



INVESTIGACIONES SOBRE DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

CONTRIBUCIONES TEÓRICO-ANALÍTICAS
DESDE EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD



Cecilia Navia Antezana
Elizabeth Hernández Alvírez
Alicia Pereda Alfonso
Coordinadoras

Este libro presenta contribuciones de investigación sobre el campo educativo y sus vínculos con la diversidad, a partir de tres ejes problemáticos: la interculturalidad y la de/descolonización; la interpretación y el análisis de la cultura; y los procesos de subjetivación: entre la inclusión y las violencias. Desde una lectura activa de los textos de otros, pero también de los propios, en la búsqueda de nuevas comprensiones, de la consolidación de las que hemos ido construyendo, así como desde la resistencia a posiciones hegemónicas que se nos imponen o pretenden imponer, y desde perspectivas metodológicas cualitativas e interpretativas, las trece autoras y diez autores se relacionan con la realidad y con los actores educativos, con una posición de diálogo sensible, respetuoso y responsable. Así, cuando se aborda la interculturalidad, la multiculturalidad, el plurilingüismo, los feminismos y las masculinidades, entre otros conceptos presentes en estos capítulos, se asume una perspectiva crítica desde el Sur global, desde el que nos posicionamos y asumimos la investigación.

Cecilia Navia Antezana
Elizabeth Hernández Alvídrez
Alicia Pereda Alfonso
Coordinadoras

Investigaciones sobre diversidad
y educación. Contribuciones teórico-
analíticas desde el Doctorado
en Educación y Diversidad



SERIE
POSGRADO

Investigaciones sobre diversidad y educación. Contribuciones teórico-analíticas desde el Doctorado en Educación y Diversidad

Cecilia Navia Antezana

Elizabeth Hernández Alvírez

Alicia Pereda Alfonso

Coordinadoras

Este libro contó con el financiamiento de la Universidad Pedagógica Nacional y es producto de la convocatoria “Publicación de avances de investigación e intervención en obras coordinadas”, emitida por la Secretaría Académica el 2023 para los programas de posgrado pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrado de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

La obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos en los temas aquí desarrollados, en un formato de doble ciego.

Primera edición, 03 de septiembre de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan,
CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-576-3

Nombres: Navia Antezana, Cecilia, coordinación | Hernández Alvírez, Elizabeth, coordinación | Pereda Alfonso, Alicia, coordinación

Título: Investigaciones sobre diversidad y educación: contribuciones teórico-analíticas desde el Doctorado en Educación y Diversidad

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. | Serie: Posgrado

Identificadores: ISBN 978-607-413-576-3

Temas: Educación intercultural | Inclusión educativa | Educación – Filosofía

Clasificación: LCC LC1099 I5 2025

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción. La diversidad en el ámbito educativo: los entramados teóricos y las propuestas metodológicas de la investigación.....	9
---	---

Cecilia Navia Antezana

Elizabeth Hernández Alvídrez

Alicia Pereda Alfonso

PARTE I.

DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y DE/DESCOLONIZACIÓN

CAPÍTULO 1.

La educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana. Tensiones y discursividad en la educación básica	31
---	----

Irving Carranza Peralta

Jorge Tirzo Gómez

CAPÍTULO 2.

Formadores de docentes como sujetos
ético-políticos de la diversidad. El caso de la
Benemérita Escuela Nacional de Maestros 57

Miguel Ángel González Melchor

Cecilia Navia Antezana

CAPÍTULO 3.

Diversidad y cultura escolar en jóvenes
de bachillerato. El caso del Plantel
Tláhuac del IEMS 85

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

Nicanor Rebolledo Recendiz

CAPÍTULO 4.

¿Qué prácticas colonizadoras y liberadoras realiza la
escuela? La escuela como agente colonizado,
pero también liberador 125

Miguel Ángel Cabrera Sánchez

María Guadalupe Díaz Tepepa

PARTE II.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

DE LA CULTURA

CAPÍTULO 5.

La filosofía del *cuidado de sí*. Una aplicación en la novela
Los detectives salvajes 159

Grisel Valadez Paz

Samuel Arriarán Cuéllar

CAPÍTULO 6.

El texto argumentativo desde la perspectiva liberadora.

Una propuesta de reflexión docente..... 177

Hilda Judith Morales Cienfuegos

Elizabeth Hernández Alvidrez

CAPÍTULO 7.

Filosofía y educación en los antiguos mexicanos:

Tlamatini, instituciones y sabiduría náhuatl 205

Armando Rubí Velasco

María Guadalupe Díaz Tepepa

CAPÍTULO 8.

Transculturación como expresión neobarroca en Santo

Domingo Ozolotepec, Oaxaca. Intersección cultural de

oralidad, escritura y digitalización 243

Miriam Florean Santana

Elizabeth Hernández Alvidrez

CAPÍTULO 9.

Educación e identidad cultural en los contextos

migratorios: avances de investigación..... 271

Ivonne Ramírez Sosa

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

PARTE III.
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN:
ENTRE LA INCLUSIÓN
Y LAS VIOLENCIAS

CAPÍTULO 10.

Los fundamentos de la ciencia moderna y la medicina del siglo XIX en la categorización del “sexo verdadero”	309
<i>Alma Delia Loreda Cabrera</i>	
<i>Rosa María González Jiménez</i>	
<i>Alicia Pereda Alonso</i>	

CAPÍTULO 11.

Modelos de la Educación Especial e Inclusión Educativa	341
<i>Itzel Carter Villatoro</i>	
<i>Alicia Ávila Storer</i>	

CAPÍTULO 12.

Experiencias reeducativas de varones que trabajan contra la violencia. Desmarañando los pasos de violencia y poder.....	379
<i>Cuitláhuac Sánchez Reyes</i>	
<i>Jorge García Villanueva</i>	
De las y los autores	415

INTRODUCCIÓN

LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: LOS ENTRAMADOS TEÓRICOS Y LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cecilia Navia Antezana

Elizabeth Hernández Alvidrez

Alicia Pereda Alfonso

EL PUNTO DE PARTIDA

En este capítulo se presenta, a manera de introducción, el libro *Investigaciones sobre diversidad y educación. Contribuciones teórico-analíticas desde el Doctorado en Educación y Diversidad (DED)*. Surge de la convocatoria que la Coordinación de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional emitió en el año 2023, para los programas de posgrado pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) del CONAHCYT. El DED participó en esta convocatoria en tanto que es parte del Sistema Nacional de Posgrado (antes PNPC) desde el año 2020, cuando inició su primera generación.

En ese momento, el estudiantado de la primera generación (2020-2023) del Doctorado en Educación y Diversidad (DED) cursaba el último semestre de sus estudios. Por esa razón, se les invitó a participar en la convocatoria con un capítulo elaborado en coautoría con sus respectivos directores y directoras de tesis, donde presentaran avances de las investigaciones en proceso. La respuesta fue numerosa y los textos aquí reunidos dan cuenta de la aportación al conocimiento de la diversidad en el ámbito educativo y escolar.

Los trabajos están relacionados con las tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: Concepciones políticas y prácticas en contextos multiculturales; Hermenéutica de la Multiculturalidad en América Latina; y Subjetividad, Corporalidad y Poder. Sin embargo, las contribuciones advierten no solo de las aportaciones a estas líneas, sino también de un diálogo de las investigaciones entre sí, pues los textos abordan de manera transversal temas, discusiones teóricas, problemas metodológicos y epistemológicos que articulan las tres líneas y las preocupaciones que, tanto estudiantes como profesores, hemos ido planteando y trabajando en el programa, y que están en los objetivos del Doctorado. Puesto que el Programa enmarca la producción que se presenta en este libro, resulta conveniente resaltar algunos elementos que permitieron el tejido de los capítulos.

Desde la exigencia de la formación de especialistas para el campo de la educación, capaces de realizar investigaciones originales y de frontera sobre la diversidad, a fin de responder a las demandas de nuestra sociedad en tanto nación pluricultural y multilingüe, así como los retos que plantea en materia política, jurídica, social, económica y educativa, se puede advertir que la diversidad, como concepto nodal del Programa, está presente en todos los capítulos. Cuando se aborda la interculturalidad, la multiculturalidad, el plurilingüismo, los feminismos y las masculinidades, entre otros conceptos presentes en estos trabajos, se asume una perspectiva crítica, por lo que las y los autores adoptan un posicionamiento teórico desde la escritura y los planteamientos críticos que provienen del Sur global, desde donde nos asumimos en la producción de los resultados de las investigaciones.

Desde estas aportaciones, teorizamos y desplegamos nuestra producción académica. Así, en las voces de autores y autoras, de estudiantes y del cuerpo académico del colegio de profesores del DED, se hace presente una lectura activa de los textos de otros, pero también de los propios, en la búsqueda de nuevas

comprensiones, de la consolidación de las que hemos ido construyendo, así como desde la resistencia a posiciones hegemónicas que se nos imponen o pretenden imponer.

También se puede advertir en los capítulos el predominio de perspectivas metodológicas cualitativas e interpretativas, en las cuales se concibe la realidad y a los actores educativos, no como objetos o cosas que se investigan desde afuera, desde una objetividad positivista. Se trata más bien, y en los trabajos que aquí se presentan se puede distinguir, de una discusión y contestación a estas perspectivas de investigación, a fin de establecer una relación con los participantes y comunidades, desde una posición de diálogo sensible, respetuosa y responsable.

El libro está organizado en doce capítulos escritos por trece autoras y diez autores. Doce de ellos redactaron estos textos mientras estudiaban el sexto semestre del Doctorado, y a la fecha de la publicación de este libro en su totalidad concluyeron sus estudios y obtuvieron el grado. Actualmente, laboran en diversos niveles educativos, como educación básica, educación especial, educación media superior y superior. A su vez, hay quienes se desempeñan en centros de investigación o en la gestión educativa. Gran parte de los trabajos ubica, como espacio de investigación, los propios contextos laborales, lo cual no solo les permite profundizar en el conocimiento de los centros donde ejercen su práctica profesional, sino también aporta a la identificación de problemáticas y necesidades que podrían contribuir a intervenciones y a la transformación de esos espacios. A su vez, participan once profesores del DED, en coautoría con estudiantes a quienes dirigieron la tesis.

Si bien es doloroso señalarlo, en este camino dos integrantes del cuerpo académico del DED, quienes publican en coautoría con sus asesoradas, han fallecido: las doctoras Alicia Ávila Storer y Rosa María González Jiménez. El testimonio de sus aportaciones a este Programa, desde la etapa de diseño e implementación, hasta

la puesta en marcha con la primera generación de aspirantes, da cuenta de sus respectivos compromisos con la Universidad Pedagógica Nacional y el Doctorado. Aunado a lo anterior, la riqueza y originalidad del pensamiento que caracterizaron sus aportaciones académicas quedan plasmadas en numerosas publicaciones y trabajos recepcionales de estudiantes que se beneficiaron con el acompañamiento de estas colegas. De entre esos trabajos, en este libro tenemos el honor de compartir dos artículos en los que ellas participaron.

ENTRECRUZAMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Los capítulos que se presentan en esta obra se entrecruzan en abordajes teórico- metodológicos, desde los cuales presentan resultados de investigación en torno a tres ejes temáticos, que son: 1) Diversidad, interculturalidad y de/descolonización; 2) Interpretación y análisis de la cultura y 3) Procesos de subjetivación: entre la inclusión y las violencias, que presentamos en los siguientes apartados.

Diversidad

En el campo de la educación, cuando se aborda el tema de la diversidad, se vincula a distintas y muy disímiles formas de mirarla. Algo similar ocurre en el DED, programa en el que se analizan diversas concepciones sobre diversidad y diferencia, multiculturalidad, interculturalidad, barroco, mestizaje, descolonización, decolonización, subjetividad, entre otras. Así, el abordaje teórico y metodológico se realiza desde distintos *locus* de enunciación, dependiendo de quién o quiénes hablan, desde dónde se ubican, si lo hacen pensándose como parte de colectivos, de comunidades, o bien, desde un ejercicio autoetnográfico.

Por lo tanto, quienes lean esta obra no encontrarán una posición unívoca sobre estos conceptos; algunos se han señalado

como funcionales al Estado, por ejemplo, la interculturalidad funcional y el multiculturalismo; otros analizan las políticas públicas en torno a la diversidad y su relación con el currículum, desde el discurso de la educación intercultural (Carranza y Tirzo). También se debaten las nociones de descolonización y decolonización como una perspectiva para analizar los procesos coloniales que se prolongan en nuestro continente, y que también permanecen inscritos en nuestras instituciones educativas, prácticas socioculturales y agentes educativos (Cabrera y Díaz-Tepepa). Además, se recuperan los posicionamientos ético-políticos de los sujetos en los formadores de docentes (González y Navia).

Otros trabajos adoptan un enfoque histórico para estudiar procesos de subjetivación, a través de los cuales se definen los sujetos de la educación especial, las políticas educativas y las propuestas curriculares que han definido los modelos de atención de la discapacidad (Carter, y Ávila). También se estudia el discurso de la ciencia, específicamente de la medicina, en la segunda mitad del siglo XIX, en relación con lo que se define como el “sexo verdadero” (Loredo, González y Pereda); o en su caso, se potencian otras posibilidades de subjetivación, a través de la voluntad y la capacidad de agencia de los hombres que participan en programas de reeducación para evitar las violencias (Sánchez y García).

Asimismo, podemos encontrar trabajos que estudian la diversidad y la otredad, desde lecturas hermenéuticas, para analizar el cuidado de sí en la obra de Roberto Bolaño (Valadez y Arriarán), la perspectiva liberadora de Paulo Freire (Morales y Hernández), así como para indagar en la filosofía y la educación en los Nahuas desde dos instituciones educativas, el Calmécac y el Telpochcalli (Rubí y Díaz-Tepepa). La diversidad se aborda también en los textos que aquí se presentan desde la cultura escolar y la identidad de jóvenes de bachillerato (Sánchez y Rebolledo), la identidad cultural en contextos migratorios (Ramírez y Álvarez) y la transculturación como expresión neobarroca (Flores y Hernández).

En fin, en este libro se encontrará que las y los que escriben se acercan desde múltiples caminos y posicionamientos para pensar la diversidad. La abordan a partir de referentes documentales, actores e instituciones, e incorporan como objetos de análisis documentos de política educativa, modelos curriculares, modelos médicos, documentos literarios, pedagógicos y filosóficos. También en la construcción del conocimiento participan varios actores educativos tales como jóvenes, ancianos sabios de la comunidad, filósofos nahuas, profesores normalistas, docentes, escritores, varones que trabajan contra la violencia y diferentes miembros de comunidades indígenas y no indígenas.

