

ENTRE ACADÉMICOS Y PROFESORES,  
ENTRE PROCESOS Y PRÁCTICAS



Directora de la colección: RAQUEL GLAZMAN  
Coordinador editorial: JUAN MANUEL PIÑA



## **Directorio UNAM**

DR. JOSÉ NARRO ROBLES  
*Rector*

DR. EDUARDO BÁRZANA GARCÍA  
*Secretario General*

DR. HÉCTOR HERNÁNDEZ BRINGAS  
*Secretario de Desarrollo Institucional*

DRA. GLORIA SOBERÓN CHÁVEZ  
*Coordinación de Estudios de Posgrado*

DRA. GLORIA VILLEGAS MORENO  
*Facultad de Filosofía y Letras*

MTRA. LOURDES MARGARITA CHEHAIBAR NÁDER  
*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*

M. EN I. GILBERTO GARCÍA SANTAMARÍA GONZÁLEZ  
*Facultad de Estudios Superiores Aragón*

DR. J. ALEJANDRO SALCEDO AQUINO  
*Facultad de Estudios Superiores Acatlán*

DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO  
*Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*

### *Comité editorial*

CLARA ISABEL CARPY

ALICIA DE ALBA

JESÚS ESCAMILLA

RAFAEL GARCÍA

CONCEPCIÓN BARRÓN

# ENTRE ACADÉMICOS Y PROFESORES, ENTRE PROCESOS Y PRÁCTICAS

Patricia Ducoing Watty  
(coordinadora)

Primera edición: 2013

© Patricia Ducoing Watty (coordinadora)  
© Ediciones Díaz de Santos  
© Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, C. P. 04510  
Delegación Coyoacán, México, D. F.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México S. A. de C. V.  
Elisa 161, Col. Nativitas, C. P. 03500  
Delegación Benito Juárez, México, D. F.  
jnicasio@diazdesantosexico.com  
<http://diazdesantosexico.com.mx>

Ediciones Díaz de Santos  
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España  
ediciones@diazdesantos.es  
<http://editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-607-02-1335-9 (Colección: Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM)  
ISBN: 978-607-02-4066-9 (UNAM)  
ISBN: 978- 84-9969-454-2 (Díaz de Santos)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.  
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.

Fecha de edición: marzo de 2013  
*Impreso y hecho en México*

# ÍNDICE

.....

Presentación  
de la segunda época de la colección:  
*Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM*  
Raquel Glazman Nowalski  
• 9 •

Introducción  
Patricia Ducoing Watty  
• 13 •

La academia frente al pensamiento crítico actual  
*Ana María de los Angeles Ornelas Huitrón*  
• 37 •

Heterogeneidad del posgrado en la UNAM.  
Un acercamiento conceptual a la dinámica interna  
de los campos de conocimiento  
*Elizabeth Jasso Méndez*  
• 67 •

Profesores de asignatura de las IPES.  
Procesos de pérdida y reestructuración del *self*  
*Malena Domínguez González*  
• 91 •

De garras, plumas, patas, cascos a... ¡pezuñas!  
*Erika Georgina Hernández Rojas*  
• 119 •

La reconfiguración de la docencia frente a la integración  
de las tecnologías de la información y la comunicación

*Evelin Castañeda Gutiérrez*

• 147 •

Una naciente tradición: la formación de profesores

*Patricia Ducoing Watty*

• 177 •

La profesionalidad del formador de formadores

*María Soledad Pérez Guerrero*

• 207 •

El trabajo grupal entre profesores normalistas:  
una experiencia de vinculación

*Aranzazú Esteva Romo*

• 235 •

La tutoría en secundaria: un espacio para el desarrollo humano

*Lilia Beatriz Ortega Villalobos*

• 263 •

Ezequiel A. Chávez (1868-1946).

Los años formativos de un educador mexicano

*Ángel Arturo Salgado de la Rosa*

• 291 •

**PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA  
ÉPOCA DE LA COLECCIÓN:  
ESTUDIOS.  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA. UNAM**

*Raquel Glazman Nowalski<sup>1</sup>  
Directora de la Colección*

La segunda época de la colección promueve la publicación de diez libros que se suman a los diez de la primera, y es el resultado del apoyo de la Coordinación de Estudios del Posgrado de la UNAM. Contribuyen, además, la FES Acatlán y la FES Aragón. Gracias a ellos continuamos con nuestra política de difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dicho Programa tiene un carácter interinstitucional que se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que incluimos en la colección.

---

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Hasta el momento, hemos publicado en la primera época de la colección diez libros coordinados por los autores que a continuación se enumeran: *Ética, valores y diversidad sociocultural*, Ana Hirsch; *Aprender en contextos escolarizados. Enfoques innovadores de estudio y evaluación*, Frida Díaz; *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación*, Juan Manuel Piña; *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Raquel Glazman y Alicia de Alba; *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Clara Isabel Carpy; *Políticas y educación. La construcción de un destino*, Sara Rosa Medina; *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*, Enrique Ruiz-Velasco; *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos (1990-2010)*, Javier Rafael García; *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, Mario Rueda; *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*, Hilda Berenice Aguayo.

Iniciamos con la primera publicación en octubre de 2010; ésta se alcanzó con el trabajo empezado seis meses antes en un proceso de invitación y apertura a los integrantes de nuestro Programa, por parte del Comité Académico del Posgrado en Pedagogía.

Cada libro ha pasado por la organización de su coordinador, una corrección técnica, dos dictámenes de colegas destacados y la cuidadosa revisión de estilo y edición de la Editorial Díaz de Santos.

Para la segunda época, cerca de seis libros se encuentran en distintas etapas de la edición, esperamos continuar este trabajo entusiasta de académicos, estudiantes y editores, y del propio Comité Editorial.

Como lo señalamos en la presentación de la primera época, las siguientes cuestiones han reforzado el impulso a las publicaciones que la integran en su segunda época:

- La convicción de que a lo largo de estos años se ha producido una serie de trabajos significativos de académicos y alumnos del programa, que demandan rebasar el ámbito exclusivo de nuestros centros académicos, por su importancia para el sector educativo en las esferas política y formativa, de modo que tanto los tomadores de decisiones en distintos medios como los estudiosos de los problemas educativos pudieran encontrar en ellos tratamientos interesantes y generadores de ideas para trabajar en el

desarrollo de futuras investigaciones sobre las distintas temáticas que se proponen.

- Los capítulos que integran los distintos volúmenes de la colección se derivan en su mayor parte de las tesis de maestría y doctorado de los alumnos; de trabajos de investigación de los propios académicos o de equipos conjuntos formados por profesores y estudiantes, los cuales representan el abordaje a cuestiones de los ámbitos educativo y pedagógico, ya sea escasamente tratados, ya sea propuestos con un sentido innovador con la intención de ahondar en el conocimiento de un problema específico o una situación o medio particulares. Estos capítulos encuentran su respaldo en las tesis de posgrado o aun en otro tipo de publicaciones que pueden ser consultados en la sección de tesis de nuestras bibliotecas. Otros ya aparecen editados, en cuyo caso, los autores han intentado dar un paso ulterior a sus trabajos iniciales con el capítulo en cuestión.
- Mueve también a la colección que nos ocupa la conciencia de que en México los problemas educativos se tornan cada vez más graves. En este sentido, la necesidad de un cambio paradigmático es responsabilidad de todos los integrantes del sector educativo y éste requiere de la toma de conciencia del papel de la educación para transformar las condiciones actuales; de la intencionalidad política de los sectores dirigentes; de la disponibilidad de una información fundamentada y confiable; del desarrollo analítico de marcos conceptuales y teóricos y de propuestas innovadoras que rebasen el espacio de estancamiento en que nos encontramos. De aquí que junto con otras instituciones de formación e investigación educativa y pedagógica, pensamos que muchos de los trabajos que en ella se desarrollan contribuirían —si se les concede la atención necesaria— a conformar en una parte importante la respuesta educativa que el país demanda para superar las condiciones vigentes.
- Los libros de la colección pretenden ser un mosaico representativo de la producción académica en las esferas educativa y pedagógica de la UNAM, que conjuga el pensamiento joven con la experiencia de los académicos e irá aumentando y enriqueciéndose con

• 12 • Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas

el paso del tiempo. Dichos trabajos, ya sea regidos por una línea temática, ya sea guiados por representaciones diversas reunidas desde criterios también variados, hoy cuentan aproximadamente con catorce volúmenes ya publicados y seis en proceso de edición.

- Entre los criterios que nos han guiado destaca la búsqueda de un sentido novedoso, de determinado nivel de integración y de un carácter representativo de trabajos amplios ya desarrollados. Lo anterior en su conjunto pretende alcanzar el grado de calidad académica que la estructura analítica y la orientación metodológica concede a nuestros trabajos universitarios.

Los libros, ya sea en las bibliotecas de nuestros centros de estudio, ya sea en las librerías universitarias u otras del país, se encuentran circulando a disposición de los interesados.

