no funciona así, ver como puede verse el trabajo infantil continua presentándose en la Organización Internacional del trabajo nos proporciona las Categorías de Trabajo Infantil que pretenden erradicarse las cuales son:

El Trabajo infantil en la agricultura, la pesca, en la economía informal urbana: los niños de la calle, en el sector manufacturero, el turismo, en el servicio doméstico, el Trabajo infantil en la construcción, las minas y las canteras.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía INEGI se estima que en el año 2012 a nivel mundial, 168 millones de niños de 5 a 17 años se encontraban en situación de trabajo infantil, cifra que representó 11% del total de la población para este grupo de edad (INEGI, 2016, pág. 1).

Por otro lado el INEGI nos proporciona las siguientes categorías de las niñas y niños que trabajan lo hacen principalmente en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca, en la minería, la construcción, la industria y en el comercio.

A continuación se presenta la tasa de ocupación no permitida debajo de la edad mínima de 2007 al 2019. <sup>16</sup>

Tabla 3. Tasa de ocupación no permitida.

6.9	5.8	5.6	4.6	3.9	3.6	4.1
• 2007	• 2009	• 2011	• 2013	• 2015	• 2017	• 2019

Esta tabla fue realizada en el 2019 por el INEGI nos muestra las cifras de la tasa de ocupación no permitida de acuerdo a la edad, del año 2007 al año 2019 y como las cifras del 2007 al 2017 van disminuyendo y en el 2019 van en aumento lo cual quiere decir que nuevamente se dispara el trabajo infantil en México.

### La complejidad del trabajo infantil

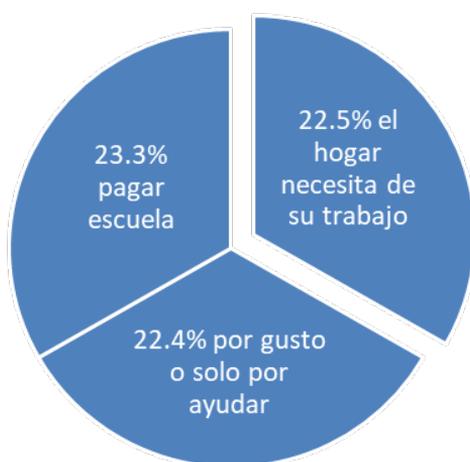
Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, las causas del trabajo infantil por lo general se asocia a contextos de pobreza, también depende en gran medida de los(as) empleadores que demandan mano de obra de personas menores de edad bajo argumentos como la reducción de sus costos de producción, o que las niñas, niños y adolescentes son más ágiles o rápidos para ciertos trabajos manuales (CNDH, 2021).

Por otro lado Tamara Chávez (2009) plantea que otra de las causas del trabajo es que la familia valora el trabajo infantil en todos los ámbi-

tos, como una forma de aprender un oficio tempranamente presentando también expectativas culturales que lo consideran como una fuente de socialización, para ayudar a los padres en el negocio familiar y así seguir sus mismos pasos (Chávez, 2009, pág.17).

Según el INEGI (2016) los motivos que llevan a los niños, niñas y adolescentes a trabajar pueden ser de distinta naturaleza a continuación se presenta la figura que nos muestra las cifras.

Figura 4. Causas del trabajo infantil.



En lo que respecta a la persona para quien trabajan, seis de cada 10 (61.7%) lo hacen para un familiar (INEGI, 2016, pág.8).

### Trabajo infantil

A continuación se describen algunos conceptos del trabajo infantil entre ellos el de la Organización Internacional del trabajo, INEGI y Marcela Roman para podernos dar una idea de dicho término.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define al trabajo infantil como: “todo aquel que priva a niñas, niños y adolescentes de su potencial y dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico” (OIT, 2021).

Por otro lado el INEGI define al trabajo infantil como: “es toda actividad física, mental, social o moralmente perjudicial que priva a las niñas y los niños de su niñez, potencial y dignidad, pues interfiere con

su educación, les impide realizar actividades propias de su edad y limita su desarrollo pleno e integral” (INEGI, 2013).

Por su parte Roman (2013) refiere que el trabajo infantil, constituye: “Cualquier actividad física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina para el niño o niña; que infiere en su escolarización privándole de la oportunidad de ir a la escuela, obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente cambiar la asistencia a la escuela con largas jornadas, de trabajo pesado” (Roman, 2013, pág.3).

Según el INEGI (2016) el principal sector de actividad en el que está inmersa la población de 5 a 17 años que trabaja es el agropecuario (30.5%), seguido del comercio y servicios (25.9 y 24.6%, respectivamente). Cinco de cada 10 (45.9%) niñas, niños y adolescentes ocupados, no recibe un ingreso; y 29.3% trabaja 35 y más horas a la semana.

En México hay 3,269.395 niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años de edad que realizan alguna actividad económica; de los cuales 1,755,482 realizan ocupaciones no permitidas y de ellos:<sup>17</sup> Actualmente el 61% son hombres y el 39% son mujeres.

Estas cifras fueron obtenidas del censo INEGI 2019 donde nos muestra los porcentajes de las niñas y niños que realizan alguna actividad económica en México y como se puede observar las cifras en las niñas cada vez son más altas, lo cual quiere decir que cada vez son más, las niñas que a muy temprana edad salen a trabajar por diversas razones.

## México

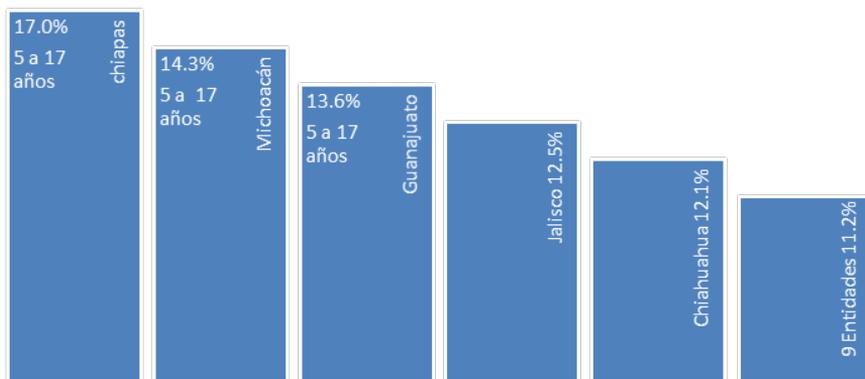
En un comunicado de Prensa del INEGI No. 343/21 del 10 de junio de 2021 se presentó la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2019 la cual estima que en México 3.3 millones de niños y niñas de 5 a 17 años se encuentran en condiciones de trabajo infantil<sup>1</sup>; esto representa una tasa de 11.5 por ciento.

Entre los datos importantes destaca que 2.2 millones de niños y niñas de 5 a 17 años se encuentran ocupados en alguna actividad económica, cifra equivalente al 7.5% de la población de 5 a 17 años. De la población de 5 a 17 años, 73.0% (20.8 millones) participan en quehaceres domésticos y 5.3% (1.5 millones) realiza quehaceres domésticos en condiciones inadecuadas (INEGI, 2021).

17 INEGI, 2019

El Censo 2020 muestra una instantánea del Trabajo Infantil en México. De entre los datos recabados se han seleccionado algunos relevantes, que presentamos a su consideración. En el año 2020 las entidades que presentaron el mayor porcentaje de población de 5 a 17 años que no asistía a la escuela fueron<sup>18</sup> :

Tabla 5. Porcentajes de niñas y niños que no asisten a la escuela.



Esta tabla del 2020 nos muestra los estados con mayor porcentaje en niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela quedando el estado de Chihuahua en el número cinco de entidades con mayor número de menores que no asisten a la escuela.

De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI (2019) el estado de Chihuahua se situó como el noveno estado con menor incidencia de menores trabajando, con un 5.4 % de su población entre los 5 y 17 años (Secretaría, 2021).

### La complejidad del trabajo infantil, problemas encadenados

Según el Consejo Nacional para prevenir la Discriminación, CONAPRED, el trabajo infantil tiene serias repercusiones sobre el acceso a la educación de niños y niñas cuyas familias requieren del ingreso extra que pueden proporcionar. Esta necesidad limita seriamente el derecho a la educación, que es sumamente relevante para el desarrollo y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Limitar este derecho es restringir seriamente las posibilidades de acceder a un

<sup>18</sup> Censo, 2020

mejor futuro. El trabajo infantil es un fenómeno que supone discriminación múltiple: hay discriminación por edad, por sexo, por situación económica y por pertenencia a distintos grupos o etnias (CONAPRED, 2021).

Por otro lado Cervini (2015) en su artículo titulado: el Trabajo Infantil y logro escolar en América Latina, nos menciona causas del trabajo infantil: “afecta el nivel y la distribución de los aprendizajes en matemáticas y lectura. Los alumnos que trabajan obtienen resultados significativamente menores respecto de los que no trabajan” (Cervini, 2015 pág.7).

El trabajo infantil tiene consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños: afecta a la calidad de vida y la salud mental de los menores, son más vulnerables al impacto físico del trabajo y sufren más accidentes laborales, reduce su rendimiento académico y empeora su experiencia escolar, sobre todo en trabajos de mayor intensidad o dedicación, tienen salarios más bajos cuando son adultos, reduce las oportunidades laborales y afectan a su perfil de empleabilidad durante la adultez. Parece tener un efecto indirecto en términos de mantenimiento de la pobreza<sup>19</sup>.

### **Conclusión**

Como se puede observar en este documento mucho se ha dicho y poco se ha hecho en favor de la niñez y de sus derechos, sin embargo, en muchas ocasiones todo esto se queda solo en un escrito, en un debate o en un discurso. Si realmente se cumplieran y se respetaran, dado a lo que se ha hecho a favor de la prohibición del trabajo infantil, no existiría este fenómeno social en nuestro país. Todo esto de que existen los derechos de las niñas y los niños, de que está prohibido el trabajo infantil en nuestro país, es como jugar a una doble moral, ya que la sociedad se centra en otras cuestiones menos en el trabajo infantil. Para la sociedad moderna en la cual se supone que vivimos, el trabajo infantil es invisible, no se ve y es muy poco comentado, además, hay muy pocos estudios científicos acerca de dicho fenómeno social. Creo que es importante que se tomara más en consideración el estudio de este tipo

---

<sup>19</sup> Causas, consecuencias y acciones efectivas contra el trabajo ...<https://evoluntas.wordpress.com> ›

de casos tan importantes para la sociedad actual, ya que las niñas y los niños que ejercen el trabajo infantil siguen reproduciendo los mismos oficios que les enseñaron sus padres y así sucesivamente.