Hermenéutica y multiculturalidad

¿Cuál es el quehacer de la hermenéutica en la investigación sobre diversidad y educación? Como inicio de respuesta podemos partir de la definición ricoeuriana de la hermenéutica como la teoría de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos. La multiculturalidad en América Latina puede entonces comprenderse a partir de la interpretación de sus manifestaciones textuales, entendiendo que la cultura es un texto en cuanto tejido de significaciones. Desde la perspectiva hermenéutica, la cultura se interpreta a través de un método reflexivo, como un proceso que tiene que estudiarse en su uso, lo cual implica el involucramiento del sujeto que investiga, ya que se trata de la búsqueda de sí mismo a través de las expresiones consideradas como cultura. Esta posición abre la posibilidad de un conocimiento transformador que puede conducir a la superación de las circunstancias sociales problemáticas en sus contextos temporales y espaciales. Esto evidencia la relevancia de indagar hermenéuticamente acerca de la multiculturalidad en América Latina, poniendo énfasis en las problemáticas que afronta la historia latinoamericana y que afectan a los procesos educativos.

Esta línea de investigación se ha nutrido de las aportaciones de diversas hermenéuticas como las de Hans Georg Gadamer, Paul

Ricoeur, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Jacques Rancière, desde el contexto académico europeo. Asimismo, en el pensamiento filosófico latinoamericano, han sido fructíferas las hermenéuticas de autores como Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría, Samuel Arriarán Cuéllar y, en consonancia con la orientación comprensiva de la investigación, encontramos el pensamiento derivado de la obra de Paulo Freire.

Los trabajos que toman esta línea de investigación han aplicado pertinentemente las ideas procedentes de los autores mencionados, con ello contribuyen y enriquecen con la originalidad de sus abordajes, desde diferentes temas y problemas, en las preocupaciones temáticas de la línea de investigación hermenéutica. Los textos que se inscriben en este enfoque de indagación tienen como centro y punto de partida la crítica y la problematización de la educación en sus planteamientos actuales, en el contexto mexicano que puede ser extensivo al latinoamericano, así como el desarrollo de propuestas que atienden la multiculturalidad propia de los ámbitos en los que desarrollan su vida cotidiana quienes conforman el entorno escolar.

De esta manera, concretamente veremos en estos textos claves hermenéuticas como la conceptualización de texto de Paul Ricoeur, que concibe la escritura y la lectura como actos éticos; la transformación de la subjetividad en el sentido del cuidado de sí, cuidado de uno mismo o espiritualidad, tal como lo aborda la hermenéutica de Foucault; de la hermenéutica de Agamben sus conceptos sugerentes de la potencia, la profanación y la inoperosidad, como formas de liberación de lo capturado por los dispositivos que rigen las formas de vida. La hermenéutica de Jaques Rancière conduce a comprender los efectos que el discurso educativo escolar neoliberal tiene en estudiantes y docentes. Esta forma de educación, que implica la distribución de la educación de acuerdo con un destino social, trae graves consecuencias en la conformación socioeconómica; estas han tenido alcances tan grandes como

el modelo de vida capitalista que ha dado lugar a su versión actual, el neoliberalismo. La propuesta de Rancière va en el sentido liberador con base en la igualdad de las inteligencias y la voluntad como generadora de su construcción.

En lo que respecta a las hermenéuticas desarrolladas en América Latina, Bolívar Echeverría y Samuel Arriarán Cuéllar abordan una reflexión centrada en el tema del barroco latinoamericano como resistencia frente a la imposición de un modo de vida en la economía burguesa, en el marco de una crisis civilizatoria. Entonces, su interés por indagar la consistencia y vigencia histórica de un *ethos* barroco en una manifestación neobarroca parte de esa preocupación por la crisis civilizatoria y del deseo de pensar en una modernidad no capitalista como un proyecto alcanzable. Por otra parte, Mauricio Beuchot contribuye con la hermenéutica analógica, que sustenta la mediación del diálogo, la conciliación y la comunicación entre las culturas, en donde, si bien prevalece la diferencia, también se establece el respeto y se reconocen las semejanzas. Paulo Freire incide en la puesta en práctica de una educación problematizadora que posibilite la construcción de una conciencia crítica. Los acercamientos a las obras de estos autores permiten observar su relevancia para la reflexión y construcción de propuestas educativas en el contexto de la diversidad.

Encontramos en algunos capítulos elaborados desde la perspectiva de las otras dos líneas del Doctorado en Educación y Diversidad un eje general del estudio de temas que atañen a la diversidad en el contexto educativo, tales como los aspectos éticos, la multiculturalidad y la diversidad. Algunas de estas indagaciones comparten también enfoques teórico-metodológicos, como los de las hermenéuticas de Paul Ricoeur y Michel Foucault, las cuales persiguen como finalidad de las investigaciones la comprensión de lo que subyace en los fenómenos de la diversidad y la educación.

Subjetividad, corporalidad y poder

Los artículos reunidos en la tercera parte de esta obra ofrecen la posibilidad de asomarse a procesos de subjetivación situados en el contexto mexicano, en distintos momentos históricos. Hablar de subjetivación remite a las reflexiones de Michel Foucault (1988) en *El sujeto y el poder*, donde la noción refiere a un proceso por medio del cual el sujeto se convierte en objeto de conocimiento, a través de tres mecanismos:

- a) Los modos de investigación que pretenden acceder al estatuto de ciencias; por ejemplo, la objetivación del sujeto hablante en la gramática general o en la lingüística, la objetivación del sujeto productivo en la economía política (Castro, 2004, p. 518);
- b) Las prácticas que permiten dividir al individuo en su interior o separarlo de otros sujetos; por ejemplo, el individuo sano del enfermo, el capacitado del discapacitado, el normal del anormal, etcétera; y
- c) La transformación del ser humano en sujeto: de la sexualidad, de la discapacidad, de la salud, de la enfermedad, etcétera. Como señala Castro (2004), “los modos de subjetivación del sujeto [refieren a los] modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder” (p. 518).

En este sentido, la subjetivación/objetivación constituye al sujeto, noción que, desde la perspectiva de Foucault (1988), posee dos acepciones. “Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (p. 7). A partir de la cita anterior es posible afirmar que el sujeto es el resultado de un proceso histórico y de un trabajo que realiza sobre sí

mismo, a través del cual, el individuo y las poblaciones incorporan los saberes reconocidos como verdaderos.

En este punto conviene mencionar que, para analizar la relación entre subjetivación y poder, el autor propone centrar la mirada en las resistencias; específicamente, en lo que tienen en común estas luchas. Al respecto, el autor señala que, por un lado, “cuestionan el estatus del individuo [...] sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales”. Pero, por el otro, “atacan todo lo que puede aislarlo, romper sus lazos con los otros, [...] y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo” (Foucault, 1988, p. 6). Además, las luchas se concretan “contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y a las representaciones mistificadoras impuestas a la gente” (Foucault, 1988, p. 6). Por último, las resistencias comparten un objetivo principal.

No es tanto atacar tal o cual institución de poder, grupo, élite o clase, sino más bien una técnica, una forma de poder. Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault, 1988, p. 7).

Las reflexiones anteriores permiten esbozar el vínculo entre subjetivación/objetivación, sujeto, saber, poder y resistencia. Con estas herramientas volvemos la mirada a los dos primeros capítulos que integran esta tercera parte de la obra. Ambos textos permiten observar cómo el cuerpo se convierte en el objeto del poder, así como la operación de los discursos religioso, científico y jurídico, orientados a la individualización del sujeto y las poblaciones con discapacidad, en un caso, y con anomalías y malformaciones tanto anatómicas como fisiológicas, en el otro. En paralelo, las dos investigaciones muestran la producción y regulación del

cuerpo en el orden de la ciencia. Así, en el primer artículo se observa la regulación de la sexualidad y la institución de la normativa heterosexual, basada en la distinción entre la verdad y la falsedad del sexo, a partir de la identificación, clasificación y control de los cuerpos hermafroditas.

A su vez, el segundo artículo describe la institución de un discurso que define al sujeto de la discapacidad y regula a las poblaciones, a través de modelos de atención educativa que responden a distintas concepciones de la discapacidad: desde el castigo divino y la enfermedad hasta culminar con la integración y la inclusión del alumnado, con y sin discapacidad, cuando el discurso gira desde los individuos hacia las barreras sociales.

En este punto cabe preguntarse si el pasaje a la inclusión no constituye un nuevo discurso de verdad, orientado a la subjetivación que produce cuerpos dóciles, funcionales, disciplinados, o bien, si la inclusión puede leerse en clave de resistencia a la integración segregadora y a la exclusión desembozada. Para intentar una respuesta conviene adentrarse en el texto, en la historia de la educación especial y de la discapacidad, así como en la invitación de Foucault a centrar la mirada en las resistencias, específicamente, en lo que tienen en común con otras luchas, una tarea que queda en manos de quienes lean estos textos.

Esta invitación lleva al tercer capítulo que ofrece la posibilidad de una lectura centrada en “otros modos de subjetivación que pongan en juego nuevos modos de ser sujeto y abran el abanico de múltiples posibilidades de la subjetividad” (Uicich, 2016, p. 2). Porque, como señala la autora:

Allí donde el poder cree fundar verdades y legitimar saberes operando una fijación del modo de ser sujeto, se abre también el campo de la creación de formas novedosas, por el carácter rebelde y azaroso de la constitución del sí-mismo (*soi même*) que pone en juego su(s) propia(s) verdad(es) y su propio conocimiento (Uicich, 2016, p. 2).

En esta dirección parece orientarse el programa de reeducación destinado a varones que ejercen violencia, quienes inician un proceso de transformatividad, a partir del cuestionamiento consciente “de lo aprendido acerca de las dinámicas y el comportamiento social [...] las mediaciones culturales y la educación recibida en el hogar y la escuela” (Márquez Vargas, 2019, p. 125). En este sentido, los testimonios de quienes participan en estos programas evidencian una resignificación de las violencias y, a la vez, un reconocimiento de la voluntad de cambiar que demanda el cuidado de sí para mantener el compromiso ético que los libera de la subjetivación en el discurso de masculinidad hegemónica.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

Los capítulos de este libro se presentan en tres partes: “Diversidad, interculturalidad y de/descolonización”, “Interpretación y análisis de la cultura” y “Procesos de subjetivación: entre la inclusión y las violencias”.

La primera parte del libro, “Diversidad, interculturalidad y de/descolonización”, incluye cuatro capítulos. En el primero, “La educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana. Tensiones y discursividad en la educación básica”, de Irving Carranza Peralta y Jorge Tirzo Gómez, se analiza la resignificación de la noción de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana en la educación básica de la Ciudad de México, desde el modelo de la educación intercultural; también, se analiza la construcción de la NEM, a partir de la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. Entre las conclusiones destacan que la NEM intenta marcar un distanciamiento con la narrativa dominante en las últimas dos décadas, aunque en el proceso de resignificación, tanto en las reformas constitucionales como en la definición de la política educativa

nacional, se han presentado tensiones que limitan su potencial de cambio. Una de ellas es la continuidad del proyecto neoliberal en la política educativa nacional y en los fines de la educación, la cual refleja la permanencia de una perspectiva funcional o neoliberal, coincidente con la reforma educativa de 2011 y 2017 en la educación básica.

En otro capítulo, “Las y los profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ante el reconocimiento de sí y como sujeto ético político de la diversidad”, de Miguel Ángel González Melchor y Cecilia Navia Antezana, se presenta cómo profesores normalistas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros van reconstruyendo posicionamientos frente a la diversidad. Si bien al normalismo se le ha intentado mirar como una comunidad endogámica y cerrada, los autores identificaron que se van abriendo espacios que les posibilita posicionarse como sujetos ético políticos frente a su profesión, vinculados a la noción de cuidado de sí. Dan cuenta, de que, en la reciente participación de los formadores en el codiseño de los programas de los nuevos planes de estudios de 2022, desarrollados en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se han hecho presentes tensiones para reconocerse desde la tradición, marcadas por la noción de que el normalismo se articula con la idea de una nación homogénea, unicultural, castellanizada y blanqueada, presente en la tradición normalista, a una posición crítica en la que se configuren como sujetos ético políticos y puedan tanto hacer una lectura de las políticas educativas que se les proponen, como de sus propias prácticas y formas de configurarse a sí mismos, desde el cuidado de sí.

El capítulo “Diversidad y cultura escolar en jóvenes de bachillerato. El caso del Plantel Tláhuac del IEMS”, de Citlali Alejandra Sánchez Ramírez y Nicanor Rebolledo Recendiz, presenta resultados parciales de un estudio autoetnográfico en el que caracterizan la diversidad de la comunidad escolar analizada, en este caso, de jóvenes de bachillerato. Destaca entre sus hallazgos la presencia

de espacios donde se elaboran los sentidos de pertenencia y las estrategias de identidad, el lugar donde ocurre el intercambio y se polarizan las identidades. Estas se configuran desde diferentes búsquedas, de mujeres y hombres, de personas transgénero, de personas ciegas y débiles visuales, de distintos grupos de edad y tallas corporales, en los que se construyen espacios liminales de conversación y reconocimiento de sus diversidades, desde los que se presentan intersticios que intercomunican preferencias, gustos, aspiraciones, hábitos, identidades, intereses sociales y preocupaciones.

Finalmente, el trabajo “¿Qué prácticas colonizadoras y liberadoras realiza la escuela? La escuela como agente colonizador, pero también liberador” desarrollado por Miguel Ángel Cabrera Sánchez y María Guadalupe Díaz Tepepa, revela que la escuela sirve como agente colonizador, pero a su vez como agente liberador. Destacan que es en esta intersección donde se vive un mundo de tensiones y contradicciones, va generando un mestizaje ideológico. Es en la interacción del alumnado con el cuerpo docente donde se va creando una cultura escolar, que las comunidades indígenas re-producen y re-vitalizan en sus prácticas culturales. De ahí que consideran que la escuela puede entenderse como espacio decolonial. Si bien se reconoce que en los contextos áulicos se dan tensiones, la escuela, señalan, es vista entonces como el ámbito de creación y re-creación cultural.