## INTRODUCCIÓN

*Patricia Ducoing Watty*

*“La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable”*  
(Arendt, 1999: 146)

La denominación de este texto atiende a una doble perspectiva: por un lado, la necesidad de abatir la distancia ampliamente formalizada y casi generalizada en nuestro país entre los académicos (universitarios) y los profesores (normalistas), todos los cuales, en su condición de docentes, viven y comparten procesos, saberes, experiencias, retos y problemas y, por otro —y de manera contradictoria—, el reconocimiento de la especificidad del tiempo y del espacio, del recorrido formativo y experiencial, así como de las prácticas generadas por cada uno de los actores de estos dos grupos en contextos institucionales particulares. La intención es convocar y estimular el debate sobre los procesos de formación y desarrollo de la vida académica de unos y otros, bajo la premisa de que todos somos iguales como docentes, pero, al mismo tiempo, somos singulares y diferentes, porque lo diferente a algo implica, a la vez, identidad.

En general, la interlocución y el diálogo entre académicos y profesores normalistas no ha sido propiciada desde el punto de vista institucional, ni tampoco por los actores directamente involucrados, aunque, por supuesto, con excepciones muy reconocidas. No obstante, ambos —universitarios y normalistas— hemos transitado, en lo que al campo educativo se refiere, de esquemas tecnocráticos para conceptualizar la formación y la enseñanza

y para desplegar la docencia, hacia otras racionalidades alternativas, que, emancipadas de las epistemologías positivas, nomotéticas, han venido configurando nuevas perspectivas, nuevos enfoques, cuya especificidad radica en el reconocimiento del profesor y los alumnos como actores de un proceso que se construye en la cotidianidad, un proceso histórico-social de creación, de elaboración, que reconoce el trabajo áulico como la acción que despliegan todos en la búsqueda del sentido, de los significados que cada uno concede a sus actos. Desde aquí se han generado innovaciones importantes en el campo de la investigación educativa, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico —inscritas en el marco de las ciencias sociales y las humanidades— todas las que, representando una ruptura con el cientificismo y las posturas empírico-analíticas, han sabido acoger las aportaciones de diversas disciplinas, teorías o perspectivas conceptuales apropiadas para aproximarse a lo humano, lo educativo y lo social, tales como el psicoanálisis, la vida cotidiana, la narrativa, la antropología, la fenomenología, la dialéctica, entre otras muchas más, en el afán de confirmar lo educativo como un proceso complejo, susceptible de ser abordado desde perspectivas multirreferenciales. Aludimos al planteamiento epistemológico de Ardoino (1993), en el que postula la comprensión de lo educativo desde una mirada plural con base en referentes distintos, a partir del reconocimiento de lo educativo como un proceso (que tiene vida y está en movimiento) y que reclama la atención de las ciencias antropológicas y humanas, con la intención de superar las posiciones unilaterales y reduccionistas, frecuentemente fundadas en esquemas monodisciplinarios y, en ocasiones, en los modelos hipotético-deductivos, propios de las ciencias de la naturaleza.

## **Entre lo igual y lo distinto: notas sobre la docencia**

Punteamos enseguida algunas reflexiones sobre la docencia comprendida como acción, desde la perspectiva de Hannah Arendt<sup>1</sup> y particularmente

---

<sup>1</sup> Destacada teórica de la filosofía política que vivió el nazismo de Hitler y se refugió en Estados Unidos, cuyas aportaciones habían sido, si no ignoradas, poco conocidas hasta hace muy poco tiempo.

desde su gran obra *La condición humana* (1993), en la que, recuperando elementos sustantivos de los teóricos de la Grecia antigua y de varios filósofos del siglo xx, como Heidegger y Gadamer, ha formulado un pensamiento valioso para promover la reflexión. Su trabajo, lejos de ser prescriptivo, conduce a la elucidación, a la construcción de un pensamiento, que es el objetivo de su texto. De ella retomamos algunas categorías básicas para poder pensar la docencia, pensar lo que hacemos cotidianamente como una capacidad vinculada con la condición humana —en sus palabras— que corresponde a lo que denomina *vida activa*.

La conceptualización de la docencia como acción, es decir, como un actuar —tal como lo postula Arendt—, se inscribe en la *condición humana de la pluralidad*, admitiendo que el término *pluralidad* significa simultánea y contradictoriamente, igualdad y distinción. De aquí se infiere que “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto, nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 1993: 22). Si bien es cierto que es por la igualdad que los hombres se entienden entre sí, es también a través de la *palabra* y de la *acción* que éstos se distinguen, ya que sin el *discurso* y la *acción* no habría posibilidad de diferenciación entre ellos. Desde esta perspectiva arendtiana, si los docentes —académicos y profesores— no fuesen iguales, sería imposible que se comprendieran, y si no fuesen distintos, la *palabra* y la *acción* saldrían sobrando. En consecuencia, el hablar y el actuar son, para el caso que nos ocupa, los elementos distintivos del docente, a través de los cuales éste revela su identidad, o como plantea Heidegger, su “ser en el mundo”, esto es, el ser que actúa, que se presenta ante los otros y que posee una responsabilidad, la del docente actuante.

Nuestra autora inscribe la identidad, en el mundo específicamente humano, al subrayar que el hombre se inserta en éste por la *palabra* y la *acción* y, además, se responde a la pregunta: “¿Quién eres tú? Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos; sin embargo, la afinidad entre discurso y revelación es mucho más próxima que entre acción y revelación” (Arendt, 1993: 202). Por otra parte, la *acción* y la identidad se encuentran totalmente vinculadas a la responsabilidad, en virtud de que *actuar* supone responder al mundo común y, en lo que nos concierne, al mundo de la educación, al mundo de la docencia, al mundo de la escuela, al mundo de la universidad, al mundo

de los alumnos. El *quién* arendtiano se deslinda del *qué*, al recobrar el *quién* del hombre, del profesor, de los alumnos. No se trata de preguntar *¿qué eres?* en el espacio áulico, sino *¿quién eres?*, porque el *quién* refiere específicamente a la identidad de uno y otros. De ahí que la cuestión en educación no es plantearnos *¿qué somos?*, sino *¿quiénes somos?*, a partir de lo cual se identifica tanto al profesor como a los estudiantes, en tanto sujetos actuantes, y se comprende el aula, la escuela, como el espacio de *aparición* que adquiere existencia en el trabajo grupal donde aquéllos actúan y hablan.

La revelación del “quién” mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él (Arendt, 1993: 207).

El educar, el enseñar, como el actuar, se configuran como una iniciativa propia del actor, iniciativa que representa, en cada acto, un comienzo, un inicio, un principio, que no es de algo, sino de alguien que se dispone a la acción. En consecuencia, la lectura que de la docencia hacemos consiste en conceptualarla como el inicio de algo que, como todo nacimiento, es nuevo, una irrupción que no había acontecido antes y que jamás volverá a suceder. Lo nuevo significa ciertamente una ruptura con lo anterior. De esta forma, la docencia como tiempo de inauguración se configura como una ruptura respecto a lo que ya estaba antes de que el docente apareciera, porque él es portador de la capacidad de comenzar, por el poder que tiene como hombre, de hacerlo. Por tanto, cada acto, en la docencia, representa una iniciativa, un atrevimiento, la apertura de algo, el comienzo de algo. La docencia es, en fin, un acto inaugural, un acto inédito, un acontecimiento, que irrumpe y que alberga lo original, lo distinto, lo insólito, que hace experiencia en nosotros y que nos marca, nos deja huella y, en consecuencia, nos transforma.

Porque la acción es comienzo, ésta está vinculada con la categoría arendtiana de la *natalidad* —categoría medular y vertebradota de la autora— que mantiene a la vez una estrecha relación con el nacimiento y en la que se funda la prerrogativa del actuar. En palabras de Arendt:

La acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento, se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción y, por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas (1998: 1993).

Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo (1993: 202).

Por otra parte, la *natalidad*, que no puede desprenderse de su contraparte, la *mortalidad*, como tampoco la vida de la muerte, refiere necesariamente a la *temporalidad*, en tanto el curso en el que se da la aparición del sujeto, la llegada del actor y, por ende, de su actuar. El acto docente como inicio se desarrolla en la temporalidad, en la que se desarrolla la aparición del actor en el espacio público —el aula—, igual que se cierra al final de la intervención. Al aparecerse en el aula, en la institución, el docente se manifiesta, se muestra y ahí se confirma, ahí se asume como actor y portador de la palabra, emprendiendo siempre una nueva aventura, consistente en iniciar algo con los otros, los alumnos. “Nosotros introducimos nuestro hilo en la malla de relaciones [...] uno se aventura. Y hoy añadiría que este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en —y esto, aunque fundamental, es difícil de formular— lo humano de todos los seres humanos. De otro modo no se podría” (Arendt, 2005: 40).

Por el hecho de que la docencia es acción, y que la acción es comienzo —necesariamente unido a la libertad de actuar— siempre de algo nuevo, su carácter de novedad es lo que permite significarla como acción inesperada e imprevisible, a la vez que irreversible. En efecto, las acciones docentes participan también de la categoría con que Arendt signa la especificidad del actuar: su *imprevisibilidad*, que se deriva de las intenciones y consecuencias del actuar, consideradas éstas desde el punto de vista ético: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable” (Arendt, 1993: 202).