### **Fuentes de consulta:**

#### **Fuentes Jurídicas**

- CÓDIGO (2019) de Procedimientos Familiares del Estado de Chihuahua.
- CONSTITUCIÓN (2012) Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- CONVENCIÓN (1989) Sobre los Derechos del Niño. Aprobada para la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- CONVENCIÓN sobre los derechos del niño <https://www.un.org> › events › children-day › pdf
- CONVENIO 138 de la Organización Internacional del Trabajo <https://www.gob.mx> › stps ›
- CONVENIO 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de trabajo infantil ...<https://www.gob.mx> › uploads › attachment › file
- DECLARACIÓN de los Derechos del Niño <https://www.oas.org> › dil › esp › Declaración de
- DECLARACIÓN de Ginebra sobre los Derechos del Niño <http://ww2.oj.gob.gt> › QueEsOJ › cds › expedientes
- DECLARACIÓN Mundial Sobre la Supervivencia, la Protección y Desarrollo del Niño ...<https://www.cndh.org.mx> › JUR-20170331-ODN32
- LA DECLARACIÓN Universal de Derechos Humanos - the United
- LEY (2013) de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua
- LEY FEDERAL DEL TRABAJO, México, D.F.,
- PACTO Internacional de Derechos Civiles y Políticos - OHCHR <https://www.ohchr.org> › pages › ccpr
- PROTOCOLOS FACULTATIVOS CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO .<https://www.unicef.org> › media › file › CDN

#### **Fuentes Institucionales**

- CENSO (2020) *Trabajo Infantil: cifras del Censo 2020* - Gobierno de México <https://www.gob.mx> › sipinna › articulos › trabajo-infa...
- CNDH (2021) *El trabajo infantil La Organización Internacional del ...* - CNDH <https://www.cndh.org.mx> › Ninez\_familia › MaterialPDF
- CONAPRED (2021) *El trabajo infantil en México.* <https://www.conapred.org.mx> ›
- INEGI (2021) comunicado de prensa núm. 343/21 10 de junio de 2021 ...<https://www.inegi.org.mx> › 2021 › EAPTrabInf\_21

- INEGI (2020) *Encuesta Nacional de trabajo infantil (ENTI) 2019* Inegi <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/docP>
- INEGI, (2019) *Población. Niños que trabajan* – Inegi <http://cuentame.inegi.org.mx/Población>
- INEGI (2016) “*Estadísticas a propósito del... día mundial contra el trabajo ...*”<http://www.diputados.gob.mx/usieg/economiabPDF>
- INEGI (2013) *Estadísticas a propósito del día mundial contra el trabajo infantil*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/Infantil0.pdf>
- OIT (2021): <http://www.ilo.org/ipecc/facts/lang—es/index.htm> en *El trabajo infantil* La Organización Internacional del... – CNDH <https://www.cndh.org.mx>
- SECRETARIA (2021) DEL TRABAJO Y PREVICIÓN SOCIAL STPS programa permanente de vigilancia en el ...<http://www.chihuahua.gob.mx/contenidos/mantiene-st>.
- UNICEF (2020) Según la OIT y UNICEF, millones de niños podrían verse ...<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa>

## Bibliografía

- BORJA, F. (2012) *El trabajo infantil desde la revolución industrial hasta la actualidad*. <https://repositorio.unican.es/bitstream/handle>
- CALARCO (2006) *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. ...<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos>
- CERVINI (2015) *Trabajo Infantil y logro escolar en América Latina*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.17, No.2
- CHAVEZ, (2009) Espinoza TESIS de Trabajo Social. *Trabajo Infantil y Adolescente una mirada desde la Ética* <https://repositorio.uahurtado.cl/TRSchavezEPDF>
- DAROS, W. (2015) LA CREACIÓN DE LA MODERNIDAD - Dialne t [https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/PDF por WR Daros](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/PDF%20por%20WR%20Daros)
- E-VOLUNTAS (2016) *Voluntariado, Sociedad Civil e Intervención Comunitaria. Causas, consecuencias y acciones efectivas contra el trabajo* ...<https://evoluntas.wordpress.com/2016/04/27/>
- FEIXA, C. (1984) Artículo Antropología de las edades. Artículos académicos para carles feixa 1984 Antropología de las edades - Feixa - Mencionado por 250
- GAMBA, C. (2014) Trabajo Infantil en México Análisis Conceptual, Marco Jurídico, Antecedentes Internacionales, Derecho Comparado y Opiniones Especializadas, México
- MERCHÁN, P. (2008) *El trabajo infantil como práctica de crianza: contexto de una plaza de mercado* Revista Hacia la Promoción de la Salud, vol. 13, enero-diciembre, 2008, pp. 95-120 Universidad de Caldas. Redalyc ...<https://www.redalyc.org/pdf>
- REDALYC. *El Año Internacional del Niño* <https://www.redalyc.org/pdfP>

- ROMAN, M. (2013) *Trabajo infantil entre los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.15 No.2.
- SAURABH, D. (2001) *Sujetos Subalternos; Historia cultural, Estado, Antropología, Historia, Estudios Subalternos, Tradición, Modernidad, India y Asia*.
- STALENS, G. (1993) *El trabajo de los Menores*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzal, México.

## PERSPECTIVAS

EVELYN AZUCENA ELENES DÍAZ

Correo: [elenese@yahoo.com](mailto:elenese@yahoo.com) ORCID: 0000-0002-6770-3216

Profesora investigadora la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México

The sacred prostitute of knowledge (before the dilemma of Phaedrus)

# La prostituta sagrada del conocimiento (Ante el dilema de Fedro)

## Resumen

El artículo aquí presentado retoma algunos conceptos filosóficos antiguos y modernos para plantear el problema de cómo se da la adquisición del conocimiento en la Educación a Distancia. Además de lo anterior aborda la necesidad de establecer un método epistemológico propio de la Educación a Distancia. Se utiliza metodología feminista del punto de vista.

**Palabras clave:** Pharmacea, mayéutica, rizoma, epistemología, educación a distancia, hibris narrativa transmedia, prostituta sagrada del conocimiento.

## Abstract

The article presented here takes up some ancient and modern philosophical concepts to raise the problem of how knowledge acquisition occurs in Distance Education. In addition to the above, it addresses the need to establish an epistemological method specific to Distance Education. Feminist point of view methodology is used.

**Key words:** Pharmacea, maieutics, rhizome, epistemology, distance education, transmedia narrative hibris, sacred whore of knowledge.

## Introducción

Fedro es un diálogo de Platón escrito presumiblemente tras la muerte de su maestro Sócrates, el cual reproduce la conversación que ha tenido Sócrates con Fedro en las afueras de Atenas, en un paraje paradisiaco custodiado por los dioses, quienes han sido testigos del diálogo entre ambos, el cual ha ido de lo épico a lo ditirámico (es decir, que tal diálogo que de inicio es digno sólo para los seres humanos, pero que en el transcurso de la conversación llega a ser digno de ser tomado en cuenta por los dioses); cabe decir que tal diálogo de ambos conversadores versa sobre la acción farmacológica o médica de la oralidad y la escritura en el alma de los ciudadanos, donde radica el dilema de esa primera tecnología oralidad-escritura; y la acción retórica que ha de contener en su búsqueda de la verdad tal acción médica [*pharmaceia*]; además de la coherencia lógica que dará la acción farmacológica al análisis y la producción de discursos.

La función farmacológica o de cura de los discursos acontece en primera instancia cuando Fedro le pregunta a Sócrates si conoce el mito de la diosa Pharmaceia, a lo cual Sócrates da una respuesta afirmativa, pero ninguno de los dos continúa con la explicación al parecer, sino hasta después que se han llevado a cabo tres discursos acerca de la naturaleza del amor. (A este respecto cabe rescatar que Jaques Derrida escribió un artículo al respecto llamado La farmacia de Platón cuya versión en castellano data de 1975 y fue publicado por la editorial Fundamentos de Madrid).

Aunque cabe destacar que en el diálogo propiamente dicho, parece que el dilema de Fedro con respecto a la diosa *Pharmaceia* pasa de largo, sólo hasta que muchas líneas más adelante Sócrates le narra a Fedro cómo el dios egipcio Thot ha regalado la escritura al Faraón Amón, junto con los números, la aritmética, el juego de dados y el de damas, para el engrandecimiento de la mente del pueblo egipcio. En tal acción del regalo del Dios Thot, Sócrates deja un espacio para la reflexión acerca de la grandeza que ha de contener tal regalo, grandeza que ha de tornarse en dilema.

Sócrates habla de cómo es que Thot al dar tal regalo al Faraón Amón, le dice a éste que ha hecho la escritura como una medicina, un fármaco, para curar el alma de los hombres; a lo cual responde el Faraón que tal regalo no puede ser una medicina, sino un veneno porque el conoci-

miento ya está dentro de cada uno de los hombres y al depender cada vez más de lo externo, ellos perderán el contacto con su interior, con su reflexión y con el conocimiento que está en ellos de otras vidas y con la autarquía necesaria para el ejercicio del buen pensar. Justamente en esta pérdida del jardín interior de los seres humanos para depender de la escritura es cuando se abre la paradoja de la utilidad de la escritura misma, y el dilema de su utilización ya que es sólo a través de ella en primera instancia como los pueblos guardan su memoria.

Sócrates habla de que los discursos vaciados en la escritura no son medicina, pero ayudan a los pueblos a engrandecer su memoria, lo que hoy día podría ser asumido como aprendizaje. Sin embargo, como todo el diálogo está lleno de contradicciones y enmendaciones, que dejan ver cómo tal escritura en momentos puede ser veneno, como en los discursos elaborados por los Sofistas, cuyo fin único es adquirir poder, o puede ser medicina, cuando la utilización de la Retórica a todo lo largo del día ayuda a quien la domina a darle a su vida un método juicioso y virtuoso. También hay una contradicción en la argumentación de que la escritura constriñe la capacidad de autocontemplación y autoconocimiento cuando Platón mismo vierte el diálogo en la escritura y elabora un método para la presentación de discursos.

En el hecho de escribir y en su búsqueda de convencimiento en el cómo ha de escribirse un discurso, Platón mismo se convierte en un sofista. Hecho que deja en claro cómo Platón da testimonio de que al igual que su maestro, él no posee la verdad, y el dilema del uso de la escritura lo aleja de la verdad, la cual se le escapa siempre de las manos y su conciencia es esa misma, la cual sería, a mi parecer, la característica más valiosa de ser un ciudadano para Sócrates, el buscar la veracidad en sí mismo y en el otro, a partir de la conciencia de la dificultad de acercarse a la verdad.

Por lo tanto es tan válido el discurso que ha reproducido Fedro de Lisias sobre la naturaleza del amor, en el cual justifica por qué se debe amar al que no ama en lugar de a quien ama, en orden de no perder la propia voluntad, y que es el discurso que se dispone en este diálogo como la primer tesis a desarrollar, como la antítesis que hace Sócrates, al acudir al auxilio inspiracional de las cigarras, otrora musas que yacen en ese ambiente paradisíaco; discurso en el cual expone cómo es mejor la amistad, porque los enamorados nunca obran por beneficiar al otro,

sino para tomar ventaja, y donde el amante siempre quiere regodearse en la ignorancia, en la miseria y en la debilidad a su amado para no perderlo nunca; cabe decir que este es un discurso por el cual Sócrates pide perdón a los Dioses por su carácter épico más que ditirámico. Y la síntesis que se ejerce como el tercer discurso vertido en el diálogo y en el cual acude Sócrates a los dioses una vez más, para excusarse a partir de la conciencia de que el amor es un regalo de Venus y de Eros, por lo que es imposible descalificarlo como lo han hecho tanto Fedro como Sócrates hasta ahora; una síntesis dialéctica discursiva cuyo contenido trabaja sobre la naturaleza del alma, la cual es parecida a la presencia del auriga, que se compone por tres partes, el auriga o jinete que es similar a la constitución de la conciencia, y sus dos caballos, cuya ascendencia divina es de uno apolínea, y por lo tanto avocada a la belleza y al conocimiento, y del otro dionisiaca, que tiende hacia la búsqueda de saciedad de los placeres carnales y cuya apariencia es más bien grotesca.

Desde ahí el amor inspirado por los dioses, Eros y Venus, si es conducido con inteligencia apolínea, se descubre como el único camino posible de acercarse a la verdad, porque es acompañado propiamente por la locura. Luego bien, la verdad se da en la belleza descubierta por el caballo apolíneo del auriga en la conciencia de éste, y bajo el control del *daimon*, que junto con el caballo dionisiaco, es de cuidarse para que no desboque el carruaje y el auriga no pierda sus alas, que han sido contraídas desde su naturaleza divina de amor por el conocimiento, sin las cuales perderá la razón de la existencia y verá su vida abocada a la pérdida de sentido y con el único fin de saciar su sed de carne y bebida. Finalmente, el diálogo deja ver cómo la verdad es encontrada únicamente desde la senda del amor, la cual debe cuidarse para que no quede desbocada y su medicina, la oralidad, que también es una forma de tecnología, aunque más arraigada a la autarquía que la escritura, ha de vigilarse mediante la lógica y la ética para que no devenga en veneno.