En la segunda parte, “Interpretación y análisis de la cultura”, se agrupan cinco capítulos. Los ejes hermenéuticos que atraviesan las propuestas contenidas en esta sección son: el cuidado de sí; la lectura y la escritura como actos éticos; la recuperación del mito en la educación; el neobarroco como actitud cultural frente a los entornos culturales promovidos por la intersección de las culturas de la oralidad, la escritura y los medios digitales; la perspectiva liberadora o emancipatoria de la educación; y la identidad cultural en contextos de migración. Las investigaciones que han

sido origen de estos capítulos van en el sentido de comprenderse del investigador ante su propia experiencia en la diversidad y ofrecer este acto ético a otros profesionales de la educación que comparten sus preocupaciones educativas.

El capítulo titulado “La filosofía del *cuidado de sí*, una aplicación en la novela *Los detectives salvajes*”, de Grisel Valadez Paz en coautoría con Samuel Arriarán Cuéllar, desarrolla fructíferamente una mirada desde el concepto del cuidado de sí desarrollado por Foucault (2010), el cual es de mucha importancia para la orientación hermenéutica de la educación; este concepto consiste en tomar buenas decisiones y rechazar las opiniones falsas. Tomar decisiones adecuadas porque tenemos cierta relación con la verdad. Con este marco se interpreta la novela de Roberto Bolaño. El abordaje de la literatura funciona como vía educativa para la comprensión del problema de la desilusión ante las aspiraciones liberadoras de los movimientos revolucionarios latinoamericanos en el siglo xx. Aquí interviene la hermenéutica de Giorgio Agamben para entender el texto desde los conceptos de potencia, profanación e inoperosidad trabajados por el filósofo italiano. El mito específico que se recrea en el desarrollo del análisis de la novela de Bolaño es el del viaje en el que el rey Arturo va en la búsqueda del Santo Grial. En el caso de la novela de Bolaño, lo que se comprende en el acto de lectura hermenéutica es la ruptura de la armonía de los viajeros que buscan renovar la esperanza y la ilusión que generaron los movimientos latinoamericanos hacia el socialismo, las cuales están relacionadas con los ideales incumplidos de estas iniciativas revolucionarias de Latinoamérica en el siglo xx.

El capítulo “El texto argumentativo desde la perspectiva liberadora. Una propuesta de reflexión docente”, de Hilda Judith Morales Cienfuegos en coautoría con Elizabeth Hernández Alvídrez, aborda una reflexión acerca del trabajo de la construcción de textos argumentativos como posibilitador de liberación, mediante una conciencia crítica formada desde y para la construcción de

mundo de los estudiantes. Dentro de la orientación del tema desde Latinoamérica, esta propuesta parte de la concepción educativa de Paulo Freire. Además este trabajo ofrece una aplicación de la noción de texto de la hermenéutica de Paul Ricoeur y el enfoque de Freire en la comprensión de las actitudes éticas, emancipadoras en escritos elaborados por estudiantes del nivel medio superior, considerando la multiculturalidad de sus ámbitos cotidianos.

El capítulo titulado “Filosofía y educación en los antiguos mexicanos: *tlamatini*, instituciones y sabiduría náhuatl”, de Armando Rubí Velasco en coautoría con María Guadalupe Díaz Tepepa, resalta la relevancia del mito en la educación filosófica. Parte de establecer la filosofía como vía para comprender si la práctica del sabio nahua, el *tlamatini*, corresponde a un quehacer filosófico y si ese conocimiento deriva en un concepto de educación, así como el carácter de la intervención del sabio nahua en las instituciones educativas del *Calmécac* y el *Telpochcalli*. Al establecer la pregunta como definitoria del quehacer filosófico y la formación filosófica como saber hacer preguntas con rigor para formar el sentido crítico del entorno, en este capítulo interesa conocer la particular manera de preguntar y abordar la realidad de la cultura Nahua para dar cuenta de sus aportes al desarrollo de nuestra cultura y educación.

El capítulo “Transculturación como expresión neobarroca en Santo Domingo Ozolotepec, Oaxaca. Intersección cultural de oralidad, escritura y digitalización”, de Miriam Florean Santana en coautoría con Elizabeth Hernández Alvidrez, ubica la investigación en la reflexión acerca de la inserción de la digitalización en una comunidad del estado de Oaxaca, en la que están implantadas formas de vida tradicionales y donde la cultura de la escritura se ha insertado de una manera interseccional, mediante la cual comunidad y escuela participan de la educación desde sus respectivas formas culturales. Interesa, entonces, observar y reflexionar qué procesos culturales y educativos están empezando a promover la

cultura digital en su recepción por parte de la comunidad y la escuela. Oralidad, escritura y digitalización son consideradas aquí como tecnologías de la palabra que constituyen formas culturales.

El capítulo titulado “Educación e identidad cultural en los contextos migratorios: Avances de investigación”, de Ivonne Ramírez Sosa en coautoría con Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, se orienta a considerar las circunstancias de la migración que han incidido en la configuración y, en consecuencia, en la refiguración de la identidad cultural en pobladores de Natividad, Oaxaca, así como la importancia de la educación en esta construcción, producto de la memoria colectiva de la comunidad y de las personas que han migrado hacia Estados Unidos de Norteamérica. Para lograr esta finalidad, elaboran un recorrido por las nociones de cultura y símbolo, con el propósito de interpretar la manera en que hoy se produce esta significación y de comprender cómo se está conformando el sentido de identidad en aquellos entornos, tales como el de la comunidad estudiada, en que el fenómeno migratorio está modificando sus formas de vida de manera significativa.

La tercera parte, “Procesos de subjetivación: entre la inclusión y las violencias”, reúne tres capítulos. El primero lleva por título “Los fundamentos de la ciencia moderna y la medicina del siglo XIX en la categorización del ‘sexo verdadero’”, elaborado en coautoría por Alma Delia Loredó Cabrera, Rosa María González Jiménez y Alicia Pereda Alfonso. La investigación propone comprender las bases sobre las cuales se fundó la ciencia moderna, durante la segunda mitad del siglo XIX en México. Para ello, el capítulo rastrea cómo se fue configurando, desde la ciencia médica, la noción de “sexo verdadero”, una expresión que alude a las características anatómicas, fisiológicas y a las prácticas sexuales orientadas a la reproducción de la vida. Así, las fuentes consultadas —tratados, manuales y publicaciones médicas de la segunda mitad del siglo XIX— tratan de responder a la interrogante acerca de qué significa ser hombre y ser mujer.

El capítulo aporta una valiosa información sobre la construcción del binarismo de género a través del discurso de la ciencia médica de la época. Se trata de un horizonte de sentido que establece una distinción entre la verdad y la falsedad atribuidas al sexo; un trazo conceptual que posee un correlato empírico: la construcción del hermafroditismo, con un afán descriptivo y clasificador propio de la mirada positivista característica de la ciencia de aquella época. Aunado a lo anterior, la distinción adquiere tintes morales: no solo se trata del sexo verdadero sino del correcto. También, esta clasificación posee consecuencias políticas: la identidad (sexo-genérica, diríamos en la actualidad) y los derechos civiles de las personas dependerán del reconocimiento del “sexo verdadero” que determine la ciencia médica.

El segundo capítulo fue elaborado por Itzel Carter Villatoro y Alicia Ávila Storer, lleva por título: “Modelos de la Educación Especial e Inclusión Educativa”. La investigación propone generar conocimiento sobre las concepciones, prácticas, pensamientos y valores que han guiado el diseño de las políticas en Educación Especial. Para ello, el capítulo describe las persistencias y variaciones de significados en torno de la discapacidad, la construcción discursiva del sujeto al que estas políticas se orientan, la identificación de las necesidades y, como señalan algunos autores consultados, la investigación muestra cómo la discapacidad se emplea para trazar una línea de distinción con la persona sana, normal, que varía según las épocas.

Entre las aportaciones de este capítulo conviene mencionar que el documento muestra la historia de una exclusión, escasamente conocida, excepto por las familias y los propios afectados, así como por quienes desarrollan su práctica profesional docente en Educación Especial. Además, ofrece una revisión minuciosa y exhaustiva de los trabajos realizados para visibilizar y garantizar el reconocimiento y ejercicio de derechos de las personas con discapacidad, en eventos; de los que surgieron acuerdos, programas

de acción, declaraciones mundiales que, en la actualidad, permiten contar con legislación en el ámbito nacional e internacional.

Aunado a lo anterior, otro aporte valioso surge al observar distintas concepciones de la Educación Especial que han prevalecido en México, de las cuales derivan modelos de atención a la discapacidad. Uno de ellos pone énfasis en la integración educativa como política transversal, desde un enfoque de derechos; el otro enfatiza la atención de las necesidades especiales del alumnado con y sin discapacidad. Aunque ambas propuestas se fundamentan en el principio de educación para todos, de igualdad de acceso, no hubo unidad en la forma de llevarlas a cabo, por lo que a nivel nacional estuvieron vigentes implementándose de manera paralela en las escuelas de educación básica.

Por último, el tercer capítulo, “Experiencias reeducativas de varones que trabajan contra la violencia. Desmarañando los pasos de violencia y poder”, fue elaborado por Cuitláhuac Sánchez Reyes y Jorge García Villanueva. La investigación analiza cómo viven las violencias de género y recupera la experiencia del trabajo reeducativo de 10 varones que participan en dichos programas en la CDMX. De los 8 ejes que surgen de las narrativas elaboradas con los entrevistados, el capítulo reporta los resultados obtenidos al analizar la relación entre violencia y poder.

Uno de los aportes del capítulo es que permite leer entre líneas las características de las relaciones de poder, tal como se prescriben en la normativa sexo-genérica. El testimonio de los varones muestra que las violencias no son hechos aislados o casuales, no dependen de circunstancias o de factores externos, aunque estos pueden coadyuvar a la ocurrencia del fenómeno. Sin embargo, hay una dimensión de voluntad que se tematiza expresamente en el texto. Por un lado, se trata de una voluntad de violentar que sería imposible o impensable de no mediar condiciones estructurales que la favorezcan, que la legitiman, que la normalizan y hacen posible, que se inscriben profundamente en la construcción social

de la masculinidad hegemónica. Por otro lado, los testimonios remiten a una voluntad de detener las violencias, como condición indispensable para iniciar un proceso de cuestionamiento. Responsabilizarse de la violencia propia es el camino para trabajar en el cambio porque, como señalan los autores, el reconocimiento de sí mismos como agresores y la voluntad de ejercer violencia, representa un hito de la praxis reeducativa y una condición para el proceso de transformatividad.

REFERENCIAS

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Márquez Vargas, V. (2019). Cruce del umbral: la experiencia auto-etnográfica del concepto a la práctica. *Revista Stvltífera*, 2(2), 116-132.
- Uicich, S. (2016). Modos de subjetivación y políticas de la verdad en Foucault: para una ontología histórica de nosotros mismos. En *Jornadas universitarias del Salvador*, Argentina.

PARTE I.
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD
Y DE/DESCOLONIZACIÓN

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. TENSIONES Y DISCURSIVIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Irving Carranza Peralta

Jorge Tirzo Gómez

INTRODUCCIÓN

La transición política, económica y social que vive el País presenta, a la vista de distintos analistas (Hernández, 2018; Meyer, 2018; Otero, 2018; Sousa, 2019), un parteaguas en la historia nacional y de América Latina. El ascenso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y del Movimiento de Regeneración Nacional (por su acrónimo Morena) a la presidencia de México, en el año 2018, trajo consigo un sinnúmero de expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones, movimientos sociales y culturales.

Para los partidarios de AMLO y de Morena, el reconocimiento y la cristalización de dichas demandas representaría la ruptura de las estructuras ya institucionalizadas en el País, al tiempo que marcaría el inicio de nuevas narrativas que darían origen a un proyecto alternativo de nación, en el que se harían visibles y prioritarias las necesidades de los sectores, grupos y pueblos en condiciones de desigualdad y exclusión.

En este marco, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) estableció como uno de los principios rectores la transición a un modelo posneoliberal, el cual buscaría fundarse en la consolidación de la igualdad y la justicia como mecanismos

principales de la reconfiguración del Estado Mexicano, del proceso de democratización de las instituciones y las políticas públicas, entre ellas, la política educativa. Desde el inicio de la administración, el gobierno encabezado por AMLO abanderó las consignas de distintas organizaciones y sectores críticos de la educación nacional, se comprometió a dignificar el Sistema Educativo Mexicano (SEM) revirtiendo la reforma educativa del año 2017, que, de acuerdo con el propio AMLO, afectaba los derechos laborales del magisterio y creaba las condiciones para la mercantilización de la educación básica nacional.

Con esa finalidad, se inició una serie de reformas constitucionales, entre ellas, la reforma al Artículo 3° constitucional, las cuales sirvieron de plataforma para el impulso de un nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). La NEM se presentó como el modelo que daría respuesta a las demandas educativas de los distintos sectores del País en consonancia con el proyecto alternativo de Nación, referido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019).

Lo anterior se reafirmó con las reformas a la Ley General de Educación (LGE, 2019), las cuales de conformidad con el artículo 3° constitucional establecieron la obligación del gobierno mexicano de impartir y garantizar una educación de excelencia, democrática, nacional, humanista, equitativa, inclusiva e intercultural en todo el SEM, tanto a nivel nacional, estatal y local. En esta tesitura, el gobierno de la Ciudad de México ha iniciado distintas acciones, las cuales van desde la reestructuración de la Secretaría de Educación (SEDU), ahora Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), hasta el diseño de políticas educativas locales y propuestas curriculares que, en articulación con la Constitución Política de la Ciudad de México (2018), buscan promover y hacer efectivo el principio de una educación intercultural.

Desde el año 2019, la SECTEI, en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), convocó a

especialistas e investigadores de distintos centros de educación superior, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y funcionarios de diferentes instancias federales para analizar la situación del sistema de educación básica en la Ciudad de México, así como para trazar el desarrollo de un modelo educativo para la construcción de una propuesta de educación intercultural.

En este marco de cambios, ajustes y reacomodos de la política educativa se planteó la investigación desarrollada durante los estudios del Doctorado en Educación y Diversidad (DED), la cual lleva por título *La construcción del discurso de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa en la educación básica de la Ciudad de México*. El propósito de la indagación es reflexionar en torno a las tensiones que han orientado la construcción del discurso de la educación intercultural en la NEM y la forma en la que, entre otros aspectos, se resignifica en la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México.

En ese entramado, y desde una mirada crítica, se ha trazado una perspectiva teórica y un posicionamiento metodológico que tienen como finalidad realizar distintas aproximaciones al tema para hacer visibles las continuidades y rupturas implícitas en el proyecto educativo impulsado por el gobierno de AMLO. Estos propósitos, ideas y reflexiones son la base de las argumentaciones contenidas en el presente capítulo.

DELIMITACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para delimitar el desarrollo del análisis se definió la siguiente pregunta general de investigación: ¿De qué manera se resignifica la noción de la educación intercultural de la Nueva Escuela Mexicana en la educación básica de la Ciudad de México? Esta interrogante integra tres dimensiones o aspectos analíticos: a) el discurso de la

educación intercultural, b) la construcción de la NEM y c) la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. A partir de esas interrogantes, también se plantean preguntas específicas que se expresan en las dimensiones de análisis presentadas en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Dimensiones de análisis para el desarrollo de la investigación



Fuente: elaboración propia.

La articulación de las preguntas de investigación ha permitido reflexionar, desde distintos niveles y aproximaciones, sobre el discurso de la educación intercultural, sus tensiones, continuidades y rupturas, en el planteamiento de la NEM y la forma en la que es resignificada en la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. Este ejercicio se asienta en una perspectiva teórica crítica y un posicionamiento metodológico que, articulados, permiten transitar

del reconocimiento de las tensiones en la definición del proyecto educativo nacional y la definición de la política educativa en la educación básica, a la construcción de propuestas curriculares y pedagógicas específicas desde la narrativa de los actores educativos. Esto permite reconocer el discurso de la educación intercultural como una construcción compleja.

PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación asume como marco teórico la perspectiva crítica de la interculturalidad, propuesta por Tubino (2002) y Walsh (2011), la cual, en atención a la reflexión que se propone, se articula y concreta tanto en algunos elementos de la metodología del análisis crítico del discurso como del análisis de la migración del discurso intercultural desarrollada por Dietz y Mateos (2011).

En este entramado teórico-metodológico se plantea la categoría de discursividad intercultural, entendida como aquellas unidades mínimas de sentido que dan origen y condicionan la construcción del discurso de la educación intercultural, las cuales coexisten, se alternan y anteponen para institucionalizar una narrativa dominante. De modo que en el desarrollo de la investigación se entiende la discursividad intercultural como una construcción permanente de sentidos y significados que se generan y movilizan en todo contexto discursivo, condicionando la consolidación y orientación del discurso de la educación intercultural. En el presente trabajo se muestran algunos de los análisis obtenidos hasta este momento, los cuales confluyen en el Marco Curricular para la Educación Básica (MCEB) de 2022.

Como resultado de dicho posicionamiento se han identificado procesos de crisis, persistencia y rupturas, las cuales se han denominado tensiones. Las tensiones son unidades de trabajo que, sin

buscar agotar el tema, expresan los sentidos de la discursividad intercultural en el marco de la NEM y además sirven de referentes para analizar el diseño de políticas educativas para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. Asimismo, expresan en sí mismas las ideas de continuidad y ruptura que hasta ahora han marcado la presencia de la educación intercultural en la Ciudad.

PRIMERA TENSIÓN: DEL NEOLIBERALISMO EDUCATIVO A LA NARRATIVA DE LA “VERDADERA PRÁCTICA INTERCULTURAL” Y LA TRANSFORMACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

El acercamiento de AMLO a los principales movimientos sociales del País, su cuestionamiento a la continuidad y profundización de las políticas neoliberales durante los gobiernos del PRI y el PAN, se reflejó en el distanciamiento que —desde el inicio de su administración— tomó frente a las reformas de la educación básica de las últimas dos décadas, de forma particular ante la reforma educativa del año 2017, definida por él mismo como “mal llamada reforma educativa”.

Con la llegada de Morena al gobierno mexicano, el SEN inició un proceso de cambio de la narrativa neoliberal a la institucionalización de una narrativa crítica que partió de cuestionar la mercantilización, o privatización, de la educación. Esto se manifestó en el desplazamiento gradual de términos como “calidad”, “competencia”, “eficiencia” y “eficacia”, los cuales habían sido centrales en el discurso educativo mexicano desde finales del siglo xx.

Desde la mirada de los sectores, grupos de investigadores y analistas afines al proyecto del gobierno de AMLO, las políticas neoliberales en la educación nacional habían contribuido al fomento del individualismo, a la naturalización de la desigualdad y

exclusión de los sectores, comunidades y pueblos históricamente marginados, entre ellos, las comunidades y pueblos indígenas. De tal forma que la figura de los pueblos indígenas representó un componente central en la narrativa del proyecto educativo de Morena. El énfasis en esta figura estuvo presente en el Proyecto de Nación 2018-2024 (Morena, 2018), en el cual, como parte de uno de sus planteamientos principales, se estableció la necesidad de impulsar una transformación radical de los fines de la educación mexicana y de la estructura del SEN.

De acuerdo con el Proyecto de Nación 2018-2024 (Morena, 2018), la transformación radical de la educación mexicana debería partir de la construcción de una “verdadera práctica intercultural” que hiciera visible la desigualdad y exclusión de los pueblos indígenas. Esta aspiración se reafirmó en los diez compromisos por la educación en México, expuestos por AMLO en Guelatao, Oaxaca, el 12 de mayo de 2018, en los cuales se propuso el reconocimiento de las propuestas educativas de los pueblos indígenas como parte de la reivindicación de su autonomía (Canal Andrés Manuel López Obrador, 12 de mayo de 2018).

El énfasis en el reconocimiento y la reivindicación de los pueblos indígenas también fue la base de los 100 compromisos que López Obrador asumió en el Zócalo de la Ciudad de México, ya como presidente constitucional el 1 de diciembre de 2018. Desde el escenario del Zócalo y frente a millones de mexicanos, AMLO reconoció el racismo histórico del que habían sido objeto los pueblos indígenas, por lo que señaló que para su gobierno serían una prioridad en todas las políticas y acciones a desarrollar.

La irrupción de esta narrativa motivó discusiones que dieron cuenta de las ambigüedades y tensiones que, a la vista de distintos especialistas, representarían la expresión concreta de dos proyectos antagónicos de país y de educación: a) la continuidad de las políticas neoliberales y de la mercantilización de la educación nacional, b) el inicio de la construcción de un proyecto de país

posneoliberal y un proyecto educativo de transformación radical. En esta coyuntura se iniciarían las reflexiones en torno a la noción de una “verdadera práctica intercultural” y su finalidad.

SEGUNDA TENSION: DE LA NARRATIVA DE LA “VERDADERA PRÁCTICA INTERCULTURAL” Y LA TRANSFORMACIÓN RADICAL AL RETORNO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aun cuando el reconocimiento de la exclusión y marginación histórica de los pueblos indígenas pareció provocar una ruptura frente a los gobiernos anteriores, las tensiones generadas al interior del gobierno de López Obrador pronto se hicieron visibles, de forma particular en la iniciativa de reforma al artículo 3° constitucional. De acuerdo con AMLO, esta reforma representaría el inicio de la transformación educativa del País al decretar la suspensión de la “mal llamada reforma educativa” y buscar distanciarse de las políticas neoliberales.

La iniciativa de reforma al artículo 3° constitucional fue parte de los 100 compromisos asumidos por AMLO, así como una respuesta a las demandas de los sectores más críticos de la educación nacional, entre ellos, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). A la vista de distintos analistas, la reforma habría de plasmar un avance importante para establecer un nuevo proyecto educativo de carácter social y crítico, el cual tendría que reflejarse en la transformación profunda de las estructuras educativas.

La iniciativa se distinguió por desplazar el concepto de “calidad educativa”, y otros términos asociados a este, los cuales habían sido fundamentales en la reforma educativa 2017, por incorporar la idea de “educación de excelencia” como la columna vertebral de la educación mexicana. Dentro de la iniciativa constitucional, la noción de una “educación de excelencia” se asoció con la construcción de un sistema educativo que debería de reconocer

la diversidad social, cultural y lingüística del País, promover una educación equitativa, inclusiva, diferenciada y, para el caso particular de los pueblos indígenas, bilingüe bicultural.

La propuesta de una “educación de excelencia”, de manera particular de una educación bilingüe bicultural para los pueblos indígenas, se hizo oficial el 13 de diciembre del 2018 en la Gaceta Parlamentaria (Gaceta parlamentaria, 2018). Sin embargo, desde la perspectiva de Mendoza (2018), esta propuesta representaría un retroceso en la política educativa nacional, puesto que de forma específica la adopción de la educación bilingüe bicultural, asumida a finales de la década de los setenta en el contexto mexicano, implicaría el desplazamiento de la educación intercultural.

A partir de la organización de diversos foros y mesas de debate en los que se convocó a investigadores, especialistas, docentes y funcionarios de la SEP, se discutió y acordó la reincorporaron de la noción de educación intercultural en la iniciativa de reforma constitucional, reconociéndola como el resultado de las luchas históricas de los pueblos indígenas, sus demandas de reconocimiento y reivindicación nacional.

La reincorporación de la idea de educación intercultural influyó en las discusiones promovidas en distintos centros de educación superior, entre los cuales destacó la UNAM, que dedicó una mesa redonda para analizar las implicaciones de la reforma al artículo 3° constitucional. En el desarrollo de la mesa de análisis, Luciano Concheiro, subsecretario de educación superior de la SEP, destacó la reincorporación y el doble sentido de la interculturalidad en la iniciativa de reforma constitucional, es decir, una interculturalidad para los “pueblos indígenas” y una interculturalidad “para todos”.

Lo anterior pareció representar un avance, o por lo menos evitar un retroceso; sin embargo, la idea de una educación intercultural dirigida a “pueblos indígenas” y una educación intercultural “para todos”, señalada por el subsecretario Luciano Concheiro,

no rompió con las visiones neoliberales de la educación intercultural que décadas anteriores terminaron por centrar la discusión en figura de los pueblos indígenas, sin trastocar la desigualdad, los procesos históricos de exclusión y marginación. La continuidad de esta visión se mantuvo en la publicación de la reforma al artículo 3° Constitucional, el 5 de mayo de 2019 (CPEUM, 2019), en la cual, si bien la educación intercultural se asumió como un rasgo distintivo del SEN, la narrativa estuvo apegada a la idea de “convivencia armónica”, “tolerancia”, “reconocimiento” y “respeto” —propia de una interculturalidad neoliberal (Tubino, 2004).

TERCERA TENSIÓN: DEL RETORNO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA NARRATIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA “ADAPTACIÓN”

En consonancia con las modificaciones al artículo 3° constitucional, la reforma de la Ley General de Educación (LGE), publicada el 30 de septiembre de 2019 (DOF, 2019b), mantuvo la idea de una educación intercultural para la “convivencia armónica”, centrada en el reconocimiento de “lo indígena” y su tolerancia, no como un elemento de transformación profunda de las estructuras educativas, como se advertía en el discurso de AMLO al inicio de su gobierno.

En la reforma a la LGE se establecieron los rasgos que orientarían la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), pasando de ser una aspiración, a tener un carácter normativo, centrado en el logro de la excelencia y la mejora continua de la educación. La noción excelencia se estableció como la plataforma que orientaría el SEN, desde la cual, según la LGE, se debería impulsar una educación basada en la identidad y el respeto desde la interculturalidad. En este marco, la SEP publicó el *Acuerdo Educativo*

Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019). El documento se definió como el punto de partida para el diseño, la aplicación, el seguimiento de la política educativa nacional y su adecuación a las necesidades de cada escuela, contexto y región del País. A contracorriente, la estrategia nacional asumió una concepción de educación intercultural que intentó distanciarse de la visión de educación intercultural adoptada tanto en el artículo 3° constitucional (DOF, 2019) como en la LGE (DOF, 2019b); no obstante, tampoco logró distanciarse de la perspectiva funcional o neoliberal que dichos documentos mantenían en torno al tema.

En el documento referido se añadió la noción de educación intercultural concebida como un “enfoque regulador”. A esto se sumó la concepción de barreras para el aprendizaje y la participación social, lo cual limitó la discusión al diseño universal para el aprendizaje y la concepción de barreras didácticas, en oposición a los planteamientos de una educación intercultural transformadora. La educación intercultural, entendida como un enfoque regulador y limitada al mero aprendizaje, mantuvo un carácter didáctico, señalando como problemática central la falta de adecuación intercultural de las políticas educativas nacionales y de las propuestas curriculares en la educación básica.

Esta limitante ocupó un lugar prioritario en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024 (DOF, 2020), publicado un año después de la Estrategia nacional. El PSE (DOF, 2020) condensó el imaginario del gobierno encabezado por AMLO, de forma particular se centró en los principales aspectos de las reformas constitucionales en materia de educación intercultural (Malaga, 2020). Por lo tanto, esta se definió como el medio para promover la “convivencia armónica” desde la base del respeto, o tolerancia, de las diferencias.

Dicho planteamiento se reforzó a lo largo del documento, al considerar que la educación intercultural permitiría ofrecer

oportunidades educativas “adaptadas” que combatirían las brechas socioeconómicas, regionales y locales de las poblaciones históricamente excluidas, entre ellas, los pueblos indígenas. De esta manera, la educación intercultural se limitaría a la “adaptación”. Al respecto, distintos investigadores, entre ellos, Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana (UV), hicieron visibles las tensiones internas que parecía contener el PSE (DOF, 2020). Señalaron que, si bien el documento hacía énfasis en las desigualdades históricas y reconocía la interculturalidad como punto de partida, mantenía una visión centrada en el desarrollo de medidas asistencialistas, alejadas de la realidad del contexto educativo mexicano, por lo que ofrecía más de lo mismo y no la transformación propuesta.

CUARTA TENSIÓN: DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA “ADAPTACIÓN” A LA ASPIRACIÓN DE UNA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

Después de dos años de haber iniciado el gobierno encabezado por AMLO y de cancelarse la reforma educativa de 2017, se avivaron los señalamientos hacia la supuesta ausencia de un proyecto educativo para la educación básica. Estos ocuparon un espacio importante en las dos televisoras de mayor alcance e influencia en el País, en las cuales especialistas e investigadores señalaron como problema central la falta de una propuesta curricular que cristalizara los planteamientos de la NEM.

Las discusiones para definir dicha propuesta curricular se iniciaron a principios del 2020, un mes antes de anunciar el cierre gradual del SEN a causa de la pandemia de COVID-19. En este proceso se convocó a autoridades educativas estatales, investigadores y docentes a participar en una serie de conversatorios

nacionales que tendrían como finalidad trazar los principales aspectos que orientarían la propuesta curricular para la educación básica.

El proceso de la definición de la propuesta curricular estuvo marcado por tensiones que surgirían al interior y entre los sectores o grupos afines al gobierno, así como de los no afines a este. Los primeros habrían de referir a la coyuntura que representaba la presencia de la “izquierda mexicana” en el gobierno nacional para promover una propuesta curricular transformadora que reconociera, entre otros aspectos, las experiencias educativas autónomas surgidas desde los pueblos indígenas; mientras tanto, los grupos y sectores no afines señalarían que la propuesta curricular tenía como fin desaparecer todo lo logrado en el SEN en las últimas décadas.