La imposibilidad de predecir con certeza los resultados de la docencia se encuentra vinculada con el carácter revelador de la *acción* y de la *palabra*, “en los que se revela el yo de uno sin conocerse a sí mismo ni poder calcular

de antemano a quién revela” (Arendt, 1993: 215-216). De esta forma, podemos subrayar que la docencia, esto es, la tarea de enseñar, no se corresponde necesariamente con el aprender del estudiante, sino, por el contrario, supone un proceso frágil e inseguro —en tanto especificidad de los asuntos humanos— con resultados inciertos y no precisamente pronosticables, como de alguna forma todos los docentes hemos experimentado. Esta formulación nos conduce a reiterar que el trabajo docente no puede ser conceptualizado ni planeado como se piensan, se organizan, se programan y se producen todos los objetos de la fabricación, en donde sí se puede prever y garantizar con certitud el producto a obtener, producto que, de no quedar a satisfacción del hombre, puede ser destruido. Contrariamente, el acto docente, como asunto humano y como proceso que se inicia con la acción, no puede ser destruido ni desbaratado ni deshecho, en virtud de que el actuar es irreversible. La incapacidad del hombre, del académico, del profesor, para deshacer y controlar sus actos se encuentra estrechamente relacionada con la imposibilidad de garantizar y predecir las consecuencias. No obstante, la docencia como acto goza de una inmensa solidez, así como de una gran posibilidad de permanencia, misma que no posee ningún producto fabricado por el hombre. Como dice Arendt (1993: 253):

Mientras que la fuerza del proceso de producción queda enteramente absorbida y agotada por el producto final, la fuerza del proceso de la acción nunca se agota en un acto individual, sino que, por el contrario, crece al tiempo que se multiplican sus consecuencias; lo que perdura en la esfera de los asuntos humanos son estos procesos, y su permanencia es tan ilimitada e independiente de la caducidad del material y de la mortalidad de los hombres como la permanencia de la propia humanidad.

En suma, el acto docente desde la perspectiva de la natalidad arendtiana se configura como una iniciativa que por la acción y la palabra representa un nacimiento, esto es, la aparición de un quién, nuestra entrada al mundo educativo, nuestra irrupción al espacio público, que ciertamente es más viejo que nosotros y al que, a la vez, nosotros transformamos con nuestros discursos y acciones. En efecto, la entrada en escena del docente, su aparición ante el público, revela su identidad, su quién, al dar comienzo a algo nuevo en cada acto y con cada discurso, lo que no podrá controlar ni dominar totalmente y, a pesar de lo cual, es él responsable.

El lapso de vida del hombre en su carrera hacia la muerte llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y la destrucción si no fuera por la facultad de interrumpirlo y comenzar algo nuevo, facultad que es inherente a la acción a manera de recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar (Arendt, 1993: 265).

## **Entre normalistas y universitarios**

La presente obra pretende recuperar los trabajos de algunos alumnos y exalumnos del posgrado de Pedagogía de la UNAM, algunos de los cuales son a la vez profesores de la misma Universidad. Los primeros aluden a algún tópico vinculado con el desarrollo de su tesis de maestría o doctorado, actualmente en proceso, mientras que los segundos abordan alguna temática derivada de su trabajo de grado, como una continuidad o profundización de lo previamente elaborado.

El volumen pretende conformar un panorama de abordajes variados sobre los académicos y los normalistas entre los que destacan algunos elementos vinculados con su condición institucional y laboral, sus saberes disciplinares, sus prácticas, la imagen de sí mismos, sus construcciones identitarias, su comunidad académica de pertenencia, las tensiones y retos que enfrentan, su formación como profesionales de la docencia, rastreada ésta, en lo que a educación básica se refiere, en su etapa fundacional, es decir, el porfiriato, así como en la actualidad. Se pretende, en fin, abrir un espacio de interlocución y cuestionamiento que posibilite, desde una mirada crítica, reflexionar sobre lo que hacemos en el marco de una espacialidad y temporalidad que voluntaria y libremente asumimos al vivir como docentes, como investigadores, con los otros, bajo el hablar y el actuar y en el que se desencadenan nuevas prácticas, nuevas experiencias y nuevos procesos que se tejen en la infinitud de la acción humana.

Cada uno de los textos ofrece, a través de un tipo de escritura y de abordajes y objetos diferentes, una posibilidad para repensar, para elucidar, desde el lugar exclusivo en el que el autor se encuentra, algún tópico de debate o una aportación de trabajo empírico bajo el hilo conductor que distancia y que aproxima, a la vez, a los académicos y a los normalistas a través de sus prácticas y experiencias. El libro tiene, en consecuencia, dos entradas: la

referente a la vida universitaria, en la que los académicos despliegan sus funciones como investigadores y docentes en el marco de las licenciaturas y posgrados, y la que alude a determinados procesos y prácticas de los normalistas, sean éstos los que atienden directamente la educación básica, o bien, los formadores de los profesores, cuyo actuar se desarrolla en las escuelas normales.

La primera entrada, concerniente a las miradas y a las prácticas que se desarrollan en los espacios universitarios, se conforma por cinco trabajos que aluden tanto a objetos de elucidación y desarrollo conceptual como a temáticas que recogen elementos empíricos de la realidad de la educación superior.

Se abre este texto con el trabajo de Ornelas Huitrón, intitulado “La academia frente al pensamiento crítico actual”, en el que la autora moviliza la noción de *pensamiento crítico* a partir del papel que, en principio, la academia debe asumir en los procesos y las prácticas tendientes a la formación de los sujetos, en tanto que el cultivo de éste representa una función, una obligación, una exigencia, a la vez que un compromiso de todo proyecto formativo y, por tanto, del sistema educativo en su conjunto. No obstante, Ornelas centra su abordaje en la responsabilidad que las instituciones de educación superior —que representan el espacio escolarizado más proclive para su recreación y consolidación— han soslayado al eludir, particularmente en el ejercicio de la docencia, la ejercitación y el desarrollo de éste en los diferentes campos disciplinares. En este tenor, establece dos orientaciones concernientes a los procesos educativos: las normalizadoras y las tendientes al desarrollo del pensamiento crítico. Las primeras, caracterizadas por promover la acomodación o ajuste de los sujetos al entorno en una lógica de obediencia y sumisión, priorizan el mantenimiento de la sociedad, del mercado productivo, de la situación económica, educativa, cultural, entre muchos otros. Las segundas se distinguen por ocuparse en buscar la formación de sujetos críticos, constructivos, creadores, productivos, portadores de valores sociales, sensibles a las necesidades y problemáticas de su contexto, dispuestos a hacerse cargo de la responsabilidad y consecuencias al asumir una posición; se trata de sujetos comprometidos, capaces de contribuir con su pensamiento, con sus palabras y sus acciones a la transformación de la sociedad.

Después de puntualizar cómo la academia ha ido replegándose ante su papel de promotora del pensamiento crítico, la autora cierra este texto con un trazado tendiente a esbozar algunas líneas que posibilitarían, desde el punto de vista didáctico, el impulso y desarrollo de este pensamiento en el ámbito de la educación superior, entre las que destacan: saber dudar, saber preguntar, saber discernir. Como afirma, si bien es cierto que la presencia del pensamiento crítico en el marco de las instituciones de educación superior se ha visto reducida, también lo es que éste se ha expresado con nuevos rostros —actores, movimientos, acciones, palabras— aunque no necesariamente al interior de la academia, por lo que ésta debe recobrar su función al respecto para que lejos de abandonarla, desperdiciando el potencial que representa el espacio áulico, lo aproveche en miras a incrementar su expansión en las diferentes prácticas docentes que cotidianamente se despliegan en los espacios institucionales.

“Heterogeneidad del posgrado en la UNAM” es el texto de autoría de Jasso, en el que se propone apuntalar la complejidad de los diversos campos académicos del posgrado a partir del reconocimiento de sus singularidades. El trabajo se encuentra organizado con base en cuatro ejes: la heterogeneidad, el posgrado como campo social complejo, la identidad de los diversos campos y la vida académica.

En relación con el primero —la heterogeneidad—, la autora argumenta que ésta no sólo alude a la diferenciación concerniente a los diversos campos académicos disciplinarios y profesionalizantes, sino sobre todo a otras dimensiones vinculadas con las tradiciones académicas, la legitimación de los saberes y las interacciones de los actores de cada comunidad académica, pero que, lamentablemente, con la introducción de parámetros uniformantes y homogéneos, basados en las lógicas del mercado —eficiencia, productividad, calidad, entre otros—, la especificidad de cada campo se ve sometida y minimizada, perdiendo sus particularidades definitorias.

Al referirse al posgrado como campo social complejo, la autora, retomando el planteamiento bourdieuniano, trabaja dos categorías: *campo social* y *habitus*. Jasso conceptualiza los programas de posgrado como campos, comprendidos como espacios sociales en donde se despliegan relaciones de poder y de lucha entre sus propios actores, cuyas tensiones sitúan y resitúan a éstos en función de su capital cultural, mismo que determina la jerarquización al interior de cada programa. Es de subrayar la noción de

capital simbólico, comprendido como un tipo de capital científico, fundado en el valor y el reconocimiento que unos agentes otorgan a otros, a partir del cual aquéllos adquieren poder y legitimidad. Cada programa de posgrado se configura como un espacio signado por un *habitus*, que es construido por los propios actores y que alude a un conjunto interiorizado de disposiciones, maneras de pensar, de ver, de actuar, de percibir y de sentir, que van configurando una tradición que sirve como filtro para la elección de miembros nuevos, elección de temáticas a trabajar, de prácticas, de bienes, de formas.