Es pertinente rescatar el contenido de este bello diálogo socrático escrito por Platón, para situar la definición de *Pharmaceia*, que en su origen la podemos encontrar como la acción chamánica o de cura que contiene la oralidad, cuya fuerza se pierde con el surgimiento de la primer revolución tecnológica, la escritura; mientras que la *mayéutica* es el arte de parir ideas que Sócrates hereda de su maestra en el conocimiento del amor, Diotima de Mantinea, cuya mención aparece en el diálogo

de *El banquete* y por quien generaré el concepto que da nombre a este texto de prostituta sagrada del conocimiento; el cual si bien parece de inicio altisonante en su nombre, baste con hacer una revisión de las maestras del conocimiento amoroso que se narran en la antigüedad, baste como ejemplo el poema de Gilgamesh, la obra escrita más antigua del mundo.

*La prostituta sagrada del conocimiento* es entonces una figura arquetípica de la maestra en las artes amorosas que enseña a su discípulo, en este caso a Sócrates, el arte de la *mayéutica* o parir ideas, el arte de las comadronas, que no citan lo que otros han comentado como la recitación que ha hecho Fedro con respecto al discurso de Lisias, sino que buscan en su interior, en el conocimiento adquirido en vidas pasadas, para parirlas desde la intuición. Puede decirse que el arte de la mayéutica enseñado por *la prostituta sagrada del conocimiento* a Sócrates es antítesis del método cartesiano, cuyo método de observación analítica se ha vuelto el parangón de la innovación científica en las universidades alrededor del mundo. La *mayéutica* en cambio es escasamente conocida.

Es a partir de aquí que quiero explicar porqué he escogido el método feminista del *punto de vista* (el cual fue desarrollado por la Física y científica feminista Sandra Hardig en su libro *Ciencia y Feminismo* el cual aparece en español en 1996 por ediciones Morata en España); y es porque como se parte desde ese método, no existe una realidad unívoca de la verdad alcanzada por el desarrollo científico, sino que existen pequeños *puntos de vista* donde cada quien dice desde su experiencia y su geografía lo que tiene que decir con respecto a lo que ha aprendido del mundo.

Cabe mencionar que una vez tomado el *punto de vista* como la metodología para la elaboración de este artículo, retomo la relación que guardan los conceptos de *mayéutica*, *pharmaceia* y *prostituta sagrada del conocimiento* con el concepto de *rizoma*, cuya definición elaboran Gilles Deleuze y Félix Guattari en la introducción de su libro *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, donde definen este concepto a partir de un término ya existente y proveniente del campo de la Biología, donde el *rizoma* es un tipo de raíz que se da en matas cuyo follaje no pasa del metro de alto y que son unas que requieren bastante agua para su cultivo y florecimiento. Las raíces tipo *rizoma* son de poca profundidad y

se caracterizan por no tener un tallo central, sino que en millones de pequeñas raíces se entrecruzan y se adhieren al suelo para prenderse del mismo. A partir de ahí, los autores trasladan el concepto de rizoma al campo de la Epistemología o Ciencia del conocimiento, para describir una forma de acercarse a la verdad, donde los grandes discursos, al igual que el tallo central de las raíces de un árbol pierden importancia, y los discursos minoritarios se entrecruzan, no de una manera lógica formal, sino desde una azarosa o esquizoide para explicar aquello que normalmente queda en los límites de lo definible.

Entonces, para este texto se relaciona *pharmaceia*, *mayéutica* y *prostituta sagrada del conocimiento* con *rizoma* como la capacidad de cura que se tiene el parir discursos minoritarios, surgidos desde la voz de Eros; los cuales yacen al borde de los grandes discursos, en una época posterior a la pandemia, donde también el virus se ha propagado por la palabra y ha generado veneno como los discursos de los sofistas.

De la relación que aquí se hace entre *pharmaceia*, *mayéutica*, *prostituta sagrada del conocimiento* y *rizoma* surge otro concepto que es el de *hibris narrativa transmedia*, el cual lo he desarrollado a partir de una situación donde se observa que la educación mediada por tecnología hace uso de diferentes narrativas, tanto visuales como de contenido, y las coloca en interfaces donde la adquisición de conocimiento ya no se da de manera lineal como otrora, sino que de una manera saltada entrecruzada como un *rizoma*, y su acción farmacológica estriba en parir un discurso que se presume más cercano al lenguaje de las neuronas (el cual por su aparición en escena se dice que favorece la neuroplasticidad), que no al lenguaje de Eros.

En este contexto, la definición que doy a la *hibris narrativa transmedia* surge de la metáfora del monstruo de siete cabezas de serpientes venenosas llamado Hidra en español, pero que en el griego se le conoce como Hibris (de donde surge el concepto híbrido), el cual lucha contra Hércules (el cual custodia el inframundo y constituye uno de los doce trabajos del héroe); y el cual tiene un truco, por cada cabeza que se le cortan, surgen otras dos. Sólo con la ayuda de la diosa Atenea, diosa de la sabiduría, Hércules logra vencer a la Hidra. Finalmente, a partir de la metáfora de la Hidra del mito griego, la definición que le doy a la *hibris narrativa transmedia* es la de un lenguaje híbrido que se aleja aun más de la acción sanadora de la palabra que contiene en su primera apa-

rición antes de la primer revolución tecnológica; pero que en cambio acaecida en la época de la revolución digital, contiene en el veneno de sus cabezas o interfaces, y paradójicamente la cura de la sana distancia ante la pandemia vivida desde 2020.

### ***Hibris Narrativa Transmedia para la Educación a Distancia***

Al partir de la posibilidad de establecer una dialéctica entre la metodología propuesta por Sócrates de cómo se da lugar al conocimiento, la *mayéutica* y el concepto de *rizoma*, hoy en día muy utilizado como base metodológica en la investigación para la Educación a Distancia, y ahora en este artículo, desde un posicionamiento feminista, es posible establecer un problema epistemológico con respecto a la innovación tecnológica para la investigación práctica pedagógica en Educación a Distancia; además de hacer una interpretación feminista de Fedro *ad hoc* a las necesidades de la Educación mediada por Tecnología.

Entendemos por *Mayéutica* el arte de parir ideas, mientras que por rizoma entendemos un entretrejimiento de ideas cuyo enlace no está basado en la definición de conceptos, sino en el devenir de los mismos. Desde tal cuestionamiento aparece la *Hibris Narrativa Transmedia* que es una narrativa de comunicación educativa, dividida en lenguajes de programación y comunicación tecnológica diversos, y desde donde es posible establecer una hipótesis, desde la cual, el diálogo socrático de Fedro, al ser el primer texto que problematiza abiertamente la relación de la Tecnología y la Epistemología, que en su caso es la tecnología de la Escritura, sienta desde el dilema de la escritura, las bases para atender a los avatares de la innovación tecnológica desde el ámbito de la Filosofía, lo que se traduce en un plan de acción más sólido para fundamentar las estrategias de aprendizaje en la Educación a Distancia.

El aprendizaje que desde una mirada socrática no podría ser llevado a cabo sin el proceso de la *Mayéutica*, es decir el arte parir ideas, que es propio de la prostituta sagrada del conocimiento. En este artículo se plantea la idea de que históricamente, en el aula nos hemos quedado paulatinamente huérfanos de aquel Eros propio de la prostituta sagrada del conocimiento vinculado a la *mayéutica*.<sup>1</sup>

1 Se puede observar la *mayéutica* desde una política feminista, donde se redimensiona el hecho de que se trata de un arte que Sócrates aprendió de su maestra Diotima de

Se observa que la fuerza del mito que daba la potencia ditirámica al discurso socrático con la acción *pharmacea* de la *mayéutica* propia de la *prostituta sagrada del conocimiento* situada también en el mito, fue sustituida en el qué hacer del conocimiento por la innovación renacentista, que si bien retoma a la antigüedad griega para acercarse a la elaboración del conocimiento, niega continuamente sus bases mayéuticas para su concreción; ya que le da a la innovación tecnológica un papel que bien podría advertir Sócrates como épico más que ditirámico. Y ya que el dilema del Fedro con respecto no puede ser superado mejor atiende al genio maligno de la duda contenido en el método cartesiano de observación, experimentación y ley.

Finalmente, la innovación tecnológica constante heredada del renacimiento, por la Educación a Distancia, ha generado con el tiempo una erosión en su constitución de innovación, cercana a la fundamentación científica, puesto que se caracteriza a sí misma como un *Record Guinness*, es decir, como gran idea que refleje la diversidad del mundo, más que como la humilde realización de lo que llamamos entre los seres humanos entendimiento o concreción del saber, que pretendería la Educación en sus bases. Y que cuya mayéutica, según Sócrates, sería la única capaz de liberarnos de nuestras propias mentiras a partir de la reiteración de preguntas sobre un axioma emitido como verdad primera.

Parece que es forzosamente necesario acudir a la figura arquetípica de la *prostituta sagrada del conocimiento* encarnada en Diotima de Mantinea, y en su enseñanza sagrada del arte de parir ideas, para llevarlas hacia un ambiente tecnologizado para recuperar la *mayéutica* en la acción *pharmacea* de la Educación a distancia.

Se encuentra que al igual que las mujeres y los hombres del renaci-

---

Mantinea, posible prostituta sagrada que enseñara a sus pupilos a través de prácticas amorosas cómo concebir ideas; al igual que lo había hecho casi mil años antes Shamhat en el antiguo poema de Gilgamesh, la primera prostituta sagrada conocida en la Historia del conocimiento a través del arte amoroso, quien convirtió al hombre salvaje Enkidu en un hombre capaz de amistad, virtud que muchos de los filósofos han considerado la más noble de las facultades humanas. Desde ahí, cabe decir que aun en el cristianismo, que compone un universo simbólico más cercano al imaginario actual de occidente, aparece la prostituta sagrada María Magdalena, cuya maestría en el arte de parir ideas y su enseñanza fueron sustraídas en siglos subsecuentes por el aparato ideológico de Roma.

miento tuvieron que acudir a la sabiduría enterrada por la Iglesia Católica de antiguas civilizaciones ya olvidadas, para reinventar la Innovación en su qué hacer cotidiano como algo positivo por primera vez en la Historia, aquí se recurre a la noción de mayéutica, que contiene en su definición a la prostituta sagrada del conocimiento que enseñó a Sócrates cómo parar la epidemia de la peste con sus sacrificios, cómo tal vez ahora podría enseñar a la innovación tecnológica para ambientes educativos a sublimar la *hibris* narrativa transmedia para generar una simbología ditirámica capaz de retomar el conocimiento de Eros que ejercía su acción epistemológica otrora.

He aquí que *la prostituta sagrada del conocimiento* encarnada en la mayéutica de la Educación a Distancia sacrifica el aprendizaje presencial en pos de la nueva *hibris* conformada en el rizoma de una narrativa transmedia, que conecta a los hacedores de conocimiento desde posiciones remotas, con sus flujos corporales, los cuales confluyen autárquicamente, cibernéticamente. Ahora bien, como experiencia didáctica de esta *hibris de la narrativa transmedia*, y para asentarla en forma más mundana, es necesario describir brevemente un trabajo realizado con estudiantes de licenciatura del último semestre en la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en México, en su sistema escolarizado en la materia de Diseño de Proyectos Creativos para Comunicación Audiovisual; jóvenes con quienes, a partir del cierre de las instalaciones de la Facultad, primero por un paro estudiantil para frenar el abuso de las mujeres que ahí convergen, y después por el brote mundial de COVID-19, se empezó a trabajar sólo a partir del uso de TICs para su proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes nunca habían tomado clase desde una posición remota; y que esto ocurrió como suele suceder en este tipo de sistema educativo, que de cuarenta estudiantes, sólo siguieron con su trabajo hasta el final dieciséis.<sup>2</sup>

Pese a tal situación, y con la perspectiva final de mantener a los estudiantes que habían decidido continuar con el trabajo del semestre, se implementó una estrategia de *hibris narrativa transmedia*. Para tal efecto, se trabajó desde las plataformas *Zoom*, *You Tube*, correo electrónico, *Moodle* y *Facebook*, además de *Google Classroom*. Con el apoyo de

2 Para el análisis de esta situación de abandono escolar, he desarrollado anteriormente el Artículo *Educación a Distancia devenida en Distanciamiento moral*

estas plataformas se pidió a los estudiantes que hicieran un cuento de ciencia ficción del devenir de la educación que estuviera enfocado a ser un guión para corto cinematográfico, posteriormente ese mismo guión lo convertirían en un guión para videojuego y finalmente plasmarían la estrategia para conjuntar los guiones del grupo entero en una sola historia; todo ello para elaborar una *hibris narrativa transmedia*, metáfora cibernética de *la prostituta sagrada del conocimiento*.<sup>3</sup>

Sin embargo, desde la Historia mitológica del conocimiento, como se ha descrito brevemente renglones arriba, hay una prostituta sagrada que también ha sido concebida como la sacerdotisa en diversas tradiciones culturales de la antigüedad. La cultura patriarcal reforzada en la Historia del Capitalismo intencionalmente borró el papel sagrado de esta sacerdotisa, y aún más en los territorios colonizados como los de América Latina, desde donde se piensa este artículo, un qué hacer sagrado que fue sustituido por una innovación y una tecnologización carentes de sentido erótico mitológico.