Las discusiones estuvieron enmarcadas en el seno de dos grandes proyectos educativos que marcaron el siglo xx y las primeras décadas del siglo xxi (Ornelas, 2011). En el primero, denominado proyecto educativo del nacionalismo revolucionario, el eje articulador fue la aspiración de la unidad nacional bajo las consignas posrevolucionarias de igualdad y justicia social. El segundo sería impulsado en el marco de las políticas neoliberales; a diferencia del primer proyecto, este se distinguiría por desplazar las prioridades de justicia por las nociones de modernización, calidad y competencia.

En este sentido, la idea de generar una propuesta curricular que propiciara un cambio profundo en la educación básica debería implicar una ruptura con los planteamientos de las políticas neoliberales, los cuales fueron visibles a lo largo de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y tomaron su máxima expresión en la reforma educativa de 2017 (Carranza y Martínez, 2019).

Con la finalidad de consolidar dicha ruptura, al interior de la SEP se inició un proceso de reorganización que tuvo como propósito la desaparición o la creación de distintas dependencias y, en algunos casos, la fusión de estancias que cumplían una misma

función; entre ellas estaban la DGEI y la CGEIB, las cuales se fusionarían para dar origen a la Dirección General de Educación Indígena e Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

La creación de la DGEIIB tendría como principal desafío trascender la idea de una educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas y asumir un carácter crítico. Por ello, en sus atribuciones se señaló como prioritaria su intervención en el impulso y la consolidación de la educación intercultural en todos los niveles y subsistemas de la educación nacional, en los procesos de formación docente, así como en el desarrollo de propuestas curriculares para la educación básica.

El intento de ampliar la idea de educación intercultural desde una mirada crítica se vio contrastado con la definición de la misión institucional que publicaría la propia DGEIIB en su página oficial. En esta, refirió como una aspiración fundamental garantizar el desarrollo de políticas en materia de educación intercultural con la finalidad de favorecer la formación integral de la población indígena, es decir, el énfasis se mantuvo en los pueblos indígenas. Por lo tanto, su creación y su propia narrativa no representarían un cambio sustancial.

QUINTA TENSION: DE LA ASPIRACIÓN DE UNA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA A LA CREACIÓN DEL MARCO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

La definición de la propuesta curricular para la educación básica se caracterizó por ser un proceso profundamente hermético. Fue hasta principios del 2022 que, en diferentes redes sociales, se publicó el Marco Curricular para la Educación Básica (MCEB) (SEP, 2022). El documento, que tenía la leyenda de “documento de trabajo”, pronto generó cuestionamientos asociados a una supuesta

“ideologización”. Esto, según distintos analistas, al incorporar nociones como decolonialidad, comunidad, territorialidad u otras referencias asociadas a las epistemologías del sur y la interculturalidad crítica.

El MCEB (SEP, 2022), como toda propuesta curricular, representó un posicionamiento particular frente a la ruptura que significó el ascenso de Morena al gobierno nacional, después de setenta años de gobiernos encabezados por el PRI y doce por el PAN, ambos considerados afines a las políticas neoliberales en el País. La publicación de dicho documento significó un distanciamiento oficial de las reformas curriculares de las últimas décadas, cuestionando y haciendo visible la mercantilización de la educación básica y, con ello, el fomento al individualismo y al concepto de “calidad”.

En el MCEB (SEP, 2022), la narrativa en torno a los pueblos indígenas se presentó como un referente de las deudas históricas del Estado nacional con distintos grupos de la sociedad mexicana, lo cual le posicionó como un tema sustancial de la problemática que habría de visibilizarse para transformar las estructuras educativas. Desde este supuesto, la propuesta curricular partió de reconocer la persistencia de una visión cultural dominante.

El posicionamiento representó una forma distinta de problematizar la realidad educativa (González, 2022). A contracorriente de las reformas curriculares previas, el MCEB (SEP, 2022) pasó de concentrar el análisis en los temas de acceso y rendimiento a hacer visible los factores estructurales que habían afectado la educación básica. En este sentido, la educación se asumiría como un acto de transformación. Este planteamiento permeó con distintos énfasis la finalidad de la propuesta curricular, dando origen a un documento “no convencional” que obligaba a repensar nociones ya naturalizadas.

La idea de un marco curricular nacional abría la posibilidad de impulsar la construcción de propuestas curriculares regionalizadas,

flexibles e integradas, con mayor pertinencia social, cultural y lingüística, como se había señalado en el Proyecto de Nación 2018-2024 (Morena, 2018). Visto de esta manera, la propuesta curricular implicaría cuestionar la centralización del currículo de la educación básica nacional.

El MCEB (SEP, 2022) partió de reconocer al docente como un intelectual con autonomía en la toma de decisiones curriculares, al mismo tiempo que reposicionó a la escuela como un espacio de encuentro. Esto significó asumir la función docente como una tarea no técnica o de mera aplicación, y el currículo como una tarea no exclusiva de especialistas, sino como una construcción colectiva y situada.

De esta manera, se asentaría la noción de comunidad-territorio, considerada como el núcleo de la propuesta curricular y de forma específica de las relaciones pedagógicas; es decir, se entendería como el espacio social, cultural, político y simbólico en el que está inserta la escuela, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. La noción de comunidad-territorio detonó fuertes discusiones que refirieron el desplazamiento de la individualidad por la colectividad, además de situar el tema de la comunidad como un aspecto propio de los pueblos indígenas y de los contextos rurales, no aplicable en los contextos urbanos o sectores “no indígenas”.

En este contexto, el MCEB (SEP, 2022) adoptó la noción de campos formativos, señaló la necesidad de transitar de las estructuras curriculares asentadas en asignaturas a espacios transdisciplinarios, con el argumento de aproximar los procesos formativos a las realidades de cada escuela y región del País. Este hecho implicaría, según dicha propuesta curricular, romper la idea del conocimiento científico como único e inamovible y reconocer la existencia histórica de otros conocimientos, como los saberes indígenas. En este tenor, se definieron cuatro campos formativos: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedad; y Lo humano y comunitario.

Los cuatro campos formativos estarían articulados por siete ejes que habrían de hacerse visibles en la definición de los enfoques, contenidos y metodologías didácticas que orientarían el desarrollo de los programas de estudio: Inclusión; Pensamiento crítico; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Fomento a la lectura y a la escritura; Educación estética; y vida saludable.

De los siete ejes articuladores, dos formarían parte central de la discusión educativa nacional en los siguientes meses; por un lado, el eje de inclusión y, por otro, el de interculturalidad crítica. El primero, a diferencia de las últimas dos reformas curriculares, se distanciaría de su asociación a la atención a “grupos vulnerables”, para transitar a la inclusión desde una perspectiva decolonial. Asumir la perspectiva decolonial como parte de la narrativa oficial reforzaría los cuestionamientos hacia la propuesta curricular. El segundo eje, es decir, el de interculturalidad crítica, habría de contener gran parte de las discusiones. La incorporación de este eje representaría una ruptura de la narrativa de la educación intercultural de las últimas dos décadas. El desafío estaría en cristalizar la narrativa emergente de la interculturalidad crítica en la concreción de la propuesta curricular a lo largo del SEN.

SEXTA TENSIÓN: DE LA CREACIÓN DEL MARCO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

A diferencia, de las últimas reformas curriculares en la educación básica, la publicación del MCEB (SEP, 2022) despertó la participación, así como la discusión de diferentes grupos y sectores de la sociedad mexicana. La narrativa en torno a la educación intercultural crítica no estuvo exenta de estas discusiones.

Aspirar a una educación intercultural crítica desde el MCEB (SEP, 2022) representó un logro importante, pues permitía hacer visibles las relaciones de poder y exclusión, así como romper la condicionante histórica de considerar la educación intercultural como sinónimo de una educación para los pueblos indígenas. De acuerdo con el MCEB (SEP, 2022), la educación intercultural que había prevalecido en la educación básica justificaba y legitimaba los procesos de exclusión y desigualdad desde el campo educativo, manteniendo los espacios de privilegio para ciertos sectores y grupos de la sociedad, así como la anteposición de formas específicas de percibir el mundo. En este tenor y con la finalidad de orientar el proceso de concreción del eje articulador de educación intercultural crítica, la propuesta curricular definió nueve prácticas pedagógicas, denominadas como interculturales. Estas prácticas, según lo planteado en el documento, deberían permear toda la propuesta curricular. Asimismo, deberían promover en las y los estudiantes el desarrollo de la subjetividad, la construcción de saberes sociohistóricos y el diálogo de saberes.

Lo que se esperaría con el eje articulador de interculturalidad crítica es que los estudiantes transitaran del desarrollo de una conciencia crítica y el establecimiento de diálogos epistémicos, al reconocimiento y el respeto hacia la diferencia. En estos aspectos, según los planteamientos de algunos especialistas como Eduardo Andere y Sebastián Plá, (IISUE, 2022) la “diferencia” estaría enmarcada en la relación de “lo occidental” y “lo indígena”, de forma antagónica, dicotómica y hasta de anteposición.

Las discusiones se mantuvieron en distintos espacios, sin embargo, fue la UNAM la que a inicios del 2022 hizo aún más visibles la diversidad de posicionamientos sobre la propuesta curricular a partir del foro “El nuevo Marco Curricular para la Educación Básica a debate”. En el encuentro, las intervenciones de los especialistas e investigadores giraron en torno a dos posicionamientos: reconocieron la transformación de fondo que

representaba la propuesta curricular y enfatizaron la “ideologización del currículo”.

La Universidad Pedagógica Nacional no se mantuvo al margen de dichas reflexiones. Dos meses después del encuentro promovido por la UNAM dio apertura a un conversatorio titulado “Las diversidades y las interculturalidades de cara a la Nueva Escuela Mexicana” (26-04-22, DED, UPN), en el cual se hicieron visibles dos posicionamientos sobre la educación intercultural. Por un lado, la idea de que la educación intercultural desde una perspectiva crítica representaba un elemento importante para hacer visibles los procesos de desigualdad y exclusión, así como para reconocer otros conocimientos, más allá del científico; por otro lado, el planteamiento de que a pesar de asumir un posicionamiento crítico, el MCEB mantenía una visión limitada que daba continuidad a la narrativa dominante en las últimas décadas, centrada en la idea de una educación intercultural armónica y asociada a la figura de “lo indígena”, es decir, un posicionamiento no transformativo.

A MANERA DE REFLEXIONES PRELIMINARES

La NEM y el discurso de la educación intercultural en el proyecto educativo de Morena se presenta como una construcción que, en consonancia con el carácter disruptivo impulsado por AMLO, intenta marcar un distanciamiento con la narrativa dominante en las últimas dos décadas. No obstante, su proceso de resignificación en las reformas constitucionales y en la definición de la política educativa nacional ha estado marcado por tensiones que limitan su potencial de cambio. En este sentido, se han identificado algunas aristas que se consideran centrales para seguir profundizando el análisis.

La NEM ha representado un intento de ruptura entre lo “nuevo” y lo “viejo”, sin embargo, su concreción en la educación nacional mantiene tensiones derivadas de la continuidad del proyecto neoliberal en la política educativa nacional y en los fines de la educación. Esta situación ha vuelto difícil su claridad al intentarla definir en la política educativa y en la reforma curricular del 2022, particularmente en el tema de la educación intercultural.

Aun cuando el posicionamiento de la educación intercultural en la reforma al Artículo 3° constitucional en el 2019 representó un avance en el reconocimiento de las luchas políticas y sociales de distintos grupos, entre ellos, los pueblos indígenas, su incorporación como un aspecto transversal a lo largo del SEN refleja la continuidad de una perspectiva funcional o neoliberal. Dicha perspectiva resulta coincidente con la reforma educativa 2011 y 2017 en la educación básica. Esto también se presenta en la definición del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, el cual mantiene la idea de una educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas.

La perspectiva de una educación intercultural funcional o neoliberal se mantiene intacta en la reforma a la Ley General de Educación en el 2019 y en los primeros planteamientos de la NEM que aparecen con la publicación de esta ley, los cuales adquirieron concreción en el Acuerdo Educativo Nacional publicado el mismo año. Dentro de dicho acuerdo la noción de educación intercultural se limita a los procesos de formación inicial y continua de docentes, definiéndolos como un “enfoque regulador” de atención a la diversidad, centrados en la “figura indígena”, así como en la narrativa de adecuaciones curriculares.

La idea de una educación intercultural centrada en la “figura indígena” se mantuvo en la definición del PSE 2019-2024, publicado en el 2020. Esta continuidad se reflejó en los objetivos prioritarios, las estrategias y acciones del dicho programa, priorizando la narrativa en torno a las ideas de promoción de la lengua

indígena y la consolidación de los servicios de educación básica comunitaria e indígena.

La publicación del MCEB y la incorporación de la perspectiva crítica de la educación intercultural como núcleo de la propuesta pedagógica significó una ruptura con las reformas constitucionales y la definición de la política educativa nacional. No obstante, su irrupción aparece como un proceso aislado y condicionado por un tejido complejo de continuidad de los planteamientos neoliberales en la educación. Por tal motivo, su auténtica concreción e impacto transformativo se presenta como un desafío importante.

En suma, a pesar del esfuerzo de generar una ruptura en torno al discurso de la interculturalidad, la perspectiva neoliberal al interior del propio gobierno pareció instaurarse como una de las narrativas dominantes, legitimó así la continuidad de la perspectiva funcional de la educación intercultural dentro del marco normativo del SEN y en la definición de la política educativa mexicana, aspecto que habría de presentar una ruptura con la publicación del MCEB.

Esta ruptura en el discurso de la educación intercultural es el punto de partida, el principal aspecto a debatir y reflexionar en el desarrollo de la investigación que se ha propuesto, con la finalidad de reconocer su resignificación en la construcción de la política para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. Es decir, la investigación emprendida busca argumentos que nos ayuden a comprender: ¿de qué manera se considera la perspectiva crítica de la interculturalidad en la definición de la política educativa de la Ciudad de México, de forma específica en el desarrollo de las propuestas curriculares para la educación básica?