En el tercer eje se aborda el tópico relativo a la identidad de los académicos, la que, conforme a los planteamientos de Dubar, es entendida como una convergencia de dos dimensiones: la biográfica y la relacional. Mientras que la primera se singulariza por la búsqueda de la autenticidad del sujeto y el reconocimiento por parte de los otros, en la segunda están comprometidos los campos y las comunidades a las que el académico pertenece. De ahí que la noción de identidad implica necesariamente diversos procesos de socialización y sólo puede ser comprendida como una construcción del yo-nosotros, en la que la alteridad y la crisis acompañan el proceso.

Por último, el abordaje de la vida académica es efectuado a partir del reconocimiento de la vinculación entre los factores de índole cognitiva con los de naturaleza eminentemente social de las diferentes comunidades académicas y los campos que habitan. Dicho en otras palabras, la vida académica se concibe no sólo por el trabajo intelectual particular de cada campo, sino también por las estrategias de sociabilidad que cada comunidad académica despliega.

En fin, la autora concluye su ensayo insistiendo en que no basta la mirada desde el exterior, la institucionalizada, que regula, norma, uniforma y orienta el funcionamiento de los posgrados universitarios, sino que se requiere un equilibrio entre aquella y la mirada desde el interior, ésta que posibilita el reconocimiento y el rescate de la diversidad, de la riqueza y la pluralidad de los programas, a fin de comprenderlos en su especificidad.

El tercer trabajo, “Profesores de asignatura de las IPES. Procesos de pérdida y restructuración del *self*”, que integra este volumen, corresponde a Domínguez, quien analiza desde el enfoque dramaturgico de Goffman, cómo los académicos, al interactuar en las instituciones con colegas, con

directivos y administrativos, viven un proceso de pérdida y reconfiguración de su imagen. Esta perspectiva dramaturgica, cuyas raíces se sitúan en el interaccionismo simbólico de Blumer y la etnometodología de Cicourel y Garfinkel, conceptualiza la interacción social como una actuación que se representa en un escenario, análogamente a las sucesivas representaciones teatrales y, en este caso, al docente como el actor que desempeña un papel con base en un conjunto de criterios, normas o parámetros establecido previamente, al igual que lo hace el actor en las escenas del teatro. El enfoque de Goffman se puede situar como una sociología crítica centrada en una unidad social o, mejor dicho, una microsociología, en la que, utilizando el lenguaje teatral, cuestiona los procesos generados en el marco de los escenarios instituidos por los que se agrede y mortifica el *yo*, es decir, la identidad de los actores.

Se trata de una síntesis de su trabajo doctoral, efectuado en varias instituciones de educación superior, con el objeto de revisar la imagen que los profesores tienen de sí mismos y los procesos a partir de los cuales ésta se ve amenazada al enfrentar los requerimientos institucionales, para posteriormente ser reconstituida.

Entre las categorías goffmaneanas que retoma Domínguez para el abordaje teórico destacan las siguientes: institución total, el sí mismo (el *self*), interacciones sociales.

La institución total, que en el caso del autor —Goffman— alude al internado, y en el de la autora —Domínguez— a las universidades, se particulariza por el rompimiento y aislamiento del actor con respecto a la sociedad en la que se encontraba inscrito, propiciando con ello la destitución de la imagen que éste tenía de sí, al quedar inmerso en un espacio, con un grupo de personas y sometido a una autoridad que no formaban parte de su vida cotidiana, de su vida regular, civil. La institución se impone al actor regulando sus acciones y prácticas con base en sus objetivos y conforme a su propio plan, agrediendo al sujeto, al atacar la imagen de sí, esto es, el *yo* del profesor.

El sí mismo, el *self*, es una noción nuclear que remite a la imagen que de sí mismo construye el sujeto en sus interacciones sociales de la vida cotidiana y que, por tanto, puede ser atacada, lastimada, cuestionada, destruida, pero también reconfigurada. El ingreso a una institución atenta contra este *self* que ha construido previamente el protagonista, el profesor, al

interactuar con los otros, profesores y alumnos. Es a partir de su incorporación a la vida institucional que el profesor experimenta procesos de pérdida de su imagen y, a la vez, procesos de reconfiguración de ésta.

En el trabajo emprendido con base en referentes empíricos recuperados a través de entrevistas con los profesores de asignatura, Domínguez da cuenta de la imagen que los docentes tienen de sí antes y después de incorporarse a las diversas instituciones y su capacidad para generar contraestrategias frente a las estrategias institucionales impuestas.

Las interacciones sociales son conceptualizadas, como con anterioridad se señaló, como las representaciones teatrales que se despliegan en un contexto específico, al que el protagonista, el actor, se debe adecuar y en las que es portador de una máscara, la imagen que de sí ha construido y con la que desempeña su rol como docente ante una audiencia —el aula y la institución.

“De garras, plumas, patas, cascos a... ¡pezuñas!” es la elaboración de Hernández, quien con esta denominación metafórica aborda la construcción identitaria de la docencia en la Facultad de Medicina y Veterinaria de la UNAM, en la que se cultiva la enseñanza y la investigación de una multiplicidad de especies y, específicamente, de cabras. Con tal fin, la autora presenta como encuadre descriptivo el marco institucional correspondiente a la Facultad, así como el plan de estudios y las diversas opciones que los alumnos pueden emprender en su proceso formativo frente al universo de asignaturas que se les proponen, correspondientes a las numerosas especies que ahí se estudian, se investigan y se crían, reproducen y explotan.

Dos categorías son relevantes en el trabajo empírico emprendido por la autora para el abordaje conceptual de la elección del magisterio como profesión por parte de los médicos veterinarios dedicados a la enseñanza y a la investigación en cabras: prácticas educativas y construcción de la identidad docente. Respecto a las primeras, se subraya la intencionalidad de contribuir a la formación de los sujetos como profesionales. En relación con la segunda, se emprende una somera revisión de varias de las aportaciones que los teóricos han desarrollado sobre este tópico, entre las que se destaca, al igual que en el trabajo de Jasso, la conjunción de lo individual y lo social como un lazo indisoluble que explica esa construcción que permite al sujeto diferenciarse de los demás a partir de la imagen que de sí mismo configura a través del reconocimiento de los otros.

Desde el punto de vista metodológico, Hernández recupera la entrevista no como técnica, sino como una construcción metódica que pretende recuperar la voz de los sujetos, a partir de la cual se reconstruyen las trayectorias de los profesores, recogiendo sus propias narrativas que, en forma de biografías profesionales, expresaron los actores. Con la intención de analizar el significado de la práctica docente, procedió a la interpretación del discurso narrativo a partir de los datos empíricos recogidos, los contextos particulares y genéricos de los académicos, así como de los elementos conceptuales concretados.

Respecto a los resultados obtenidos, es preciso destacar que se organizaron, en una primera parte, con base en tres tópicos: la elección de ser veterinario, la elección de ser cabrólogo y la elección de conocer a las cabras. En términos generales, se puede afirmar que todas estas opciones efectuadas por los académicos se encuentran atravesadas por elementos de naturaleza psico-afectiva y social, tales como significados, valores, actitudes de sus profesores, comunicaciones, relaciones, más que por dimensiones de carácter intelectual o cognitivo.

Finalmente, en relación con el trayecto de los académicos hacia la docencia y a partir de sus propias narrativas, se puede afirmar que en todos los casos, aquél está signado por los ciclos de la vida académica de la propia Facultad (de ayudante a profesor), donde confluyen ineluctablemente la práctica médica y de zootecnia, con la docencia, la investigación y la difusión. De ahí que la docencia no sea percibida como una opción profesional primaria, en tanto que ésta está representada por la misma medicina veterinaria. De esta suerte, la docencia se configura como una práctica a la que se arribó por cuestiones circunstanciales aunque, como ellos lo narraron, ésta se intersectó en su proceso de construcción identitaria en lo que a la práctica veterinaria y a su dedicación a las cabras se refiere. Sin embargo, hoy por hoy, la revaloran como un medio de realización, de valoración y de reconocimiento.

Castañeda incursiona en las temáticas relativas al reconocimiento del profesor como docente y a la reconfiguración de la docencia a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo. Es un análisis en el que se muestran los problemas y desafíos que enfrentan los profesores de cara a la irrupción de los medios tecnológicos en la sociedad y, particularmente, en el contexto de la educación

en general y de la formación de profesionales, con el objetivo de examinar cómo se reconocen como docentes y cómo reconstruyen sus prácticas.

Se inicia el desarrollo de esta contribución esbozando el escenario de la sociedad actual frente a la penetración de las tecnologías, las que de múltiples formas han venido a transformar la vida cotidiana en todos los órdenes, de tal suerte que se puede afirmar que la tecnología es ya parte de la vida de los hombres. El arribo de las tecnologías al mundo educativo —asevera la autora—, lejos de poder postergarse en alguna institución escolar, resulta inminente. De hecho, buena parte de instituciones de los diversos niveles del sistema educativo ha emprendido cambios en sus modelos educativos al incorporar los recursos tecnológicos, pero otras muchas aún no lo han hecho. No obstante y pese a que en algunos casos a nivel institucional se dispone de algunos recursos, no todos los docentes son proclives a aprovechar estos medios en la enseñanza; por el contrario, muchos de ellos presentan resistencias. Es ésta la razón por la que la autora subraya que la sensibilización de los profesores constituye el punto de partida para que éstos puedan beneficiarse del uso de todos estos recursos y explotarlos para fines formativos. Para lograr un cambio de actitud por parte de los profesores ante las TIC, no basta con equipar a las instituciones, sino que se requiere iniciar un largo camino que, además de complejo, recorrerlo toma su tiempo, en tanto que lo que está en juego es la voluntad y decisión de aquéllos.