La necesidad de recuperar el qué hacer de la *prostituta sagrada* para la Educación a Distancia estriba en que, esta Educación con TICs, al reinventar el conocimiento desde objetivos tecnológicos concretos, ha dejado a la Educación huérfana de Eros, huérfana de mayéutica. Luego cabe la pregunta ¿cómo combinar esa pragmática tecnológica de la innovación vía software que ha resultado tan eficaz para llegar a grandes masas poblacionales con el conocimiento sagrado de Eros emanado desde la prostituta sagrada, sacerdotisa de la sabiduría? ¿Y cómo podría llevarse a cabo este proceso concreto en un ambiente paralelo a la realidad palpable que ha sido por demás poblado por cyborgs? Aquí se ha contestado que con una renovación de la prostituta sagrada del conocimiento encarnada en la *hibris narrativa transmedia* que no ha sido suficiente, no ha sido del todo exitoso. Algunos profesores optan por abrir sesiones de zoom y obligar a los alumnos a mantener abiertas sus cámaras para establecer un *oikos* o ambiente similar al aula de clases, pero tampoco esa idea es suficiente para establecer el camino de la mayéutica propio del aula virtual. Para establecer una metodología ad hoc es necesario ir más allá de lo que se ha dado como ejemplo en la puesta en acción del recurso del aula cibernética. Se ha observado que la

<sup>3</sup> Consultar experiencias individuales en el apéndice del artículo.

implementación de cuestionarios y encuestas para saber qué opinan y quieren los alumnos, si bien es útil en un sentido teleológico, no resuelve la necesidad *mayéutica pharmacea* de la *hibris narrativa transmedia*.

Sin embargo, si normalmente la memoria pragmática de la innovación vía software propia de la magia del silicio sirve para eficientar diversos procesos informacionales y administrativos para transformar la cotidianidad, desde este universo de narrativa transmedia, la *prostituta sagrada*, sacerdotisa de la sabiduría cyborg, se presenta como memoria ontológica que necesita del diálogo a partir de tal *narrativa transmedia*, y no se ha logrado, tal vez lo único que se puede hacer en este artículo es hacer una recomendación en aras de llegar a esa vía *mayéutica pharmacea* de la *hibris narrativa transmedia*.

La recomendación para llegar a ese proceso de *mayéutica pharmacea* de la *hibris narrativa transmedia* está justo ahí, en la escritura, como tecnología primera de la comunicación, con la observación de que ésta ayuda al campo de la memoria pragmática al igual que las innovaciones tecnológicas subsecuentes, que no del devenir del *rizoma*, para la cual es necesario recurrir a la memoria para generar tal proceso *mayéutico*.

Puede señalarse aquí que la Educación a Distancia necesita desplegar su propio vuelo para dar paso a la memoria del devenir que sería propia del proceso mayéutico y no quedarse en la simple memoria práctica de la *hibris narrativa transmedia* para que pueda darse finalmente como autorreferencial. Donde la introducción de la escritura como una problematización sea capaz de llevar a los estudiantes al asombro con la recuperación de Eros de la *prostituta sagrada del conocimiento*.

Ahora bien, retomemos la introducción de la primer técnica que es la escritura y cómo ocasiona un problema a Platón, en lo que queda planteado como el dilema de Fedro; el asunto de la técnica y la tecnología. Un problema análogo, la introducción de una tecnología en el ámbito humano no es inocuo. Además de ello, la memoria, un tipo de vida, que nos da un justo y preciso poder (en caso de los celulares, la tecnología ultracontemporánea). ¿Qué pasa desde el dilema de Fedro con la capacidad de no dejar nada fuera de dominio, en términos de una memoria que aumenta y aumenta? Figurarnos un escenario o una realidad donde todos los actos, dichos, acciones, acontecimientos, registrados por una memoria absoluta. ¿Cuál es el sentido de ello? Desiderátum.

Cada que se dan datos de lo que acontece, supuestamente se tiene

un dominio sobre el resto. La necesidad de la interpretación para que se convierta en algo, el poder de la interpretación. Los límites de la interpretación son los límites de la realidad. El alma personal (el auriga de cada estudiante) está conectada con un alma absoluta de Eros, verdaderamente digna, ¿qué va a hacer desde el punto de vista anímico a través de la puesta en relieve de la *mayéutica*? Lo ético pasa a primer plano, lo que tiene que ver con el alma pasa a primer plano. Un alma de conciliación, remembranza, reminiscencia. Lo que vivimos en este mundo es real, para regresar al punto de origen como una realidad. Lo demás es fantasía, como se articula el ser con las cosas del mundo. Es esa memoria de la *mayéutica* la que importa.

Los que pensaron que la escritura es un progreso humano ¿han pensado acaso que ella, la escritura, nos hace mejores? Es el asunto de las capacidades autárquicas; la autarquía del alma para funcionar por sí sola; tales capacidades son sustituidas por un aparato técnico. Ahí no está lo importante, es secundario, sólo a partir de un cultivo del alma humana se es capaz de caer en ilusiones. El dios Thot vende esa ilusión al pueblo egipcio. Junto a ello está la cuestión de qué entender por el saber, qué entender por el conocimiento.

Se piensa que la ruta de un desarrollo indetenible de la tecnología es lo que nos va a sacar del marasmo del mundo. La innovación tecnológica, como una especie de prótesis, viene desde fuera como algo que se nos incrusta, dejamos de ser autárquicos, hasta donde eso es posible, para atrofiarnos y convertirnos en unos animales domésticos por si acaso. Luego, con el entorpecimiento del desarrollo de la capacidad personal, desde el punto de vista ético se contraviene al principio autárquico. Donde los medios han de ser medios y no fines. Luego entonces, aparecen los productos tecnológicos como el fin propiamente dicho.

No es una tecnología que se sustenta en los asuntos mecánicos del pasado, sino en los procesos de información. Que la introducción de una nueva tecnología sin el uso ético adecuado, sí puede ser problema. Un control autónomo ético, ¿qué significa eso? Lo ético ahí sigue siendo el problema central. Un relato verdaderamente infame con el que nos vendieron los descubridores de América. La obnubilación ante lo nuevo, por lo que se pierde todo lo propio real. No tiene caso pensar en un proceso político si nos va a hacer mejores. Eso es lo central. La pregunta de praxis de la tecnología es ¿nos va a hacer mejores? Homero

al citar a Pitágoras o a Hesíodo dice que ellos piensan que la polimatía o erudición, por lo que caen en el error al ponerse ellos como eruditos.

La tradición de la *physis* no nos hace mejores, cuando el dios le dice a alguien tú eres el más sabio de todos, lo que lleva a quien utiliza la *mayéutica* es a interrogarse para darse cuenta que no sabe nada. Aquel que sigue la enseñanza de *la prostituta sagrada del conocimiento* no es un maestro en el sentido típico de la palabra, sino un provocador de las capacidades del alma, como lo fue Sócrates. La memoria, la inteligencia, la capacidad de matema o elaborar conceptos abstractos no vienen a instaurar un imperio desde el manejo de unos poderes de innovación tecnológica, dígame científica.

Por otro lado, la respuesta del Faraón socrático que da respuesta al dios Thot con respecto a la escritura, la cual en lugar de abrir paso al conocimiento, va a producir más olvido. La escritura llega al recuerdo y garantiza el recuerdo desde fuera, no llegan desde dentro, no son parte de un proceso de producción, propia, ni siquiera educa. La memoria escrita en este caso, tiene como fin aparentar que sabemos. Aquí el Faraón Amón que es la voz alegórica de Sócrates no rechaza del todo la memoria pragmática, ésta consiste más bien en ser un recordatorio. La escritura, de manera similar a como acontece con la pintura, presenta un mensaje, un signo, que, si nosotros le preguntamos, no va a decir nada.

Lo que está en juego en este punto es que la escritura limita lo central en los procesos centrales de la *mayéutica*, que es posible sólo mediante el diálogo. En el fondo se dice que con el libro no podemos tener un proceso dialéctico. Mientras que el interlocutor vivo, en plan de diálogo, forzosamente se va a tener una respuesta. La escritura es digna de interpretación crítica e incluso de rechazo, donde la episteme funciona en tanto código. La *doxa* es la opinión vulgar, el otro mundo es la línea de la ciencia correcta y absoluta; un rango de conocimiento científico. Una intuición de la verdad absoluta, antes de él está el conocimiento dianoético-diánoia (discursivo), luego está el conocimiento dialéctico.

La experiencia epistémica no se puede describir. En *El banquete* se aprecia la belleza absoluta, no la belleza paralela, lo que causa que se llegue a pensar que se hace *mayéutica*. La escritura es secundaria, banal, con respecto a lo que realmente interesa a la diosa *Pharmacea*.

## Conclusiones

La Educación Superior se ha enfrentado a partir de la pandemia, con un escenario de confusión del qué hacer en el aula cuando el modelo híbrido de enseñanza presencial y a distancia llegó para quedarse. Este artículo ha presentado el esbozo de una reflexión de corte epistemológico feminista del punto de vista, anclado en la perspectiva de Sandra Harding, para señalar las fracturas correspondientes a este tipo de enseñanza.

La contribución de este artículo al replanteamiento de la acción *mayéutica* en la Educación a Distancia en el campo del establecimiento de una acción epistemológica propia del área más allá de la búsqueda de innovación meramente tecnológica, estriba en que la posibilidad de pensarnos a nosotros mismos como un área de ocupación colonial no sólo física sino también mental a partir de lo que aparentemente importa en el ámbito del aula; el artículo abre la posibilidad de pensar el conocimiento desde una metodología feminista del punto de vista anclada en la noción de lo erótico con el concepto aquí señalado de *la prostituta sagrada del conocimiento*, como búsqueda de lo ditirámico, lo poético para acercarse al lenguaje de los dioses, para abrir otras posibilidades de aprendizaje en el aula cibernética, aún teniendo en cuenta el dilema del Fedro de la posibilidad imposible del conocimiento a partir de las tecnologías de la oralidad, empezando con la escritura.

Luego bien, se hace un llamado para la descolonización de la visión central del método científico para la Educación, desde la noción de *la prostituta sagrada del conocimiento* encerrada en la acción *pharmaceia mayéutica* con otras posibilidades de devenir *rizomático*, otras posibilidades de memoria.

Si bien este artículo no tiene una respuesta a las necesidades educativas de la pandemia, o la contribución en respuesta al problema es aún pobre, el problema queda ahí, cuando se piensa el dilema de Fedro, el cual aunque no tiene ni tendrá respuesta apropiada, ha de continuar preparado para ser respondido desde una acción colectiva que se interese por tal problema.

Finalmente, lo que aquí se ha buscado, más que perturbar las conciencias, es hacer un llamado a replantearnos las bases que constituyen el eje central de la Educación mediada por tecnología, aún sin dar

respuesta a ello, aquí se establece el problema con una posible vía de trabajo, la de la problematización de las tecnologías de la escritura y la oralidad.