REFERENCIAS

Ahmed, A. y Villegas, P. (2018, 1 de julio). López Obrador gana la presidencia de México con una victoria aplastante. *The New*

- York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2018/07/02/espanol/america-latina/eleccion-2018-amlo-lopez-obrador.html>
- Carranza, I y Martínez, J. (2019). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cunorte*, 1 (9), 87–109. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i9.71>
- Carranza, I., y Tirzo, J. (2020). El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México. Proyecto de Investigación. México: UPN.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DOF. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- DOF. (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- DOF. (2019b). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- DOF. (2019c). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Gaceta Parlamentaria (2018). Iniciativa del Ejecutivo Federal con Proyecto de Decreto, por el que se reforman los artículos 3º,

- 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Comision-Educacion/Comisiones-Unidas-de-Educacion-y-Puntos-Constitucionales/Audiencia-Publica-Reforma-Educativa/Conoce-la-Iniciativa>
- Mendoza, G. (2018, 13 de diciembre). Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia? *Educación futura. Periódico de interés público*. <https://www.educacionfutura.org/educacion-bicultural-ocurrencia-estrategia-politica-o-nostalgia/>
- Meyer, L. (2018, 23 de agosto). Y ahora qué. *Reforma*.
- Miranda, J. (2020, 18 de octubre). La crisis del reformismo en México. *Otras voces en educación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362467>
- Morena (2018). Proyecto de Nación 2018-2024. México. <https://contralacorrupcion.mx/trenmaya/assets/plan-nacion.pdf>
- Ornelas, C. (2020). Colinas y valles de la reforma mexicana: política y contención. En C. Ornelas, *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia*. México: Siglo XXI.
- Páez, E. y Martínez, P. (2018, 2 de julio). La euforia por el triunfo de López Obrador desata una fiesta improvisada en el Zócalo. *El economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/La-euforia-por-el-triunfo-de-Lopez-Obrador-desata-una-fiesta-improvisada-en-el-Zocalo-20180701-0245.html>
- SEP (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Tirzo, J. y Carranza, I. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural. *NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1 (12), 78-94. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571369719005/html/>

- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Red Internacional de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Católica de Perú. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>
- Walsh, C. (2011). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica (pp. 75-96). Bolivia: III-CAB. <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Narcea.

REFERENCIAS MULTIMEDIA

- Andrés Manuel López Obrador (15 de julio de 2015). Mensaje de AMLO a los maestros de Oaxaca. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dw4gzeF65CE&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador
- Andrés Manuel López Obrador (1 de diciembre de 2018). Ceremonia de entrega del Bastón de Mando y Primer Discurso a la Nación. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=QR-JWPTp-T0&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador
- Esteban Moctezuma Barragán (30 de enero de 2019). La Nueva Escuela Mexicana 2019. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Ng8lU9bWo5A&ab_channel=CRESCENDO
- Faro educativo (5 de agosto de 2020). Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kc4lk4V93kI&t=45s&ab_channel=FaroEducativo
- Gobierno de México (12 de diciembre de 2018). Conferencia presidencial. Iniciativa de reforma al Artículo 3° constitucional.

- [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=zwTZvs_1zM8&ab_channel=GobiernodeM%C3%A9xico
- IISUE UNAM (16 de febrero de 2022). El nuevo marco curricular para la educación básica a debate [archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BAZZgat6RUk>
- IISUE (26 de marzo de 2019). Mesa redonda: La reforma al Artículo Tercero de la Constitución. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gdIKNBBrQPpM&ab_channel=IISUEUNAMoficial
- IISUE UNAM (22 de abril de 2022). Las diversidades y las interculturalidades de cara a la Nueva Escuela Mexicana [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/fgFBMnKT9Sg?si=EKUPh0Wp7rH1J8mZ>
- Secretaría de Educación Pública (28 de noviembre de 2018). Discurso de Otto Granados – Bienvenida a Esteban Moctezuma. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=FOx6v0WrXg0&ab_channel=Secretar%C3%ADadeEducaci%C3%B3n%C3%BAblica
- Secretaría de Educación Pública (6 de diciembre de 2018). Discurso de Esteban Moctezuma – Resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NiGsGq1jsio&ab_channel=Secretar%C3%ADadeEducaci%C3%B3n%C3%BAblica

CAPÍTULO 2.

FORMADORES DE DOCENTES COMO SUJETOS ÉTICO-POLÍTICOS DE LA DIVERSIDAD.

EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Miguel Ángel González Melchor

Cecilia Navia Antezana¹

INTRODUCCIÓN

Se presentan avances de la investigación “El profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros” (BENM)², de la cual se aborda en este capítulo el tema del reconocimiento de sí como sujeto ético y profesional, de los profesores normalistas, que son a su vez formadores de docentes. En el trabajo se recuperaron las trayectorias formativas de las y los formadores, que en algunos casos eran disímiles y en otros contaban con elementos en común, pues se han formado y han ejercido su profesión en contextos y dinámicas socio culturales diversas.

Se parte de reconocer que todo actuar del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia (Davini, 2001). A partir de

¹ Autor para correspondencia: Cecilia Navia Antezana, correo electrónico *ceeci@yahoo.com*

² Este trabajo contó con el apoyo de la Beca nacional de estudios de posgrado del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt). A su vez, se vincula con la investigación Educación superior y formación de profesionales de educación indígena frente al racismo escolar, del cual fue coordinadora la segunda autora de este trabajo.

ello se indagó sobre el posicionamiento de este formador de docentes, es decir, el profesor de la BENM, en relación con la diversidad. Para ello, fue necesario indagar acerca de cómo se han formado en diferentes contextos y en relación con las propuestas curriculares con las que han tenido que trabajar, las cuales, de alguna manera, han contribuido a definir una posición respecto a la diversidad, implícita o inscrita en estas propuestas. Finalmente, en este trabajo se desarrolla de manera más detenida la configuración ético-política del formador y las tensiones a las que se ha tenido que enfrentar a la hora de reproducir concepciones tradicionales respecto a la diversidad, o bien, de cuestionarlas o proponer nuevas maneras de mirarla.

Se muestran algunos hallazgos referentes a su formación académica, cómo se reconocen como docentes, los símbolos y significados en torno a cómo miran su tarea de formar a futuros docentes, tratando de valorar cómo incide en su configuración como sujeto ético-político. Los planteamientos aquí esbozados surgen del proceso analítico de las entrevistas de los profesores de la BENM, los cuales toman un desarrollo a su vez autorreflexivo, considerando que uno de los autores de este texto es, al mismo tiempo, un profesor normalista.

El normalismo, y quienes asumen el rol de formadores y formadoras en las escuelas normales, se encuentra inmerso en dinámicas institucionales que definen una forma de ser normalista, está sujeto a seguir las normatividades y planes de estudios sobre los que tenían poca incidencia o cierto margen de intervención en su diseño. En el contexto de esta investigación, sin embargo, esto parece haberse modificado, en parte porque los “profesores de base” incidieron en los últimos planes de estudio del 2022, en mayor medida en el co-diseño de los programas de estudios, lo cual se ha tratado de realzar desde el discurso oficial; en particular, de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Esto ha generado resistencias en algunos sectores al interior de las normales.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, el contexto que enmarca esta investigación a partir de la descripción de la BENM. En un segundo apartado se presentan los referentes teóricos para, posteriormente, presentar en el apartado metodológico cómo se seleccionaron los participantes, así como los ejes temáticos que nos permitieron construir el guion de entrevista y dar paso al análisis de los datos recopilados.

Finalmente, se presentan algunos resultados de la investigación, destacando como temas los siguientes: el conocimiento de sí como sujeto ético profesional del formador de docentes normalistas, un acercamiento de lo que comprenden respecto a ser un buen formador de docentes y, por último, se desarrolla lo que hemos nombrado la búsqueda del sujeto ético de la diversidad.

LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (BENM)

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) está ubicada en la Ciudad de México. Es reconocida como una institución emblemática a nivel nacional en la formación de docentes de educación primaria. Se fundó el año 1887 durante el periodo de la historia de México conocido como Porfiriato, momento en el que se configuró como una de las instituciones más importantes en la formación docente a nivel nacional. Actualmente, tiene una población estudiantil de alrededor de 1,700 alumnos y 186 formadores de docentes. De estos últimos, la tercera parte son profesores de tiempo completo y los restantes trabajan en la modalidad de “horas parciales”. Desde su creación, en la BENM se ha orientado a la formación de docentes en el nivel de primaria; es a partir de 1984 que imparte los estudios como Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Este programa tiene una duración de cuatro años y está orientado a la formación de futuros profesores

de ese nivel educativo. También cuenta con una Maestría en Educación Básica.

El nombre de Benemérita se debe a que, al tener más de 100 años de antigüedad, generalmente a las escuelas normales en el País se les otorga este título o galardón (RAE, 2024), lo que forma parte de una cultura de realzar su carácter institucional. Así, es común escuchar que cuando se refieren a esta, se le nombra como la Benemérita. Sin embargo, también se le suele llamar “Nacional”. Esto ocurre porque durante varias décadas aceptaba estudiantes de todas partes del País, por lo tanto, tenía un lugar importante en la formación de docentes a nivel nacional. La mayor parte de ellos, al terminar sus estudios, regresaban a sus estados de origen para ejercer la profesión docente.

En México, las escuelas normales se encuentran reguladas por el estado mexicano, que históricamente está encargado de dotar los planes y programas de estudio para su funcionamiento. Cabe señalar que desde el 2018 el gobierno ha dado apertura a una mayor participación de los propios profesores de las escuelas normales en la elaboración de los planes y programas de estudio que se imparten en estas instituciones.

Referentes teóricos

Las y los formadores de docentes realizan diversas tareas vinculadas directamente a formar a los futuros docentes que impartirán clases en educación básica. Para el caso de la BENM, está orientada de manera específica para la educación en escuelas primarias. Consideramos importante recalcar que nos interesaba identificar una mirada de los profesores normalistas que se desempeñan en escuelas normales, las cuales han estado marcadas por “la tradición”. Para Gadamer (2007), la tradición determina a las instituciones y los comportamientos de quienes se encuentran en ellas; en el caso de esta investigación, en las escuelas normales. Entonces, surgió la pregunta: ¿cómo se da ese proceso de determinación en estas

instituciones? Conforme se avanzaba en el estudio de Gadamer, nos percatamos de que esa determinación necesita ser afirmada, asumida y cultivada por un grupo de personas o el colectivo de la institución, ya que forma parte, si pensamos en el acontecimiento de lo que fue la creación de estas instituciones, de un momento de libertad en la historia, tal como lo menciona el autor.

El trabajo de Dubar (2002) nos orientó para reconocer las identidades categoriales en las que se pueden ubicar las y los formadores de esta investigación, siendo una de ellas la identidad de oficio y continuidad histórica, que resulta también como un tipo de identidad comunitaria, en el caso de la comunidad normalista.

También se retoma el concepto de “vocación”, que está relacionado con la decisión de las y los profesores por ingresar a la docencia de nivel básico, en primer momento, y más adelante, por ser formadores de docentes. Wulf (1999) nos aporta una reflexión en torno a este concepto, al que denomina vocación de una profesión y que analiza desde la perspectiva “tradicional” de una elección, así como en su relación con otros elementos como los procesos miméticos. Esto es, seguir el modelo de un profesor o alguien que sirve como referencia para la toma de decisión de la profesión, como de una manera de vivirla. Para el autor, seguir modelos es constitutivo de la vida y la formación.

Esta visión de la profesión y su relación con la figura de modelos está relacionada con la formación docente, que puede ser comprendida como una determinación fundamental de la existencia (Honoré, 1999). En este sentido la relación con la profesión obliga a revisar la historicidad que plantea Heidegger (2002) en cuanto a la estructura del ser. Además, otros elementos relevantes para la investigación, y que más adelante fueron revelándose en el proceso analítico, son la relación entre la profesión con un aspecto estructural de la sociedad, que tiene que ver con que se suele atribuir a la docencia como una profesión feminizada y, por lo tanto, sigue un proceso de “feminización” (Cortina, 1982; Salinas,

1988); esto es más evidente en las profesoras del nivel preescolar y que Elizondo (1999) denomina maternaje.

Para poder identificar algunas características en la formación del profesor normalista como un sujeto ético-político de la diversidad, se recuperan las siguientes consideraciones. La idea de sujeto tiene que ver con un ser histórico (Dri, 2011). Según planteamientos de Foucault (2013), este ser se constituye en el interior mismo de la historia, es ella misma la que posibilita que se reconstituya en cada instante; este hecho contribuye a que las y los profesores asuman una posición frente a sí mismos y su realidad, pensándola en términos de su historicidad, pero también en su relación con los otros, de alteridad.

La ética es práctica, como señala Dussel (2017). Es desde esta afirmación que se puede comprender la siguiente afirmación: me planteo una responsabilidad ante mí y ante los otros (Lévinas, 2000). De ahí se deriva lo político, que también es un campo práctico, así como se asume que “toda relación con el otro es política” (Arendt, 2001). En consonancia con lo anterior, Maffestoli (2006) indica que precisamente en lo político se da la “relación con el otro, con los otros”; por lo tanto, lo político no está separado de lo ético, ni viceversa. Por consiguiente, recuperamos la propuesta de la Estética de la existencia de Foucault (2013), para adentrarnos a la temática del reconocimiento de sí como sujeto ético-político de la diversidad.

Se evitó abordar la diversidad desde enfoques tradicionales y conocidos, que se remitieran al discurso que desde el campo de las políticas se nombra multiculturalidad (y su vínculo con el neoliberalismo), así como la interculturalidad (y su vínculo con su funcionalidad para los fines del control político del Estado). Por ello, recurrimos al trabajo de Femenías (2007) en el que cuestiona la mirada tradicional y colonial de conceptualizar la diferencia como inferiorizada. En este se menciona que se puede cambiar de perspectiva y ver la diferencia como riqueza. Acorde con lo anterior,

Fornet-Betancourt (2003) refiere que la toma de conciencia de la diferencia se da en relaciones horizontales de entendimiento de las prácticas culturales, por lo que se requiere “aprender a pensar de nuevo” (p.15).

Otra perspectiva sobre diversidad que nos pareció importante recuperar en este trabajo es la de Zapata (2019), quien objeta que se refiera solamente a una cuestión de entendimiento o de horizontalidad. La autora plantea que siempre hay relaciones de poder y que en Latinoamérica se ha impuesto un modelo de multiculturalidad que, más bien, ha contribuido a administrar la diversidad. Es decir, desde la gestión y los gobiernos, ha sido y es útil para controlar las demandas de las poblaciones u organizaciones indígenas, mientras que, paradójicamente, se utiliza un discurso de reconocimiento hacia ellas. En el mismo sentido, Tubino (2007) y López-Hurtado (2019) plantean que se han impulsado discursos de interculturalidad “desde arriba”, favorables a la administración y control de los pueblos originarios, nombrados como funcionales, según referimos arriba.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Partimos del paradigma cualitativo de investigación para analizar cómo se van conformando los profesores normalistas como sujetos ético-políticos de la diversidad. La investigación cualitativa se comprende como una investigación naturista o interpretativa, pues tiene como base la construcción del conocimiento a partir de la experiencia humana. Contribuye a:

La comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123).