En otro orden de ideas, Castañeda distingue puntualmente dos escenarios relacionados con el uso de las TIC: el de la educación regular, que se despliega en el aula y en el que el docente puede hacer uso de internet, videos, videoconferencias, entre otros muchos, para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, y el de la educación a distancia o en línea, en el que las tecnologías se configuran como el único medio de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje, aunque, por supuesto, con el apoyo de un tutor, que también opera virtualmente.

En el proceso de inclusión de las TIC en la educación —destaca la autora— se pueden distinguir dos tipos de actores diferentes, cuya relevancia es igualmente definitoria en este ámbito: los indirectos y los directos.

Los primeros son aquellos que sin estar físicamente operando las TIC, ya sea en el aula o de manera virtual, toman las decisiones, al definir las políticas educativas y los programas estratégicos con que los operan, esto es, su

función se sitúa más bien a nivel de planeación y evaluación de la educación a nivel nacional, estatal o institucional. En las manos de estos actores están las definiciones de los currícula y los programas educativos, en los que bien se puede incluir la formación en el uso de las tecnologías, el desarrollo de competencias para seleccionar y utilizar la información adecuadamente, el fomento del aprendizaje autónomo y continuo, definiciones, todas ellas, que se podrían visualizar como un eje transversal desde el nivel preescolar hasta la educación superior.

Los actores directos —alumnos y maestros— son aquellos en quienes recaen las determinaciones que en materia de políticas educativas se han adoptado. Los alumnos, como bien argumenta Castañeda, constituyen una generación que nació en la era tecnológica y se han apropiado exitosamente de las TIC y, por tanto, exigen una educación y una formación profesional en donde éstas estén incorporadas, situación que puede resultar propicia para promover su correcto uso y con ello favorecer el aprendizaje. Sin embargo, es necesario que los profesores acepten este reto, se acerquen a sus estudiantes y reconozcan que el dominio que éstos tienen de las TIC, lejos de ser una amenaza, representa una excelente oportunidad para comunicarse con ellos, para construir con ellos y, en fin, emprender con ellos alternativas tecnológicas que conduzcan a mejorar las prácticas docentes.

En efecto, el aprovechamiento de las TIC en educación amerita una reflexión, por un lado, respecto al nuevo papel que el docente enfrenta y, por otro, en cuanto a la reconfiguración de sus prácticas, tópicos con los que Castañeda cierra este texto, aludiendo tanto al escenario áulico regular como al mediado por aquéllas: el aula virtual.

Con estos cinco trabajos se cierra la primera entrada a la que se aludió antes y se transita a la segunda, la relativa a la indagación de algunos procesos y prácticas referentes a los profesores de educación básica y las escuelas normales, varios desde un abordaje historiográfico y otros más correspondientes a la situación actual.

El trabajo denominado “Una naciente tradición: la formación de profesores”, a cargo de Ducoing, alude a dos acontecimientos relevantes que, ocurridos durante en el siglo decimonónico, signaron de alguna forma el desarrollo del normalismo mexicano: la creación de la Escuela Secundaria para Niñas y la de la Escuela Normal de Xalapa, obra de Rébsamen, acontecimientos ambos a los que posiblemente no se les ha otorgado el

lugar y el valor que ameritan en la historiografía relativa a la formación del profesorado de educación básica.

La selección de estas dos realizaciones obedece a que, en el caso de la primera, su etapa fundacional, en la administración juarista, constituye una tentativa en la que las mujeres emergen como candidatas para protagonizar la tarea educativa que el Estado-Nación, en proceso de constitución, pretendía emprender para alfabetizar y castellanizar a la población, marcando con ello la tendencia feminista de la profesión. En cuanto a la segunda, la instauración de la Escuela Normal rebsameneana, durante la administración de Díaz, ésta representa, de cara al proyecto de construcción del sistema de instrucción, uno de los primeros pilares del movimiento modernizador de la educación, por ser ahí, en Xalapa, donde se experimentó buena parte de las innovaciones importadas de los grandes maestros europeos, algunas de las cuales vendrían a contribuir a conformar el pensamiento educativo mexicano de la época. Ese pensamiento del XIX que, heredando las aportaciones de la centuria anterior —la Ilustración— del mundo occidental, se enriquece, se reformula y se adapta a nuestra realidad, a la vez que determina muchas de las orientaciones y definiciones que habrían de acompañar el derrotero de la educación en el siglo XX y de la formación de profesores.

Es, en consecuencia, en el curso de la segunda mitad de la centuria antepasada, cuando el Estado se empeña en organizar e instaurar la instrucción, convirtiéndose, por tanto, en Estado educador y haciéndose cargo, por supuesto, de su financiamiento.

Ante la carencia, a la vez que la emergencia de personal profesional que pudiese atender la incipiente instrucción básica, Juárez instituye la Escuela Secundaria para Niñas, destinada a formar —si bien rudimentariamente— a las maestras que se ocuparían de tal cometido, misma que habría de funcionar durante un largo periodo hasta ser sustituida por la Normal para Profesoras. Dos rasgos particularizan esta creación: por una parte, la profesión docente despega, aunque de manera incipiente, singularmente marcada por la feminización del oficio y, por otra parte, su establecimiento se genera a partir de la necesidad de personal que pudiese hacerse cargo de la instrucción primaria, esto es, el despego de la institucionalización de la formación magisterial sólo puede comprenderse en su relación con el ideal, el anhelo y la voluntad política de extender masivamente la

educación. Este distintivo, acuñado desde el nacimiento de la formación de profesores, habría de acompañar las subsiguientes etapas de institucionalización hasta convertirse en un vínculo —educación básica-normalismo— que prevalecería hasta la actualidad.

Desde nuestra óptica, la fundación de la Escuela Normal de Xalapa, que precede y supera en mucho a la instaurada con el carácter de nacional —la Escuela Normal para varones del D. F.— encarna, posiblemente, el proyecto más pulido, acabado y sistemático de la época, destinado a la formación del profesorado mexicano: hombres y mujeres. Su gestación y desarrollo, a cargo de Rébsamen, evidencian parte del movimiento modernizador de la educación que habría de trascender los límites del Estado, en virtud de que su modelo formativo interpeló a gobernantes, intelectuales, especialistas y educadores y logró pautar de alguna manera la instauración del sistema normalista en el siglo XIX y su posterior desarrollo en el XX, además de que coadyuvó a la elaboración, conformación y divulgación del pensamiento educativo mexicano.

Sobre la misma temática del normalismo, pero abordada más de un siglo después, Pérez Guerrero y Esteva Romo se introducen en dos materias “del aquí y del ahora”. La primera analiza la profesionalidad del formador, mientras que la segunda ahonda en los procesos concernientes al trabajo grupal de las academias en las escuelas normales.

Bajo el título “La profesionalidad del formador de formadores”, Pérez Guerrero desarrolla un debate sobre el profesionalismo de los maestros de la escuela normal, materia muy polémica y de gran actualidad, que es emprendido desde una posición socio-política crítica a través de un recorrido historiográfico y de un encuentro mediado por la narrativa con algunos de ellos.

La autora plantea que la profesionalidad de los formadores normalistas es conceptualizada como la respuesta —discurso, acciones, estrategias— a la toma de decisiones de índole burocrática. De esta suerte, la profesionalidad deviene un proceso por el que, después de negociaciones, se imponen, institucionalizándose, imágenes burocráticas y de sumisión por parte de los profesores, que se operan a partir de programas que controlan corporativamente su ingreso, permanencia y promoción, al punto de que éstos se asumen como simples ejecutores obedientes de las orientaciones, decisiones y reformas que el Estado va acordando a lo largo de las diferentes administraciones.

El desarrollo profesional de los formadores queda completamente eludido e inscrito en las tramas burocráticas que en cada caso se van generando, motivo por el que —a decir de la autora— lejos de poder hablar de profesionalización de los formadores, se debe reconocer el proceso de “des-profesionalización” al que se han visto sometidos, situación que ha conducido no sólo al desprestigio de los docentes, sino también de las propias escuelas normales. De ahí que comparte con Braslavsky el pensamiento relativo a la necesidad de “re-profesionalizar” la profesión, lo que significa que la profesión de docentes, igual que la de formadores normalistas, tendrá que ser reconceptualizada, reconstruida y repensada, con base en las necesidades del mundo contemporáneo, en el tipo de sociedad que se quiere construir y el tipo de sujetos que se pretende formar.

En un primer acercamiento, la autora dibuja el proceso a partir del que la profesión docente, en el escenario que parte del siglo XIX y hasta la actualidad, se va conformando como una profesión de Estado, cuyos rasgos la singularizarían y la distinguirían de cualquiera otra, al haber nacido como profesión liberal a la vez que contradictoriamente como profesión de Estado y, en realidad, como subprofesión. Los debates respecto a la profesionalidad de la docencia recorren casi todo el siglo XX y son emprendidos desde múltiples posiciones y ópticas. Incluso con la inscripción del normalismo al nivel superior y la exigencia del bachillerato, las polémicas continúan, al conservar y recrear —por no decir, perpetuar— los signos particulares que marcaron su desarrollo a inicios del siglo pasado (burocratización, subordinación, control estatal, corporativismo, entre otros), aunque ahora revestidos con otras imágenes y otros discursos, por otros actores.