## Publicaciones consultadas

### Bibliografía

- BERISTAÍN, HELENA; RAMÍREZ VIDAL, GERARDO (2009). *Ensayos sobre la tradición retórica*. México, UNAM.
- CABALLO, GULIELMO (1995). *Libros, editores y público en el mundo antiguo*. Traductor Juan Signes Codoñer, Madrid, Alianza.
- CALVET, JEAN-LOUIS (2001). *Historia de la escritura*. Traductor Javier Palacio Tauste, Barcelona, Paidós, 2001.
- COLLI, GIORGIO (2000) *El nacimiento de la filosofía*. Traductor Carlos Manzano, Barcelona, Tusquets, 2000.
- DERRIDA, JACQUES (2007) *La diseminación*. Traductor José María Arancibia, Madrid, Espiral, 2007.
- FOUCAULT, MICHEL (2004) *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Traductor Fernando Fuentes Megías, Barcelona, Paidós, 2004.
- HARDING, SANDRA (1996) *Ciencia y Feminismo*. Ediciones Morata, España, 1996.
- MONTSERRAT, JOSÉ (1995) *Platón: de la perplejidad al sistema*. Barcelona, Ariel, 1995.
- ONG, WALTER (2002) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Traductor Angélica Scherp, México, FCE, 2002
- PLATÓN (2010) *El Fedro, en: Diálogos*, traducción de Emilio Lledó Íñigo, Editorial Gredos, España, 2010.
- ROSS, DAVID (1997) *Teoría de las ideas de Platón*. Traductor José Luis Díez Arias, Madrid, Cátedra, 1997.
- ROWE, CHRISTOPHER (1979) *Introducción a la ética griega*. Traductor Francisco González Arámburo, México, FCE, 1979.
- SOLANA DUESO, JOSÉ (1994) *Retórica y dialéctica: la disputa sobre la unidad del Fedro*, Persee, 1994.
- VERNANT, JEAN PIERRE (2000) *El universo, los dioses, los hombres*. Traductor Joaquim Jorda, Barcelona, Anagrama, 2000.

### Revistas

- FIERRO, MARÍA ANGÉLICA; *A-topología en el Fedro de Platón: el hyperouránus tópos y el filósofo átópos*. 2015, p. 65-93, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- MARTINO, GABRIEL, *Filosofía y exégesis en las Enéadas. Las alas del alma plotiniana en su lectura del Fedro platónico*. 2014, p. 77-108, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades.

*Peri physeos psyches: sobre a natureza da alma no Fedro de Platao*, Kriterion, Revista de Filosofía, Diciembre de 2010, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de UFMG. Lengua portuguesa.

RENGIFO CASTAÑEDA (Et. Al), *Lo bello y lo bueno en el discurso oral y escrito: Implicaciones pedagógicas del Fedro de Platón*, 2016, 127-137, Universidad la Gran Colombia.

RICARDO SANTOLINO, *Aspectos paradójicos en el Cratilo de Platón*. Problemas de interpretación, 2016, Universidad Nacional de Córdoba.

TERENZI, JUAN MANUEL; *Sobrevivencia e renovacao: Esopo, Fedro e la Fontaine*, Agosto de 2018, p. 97-119. Universidad Federal de Santa Catarina. Idioma portugués.

TOLEDO PRADO, JOAO, *Expresividad poética y traducción con breve lectura de Fedro*, julio de 2013, pp. 29-44. Asociación Argentina de Estudios Clásicos.

### **Tesis**

SANTAMARÍA CRUCES, PERLA ELSA. *La función de la escritura en la actividad filosófica otra lectura del Fedro de Platón*, tesina que para optar por el título de Licenciada en Filosofía; asesora: María Teresa Padilla Longoria, UNAM, FFYL, 2012

## PERSPECTIVAS

HERNÁN OCHOA TOVAR

*hernan.ochoa@cid.edu.mx* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4873-9309>

*Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia*

Educational policy of the Fourth transformation: rupture or continuity?

# Política educativa de la *Cuarta Transformación*: ¿ruptura o continuidad?

El gobierno federal encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se ha autodefinido como el de la *Cuarta Transformación*, es decir, ha trazado una teleología donde el actual gobierno no sólo implica un cambio partidario respecto al pasado reciente (cuando gobernaron Enrique Peña Nieto y el PRI), sino un cambio de régimen. De tal suerte que la actual administración deviene una suerte de depositaria de las gestas heroicas del pasado, pues, así como la Independencia de México<sup>1</sup>; la Reforma<sup>2</sup>; y la Revolución Mexicana<sup>3</sup> tuvieron hondas implicaciones en el derrotero de la historiografía nacional, la *Cuarta Transformación* busca tener un peso semejante en el veleidoso juicio de la historia.

Aunque no es el objetivo del presente artículo inferir acerca del derrotero y las implicaciones que ha acarreado la *Cuarta Transformación*, podemos plantear, de manera sucinta, que en determinadas circunstancias sí ha mostrado ser una ruptura respecto al pasado reciente. Ejemplo

---

1 Comenzada en 1810 y cristalizada en 1821.

2 Cuya consolidación se dio con la denominada República Restaurada a partir del último gobierno de Benito Juárez, en 1867.

3 La cual tuvo lugar entre 1910 y 1920, durando otra década más para poderse consolidar.

de ello es que, durante casi dos décadas (de 1997 a 2018) proliferaron los gobiernos divididos y ningún partido tuvo mayoría en el Congreso, hecho que dificultó el dinamismo gubernamental, así como el cumplimiento de las agendas presidenciales. De tal suerte que, de 1997 al 2018, hubo mayorías relativas, y el fuerte presidencialismo que caracterizó al denominado Nacionalismo Revolucionario, fue diluyéndose de manera paulatina.

Cabe destacar que, durante la época en mención, los partidos gobernantes perdieron sus exiguas mayorías parlamentarias durante las denominadas elecciones intermedias. Asimismo, tres partidos políticos dominaron la agenda gubernamental durante la época en cuestión: el Partido Revolucionario Institucional (que dominó el quehacer político nacional desde su fundación, en 1929, hasta el año 2000, cuando se gestó la denominada *Primera Alternancia*), el Partido Acción Nacional (principal partido de oposición desde su fundación, en 1939) y el Partido de la Revolución Democrática (el partido más importante de las izquierdas durante décadas, destacadamente de 1989, hasta su declive, en 2018); no sin ambages, los tres se repartieron diversas parcelas de poder –a nivel nacional y regional– en el lapso de tiempo anteriormente mencionado.

Este esquema se modificó a partir de la llegada de Andrés Manuel López Obrador al poder, en 2018. Si bien, López Obrador comenzó su trayectoria política en los partidos tradicionales (siendo en su juventud, miembro priista en Tabasco; alcanzando el reconocimiento nacional como líder nacional del PRD y Jefe de Gobierno del DF), a partir de 2012 defecionó del PRD y fundó el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) actual partido gobernante. Tras comenzar como un pequeño partido que cosechaba victorias pírricas a nivel nacional –salvo el caso de la Ciudad de México en 2015, donde obtuvo un apoyo considerable–, logró dar el sorpasso en 2018, cuando consiguió –además de la Presidencia de la República– la mayoría en ambas cámaras, además de la victoria en varias entidades.

Como planteamos al inicio de este ensayo, pudo verse un cambio de modelo, pues la Presidencia de la República quedó fuertemente fortalecida –como no había sucedido desde los tiempos de la transición democrática–, mientras se consolidó un nuevo partido en ascenso; contra otros que perdían posiciones aceleradamente.

Es importante decir que la narrativa gubernamental no sólo contempló los hechos tangibles, sino los simbólicos. Si, durante treinta y seis años –es decir, desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), hasta el de Enrique Peña Nieto (2012-2018)– el neoliberalismo había sido el eje rector de la política y la economía, a partir de 2018 se desarrollaría un cambio (hecho que aún es discutido por diversos especialistas). De hecho, en 2019, el propio Presidente López Obrador decretó, en 2019, el final del neoliberalismo (La Jornada, 2019). Este presunto desenlace –como lo denominaremos– ha tenido impacto en la retórica gubernamental que se ha venido trazando a partir de entonces; más aún, con la Reforma Educativa aprobada a inicios de ese año, y que venía a ser un punto de inflexión respecto a la anterior. Sin embargo, en la praxis gubernamental pueden verse claroscuros, pues aunque el modelo neoliberal desapareció del discurso, y ha pasado de ser implementado a condenado, cabe preguntarse si, efectivamente, sigue operando con cortapisas. En este tenor, conviene preguntarnos si, en el ámbito educativo hay una ruptura como tal, o un continuismo matizado (a la usanza anterior).

### **Antecedentes del quehacer educativo en México**

Durante muchos años –podemos decir que desde hace más de un siglo– la política educativa en México no ha tenido una duración a largo plazo. Máxime, cuando muchas veces, los postulados ideológicos sexenales han hecho mella en el ámbito educativo, como parece haber sido más la regla que la excepción. Sin embargo, en todo este largo proceso ha habido luces y sombras.

Durante el Porfiriato, con el advenimiento del Positivismo; hasta el nacionalismo revolucionario (cuando se implementaron diversos modelos educativos que estaban en boga durante las temporalidades en mención) (Yurén Camarena, 2010), se buscó configurar modelos educativos que respondieran a las necesidades sociales perseguidas por el estado en un momento determinado (Ibídem).

El enunciado anterior no encierra un propósito oculto, sino un hecho consustancial a los gobiernos, que se ha realizado desde el surgimiento de la escuela moderna (Durkheim). Empero, Vargas Lozano (2010) refiere que hubo una variable respecto al pasado reciente y remoto: comenta que, mientras en los primeros programas educativos –incluido

el positivista– tuvieron una adaptación con respecto a la realidad nacional; ello no ocurrió con el modelo de las competencias, el cual, de acuerdo a Vargas, fue exportado intacto de otras naciones; instalándose con calzador en el currículo educativo nacional.

### **a) Neoliberalismo en la Educación, claroscuros en política y currículo educativos**

Respecto a lo enunciado por Vargas Lozano en el apartado anterior, podemos referir que no constituye una irregularidad, sino una regla del quehacer educativo que se vino suscitando al calor de tres décadas y media. El propio Vargas Lozano establece que dichas enmiendas no surgieron del ímpetu reformista de los gobiernos en turno, sino que fueron condicionadas por organismos internacionales supranacionales (como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para brindar apoyos económicos, mismos que eran requeridos por el gobierno mexicano para remontar su delicada situación financiera (Ibídem).

Dichas enmiendas tenían un objetivo muy claro: focalizar la educación en los niveles básicos y garantizar la universidad solamente a los estudiantes más capaces. Para lograr este propósito, se harían filtros destinados a cumplir este propósito; así como para encauzar a la población idónea para que se condujera de dicha manera.

Esto discurría a contrapelo de como había venido constituyéndose la labor educativa a lo largo del siglo XX, con especial influjo en el Nacionalismo Revolucionario. Si, hasta la década de 1980, los gobiernos de diverso signo pusieron un especial énfasis en aumentar la cobertura educativa –en todos los niveles– y se construyeron diversas casas de estudio en la provincia mexicana durante el período en mención; a partir del advenimiento neoliberal se modificarían las reglas del juego. De acuerdo a estas nuevas reglas, había que garantizar el arribo de la educación básica a todas las latitudes del país. Sin embargo, el avance de la educación superior y media superior, sería un ámbito en el cual el gobierno pondría una especie de freno de mano, pues, para los organismos rectores a nivel mundial, lo relevante era la difusión del quehacer educativo en sus fases más tempranas; no así en sus superiores, operando una suerte de embudo tanto a nivel nacional, como regional.

## **La Política Educativa Neoliberal. Lapso de contradicciones y claroscuros (1982-1988)**

A partir del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se pusieron los cimientos de lo que a postre se conocería como política educativa neoliberal. De la mano de don Jesús Reyes Heróles, quien fungió como titular de la SEP entre 1982 y 1985, se echó a andar lo que se denominaría como una Modernización Educativa (Yurén, 2010). Se comentaba que, hasta la octava década del siglo XX, se había logrado tener un importante avance en cobertura educativa a nivel nacional, así como en el abatimiento del analfabetismo. Empero, diversos analistas empezaron a blandir la idea de que se había sacrificado la maximización por calidad. En “La Catástrofe Silenciosa”, Gilberto Guevara Niebla (1992) esgrime que, aunque el organigrama educativo se había extendido por las diversas latitudes de la República Mexicana, el nivel alcanzado por la misma era lamentable, motivo por el cual era menester echar a andar diversos programas de evaluación y planificación, en aras de hacerla sostenible y acorde a las circunstancias de la época; moldeándola para los requerimientos –sociales y políticos– con los cuales contaba la nación en ese momento.