El investigador cualitativo se enfrenta a una comprensión de la realidad, o de los fenómenos de la realidad, en la que está presente una tensión entre mirar, por un lado, los fenómenos desde la distancia, y mirar los fenómenos reconociendo la posición del investigador como sujeto en interacción con los sujetos de estudio o participantes de la investigación. En este sentido, se asumió una relación de sujeto-sujeto con las personas entrevistadas que participaron en el proyecto, las y los profesores normalistas, que fueron el foco de la investigación. Se parte de una posición de reflexividad que involucra al investigador desde diferentes vías de conocimiento, considerando que “es parte del proceso de investigación a través de sus propias vías de conocimiento” (Vasilachis, 2019, p. 307); desde ahí, se reconoce el carácter intersubjetivo en la relación con los participantes de la investigación. El contacto con ellos se realizó desde el enfoque biográfico (Bolívar, Segovia y Fernández, 1997).

Para identificar a los participantes consideramos que tuvieran una trayectoria en la institución de al menos cinco años, así como cierto reconocimiento de sus compañeros y estudiantes. También, consideramos que tuvieran diferentes posturas políticas al interior de la institución, que fueran hombres y mujeres que estuvieran dispuestos a participar de manera voluntaria y otros criterios que se iban adecuando a medida que se avanzaba en la investigación. Se realizaron entrevistas a profundidad con perspectiva narrativa, nombrada también entrevista biográfica (Bertaux, 2005; Dosse, 2011; Goodson, 2004). Este fue el principal instrumento para recabar información, tomando la voz de los participantes en sus historias, pensamientos, comportamientos, interacciones y conductas observables que producen significados desde perspectivas subjetivas.

Para las entrevistas se utilizó un guion a partir de las siguientes temáticas que se exploraron de manera dialógica: interés por la profesión docente, formación inicial, significados y prácticas en

la formación docente, ingreso a la escuela normal, identidad, subjetividad, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La recopilación de datos empíricos se realizó de mayo de 2021 a abril de 2023. Las personas entrevistadas realizaron sus estudios de licenciatura en la BENM, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Pedagógica Nacional y en otra escuela normal de la Ciudad de México. Algunos tienen dos licenciaturas, todos tienen estudios de maestría y dos de doctorado.

Para el análisis se partió de una perspectiva inductiva-deductiva, de ida y vuelta, privilegiando la emergencia de categorías que se iban construyendo desde la lectura de las entrevistas. Finalmente, el análisis derivó en la construcción de seis ejes temáticos, que fueron: Posicionamiento y subjetivación; Sujeto ético-político; Discursos sobre la diversidad; Espacio y estética; Reconocimiento profesional y Diversidad entre la tradición y modernidad. En este capítulo se dará cuenta del eje sujeto ético-político y su reconocimiento profesional desde el análisis de cinco participantes entrevistados, sobre el cual se abordará en el siguiente apartado.

RECONOCIMIENTO DE SÍ COMO SUJETO ÉTICO Y PROFESIONAL

El peso de la tradición y su carga moralizante

Un elemento que está presente en las entrevistas es la frecuente mención al significado de ser maestro normalista y a los valores identitarios que lo caracterizan. La incorporación de significados sobre el ser maestro no parte solo de una cuestión escolar, sino también de un recorrido personal y colectivo.

Cuando los entrevistados hablan de sus primeros años de formación inicial, el cuestionamiento en torno al significado de ser maestro está presente en múltiples formas, tanto implícitas

como explícitas. Pero este cuestionamiento, o interrogantes, que se plantea está presente también cuando hablan de sus primeros años de trabajo en la BENM, a los que reconocen por su importancia formativa; también reconocen diversos momentos, de su trayectoria previa, considerando que varios tuvieron que ser previamente, al inicio de su trayectoria profesional, docentes en educación básica.

Coinciden en destacar elementos como la vocación, la admiración, el gusto por la enseñanza a los niños y por el conocimiento. En las entrevistas se encontró que las y los profesores se acercan a un discurso vinculado a la vocación, pero relacionado con diferentes aspectos éticos, tales como la responsabilidad y la tolerancia, pero también a una fuerte carga moralizante. Sobre la vocación, señalan cuestiones como la siguiente:

El hecho era que yo quería estudiar para maestra cuanto estaba saliendo de la secundaria. En la adolescencia me decían que tenía vocación para maestra porque mi abuelita era catequista, entonces yo jugaba a que les daba clases de catecismo (S4)³.

Llama la atención la fuerte relación que la profesora asigna a la elección de la docencia con respecto a su experiencia de dar clases, vinculado a una carga moralizante como la de impartir catecismo. Esto puede indicar que la profesión se asocia con lo que varios autores (Dubet, 2006; Martínez, 2006) han nombrado apostolado, es decir, la idea de la docencia como misión espiritual y con una fuerte carga mística y religiosa.

La vocación es un elemento identitario del magisterio (Mejía, 2011; Tenti, 2011), como en este caso se revela. Sin embargo, es

³ Las citas de las entrevistas se colocan en cursiva, con el fin de que el lector pueda distinguir las referencias empíricas con mayor facilidad. Se colocó un código para cada participante entrevistado, para garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato, siguiendo normas de la ética de la investigación.

interesante destacar que parte de la vocación no necesariamente viene como una construcción que hace el sujeto de sí mismo, como un sujeto que se autoforma, sino que se va configurando por atribución de otros (Dubar, 2002). Esto se observa en el siguiente testimonio:

Yo tuve una buena maestra, mi abuela paterna, y ella fue maestra, yo siempre la admiré [...], siempre otros te dicen lo que eres, otros hacen de ti lo que eres, y siempre me dijeron que yo me parecía a ella y, pues, yo ahí como que lo interioricé mucho, en esta parte del yo, y seguramente siempre eso ha marcado mi vida (S3).

Se distingue que la noción de vocación está relacionada con el hecho de vivir en contextos cercanos a la labor docente, como cuando uno o varios miembros de la familia trabajan en la docencia; esto hace que, para varios docentes, aún antes de pensar en una profesión o un oficio, estén influenciados con la idea de ser docentes. Por ello, podríamos señalar que ya están habitados por la docencia en su experiencia de vida.

Otra forma en la que se puede manifestar la tradición como carga moralizante es la idealización de la figura del maestro en transformación, en transición. Esto se pudo encontrar en diferentes formas de hacer referencia a la imagen del maestro en varios testimonios, como el siguiente en el que se da cuenta de una imagen idealizada de lo que se espera de él:

Hay una época de mucho idealismo al menos en mis círculos se respetaba mucho la figura del maestro, se tenía cierto romanticismo y yo creo que ese romanticismo siempre me acompañó, la idea de que a través de la educación se podía hacer algo por el país, de que se podía uno mismo transformar, o sea que la educación era una herramienta de transformación, te puede transformar a ti mismo y puede transformar a la sociedad. Yo creo que eso fue como la fe ¿no? la fe sobre por qué una carrera y por qué una persona (S5).

Podemos identificar en el relato un fuerte peso romantizante del docente, al mostrarlo como garante de transformación: alguien que por sí mismo y por medio del conocimiento puede lograr cambios en diferentes niveles de la realidad, no solo en la formación de las personas o en los aprendizajes esperados en su paso por las instituciones educativas, sino que, desde un imaginario colectivo se va construyendo la representación de una figura con la capacidad de transformar la sociedad. A su vez, se hace presente un velo de sacralidad en torno a la profesión, comprendida, como se señala en el testimonio, como un acto de fe.

Sin embargo, la percepción romántica del docente que ha prevalecido en las escuelas normales se ha ido diluyendo (Tirzo, 2007), esto no es un hecho aislado o exclusivo de México. Dubar (2002), al presentar una segunda interpretación de la crisis de las identidades, puntualiza: “todos los ‘nosotros’ anteriores, marcados por lo comunitario y que habían permitido identificaciones colectivas y modos de socialización del ‘yo’ a partir de la integración definitiva en dichos colectivos, son sospechosos y están devaluados y desestructurados” (p.148). Es decir, en las mutaciones de la configuración del docente, y la manera en que se lo mira, en su profesión se han ido produciendo en cierto modo formas de revisión o crítica al sentido tradicional, lo que no ocurre sin crisis y conflictos.

La percepción de esta imagen idealizada se ha ido resignificando, ha ido cambiando con el tiempo como se puede identificar en la siguiente reflexión de un profesor normalista.

Cuando entro aquí, a la BENM, entro con una visión muy diferente, o sea digamos que mis ideas cambiaron mucho de ese idealismo con el cual digamos entré a la normal al que salí y luego con el que regreso aquí a la Normal como maestro. Sigo teniendo la convicción de ciertas pautas, pero yo creo que lo que perduró de todo eso fue un esquema valoral y yo creo que hasta la fecha sigo considerando que de toda esa reminiscencia que traía, lo que sigo

creyendo que sí es necesario que perduren ciertas cualidades, digamos en la formación de los sujetos, la responsabilidad, el respeto, el denuedo, la solidaridad, esta valentía para la libertad (S5).

Si bien es cierto que el entrevistado no rompe del todo con la imagen idealizada o romantizada del docente, tan es así que elige palabras con cierto respeto, podría parecer incluso con un tono religioso, para enunciar sus cualidades, también lo es el que reconoce que su percepción acerca de la figura docente ha cambiado a partir de su experiencia, no solo en el ámbito laboral o educativo, sino también en las demás esferas de la vida cotidiana.

Otro elemento al que se refieren los entrevistados es la de admiración a una figura docente que los impactó de manera positiva, lo cual señalan, los orientó en la elección de ser maestros. Se podría mencionar que esta mirada hacia un docente que se admira se constituye en un acontecimiento, en el sentido de una disrupción en la vida del sujeto (Badiou, 1999), en este caso, mediado por una persona, ya sea en el ámbito de lo público o lo privado, y el cual impacta en la constitución de su subjetividad.

Yo tuve una buena maestra, mi abuela paterna. Yo siempre la admiré, considero que fue una persona que tuvo un estatus, una visión y una forma de ver la vida que ha superado a muchas generaciones, incluso la mía. Mi abuela estudió en Xalapa, cuando ella ya tenía hijos. O sea, ella se abrió paso, aún teniendo hijos, siendo mujer y bueno, para mí es un asunto como de imagen, como de fortaleza, como de prosperidad, de éxito, de empuje (S3).

El impacto de mis padres fue muy fuerte en mí, porque yo veía que eran muy buenos, aparte mis padres, los dos, son maestros de educación física y son psicólogos, entonces tenían las dos, entonces yo veía que todo mundo los admiraba mucho y eso fue lo que me fue llevando a esa parte de ser maestra (S1).

Wulf (1999) nos habla acerca de la importancia de los procesos miméticos en la experiencia de las personas, en particular, en la relación con su profesión, puesto que son determinantes en la génesis de la educación del ser humano, pues, para el autor, la mimesis es un comportamiento empático. Siguiendo la misma argumentación, el autor aborda la apropiación del mundo por mimesis, sobre lo que señala:

El pensamiento del niño, un ser aún plástico, está determinado por estas primeras impresiones que, más tarde, moldearán su percepción de las cosas. La sensibilidad y el pensamiento del adulto son marcadas por los objetos, las imágenes y las alegorías simbólicas codificadas que se hunden profundamente en el niño. Estas primeras experiencias del espacio y del tiempo, de la cultura y de la historicidad constituirán los fundamentos de la vida del niño (Wulf, 1999, p.90).

En el mismo sentido se encuentra el siguiente testimonio:

cuando estaba en la secundaria y llevaba yo fotografía, en el taller de fotografía la maestra nos pedía que la apoyáramos con algunas algunos [sic.] trabajos que eran como de servicio social [...] Un día ella nos dijo “Por favor háganme una copia de estos negativos”. Me acuerdo que yo puse la ampliadora, el negativo y cuando se me proyectó en la ampliadora... ¿qué era? yo me quedé sorprendido dije “¿Qué es esto?”. Cuando salimos ya le habíamos revelado la imagen, le dije a mi maestra ¿Dónde es aquí? Me dijo “Ah, es mi escuela, yo ahí estudié es la Escuela Nacional de Maestros”. Así fue como conocí la Normal y de ahí fue que yo pensé en ser maestro yo creo que ahí conjugué ser maestro con ser maestro de civismo (S5).

En el anterior relato se identifica el acontecimiento (Badiou, 1999) que, al igual que la apropiación del mundo por medio de la mimesis (Wulf, 1999), en ese momento el mundo se le revela con una imagen que una profesora le invita a develar. En este caso,

una fotografía de la BENM y la relación con una profesora marcan un antes y un después en la toma de conciencia de nuestro entrevistado, al que se le devela un lugar que no conocía, el cual le significa un espacio físico que puede “habitar” y donde puede proyectarse para, en un futuro, formarse profesionalmente, temática que más adelante abordaremos.

Se puede agregar que la fotografía de la BENM acompaña a la imagen que la maestra tiene de sí misma, pues parece que no la puede disociar, lo cual hace que tenga una significación mayor y quizá más profunda, esto en palabras de Wulf (1999), lo cual permite a la docente crear un significado y orden respecto a su profesión. De esta manera, el mundo pierde para ella su carácter incomprensible y amenazante.

Las imágenes de espacios significativos de la BENM, o la manera en que estos se hacen presentes en su tránsito por la Normal, desde su deseo inicial por estudiar ahí, con la fotografía referida, más adelante en su formación inicial, y después ya como profesor normalista, pueden jugar una función de orientación y apego de ese maestro normalista a lo que ahí se significa y se valora, del cual le resulta difícil separarse. La tradición del profesor normalista aparece, pues, también inscrita en la representación de los espacios arquitectónicos y estéticos, los cuales le otorgan certidumbre, y se hacen presentes en muchos momentos significativos de la vida institucional.