Para la autora, el desarrollo profesional de los formadores no existe como tal, aunque de hecho queda subsumido como el proceso reproductor del discurso derivado de la reforma curricular en turno, tal como lo manifiestan los mismos profesores. Es decir, la incorporación de los parlamentos oficiales representa el mecanismo por el cual los formadores se actualizan y desarrollan profesionalmente, ya que a través de éste se apropian de los nuevos contenidos y de las nuevas orientaciones, sin argumentaciones internalizadas e independientemente de su acuerdo o desacuerdo, de su pensamiento, de su posición teórica, epistemológica y pedagógica, si es que la tienen. De esta forma, los profesores son simples reproductores de información carente de sentido para ellos.

En fin, muy lejos se encuentra el normalismo —reitera la autora— de promover el desarrollo profesional de sus formadores y de edificar un sistema democrático que propicie la autodeterminación y la autonomía de sus profesores, en concordancia con los anhelos de la sociedad democrática que todos pretendemos construir.

Por su parte, en el texto “El trabajo grupal entre profesores normalistas: una experiencia de vinculación”, Esteva examina el desarrollo del trabajo en grupo que despliegan los profesores en las academias de tres escuelas normales, a partir, inicialmente, de la observación efectuada durante un lago periodo y, después, de la intervención realizada en los últimos tiempos como una decisión asumida para enriquecer su propia metodología de investigación y favorecer la participación de los maestros.

La autora se pregunta de entrada: ¿por qué estas reuniones no representan espacios para la reflexión, el análisis y la acción?, cuestionamiento que se configura como el eje central de su trabajo de investigación. Para tal efecto, explicita primeramente el proceso recorrido para la definición de su metodología, retomando la noción que Morin plantea respecto al método: proceso que se construye en el camino y que se prueba en el propio andar. En este tenor destaca que si bien optó por la observación como vía para analizar el trabajo de estos cuerpos colegiados, a la mitad del camino decidió intervenir, es decir, irrumpir en el colegiado a partir de una propuesta por ella elaborada.

Varias puntualizaciones explicita la autora en torno a su posicionamiento teórico:

—El trabajo se funda en algunas de las premisas freirianas y otras más en el análisis institucional desarrollado en Francia.

—La conceptualización y desarrollo del proyecto se funda en una posición crítica, desde la que se subraya: la complejidad de la realidad a investigar, la construcción del conocimiento, la comunicación entre sujetos, la adopción de la praxis que vincula la reflexión y la acción, y el diálogo como forma de trabajo.

Metodológicamente, la autora se pronuncia por el diálogo intersubjetivo entre los profesores y ella, como vía para analizar de manera conjunta el fenómeno grupal en un marco de reconocimiento y respeto al otro, a partir de lo cual se propuso formular el proyecto de intervención denominado “La academia: un espacio de vinculación”, fundado, como antes se

puntualizó, en ciertos conceptos freirianos y varias nociones provenientes del análisis institucional de Lobrot y en el que la vinculación es comprendida como articulación e integración. El proyecto fue bien recibido por el grupo, favoreciendo la interlocución entre los participantes, a partir de la cual se asumieron como sujetos activos y participativos en la misma investigación. Entre los objetivos destacan: vincular los objetivos y contenidos de las ocho asignaturas que conforman el 5º semestre del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria; concretar la vinculación a través de un trabajo elaborado por los estudiantes y, por último, promover el análisis y la reflexión, entre los profesores participantes, sobre el significado del trabajo grupal.

De la experiencia vivida en las nueve sesiones hasta el momento consumadas, Esteva Romo reporta que, a pesar de las modificaciones efectuadas durante el proceso, al trastocar las temáticas, las fechas, los tiempos y las acciones previstas, así como de la diversa profundidad de los debates, de la supuesta realización del trabajo destinado a los alumnos y de la calidad de los trabajos elaborados, hubo avances importantes que interpreta a partir de la siguiente categorización:

- a) El trabajo grupal en las academias normalistas se encuentra fuertemente definido por el contexto institucional y, evidentemente, la disposición y voluntad que se tejen en el compromiso de cada uno de los actores.
- b) La dependencia profesor-programa se configura como un rasgo distintivo del profesorado normalista no sólo en lo que a su hacer docente corresponde, sino además en la vida cotidiana de las instituciones.
- c) El aprendizaje grupal constituye un elemento central que abre la posibilidad de diálogo e interlocución no exclusivamente entre los participantes de la academia, sino también entre investigadores y sujetos-objetos de investigación.

Ortega es la autora del capítulo intitulado: “La tutoría en secundaria: un espacio para el desarrollo humano”. El trabajo se encuentra organizado en cuatro apartados con la finalidad de subrayar algunos elementos que conducen hacia la reflexión del significado, del papel y del valor de la

práctica de la tutoría en la escuela secundaria: 1. ¿La escuela: educación o formación? 2. La educación como desarrollo humano y la tutoría como formación del sujeto. 3. El aula como espacio del nos-otros y el proceso de autoafirmación del adolescente como sujeto social, y 4. De la declaración de *independencia adolescente* al acuerdo de interdependencia de los sujetos.

En el primero, la autora establece ciertas distinciones entre educación y formación. Al respecto puntualiza que el concepto de formación es mucho más amplio que el de educación, al conjugar las diferentes dimensiones del ser humano. En cuanto a la noción de educación, apunta que ésta ha sido reducida y manejada de manera muy simplista por buena parte de los actores de la educación, aunque la mayoría comparte el pensamiento relativo a que supone una acción sobre los otros con finalidades específicas. Lamentablemente —insiste—, la noción de educación continúa siendo empleada como sinónimo de enseñanza y ésta como simple transmisión de conocimientos.

La conceptualización de la educación como desarrollo humano y la tutoría como formación del sujeto son los tópicos en los que incursiona la autora en este segundo momento, destacando algunos conceptos del formismo que Maffesoli desarrolla a partir de Simmel, a través de los cuales se pretende recuperar la unicidad entre lo individual y lo social, en tanto trabajo de los educadores en los espacios institucionales, con la intención de plantear y desplegar una función realmente formativa. Es fundamentalmente aquí donde inscribe la tarea del tutor y de la tutoría como el espacio escolar en el que se genera la posibilidad de un encuentro intersubjetivo con los alumnos y de una construcción entre todos los sujetos del nosotros, con base en la participación y acciones de uno y otros. La construcción del nosotros —destaca Ortega— es una acción eminentemente pedagógica en la que las subjetividades individuales interactúan con las subjetividades del otro, de los otros, como un proceso en el que el sujeto emerge a partir de su propia experiencia y en el que las fronteras del yo y del otro quedan, de alguna forma, desdibujadas. La tutoría representa, en consecuencia, la opción institucional más propicia para emprender encuentros que potencien el proyecto formativo de los adolescentes y para la construcción del nosotros.

La construcción del nosotros supone de parte del docente la disposición, voluntad y capacidad para entender a los adolescentes, para compartir

con ellos sus necesidades de desarrollo, sentimientos, emociones, problemas, conflictos e inquietudes y lograr que ellos se identifiquen y simultáneamente se diferencien del otro, en un proceso de ir y venir, de la identificación a la diferenciación y de ésta a la singularización.

La mirada que sobre el sujeto en formación se formula es aquella que Maffesoli plantea con el concepto de “enteridad”, comprendido como una visión del adolescente desde la complejidad, esto es, una mirada plural de la persona en cuanto a sus diferentes dimensiones: afectivas, psíquicas, físicas, sociales, identitarias, cognitivas, racionales.

Una vez que la autora puntualiza algunos de los problemas y retos que los profesores han experimentado a partir de la inserción de la tutoría en el currículum de secundaria, este texto se cierra con un llamamiento a aprovechar el potencial que este espacio ofrece para la reflexión, la interacción y la atención que los adolescentes demandan en esta etapa de su proceso de desarrollo, pero a la vez, con un reclamo que se manifiesta como una tensión entre la posibilidad y la necesidad: la formación de los docentes-tutores que tienen a su cargo tal función.

Este volumen se cierra con el trabajo de Salgado de la Rosa, denominado: “Ezequiel A. Chávez (1868-1946). Los años formativos de un educador mexicano”, en el que puntea el recorrido de la formación de un personaje notable, destacado y estimado por muchos de sus contemporáneos, aunque, tal vez, no muy conocido y no muy valorado ni en aquellos tiempos ni en la actualidad; un hombre inteligente, comprometido, de gran valía y de trabajo, que supo transitar en la vida pública y transigir con los diferentes gobiernos (desde el porfiriato hasta la década de los veinte del nuevo siglo), destacándose muy particularmente su obra en el campo educativo, al evidenciar de manera sobresaliente su interés, su anhelo y su decisión de contribuir a la educación nacional.

La notabilidad de este gran hombre y apreciado maestro radica, por un lado, en el hecho excepcional de haber formado parte del reducido grupo de la intelectualidad de la época, cuya inteligencia y dominio del saber no se restringió a un solo campo disciplinar —el jurídico, como formación de origen—, sino justamente a la inversa: incursionó por la educación, la psicología, la literatura, la filosofía y la historia. Por otro lado, pese a que no dejó grandiosa producción escrita en el ámbito educativo, como sería el caso de la relativa al campo filosófico, es de destacar su amplio,

importante e intenso trabajo como profesor y funcionario de educación en diferentes administraciones, y por ello se puede subrayar que su singular talento se orientó a la gran tarea de la educación.