A partir de ese momento, comenzó a sonar como una constante el llamado de los expertos –y de los gobiernos–, para evaluar y eventualmente mejorar el desempeño docente. Pensaban que si se hacían mediciones y se daban incentivos, el nivel educativo tendría un mejor desempeño. Este punto se sucedió en todos los niveles educativos. Desde el básico (Street) hasta el superior (Gil-Antón) se echaron a andar diversos mecanismos que pretendían fortalecer la labor del investigador, desde la carrera magisterial (Street, op.cit), hasta los escalafones universitarios vía el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Gil-Antón, op.cit). A pesar de las buenas pretensiones, ambos autores (Street y Gil-Antón) señalan en que las medidas implementadas, a partir de la década de 1980, no tuvieron el éxito esperado, pues, aunque determinados profesores, con producción y currículum excelente, pudieron aprovecharlas para tener mejores estipendios, esto contribuyó a desarticular el sindicalismo y la lucha magisterial (Ibídem). Además, no se logró la tan buscada y sonada calidad pues, debido a la individualidad intrínseca a estas medidas, los avances fueron más a título personal, en lugar de colectivos o gremiales.

En el mismo tenor, esta evaluación, que se fue extendiendo a diversas esferas de lo educativo, fue vista como la panacea por algunos sectores, aunque señalada por otros. Así, desde el denominado Primer Mundo, gente como Peter McLaren (1997) critica la unilateralidad y la pretendida neutralidad intrínseca al proceso evaluador, pues, infiere, el examen que es utilizado en Estados Unidos [para medir el desempeño estudiantil] solamente considera una batería de aspectos sumamente cuantitativos, pero soslaya otras cuestiones de índole humanística. Aunado a ello, refiere que intereses corporativos están plegados al presunto interés evaluador del gobierno norteamericano. Chomsky (2015) coincide con la perspectiva de McLaren, pues, infiere que, en algunos casos, se ha olvidado la enseñanza formal en aras de decirle al estudiantado norteamericano cómo responder correctamente la prueba en mención. Para el caso nacional, Pérez Rocha (2017) realiza una puntilluda crítica a las evaluaciones nacionales que habían sido la panacea hasta el sexenio anterior, llegando a la misma conclusión que diversos observadores críticos: a pesar de la narrativa y el aparato de difusión, no habían dado los resultados esperados.

A pesar de esto, la evaluación en los diversos niveles, fue más la regla que la excepción que se fue construyendo durante los gobiernos neoliberales. Sin embargo, por más que no se obtuvieran los resultados esperados, las administraciones se resistían a modificar la estrategia, así fuera de manera sutil.

### **Evaluación y currículo. La Reforma del 2013 como punto culminante y de inflexión**

Si bien los gobiernos de la transición, trabajaron en la consabida evaluación, así como con los premios y castigos, los mayores cambios se dieron durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), con especial énfasis en el primer cuarto del mismo, cuando –coaligado con las oposiciones del PAN y el PRD– se signó el denominado *Pacto por México*.

En el pacto en mención<sup>4</sup>, se acordó realizar una serie de reformas

---

4 Signado por el gobierno (PRI) y las oposiciones, en aras de conseguir una agenda común y destrabar los conflictos legislativos que habían sido más la regla que la excepción durante los primeros.

que eran necesarias a la luz de la realidad neoliberal, pero que habían sido rechazadas por una parte de los partidos en el curso, debido a la impopularidad implícita que llevaba aceptarlas.<sup>5</sup> En este tenor, se acordó realizar enmiendas en el ramo de las telecomunicaciones, energía y educación (entre otras); mismas que contaron con el beneplácito de las cúpulas partidarias, aunque causaron división en el seno de los partidos<sup>6</sup>. Esto porque –en el caso de las izquierdas– se contraponía a su eje programático y contradecía tesis que históricamente habían venido defendiendo, motivo por el cual no contaron con el aval de todos sus correligionarios.

Cada una de estas enmiendas tuvo particularidades que sería largo describir, y no es el leitmotiv del presente ensayo hacerlo de manera puntual. Empero, como el presente artículo busca reflexionar acerca del devenir educativo, haremos énfasis en la enmienda en cuestión, la cual fue materia de análisis y de fuertes discusiones durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. Podemos esgrimir, sin lugar a dudas, que la reforma educativa del 2013 implicó una ruptura paradigmática. Esto porque, si, durante las primeras partes del período neoliberal, se había prodigado la evaluación como una panacea, a partir de la enmienda del 2013, se institucionalizó, pero con características que rayaban en lo punitivo.

Cabe destacar, la reforma en cuestión dividió opiniones de los expertos, pues, algunos sostuvieron que sí se trataba de una enmienda de carácter educativo; mientras otros sostuvieron que se trataba de una modificación atrabilaria, la cual afectaría la permanencia en el empleo de los docentes del país. Guevara Niebla (2016) sostuvo la primera tesis. Volviendo al corpus programático aprobado en 2013, sostenía que las modificaciones sí versaban en el ámbito educacional y que, a la larga, conducirían al quehacer académico a un eventual mejoramiento. Una tesis semejante es sostenida por Romero Vadillo (2021); aunque sin incidir completamente en el devenir educacional –el cual soslaya, sí parcial, aunque no enteramente–. En el texto en mención, Romero

5 Por ejemplo, la reforma eléctrica –propuesta durante el gobierno de Ernesto Zedillo– había sido rechazada por el PAN. Mientras la enmienda energética que dispuso Felipe Calderón, había causado división en el PRI. Ambas habían concitado el rechazo de las izquierdas en su conjunto.

6 Una parte importante del PRD no avaló la firma del “Pacto por México”.

(Ibídem) refiere que [la reforma del 2013] permitió al estado mexicano sacudirse a los intereses creados y recuperar la potestad del ámbito educativo<sup>7</sup>, pues permitía encarrilar al profesorado nacional a través de consecución de metas, las cuales estarían focalizadas en la educación de calidad como panacea; garantizando que los mejores maestros serían los que aprovecharan la meritocracia académica. En tanto, Backhoff (2021) deslizaba que el trabajo evaluador había sido bueno, pues había permitido elevar la calidad educativa y las mediciones a lo largo del período en cuestión.

A contrapelo de las posturas anteriores, Pérez Rocha (2016) esgrime que la reforma educativa del 2013 no fue educativa, sino laboral, pues su contenido curricular era muy exiguo, y más bien se focalizaba en recetas preconcebidas, las cuales habían sido históricamente sostenidas por los organismos internacionales, deslizando que, incluso, expertos como Felipe Martínez Rizo (quien había sido director del INEE durante el gobierno de Felipe Calderón), se había mostrado crítico con el modus operandi de la enmienda en cuestión. En este mismo tenor, la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), planteó la realización de unos foros donde se discutiera el contenido curricular de la reforma propuesta. A pesar del esfuerzo sostenido, los sitios de discusión fueron olímpicamente ignorados por el oficialismo, el cual, a pesar de haber dado oportunidad de deliberar acerca de la enmienda, ya traía la consigna de aprobarla, no obstante los claroscuros que encerraba (Pérez Rocha, 2016).

Al final, la reforma fue echada a andar, pero teniendo múltiples resistencias sobre todo del sector magisterial<sup>8</sup>, el cual se inconformó -con justas razones- por los motivos planteados con anterioridad. A pesar de la defensa a ultranza realizada por una parte de la comentocracia nacional, así como por parte de la denominada sociedad civil *Mexicanos Primero* (Hernández Navarro, 2017), lo cierto es que la pretendida

7 Curiosamente, una tesis muy similar a la defendida por el propio gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018).

8 No obstante el endoso que había tenido por parte de la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las bases no compartieron esa opinión y granjeó una gran animadversión contra el gobierno de Enrique Peña Nieto a corto y largo plazo. La CNTE, en cambio, mantuvo la postura crítica contra la enmienda a lo largo de todo el sexenio.

reforma se fue debilitando cada vez más. Curricularmente parecía ser una extensión de lo que se había venido ofreciendo a lo largo de los últimos sexenios; mientras políticamente era una carta marcada, por la exclusión del magisterio como un actor preponderante en el quehacer educativo.

A raíz de ello, la reforma acabó agotándose conforme el sexenio fenecía. A la hora de las elecciones, nadie se atrevió a defenderla en los términos que había sido concebida, pues el grueso de los partidos buscaba el apoyo magisterial, mismo que había sido desestimado con antelación. De tal suerte que, José Antonio Meade, candidato del oficialismo, llevó a cabo una tímida defensa de la enmienda; mientras Ricardo Anaya (PAN) sugirió que había aspectos que mejorar, no obstante su pertinencia. Pero la voz más disonante fue la de Andrés Manuel López Obrador (MORENA), quien dispuso que, de vencer en la gesta electoral se cancelaría la “mal llamada reforma educativa”, planteando una coartada semejante a la vertida por los expertos y la izquierda militante: que la enmienda existente no era una legislación de carácter educativo, sino de carácter laboral para perjudicar al magisterio mexicano. Por lo mismo, contó con el apoyo, tanto de la CNTE<sup>9</sup> y de gran parte del SNTE, pues gran parte de los maestros y maestras de México deseaban cambios en la política educativa, que dejaran atrás la punitividad que había permeado en el pasado reciente. A este respecto, el gobierno de López Obrador prometerá una ruptura. Pero habrá que ver si la misma se habrá consumado; o si, por el contrario, será un disfraz de las políticas seguidas durante los seis sexenios anteriores. En los apartados siguientes reflexionaremos al respecto.

### **Nueva Escuela Mexicana ¿continuidad o cambio de paradigma?**

Una vez llegado al poder, Andrés Manuel López Obrador hizo énfasis en las rupturas con el pasado reciente, más allá de los eventuales continuismos. Aduciendo una consabida pérdida de rumbo, el Presidente López incluso decretó el fin del neoliberalismo gubernamental y continuamente desliza críticas en sus alocuciones matinales. Empero, a estas alturas del partido, resulta complejo inquirir cuál es el rumbo que el país ha tomado por espacio del presente sexenio, pues aunque

---

9 Había tenido una especie de coalición con MORENA desde su fundación.

oficialmente el neoliberalismo se terminó, resulta complejo determinar si otro modelo o tomado su lugar.

Referente a las cuestiones educativas, el debate sigue más vigente que nunca. Gilberto Guevara Niebla (2021) sostiene que no encuentra lógica en la política educativa del presente sexenio, pues no encuentra un plan de acción coherente a realizar, sobre todo en el ámbito curricular. Asimismo, plantea que la política de austeridad ha sido lesiva y ha asfixiado el quehacer educativo, pues se ha reducido bastante el gasto en educación, al tiempo que –plantea– el gasto en becas no ha sido correctamente focalizado. Aunado a ello, sostiene que la supuesta ruptura paradigmática –en la enmienda del presente sexenio– queda sólo en eso, en supuesto, pues, aduce, algunos vocablos notables del modelo anterior, sólo fueron sustituidos por otros que resultasen más amables a la terminología imperante. Como ejemplo de ello, destaca el hecho de que la categoría *calidad* fue sustituida por la de excelencia; destacando que se visualiza una ruptura en las formas, pero no en el fondo (se sostiene el mismo currículo con un discurso disruptivo).