En cuanto a su intervención en la instrucción pública del porfiriato, con Baranda y Justo Sierra, participó y apoyó en el movimiento modernizador de la educación tendiente a sentar las bases para la organización y estructuración de la educación elemental y del sistema educativo nacional, así como para renovar la Escuela Nacional Preparatoria y, por supuesto, los estudios superiores; colaboró muy de cerca con el fundador de la Universidad y en consonancia con éste, en la creación de la Escuela de Altos Estudios, antecedente de la actual Facultad de Filosofía y Letras; instaurada la Universidad de México, sus gestiones en el rectorado se destacaron siempre por la defensa que de ella hizo ante los ataques provenientes de diferentes frentes; su labor como director de Altos Estudios, en dos ocasiones, habría de distinguirse por organizar los diferentes estudios y promover la formación de profesores, e igual que en el caso de la Universidad, por salvaguardarla de los embates que contra ésta se desplegaron. Destaca, de igual forma, la defensa de los estudios pedagógicos al interior de la Escuela de Altos Estudios, destinados a la formación del profesorado universitario, en los que él participaba como catedrático de la asignatura de Metodología de la Enseñanza. En suma, su voluntad y dedicación contribuyeron definitivamente a preservar la vida de la Universidad y la Escuela de Altos Estudios en su dificultosa y delicada infancia ante la incomprensión de muchos, que ignorando su valor, su sentido y significado, propugnaban por su desaparición.

Salgado de la Rosa, como apuntamos, se ocupa de recorrer minuciosamente la infancia, la adolescencia y juventud de Chávez, detallando con gran cuidado su origen, su ambiente familiar, sus primeros y posteriores pasos en el mundo de la escolarización y su tránsito de la escuela privada a la Escuela Preparatoria, en donde, como apunta el autor, se formaban los jóvenes de la élite política e intelectual del país. Narra con igual precisión sus lecturas preparatorias, las relaciones con algunos de sus maestros, su incursión en la poética, en la historia y la filosofía, su espíritu analítico, sus conflictos filosóficos, sus principios y creencias religiosas e incluso su opción profesional, la abogacía, misma que siempre sería acompañada de su interés y preocupación por la educación en general y la docencia, particularmente.

Explica la tristeza experimentada por el joven Chávez tras la muerte de su esposa y el consejo, a la vez que demanda de resignación, formulados por su padre.

El autor finaliza su trabajo puntualizando los primeros pasos del joven abogado en la docencia y en su incorporación a la administración pública de la educación, con el entonces ministro Joaquín Baranda, quien habría de impulsar, con el apoyo de Justo Sierra y otros intelectuales y maestros, la organización de la instrucción pública del país.

## Bibliografía

- Arendt, Hannah (2005), “¿Qué queda? Queda la lengua materna”, *Ensayos de comprensión 1930-1954*, tr. Agustín Serrano, Madrid, Caparrós.
- \_\_\_\_\_ (1999), *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1993), *La condición humana*, Introducción de Manuel Cruz, tr. Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós.
- Ardoino, Jacques (1993), “El análisis multirreferencial”, tr. Patricia Ducoing, *Revista de la Educación Superior*, México, vol. XXII, núm. 87, ANUIES, pp. 7-16.
- Blumer, Herbert (1969), *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, Hora.
- Ducoing, Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, vol. 1, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Goffman, Erving (1970), *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Heidegger, Martin (1971), *El ser y el tiempo*, tr. José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, Michel (1988), *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, París, Meridiens- Klincksieck.
- Morin, Edgar (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, tr. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.

# LA ACADEMIA FRENTE AL PENSAMIENTO CRÍTICO ACTUAL

*Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón<sup>1</sup>*

*“La débil articulación de las entidades académicas...  
con los nuevos movimientos sociales de sus propios pueblos constituye  
un serio problema para la elaboración de una síntesis superior  
del pensamiento crítico”*

(Miró, 2011: 4)

## Presentación

El ámbito académico ha ido a menos en la formación de pensamiento crítico. Esto está estrechamente vinculado con los efectos colaterales de una sociedad que gira en torno al pensamiento instrumental y, por ende, interesada en replegar al máximo todo proceso y práctica educativos encaminados a la transformación de la realidad. Sostenemos que el eje transversal que debe atravesar los procesos y las prácticas de los profesionales de la educación (académicos y profesores) es el pensamiento crítico, cuya máxima y mejor expresión es la construcción de argumentos sólidos, en virtud de que la argumentación es inmanente o consustancial al pensamiento crítico.

Nos interesa distinguir entre procesos educativos normalizadores y procesos educativos críticos. Los primeros son aquellos que están deliberadamente socializando para la adaptación pasiva y obediente; los segundos son los que tienen como primera intención la formación de pensamiento crítico. Un proceso de educación encaminado a la formación de individuos

---

<sup>1</sup> Maestra de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, académica de la UPN e Investigadora visitante IISUE-UNAM.

pensantes, críticos y transformadores de su entorno, ocurre en la interacción, con y entre personas igualmente críticas y propositivas, es decir, es una educación horizontal, con sentido social, que se va desplegando en el entorno donde conviven personas productivas, inconformes, sensibles, preocupadas y ocupadas por construir un mundo más habitable; su formación intelectual recurrentemente cuestiona las estructuras de poder político. Por el contrario, una educación adaptativa o normalizadora se ejecuta en una estructura de relaciones vertical, rígidamente jerárquica y celosa de mantener el *statu quo* y formar personas trabajadoras, obedientes y bien adaptadas, cuyos intereses intelectuales no rebasen los límites de lo cotidiano e intrascendente.

El pensamiento crítico desarrolla la argumentación teniendo como base la duda metódica (Descartes), pero únicamente, valga la redundancia, en su perspectiva metódica, en tanto reconocemos que “Descartes concibió su método como el instrumento de una demanda que pretendía convertirse en ‘maestro y poseedor de la naturaleza...’” (Ducoing, 2011: 436), y no es ese el sentido de fondo que deseamos recuperar. La “duda”, tal y como la estamos abordando, es propiamente el eje del pensamiento crítico. La duda no como expresión de indecisión o temor, sino por el contrario, como “certeza” de que no tenemos la verdad en la mano, pero tampoco pretendemos tenerla y, por tanto, avala una necesidad de saber, una actitud cuestionadora encaminada a conocer, esto es, la duda como el punto de partida de una actitud de crecimiento. Desde esta perspectiva, la duda nos preserva de posturas irracionales, instrumentales, alienadas que invariablemente orientan a la aceptación incondicional de creer a ciegas o defender un dogma. El pensamiento crítico tiene como base la *duda consciente y deliberada*, y se manifiesta como apertura mental para el aprendizaje permanente en una disposición respetuosa hacia el otro, de quien siempre podemos aprender algo nuevo, en el entendido de que la educación es un proceso de integración social permanente, encaminado a incorporar activamente al individuo a diversos grupos sociales, llámese familia, escuela, empresa, institución, fábrica, entre otros. Entenderemos que toda interacción humana que beneficie, promueva o acerque la incorporación del individuo a estos grupos sociales es propiamente una práctica educativa, enmarcada en el permanente proceso educativo.

El propósito de este texto es explorar el estado que guarda el quehacer académico de las instituciones de educación superior (universidades, normales e institutos de investigación) respecto del compromiso insoslayable de asumir posición y acción frente a las condiciones de vida que han impuesto las actuales estructuras políticas, económicas, culturales y sociales. Nos preguntamos qué está haciendo la academia frente a la premisa freiriana de *educar para transformar*, la cual, consideramos, debe estar en la base de todo proyecto educativo (formal e informal). El supuesto central del que partimos sostiene que la dinámica socio-económica, política y cultural actual impulsada y globalizada al amparo de los intereses de mercado de los actuales grupos en el poder, va alejando a la academia, en su quehacer cotidiano, del sentido crítico, tanto en la investigación como en la docencia o formación de cuadros. De igual forma, la va distanciando “convenientemente” de los acontecimientos sociales y políticos relevantes. Para el caso de que podamos argumentar suficientemente este supuesto, creemos irremisible profundizar en el planteamiento ofrecido y de manera inherente construir propuestas como la que exponemos al final del capítulo.

## Academia y pensamiento crítico

Las categorías eje en torno de las que reflexionamos son *academia* y *pensamiento crítico*, por lo que es pertinente dar cuenta de lo que entendemos por una y otra. En el contexto al que hacemos referencia, la academia<sup>2</sup> es el nombre que reúne o identifica a un sector social dedicado a la producción y transmisión de conocimiento, investigación, arte y literatura en cualquier campo de saber y su enseñanza a través la docencia; dicho sector es también identificado como “comunidad intelectual”. La pertenencia a la academia supone, actualmente, haber pasado por un proceso formativo habitualmente universitario y estar en activo, tanto en la filiación o pertenencia a una institución de educación y/o investigación, como en el

---

<sup>2</sup>Del lat. *academĭa*, y éste del gr. Ἀκαδημία. En su primera acepción se vincula con la Escuela filosófica fundada por Platón. Sus doctrinas se modificaron en el transcurso del tiempo, dando origen a las denominaciones de antigua, segunda y nueva academia. *Diccionario de la Lengua Española*: <[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=Diástole](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Diástole)>.

ejercicio cotidiano, a través de la docencia, la investigación, la difusión y la pertenencia y participación en grupos colegiados adscritos a las instituciones de educación e investigación. Ciertamente, el término es usado con más frecuencia de la que nos gustaría aceptar, en campos completamente alejados de los rubros del conocimiento, la investigación y la formación universitaria,<sup>3</sup> no obstante, en su acepción más extendida integra al sector considerado “pensante” de una sociedad, es decir, aquel que ha estudiado en los parámetros de las instituciones educativas y por ello se lo considera conocedor de diversas realidades sociales, culturales, naturales, físicas o tecnológicas.

Nos gustaría destacar un campo particularmente vinculado con la academia por ser, históricamente, en los contextos institucionalizados de la escuela, el espacio por excelencia donde se da la formación básica o primaria, media y universitaria, nos referimos a la docencia en todas sus formas y niveles. Academia y docencia tienen un vínculo natural, dado que están íntimamente ligadas con formación y transmisión de conocimiento. Así, entonces, la formación y la docencia son ineludibles cuando se convoca el tema de la academia.

En cuanto a la categoría pensamiento crítico, comenzaremos destacando que el pensamiento en sí mismo es propiamente una facultad o capacidad humana que hace posible asimilar o incorporar y re-elaborar en nuestra mente el conjunto de datos que resultan de la interacción con el mundo externo; se expresa igualmente como talento o aptitud para elaborar y re-crear la información, los datos, las imágenes, los sonidos y todo aquello que entra en la interioridad humana a partir de los sentidos o sistema perceptivo. El pensamiento se constituye durante el proceso de socialización, mediante la elaboración de todo aquello que resulta de la relación del individuo con lo que está fuera de él; en este contexto el pensamiento puede ser producto del *procesamiento*, *reconstrucción*, *re-creación* entre otros, de todo aquello que recibimos del mundo exterior. Al cobijo de esta premisa, *pensamiento crítico* supone poner en cuestión consciente, deliberada y enfocadamente lo que entra, es decir, hacer pasar por un *filtro analítico* la información, las imágenes, los datos y demás elementos, de tal modo que

---

<sup>3</sup> Se dice “academia militar” o se nombra así a programas de espectáculos y entretenimiento.

éstos no pasen directo y se instalen como creencias, certezas, conocimiento o verdades, antes de ser cuestionados, analizados y comprendidos en sus fundamentos y argumentos y, por consiguiente, sean aceptados. El pensamiento crítico es propiamente la facultad de re-direccionar la atención a los aspectos nucleares que sustentan aquello que se nos presenta u ofrece como un “saber”, una interpretación o una posición. Se expresa en la habilidad de reconocer *dudas propiciatorias* y, con base en ellas, hacer *preguntas pertinentes*, coherentes y relevantes, es decir, plantear al interlocutor (sea un sujeto individual, colectivo, virtual o manifiesto en texto impreso) o a la situación, la interrogante que apunte certeramente a los fundamentos mismos que lo o la sostiene. Por tanto, el pensamiento crítico, lejos de pretender dar respuestas y explicaciones, supone desarrollar el hábito de inquirir e interpelar aquello que se nos presenta como cierto. Hay que decir, no obstante, de acuerdo con Ducoing, que la noción de pensamiento crítico:

...carece de un contorno prefigurado, estable o delineado y, aunque de manera genérica, podría inscribirse en el marco del pensamiento filosófico y sociopolítico, su envergadura rebasa cualquier ámbito disciplinar, en tanto que se encuentra estrechamente vinculado, en primer lugar, con la llamada Teoría crítica. [de la escuela de Frankfurt. En el campo educativo, destaca Ducoing, el pensamiento crítico]... supone un proceso diversificado por el que el objeto educativo se actualiza y reactualiza de manera permanente, a través de la interrogación, de la reflexión y el debate (Ducoing, 2011: 12).

Una vez expuestas estas nociones, nos aproximaremos a la reflexión en torno a una pregunta eje: ¿qué está haciendo la academia respecto de la construcción de pensamiento crítico? Antes de ofrecer algo que pretenda ser una posible respuesta, vale dar cuenta del contexto y las condiciones que hoy por hoy limitan, obstaculizan e incluso niegan deliberadamente la formación de pensamiento crítico entre las nuevas generaciones.

La actual sociedad llamada de consumo, postindustrial, neoliberal o globalizada, desde el siglo xx, viene generando dinámicas de intercambio, consumo, organización y convivencia social sustentadas en la producción de sujetos *ad hoc* a sus necesidades de expansión y consolidación. Esta afirmación no dice nada nuevo, ya lo anunciaban los teóricos fundadores de la Escuela de Frankfurt, a mediados de los cuarenta, cuando argumentaban con solidez lo que percibían como mercantilización de la cultura. Someter la

cultura y todos sus productos a las necesidades del mercado traería graves consecuencias; acuñaban una categoría que daba nombre a esa maquinaria cultural destructiva: *racionalidad instrumental* para dar cuenta de las complejas y “subrepticias” maneras en que los medios masivos de difusión construían una cultura propia del sistema capitalista, orientada a producir a los “sujetos”, obedientes consumidores que el sistema requería (Horkheimer y Adorno, 1997). La racionalidad instrumental se vincula estrechamente con *pensamiento instrumental*.<sup>4</sup> Para efectos de esta reflexión, racionalidad instrumental y pensamiento instrumental pueden ser nociones intercambiables, opuestas a la noción de pensamiento crítico que estamos desarrollando. Los primeros atienden a intereses particulares, destinados a la manipulación de la masa y el segundo, idealmente y desde nuestra concepción, supone o conlleva un acercamiento o tendencia hacia el *sentido social* o bien común.

Tanto la racionalidad como el pensamiento instrumental están en la base de la compleja maquinaria, sobre todo mediática y, por ende, cuentan con la capacidad de influir en amplios sectores de la población mundial. Para el momento actual, prácticamente no hay ámbito de interacción humana institucionalizada en el que no haya habido transformaciones que han fortalecido la cultura mercantilista y empresarial y simultáneamente debilitado el pensamiento crítico, colectivo e individual. Patricia Ducoing, analizando un campo en el que es experta (la formación normalista), destaca:

La oleada de la eficacia del ámbito de los negocios ha invadido particularmente el mundo escolar en la última década [o décadas], penetrando con su lenguaje, principios e ideología, las formas de entender y actuar en educación... generando también y, contradictoriamente una gestión más autoritaria y vertical... El nuevo enfoque gerencial ha sido importado y apropiado por buena parte de los actores de la educación y de los tomadores de decisiones (...) Al incorporar las prácticas de la gestión empresarial a la Escuela Normal y a la formación inicial, aquélla se instituye... como modeladora del comportamiento, de la conducta, de los futuros maestros, para que, a su vez éstos repliquen su actividad moldeadora con sus alumnos, convirtiendo la eficacia en fin y medio a la vez (Ducoing, 2011: 433-434).

---

<sup>4</sup> Usado por la antropóloga Margaret Mead para destacar una característica predominante en las sociedades occidentales.

En desarrollos anteriores,<sup>5</sup> argumenté que en un contexto social dominado por la racionalidad instrumental, los medios masivos están convertidos en los educadores más efectivos y eficaces de todos los tiempos, en virtud de la enorme capacidad de interconexión que han adquirido. Su influencia y poder de persuasión es potencialmente avasallante, dada la presencia constante, permanente y abarcadora que tienen en la vida cotidiana y en absolutamente todos los espacios, públicos y privados. La actual sociedad de la información o del conocimiento, o la llamada era digital supone la creciente capacidad de los medios de mantener enfocada la atención, el interés, incluso la ocupación y el tiempo libre de la población en asuntos diversos, múltiples, simultáneos, habitualmente superfluos, alejando con ello a los sujetos de la posibilidad de reflexión detenida, razonamiento y juicio meditado, así como toma de posición sustentada. Los medios masivos de difusión y todos los desarrollos tecnológicos, informáticos y digitales dispersan el pensamiento, lo distraen, lo alejan de lo importante, es decir, de aquello que afecta la vida; le quita a los sujetos capacidad de pensamiento autónomo (léase crítico) para poner en su lugar *pensamiento mediático*. Las subjetividades mediáticas como el *pensamiento mediático*, se forman en:

...el sujeto interconectado permanentemente; es el pensamiento que se configura prioritariamente frente al televisor, ante la radio, la computadora, sometido al abuso de la publicidad, incluso en la calle. En un ambiente social en el que los medios se han convertido en la fuente predominante, si no es que única, de información y de conocimiento para millones de personas de todas las edades, que no cuentan ni con la capacidad, ni con los recursos para contrastar o simplemente dudar de la información que los medios les transmiten (Ornelas, 2007: 161).

Desde esta perspectiva y ante estas determinaciones, la academia y en general la escuela han perdido estrepitosamente capacidad de persuasión; de hecho, su influencia en los grupos de estudiantes y/o alumnos, cientos, miles o millones, se ha ido reduciendo a conseguir de ellos la preocupación por acreditar materias y cumplir con lo que la institución exige a cambio

---

<sup>5</sup> Para la tesis doctoral de quien esto escribe: “El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea. Una lectura desde lo educativo” (2000-2004). Doctorado en Pedagogía de la FFYL, UNAM. Asesora: Patricia Ducoing Watty.