Romero Vadillo (2021) en tanto, califica a la presente reforma educativa como una regresión, pues, refiere, mientras la anterior tenía la calidad como cenit y como *leitmotiv*, la actual ha dejado de lado aspectos medulares como la evaluación y el crecimiento con base en méritos profesionales y no a arreglos sindicales o interinstitucionales. Dussel (2019) comentó que la reforma educativa de MORENA (sic) era “el mismo perro con diferente collar” aduciendo que muchos de los aspectos que había contenido la enmienda anterior, se habían mantenido con aspectos cosméticos (postura semejante a la planteada por Guevara Niebla (2021), por cierto).

En tanto, Gil-Antón (Ibídem) y Hernández Navarro (2019) criticaron la postura de Mario Delgado, a la sazón coordinador de MORENA en la Cámara de Diputados. Esto, por su perspectiva incongruente ante las reformas, pues, como senador del PRD (2012-2018) avaló la Reforma Educativa del 2013, mientras, como coordinador de MORENA, aseguró que “[a la reforma neoliberal no le quedaría ni una coma]” cuando él mismo había avalado el andamiaje y el contenido de su antecesora, motivo por el cual sonaba incoherente que, ahora, se mostrara como salvador mientras él había fungido como copartícipe. Hernández por su parte (Ibídem) infiere que la reforma del 2019 era un batibu-

rrillo, pues dejó ver, Delgado quiso quedar bien con todas las partes (sindicalismo y empresarios), motivo por el cual terminó tejiendo una reforma de corte cantinflesco. Aunado a ello, Hernández infiere una crítica semejante a las vertidas, con anterioridad, por Guevara Niebla y Dussel, que el contenido curricular de corte empresarial, seguía intacto, pero matizado.

A este respecto, cabe destacar que la reforma llevó a cabo algunos cambios curriculares y políticos: a pesar de que no quitó la evaluación, la dejó en manos de un organismo colegiado que depende de la Secretaría de Educación Pública (Mejoredu). Esto, a contrapelo de la enmienda anterior, que tenía en el INEE a un evaluador neutral e independiente (Backhoff, 2021) lo cual fue criticado por algunos personeros de la oposición quienes esgrimen que la reforma, tal y como fue concebida, podría conducir al retroceso de la educación nacional.

La Reforma Educativa del 2019, tiene puntos relevantes, aunque hay –a juicio nuestro– una mixtura entre posturas políticas y curriculares, teniendo pinceladas de estas últimas. Por tal motivo, algunos expertos en educación, como Elsie Rockwell (2019), calificaron a la enmienda como pertinente, pero incompleta en algunos aspectos.

Como muestra de esta yuxtaposición político/curricular, puede verse en el contenido de la reforma tal y como fue aprobada, de acuerdo a la propia fuente del Senado de la República<sup>10</sup>. Ahí pueden visualizarse con atención los planteamientos anteriores. Por ejemplo, la fuente en cuestión esgrime que: “la admisión, promoción y reconocimiento de los trabajadores al servicio de la educación se regirán por la ley reglamentaria del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, prevaleciendo siempre la rectoría del Estado.” Con lo cual puede verse un asidero político de la enmienda en cuestión, mismo que viene a remediar -por lo menos. De manera semejante, se pueden ver las siguientes acciones en la esfera política “La admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, directivo o de supervisión se realizará a través de procesos de selección, y los nombramientos derivados de éstos sólo se otorgarán en términos de la ley. Además, será obligación

10 (<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/44811-aprueban-reforma-educativa-en-lo-general.html#:~:text=Con%2097%20votos%20en%20favor,por%20la%20C3%A1mara%20de%20Diputados.>)

del Estado fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, especialmente a las escuelas normales.

En el mismo artículo constitucional se dispone que en las escuelas de educación básica con alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales (Ibídem)”.

En cuanto al ámbito curricular, su incidencia puede verse reflejada en el siguiente apartado “En los planes y programas de estudio se incluyó la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad y la educación sexual y reproductiva. También, que el Ejecutivo Federal tendrá un plazo no mayor a 180 días para definir una Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” (Ibídem). Esto, porque en el párrafo en cuestión, se habla de las mejoras curriculares que habrán de realizarse, mismas que habrán de tener como asidero a la reforma educativa en mención.

Sin embargo -y de manera inexplicable- los cambios políticos y curriculares han demorado mucho tiempo en realizarse. A pesar de que la reforma se realizó a principios del 2019 (cuando el actual sexenio comenzaba), apenas a día de hoy se han comenzado a hacer profundizaciones del currículo que habrá de enseñarse en los libros de texto gratuitos, labor que fue coordinada por Marx Arriaga, a la sazón titular de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación. Apenas en el curso del presente año se han presentado los pormenores de lo que sería el nuevo Plan de Estudios nacido en el seno de la 4T, el cual, de la manera semejante a como lo fue la reforma (en su momento) buscaría incidir en el derrotero educacional, pues busca modificar la estructura en la cual se llevan a cabo los estudios, visualizando áreas de aprendizaje en lugar de los concebidos grados.

A pesar de que dichas modificaciones se encuentran en fase piloto, y planean echarse a andar hacia 2023, en lo que sería el último ciclo escolar del sexenio (<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/06/03/politica/nuevos-planes-de-estudio-entraran-en-vigor-en-2023-sep/>), ya se han producido reacciones al mismo, siendo –al igual que en el caso de la reforma– opiniones contrapuestas. Erick Juárez (2022) ha dicho que el marco curricular tiene importantes áreas de oportunidad

y visualiza un pensamiento crítico reflejado en el mismo (con lo cual se estaría rompiendo, si no de tajo, sí de manera importante con las últimas reformas educativas y con los marcos curriculares que operaron con antelación); empero, Juárez se cuestiona acerca de las maneras en las cuales se podrá guiar dicho marco progresista y si rendirá frutos a corto plazo.

Por otro lado, Sergio Negrete Cárdenas (2022) ha criticado el *corpus* de la reforma, señalando que busca el adoctrinamiento y no el pensamiento crítico o el reformismo. De manera semejante a como Romero Vadillo (Ibídem) visualiza la enmienda, Negrete (2022) no observa puntos positivos en el marco curricular, sino falencias que habrían de incidir de manera negativa.

En suma, considero que la Política Educativa de la autodenominada *Cuarta Transformación* ha tenido claroscuros notables a lo largo de estos casi cuatro años de gestión. Si bien, tanto la Reforma Educativa y el Marco Curricular han buscado incidir en la materia, la manera en la cual se ha gestionado su operación ha fluido a cuentagotas y es complejo visualizar cambios sustanciales a vuelapluma. Habrá que ver si el más reciente Marco Curricular tiene una incidencia a corto y mediano plazo o si como suele suceder en el acontecer político nacional será una enmienda de corta duración y pronta fecha de caducidad. Esto, porque como ya se ha especificado, el marco en cuestión habrá de comenzar a operarse en el ciclo escolar 2023-2024; es decir, cuando la rebatinga y el preámbulo de las elecciones presidenciales del 2024 estén a la vuelta de la esquina. Como se sabe, los comicios suelen ser la aduana para ratificar o modificar políticas (como le sucedió a Enrique Peña Nieto); y aún suena aventurado decir que este esfuerzo tendrá una eventual continuidad, incluso si el partido gobernante es ratificado. ¿Los planteamientos propuestos rendirán frutos? Será el tiempo quien se convierta en el juez último de tan mencionada empresa. Su veredicto será incólume.

## Referencias

- BACKHOFF E. EDUARDO (2021), "Nacimiento y Muerte del INEE, Una Historia para Contarse" en: *La Regresión Educativa*, Grijalbo, México, Pp. 107-135.
- DURKHEIM, EMILE (1997) *Educación y Sociología*, Factoría Ediciones, México.
- HERNÁNDEZ NAVARRO, LUIS, "Los Ricos También Lloran", en: "La Jornada", México, 2 de agosto de 2016.
- HERNÁNDEZ LUIS, "Reforma Educativa estilo Cantinflas", en: "La Jornada", México, 4 de abril, 2019.

- HERNÁNDEZ NAVARRO, LUIS, “El alebrije de la reforma educativa”, en: “La Jornada”, México, 30 de abril, 2019.
- LUJAMBIO, ALONSO (2001) *Adiós a la excepcionalidad: Régimen Presidencial y Gobierno Dividido en México*. CLACSO, Biblioteca Virtual.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (coord.) (2021) *La Regresión Educativa*, Grijalbo, México.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (coord.) (1992) *La Catástrofe Silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- GUEVARA, GILBERTO (2016) *Poder para la escuela, poder para el maestro*, Cal y Arena, México.
- JUÁREZ PINEDA, ERICK “Divisiones y quiebre institucional” en: La Jornada, 28 de julio de 2022.
- MCLAREN, PETER (2005) *La Vida en las Escuelas: Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*, Siglo XXI, México.
- NEGRETE CÁRDENAS, SERGIO, “El Marxismo Educativo de López Obrador” en: El Financiero, 29 de abril de 2022.
- ORNELAS DELGADO, JAIME (2002) *Educación y Neoliberalismo en México*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- PÉREZ ROCHA, MANUEL (2018) *Motivaciones y valores de la educación: un desafío para México*, Ariel, México.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, ROBERTO (2021) “Claroscuro de la Reforma Educativa 2013-2018” en: *La Regresión Educativa*, Grijalbo, México, Pp. 67-107.
- ROMERO VADILLO, JORGE (2021) “La Reconstrucción de la Gobernabilidad Corporativa en Educación”, en: *La Regresión Educativa*, Grijalbo, México, Pp. 193-214.
- STREET, SUSAN, “Magisterio, Docencia o Militancia”. Revista Memoria, enero 2002, Pp. 34-39.
- GIL-ANTÓN, MANUEL (2009) “El Oficio Académico y los Límites del Dinero”, Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México.
- Gil-Antón, Manuel “Temporada de Rufianes”, El Universal, México, 3 de octubre, 2020.
- TORRES, JOSÉ Y GABRIEL VARGAS (2010) *Educación por Competencias ¿Lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México.
- YURÉN, MARÍA TERESA (2021) *La filosofía de la educación en México*, Trillas, México.
- Fuentes digitales**
- CHOMSKY, NOAM “El Objetivo de la Educación”, 2015. ([https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxjGy\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxjGy_Y)) (consultado el 4 de junio de 2022).
- POY SOLANO, LAURA “Nuevos planes de estudio entrarán en vigor en 2023” (<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/06/03/politica/nuevos-planes-de-estudio-entraran-en-vigor-en-2023-sep/>) (consultada el 3 de junio del 2022).
- Reforma Educativa de 2019 ((<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/44811-aprueban-reforma-educativa-en-lo-general.html#:~:text=Con%2097%20votos%20en%20favor,por%20la%20C%C3%A1mara%20de%20Diputados.>)) (consultada el 4 de junio de 2022).
- ROCKWELL, ELSIE “El proyecto de reforma educativa 2019” (<https://www.youtube.com/watch?v=rEZJd-I5gNo>) (consultado el 4 de junio de 2022).
- URRUTIA, ALONSO Y DORA VILLANUEVA (<https://www.jornada.com.mx/2019/03/18/politica/003n1pol>) “Abolidos el modelo neoliberal y su política de pillaje, asegura AMLO”, La Jornada, 18 de marzo, 2019. (consultada el 4 de junio del 2022).
- S/A “AMLO promete cancelar la mal llamada reforma educativa” ([Forbes.com.mx/amlo-promete-cancelar-la-mal-llamada-reforma-educativa/](https://forbes.com.mx/amlo-promete-cancelar-la-mal-llamada-reforma-educativa/)), Forbes (consultada el 4 de junio, 2022).
- S/A “Reafirma Meade que la Reforma (educativa) seguiría”, Excélsior, México, 14 de mayo, 2018 (<https://www.excelsior.com.mx/nacional/reafirma-meade-la-reforma-educativa/1238836>) (consultada el 4 de junio del 2022).
- S/A “Eliminar la Reforma Educativa sería un crimen: Ricardo Anaya”, en “El Economista” (Notimex) 7 de junio, 2018. (<https://www.economista.com.mx/politica/Eliminar-la-reforma-educativa-seria-un-crimen-Ricardo-Anaya-20180607-0078.html>) (consultada el 4 de junio del 2022).

## EX-LIBRIS

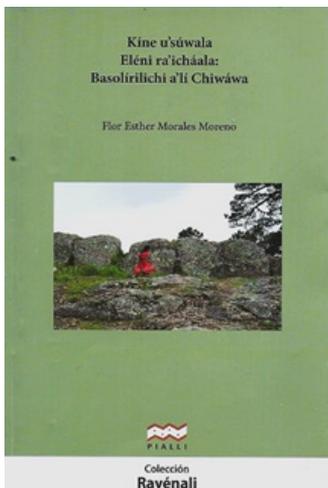
FEDERICO J. MANCERA VALENCIA

*federico.mancera@cid.edu.mx* ORCID: 0000-0001-5933-4855

*Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia*

The necessary literature of the Ralámuli world

# La necesaria literatura del mundo Ralámuli



Libro:

*Kiné u' s'ú wala Eléni raáicháala: Basolirilichi a'li Chiwáwa.*

Las pláticas de mi abuela Elena: de Basoráchi a Chihuahua.

**Flor Esther Morales Moreno**  
2019.

Secretaría de Cultura.

Programa Institucional de Atención a Lenguas Indígenas (PIALLI).

Chihuahua, México.

La Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua (SECULT) y el Departamento de Culturas Étnicas y Diversidad que creó y dirigió el Mtro. Enrique Servín Herrera, publicó, junto con su equipo de antropólogos lingüistas, Enrique Peña y Carmen Muñiz, el libro *Las Pláticas de mi Abuela Elena: de Basoráchi, Chihuahua* de Flor Morales Moreno. Quien la conoce, ella es *Sewá*.

El Programa Institucional de Atención a Lenguas Indígenas tuvo el objetivo de evitar la extinción de las lenguas indígenas. A pesar de que

el sistema educativo nacional aún en 2022 se centre en el idioma castellano. En diferentes debates, Enrique Servín aseguraba que las causas del desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas estaba fortalecido por el mismo sistema educativo y sus docentes monolingües, que en México generalmente es en el idioma español.

También aducía que la desaparición de las lenguas indígenas se debía a las publicaciones bilingües que carecen de eficiencia, porque ofrecen a los estudiantes indígenas la opción del español y éstos por temor a la discriminación se quedan con este idioma, aun cuando hablen el rálámuli o algún otro idioma que se habla en el estado de Chihuahua. Esto, debido a que no han sabido desarrollar la habilidad de lecto-escritura de su lengua de materna.

Personalmente estaba de acuerdo en sus observaciones. En otro momento, trabajamos en conjunto con escritores y escritoras rálámuli, docentes indígenas, lingüistas rálámuli y mestizos, jesuitas hablantes del rálámuli, investigadores educativos para elaborar el *Manual. Rálámuli para todas y todos*. Primera versión del Manual de escritura del Rálámuli (Ver: Mayagoitia, Mancera-Valencia, Montes, 2019) el cual es una aportación en la que colaboró el lingüista y políglota Servín Herrera, asesinado en octubre del 2019.

Por otra parte, en el 2016 coordiné junto con la profesora Rosa Isela Romero Gutiérrez un estudio de evaluación de la docencia, en la Escuela de Antropología del Norte de México, Campus Creel, donde, entre otras observaciones, encontrábamos las contradicciones e inéditos que se desprenderían en la experiencia de la enseñanza de la antropología en un territorio con diversidad étnica (Mancera-Valencia y Romero, 2017). Entre las primeras de las preguntas aplicadas estuvieron: ¿Qué antropología enseñar a los estudiantes indígenas? ¿La misma antropología que hace occidente, aquella que dice y describe, explica y trata de comprender a los otros que no son occidentales? ¿No es esto una colonización recargada? ¿Es la plataforma teórica occidental la que debe orientar la observación etnográfica? ¿Qué sucede con el pensamiento crítico de los estudiantes indígenas rálámuli que estudian antropología social, lingüística, física?

Será en este siglo XXI cuando las tesis de educación superior elaboradas por estudiantes con diversidad étnica, nos plantearan y ofrecieran formas innovadoras de hacer antropología, o bien de otras áreas

de las ciencias de la salud o del medio ambiente, pero desde su posición étnica. Esto está sucediendo no sólo desde las ciencias sociales sino también desde las humanidades, como es la literatura, donde se inician otros caminos, nuevas itinerancias narrativas literarias, que sin duda ponen en juego formas inéditas de mostrar la diversidad cultural y epistemológica del mundo.

En el libro “Las pláticas de mi abuela Elena: de Basoráchi a Chihuahua”, está publicado totalmente en rálámuli como: *Kiné u’ sú wala Eléni raáicháala: Basolírilichi a’li Chiwáwa*. En él encontré la riqueza del rálámuli como idioma y como reflejo cultural, entre otras, de la importancia de las redes familiares, que para algunos antropólogos se identifica como estudios del parentesco o bien, la formación del tejido social o estructuras de gobernanza familiar.

Sewá nos ayuda a comprender que entre los rálámuli, cada descendiente de las líneas maternas o paternas poseen su propio nombre, las hijas le dicen una forma al padre, los hijos de otra forma al padre. Los abuelos, bisabuelos y tatarabuelos paternos, tienen un nombre específico. También los del linaje materno poseen su nombre especial. De esta forma, no hay manera de confundirse, como sucede en el mundo de los mestizos mexicanos: el bisabuelo o bisabuela o tatarabuelo o tatarabuela, se dice igual cambia solo el femenino o el masculino de dicha palabra. Esto nos indica la importancia de las líneas de parentesco existentes. Tema muy importante desde la antropología sociolingüística y del desarrollo de la gobernanza familiar.

La autora es egresada de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, EAHNM, del área de Antropología Lingüística. Es notable su formación, pues el libro originalmente está escrito en rálámuli de cumbre, una de las 5 variantes y perteneciente a una de las 11 subvariantes dialectales existentes del rálámuli en la Sierra Tarahumara. (Mayagoitia, et.al. 2019).

La formación de Sewá, le permite hacer referencias auto-etnográficas comunitarias que no han sido descritas por otras etnógrafas o etnógrafos que han transitado por la Tarahumara. Por ejemplo, hace mención del papel de los *mayora* en la gobernanza comunitaria y su papel mediador en temas de matrimonio.

Por las narraciones que Sewá recupera de sus abuelos, bisabuelos y tatarabuelos hay por lo menos de 80 a 90 años atrás. Por eso las descrip-

ciones que realiza de las formas en que se unieron sus bisabuelos como parejas son muy importantes, ya que ponen en relevancia el papel de la *koyera* y los intercambios que realiza el *mayora* para formar matrimonios.

Es de destacar las narraciones que se hacen del patrimonio gastronómico ralámuli. El reconocimiento que realiza sobre la diversidad de quelites; es el caso del *basorí*, el uso de la manteca para preparación final, la práctica de la pesca, la siembra del maíz blanco y azul, del frijol, papas y calabazas. La práctica de la cacería de conejos o *kumúwika* con arco, flecha, fuego y humo y su preparación del caldo. La importancia de calentar muy bien la comida y las tortillas pues podría haber andado un *rusíwari*, una de las formas de robo de almas. La práctica de elaboración de *chu'érimi*, un tipo de tamal realizado en periodo de precosecha. También la elaboración de productos secos desde manzanas, duraznos, quelites, hongos, calabazas. El nixtamal está presente en toda la narración del patrimonio gastronómico.

El libro está organizado en tres apartados. En el primero se recuperan las narraciones de los padres, en el segundo la vida de los abuelos, bisabuelos y tatarabuelos, y en el tercer apartado, la vida de sus abuelos en Chihuahua. Esta última hace referencia a la migración de los ralámuli a la ciudad de Chihuahua, de por lo menos hace 50 a 60 años: situaciones de discriminación, de adaptación sociocultural al mundo urbano, la añoranza a las carreras de bola y *ariweta*, a la comida, las prácticas de siembra. Tal como hoy sucede con los estudiantes con diversidad étnica que ingresan a instituciones de educación superior.

Para finalizar, hay un punto del texto que estremece: La abuela de Sewá le enseñó a leer y a escribir en español a su bisabuela y ella le pregunta:

— “Ahora ¿me podrías enseñan a leer y escribir en ralámuli...”

—Sí también te enseñaré (...)

Pero yo nunca había escrito en ralámuli, y fue así como comencé a escribir mi lengua, y mi madre también. Cuando escribíamos en ralámuli nos reíamos mucho. Algunas veces tu bisabuela escribía cosas muy bellas en la lengua”.

Esta experiencia pone en evidencia la importancia de promover la escritura ralámuli, con ello su lectura y su literatura. La escritura del

ralámuli permitirá, no sólo las traducciones de obras literarias y científicas escritas en español o bien en otros idiomas, sino de la trasmisión y registro de sus propios conocimientos y saberes que poseen los ralámuli y también de otros pueblos originarios.

Este esfuerzo narrativo ralámuli, es de fundamental importancia no sólo en el estímulo y conocimiento de las lenguas indígenas del mundo, sino además porque este es un derecho humano y cultural que los pueblos originarios tienen. Derecho a exigir para su cultura y su propia educación. Estamos ante los trazos de la transferencia de la educación monolingüe indígena, hecha por ellos, ellas y transmitida por su pueblo. Si los menonitas adquirieron ese derecho de exclusividad en 1922 y los mormones de Chihuahua buscan la autodeterminación, los pueblos originarios de México, con mayor razón.

Hay muchos obstáculos, no solo de índole jurídico, político y financiero. También son de tipo epistemológico y filosófico que deben ser reflexionados en la política pública de la educación en México. Ya que se ponen en evidencia las tensiones entre el universalismo y su homogenización frente al relativismo y la heterogeneidad: con ello los proyectos nacionalistas decimonónicos de la educación nacional, frente a la diversidad epistemológica y cultural mexicana requieren ser profundizados con los propios pueblos originarios.

Por ello, los esfuerzos por publicar textos en lengua originaria son vitales para la búsqueda de opciones de diálogo de saberes. Confieso que leí en español este texto, pero fui leyendo el texto y comparándolo con lo escrito en ralámuli, por eso recomiendo que el libro sea publicado en versión bilingüe dirigido al pueblo mestizo mexicano monolingüe. Tal como ha sucedido con otros textos de esta importante Colección Rayénali.

Finalmente, fundamental es decir que esta obra fue ganadora del *Premio Erasmo Palma* al mérito literario 2017, creada por la escritora, lingüista, maestra y habitante nativa de la lengua ralámuli, Sewá.

## Referencias

- Mancera-Valencia F.J. y Romero Gutiérrez Rosa Isela (2017) “Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la Sierra Tarahumara”, en: Revista de Investigación Educativa. REDIECH. Chihuahua. Año VI. No.13. Chih. Abril-Septiembre. ISSN: 2007-4336. Consultar en: <https://>

[www.academia.edu/33486377/Ense%C3%B1anza\\_y\\_aprendizaje\\_en\\_la\\_antropolog%C3%ADa\\_de\\_contextos\\_interculturales\\_de\\_la\\_sierra\\_Tarahumara\\_Teaching\\_and\\_learning\\_in\\_anthropology\\_of\\_intercultural\\_contexts\\_of\\_the\\_Sierra\\_Tarahumara](http://www.academia.edu/33486377/Ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_en_la_antropolog%C3%ADa_de_contextos_interculturales_de_la_sierra_Tarahumara_Teaching_and_learning_in_anthropology_of_intercultural_contexts_of_the_Sierra_Tarahumara).

Mayagoitia, Padilla, Eva América, Mancera-Valencia, F.J. y Montes Díaz Alfredo Benjamín (2019) *Manual. Ralámuli para todas y todos*. Primera versión del Manual de escritura del Ralámuli. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Chihuahua, Chih. Mex. Consular en: [https://www.academia.edu/42308007/Manual\\_Ralamuli\\_Escrito\\_para\\_todas\\_y\\_todos](https://www.academia.edu/42308007/Manual_Ralamuli_Escrito_para_todas_y_todos)



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE



Revista del Centro de Investigación y Docencia

**Acoyauh** nueva época