Por ejemplo, se pueden mencionar entre ellos la ceremonia de aniversario de la BENM que se realiza cada 24 de febrero. El escenario es el Teatro al aire libre, en el cual se encuentra, como telón de fondo, un mural de David Alfaro Siqueiros llamado “Alegoría Nacional”. Este mural se realizó entre los años de 1947 y 1948. En dicho espacio confluyen los estudiantes, personal de apoyo, profesores de la BENM y autoridades, así como exalumnos, muchos de ellos a título personal u organizados por generaciones, varios de los cuales están vinculados en niveles altos de la estructura de la

Secretaría de Educación Pública y de las instancias que coordina la educación normal en México. En todos esos casos, nos referimos a los eventos representativos de la BENM; en este escenario es clara la trascendencia y el simbolismo que tiene ese lugar, su vínculo con la tradición del normalismo y la construcción de la imagen moralizante de este. Dentro de estos momentos que ayudan a construir la idealización del maestro, coincidimos con lo que Mercado (2005) señala como los procesos de instrucción en la escuela normal:

Si bien muchas de las actividades cotidianas de instrucción pueden ser consideradas como rutinarias y por tanto carecer de significado simbólico, en el contexto de la formación inicial éstas pueden leerse desde otras perspectivas, pues como hemos señalado con anterioridad, todas y cada una de las actividades conforman el repertorio de información desde donde los futuros maestros habrán de sustentar su idea de ser maestro (p. 59).

En relación con lo anterior, en la BENM, como una institución formadora de docentes fuertemente vinculada a un normalismo, construida a finales del siglo XIX, se ofrecía al País la formación de docentes desde una visión de nación uniforme y homogénea, donde la diversidad, si se incluía, era en el marco del mestizaje; de esta forma se fue desarrollando y configurando una manera de ser formador de docentes. Esto implicó transformaciones en las instituciones normalistas y en sus formadores, en la medida en que se enfrentaban a los cambios que históricamente se demandaban al proyecto educativo nacional. Por ejemplo, la metáfora del progreso y la modernidad se fue inscribiendo de manera constante en el sentido del ser normalista, como ocurrió, por ejemplo, con el mural “Alegoría Nacional”, donde el progreso se representa a través de símbolos de la ingeniería y de la ciencia, a la par de reconocer el sentido del pasado nacional, con la figura del águila y la serpiente que simboliza la fundación de la nación, en lo que era México Tenochtitlán.

Rasgos constitutivos para llegar a ser un buen profesor: énfasis en la profesionalidad

Este apartado se plantea mirar a los formadores desde la perspectiva foucaultiana de la constitución del sujeto por sí mismo, y no tanto de una hermenéutica del “desciframiento del sujeto”. Retomando a Foucault (2002), nos interesa distinguir el trabajo ético del individuo sobre sí mismo, cómo este le da estilo a la vida y le permite constituir el propio yo como una obra de arte. A esto se refiere Foucault cuando nombra la ética como estética de la existencia.

Cuando el profesor normalista hace referencia a su profesión es frecuente encontrar que se le otorga un valor prioritario a la dimensión ética del formador, la cual aparece con expresiones como la de “ser un buen profesor”. Las concordancias son varias en los relatos de las y los entrevistados, estando presentes diversos imaginarios vinculados a la tradición que persisten hoy en día, pero también a la posibilidad de pensarse de otro modo.

Pero, qué abarca el ser un “buen profesor” en los testimonios de las y los formadores. Destacan señalamientos de que se trata de alguien que tiene gusto por el conocimiento y de un profesional centrado en el cuidado de sí, para dar lugar al cuidado del otro, lo que hemos identificado también en relatos vinculados al placer por la enseñanza.

Una de las características que se identifica en los testimonios, y que son parte de la construcción de lo que implica ser “un buen profesor”, es que se trata de alguien marcado por el gusto por el conocimiento. Autores como Gross y Romañá (2004) han centrado su análisis en el nivel universitario, en donde han podido identificar que uno de los primeros supuestos con los que se vincula a un profesor de nivel superior es el tener un conocimiento profundo del tema que aborde, principalmente el conocimiento disciplinar vinculado a las materias que imparte, lo cual concuerda con el relato de uno de los entrevistados: “por supuesto que

debe tener un saber amplio del tema que estaban tratando, eso te animaba mucho a seguir indagando sobre el tema, como que te inspiraba a saber más” (S3).

Lo anterior merece una distinción entre el saber -el dominio propio de contenidos de la disciplina- y el “saber hacer”, es decir, la transmisión de esos conocimientos de una manera didáctica. Esteve (2003) plantea que el profesor es un interlocutor, por lo que una parte de su legitimidad recae en el dominio de los contenidos, los cuales, a su vez, tiene que adecuar al nivel de conocimientos de sus alumnos.

En otro orden de ideas, se pudo distinguir, que no se trata solo del conocimiento propio, sino también del gusto por el conocimiento que apreció y valoró en el caso de una persona que influyó de manera positiva en el formador, como podemos ver en el siguiente testimonio:

desde que tengo memoria me gustó conocer más sobre todo, escuchaba a mi abuela hablar de muchas cosas y eso siempre me dejó buenos recuerdos, es esa imagen de amor al conocimiento que identifiqué desde muy chica y lo relacionaba con la docencia porque mi abuela fue maestra (S.4).

Lo anterior permite identificar que en los diferentes entrevistados, el placer por el conocimiento no es meramente innato, ni se adquiere en un proceso de escolarización, o como en este caso, de formación profesional, sino que se adquiere en procesos de alteridad, en tanto se logra ubicar, en la relación con los otros, este gusto o deseo por conocer. Si nos detenemos un poco, no se trataría solo del deseo de saber por el saber mismo, sino que este encuentra sentido en la transmisión hacia los otros, y en una transmisión con sentido, lo que da una dimensión ética al conocer y al actuar en relación con el otro, para producir algo en este, por ejemplo, motivar a indagar, como queda de manifiesto en el primer testimonio.

En un segundo momento, como señalamos al inicio de este apartado, los profesores hacen referencia al gusto por enseñar. Al respecto, podemos retomar a Morán (2004) quien, en relación con la educación superior cuestiona si se enseña por gusto y se aprende por placer. El gusto por enseñar es, pues, un tema que puede analizarse, en tanto quienes forman son personas y pueden, frente a la experiencia de ejercer su profesión, valorar o darle sentido a esta.

En las entrevistas podemos distinguir que este gusto se presenta en dos formas. Por un lado, como una forma de predisposición, una inclinación que estaría presente de manera casi innata en el sujeto. Por el otro se percibe como una habilidad que es posible adquirir y pulir en el tránsito de su formación inicial, en este caso por la escuela normal; en algunos casos, esto ocurre porque se aprendió de uno de sus maestros. Veamos los siguientes testimonios:

yo siempre tenía material muy novedoso, desde mis años como estudiante, yo sabía de colores del papel, de texturas, llevaba mucho material porque me gustaba enseñar con diferentes apoyos, principalmente visuales, llevaba mucho material y en el imaginario era como esas estrategias que usábamos y que nos hacían lucir mucho, y a los niños les gustaba mucho, con eso los maestros encargados de la práctica decían que tú eras una buena maestra (S3).

yo sí siento que lo más importante para todos era la didáctica, enseñarte a enseñar algo, ni siquiera contenidos, el asunto era saber hacer, ya si no sabías el contenido era otra cosa, pero sabías enseñar algo, era lo que debías saber, ahora no sé si se enseña bien o no (S6).

Esa forma de adhesión a la enseñanza, valorada de manera positiva, como “gusto por la enseñanza”, es parte también de una construcción del normalismo que puede analizarse en su historicidad. En México, aparece escrito en lo que fue el programa de las

escuelas normales que desde sus inicios se explicitó en el discurso inaugural, en 1887, de la “Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria”, que es ahora la BENM, por parte del entonces secretario de Justicia, el Lic. Joaquín Baranda:

El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado, Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales (Jiménez, 1979, p. 30).

Consideramos que, en esta identificación con la profesión que encontramos en las entrevistas, se puede apreciar de manera clara el peso de la tradición, que sigue vigente, aunque como se indica más adelante, van transformándose y adecuando al contexto. De este modo, podemos apreciar también la presencia de una visión que intenta cuestionar tanto la manera como el propósito de la transmisión de conocimientos. Esto muestra una forma diferente de percibirse como formador y la presencia de tensiones para pensarse de otro modo, que están por supuesto, siempre en la línea entre el deseo de apegarse a la tradición y de cambiar. En este proceso se juega una postura ético-política en los diversos ámbitos en los que interactúa el formador, en este caso, frente a su profesión.

En busca del sujeto ético político

Cuando se habla de “sujeto” se suele considerar una tradición filosófica que toma como punto de partida el *cogito ergo sum* cartesiano, “pienso luego existo”, que se puede sintetizar como el triunfo de la razón. Es en ese triunfo de la razón que se encuentra la discusión sobre lo que constituye al sujeto, lo cual corresponde a una visión tradicional del sujeto centrado en el conocimiento del

sí, o bien, en el sujeto racional. Más bien, en este trabajo, preferimos retomar la noción de sujeto desde la perspectiva de Michel Foucault (2002) en torno al cuidado de sí, lo que permite mirar desde un lugar distinto al sujeto y, por lo tanto, configurar una posición ético-política respecto a sí mismo y a los otros.

De este modo, se considera que lo político corresponde al campo práctico en la relación consigo mismo, con el otro y con los otros, por lo que tiene implicaciones éticas. Por ello, cuando nos acercamos al profesor normalista, necesariamente nos referimos también a su actividad profesional, en lo que se refiere a su papel de intervenir en su comunidad, de dialogar, interactuar, reflexionar y formar a los futuros docentes desde un tipo de posición frente a la realidad educativa, en particular, frente a la diversidad.

Cuando los profesores normalistas se relacionan con sus pares, alumnos, autoridades y otros miembros de la comunidad, considerando que toda relación con el otro es política (Arendt, 2001), se puede pensar que en este acto relacional o de interacción se juega un proceso de conformación del sujeto, en este caso, en una dimensión ético-política. En este sentido, se puede concebir al profesor como sujeto político en tanto “es capaz de acciones políticas, esto es con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores” (Martínez, 2006, p. 244). Consideramos importante reconocer esta dimensión, puesto que a la par de que se configure el formador como un sujeto ético-político, puede potenciar la configuración de subjetividades en sus estudiantes, futuros docentes.

A la hora de analizar los testimonios de las y los profesores entrevistados, nos enfrentamos con expresiones que parecían contradecir el propósito inicial de este trabajo, el cual es identificar un posicionamiento ético-político en los profesores normalistas. Nos sorprendió encontrarnos con el siguiente testimonio de un profesor que señaló que él se formaba para “obedecer en todo”.

Semejante afirmación se contrapone con la idea de un sujeto crítico, que pueda cuestionar la formación que se le impone desde los otros, desde los modelos educativos tradicionales o de mirarse como formador de docentes tradicional y, por lo tanto, hace difícil considerar la posibilidad de conformación de un sujeto ético-político capaz de decidir por sí mismo, es decir, de tener un nivel de autonomía y de cuidarse a sí mismo, pensándolo no solo en su dimensión individual, sino también colectiva.

Sin embargo, profundizando en el análisis en una lectura minuciosa de las entrevistas, encontramos otros testimonios que dan cuenta de la posibilidad de otras formas de pensarse y configurarse como normalistas, aunque en tensión entre una forma tradicional vinculada al uso instrumental del otro, y una perspectiva distinta vinculada con lo que se nombra como el bien común, tal como se muestra en la siguiente aseveración:

nosotros tendríamos la obligación de decirles a los alumnos qué es la política, en qué se basan cada uno de los diferentes grupos, si yo ya los identifiqué, decirles qué es lo que identifiqué y qué es lo que pienso de esos grupos para que ellos también puedan tomar un criterio propio sin que sea inducido por mí, sino que ellos puedan ver cuál es la diferencia entre uno y el otro y qué beneficios eso le puede dar, porque finalmente los seres humanos nos guiamos por beneficios, sí, pero que también tengan en alto esta situación de que es por un bien común también, que no se pierdan, que no nada más es mi beneficio (S. 2).

Como se puede observar, se trata de reafirmar su condición de ser en una construcción inacabada, en tanto se observa en las palabras de la entrevistada una especie de cuestionamiento, el lugar que se espera de los formadores, pero a la vez, el que se debe asumir en un proceso reflexivo frente a la alteridad, que ella coloca desde el bien común. Es, pues, una construcción de sí mismo y construcción de los otros, en términos de formación. Se observa

un posicionamiento político que reconoce las diferentes estructuras de significación y de poder, que están presentes siempre en el ámbito normalista, desde el cual puede detonarse una posición ético-política, que no necesariamente corresponda con el orden hegemónico que se le impone desde la estructura institucional. Se reconoce, entonces, que se encuentra en constante tensión con una perspectiva tradicional del normalismo, entre el ser transmisor de conocimientos, considerando que la formación no solo se reduce a la transmisión, pues implica procesos más complejos, y entre el ser un sujeto con un posicionamiento propio, como se puede distinguir en el siguiente testimonio: “también tenemos que hacer un sujeto constructivo, un sujeto pensante, que analice, que comprenda, todo lo que tiene que ver con esto, pero también el saber transmitir los diferentes conocimientos” (S2: 262-264).

Las y los formadores, reafirman su condición de estar en una construcción permanente, que se debate siempre, a la vez, entre las perspectivas que históricamente se han construido sobre ellos, desde el inicio del normalismo, vinculadas a la tradición, y entre las transformaciones y cambios que demandan la realidad, las cuales les implica, en su configuración, en sus maneras de pensarse y asumir la profesión, diferentes estructuras de significación, que no pueden existir si no es desde un posicionamiento político, frente a las formas de poder que se les imponen, ante las cuales se puedan apegar o distanciarse.

CONCLUSIONES

Tanto en el recorrido histórico documental como en los diferentes testimonios de los entrevistados se puede encontrar que la conformación del profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad no ha tenido un recorrido homogéneo. Este ha dependido de diversos factores políticos, sociales, económicos

y culturales, vinculados a los proyectos nacionales, como lo han mencionado (Arnaut, 2004; Jiménez, 1979; Salinas, 1988), los cuales se han modificado o encontrado reacomodo dependiendo de la etapa histórica en la que se fueron reconfigurando las escuelas normales, los planes de estudio y propuestas formativas que en ellos se impulsaron.

Otro aspecto de este trabajo fue mostrar el cómo se constituye el sujeto ético-político de la diversidad. Primero, se identificaron las características de quién es el profesor normalista, cómo se conforma como sujeto ético-político y la manera en cómo se proyecta ante sus alumnos, la institución y sus compañeros. Diversos elementos emergieron, ya sea desde el imaginario social de lo que significa ser maestro, pasando por lo que también se inculca en las aulas de la normal, así como lo que ya se encuentra instituido por el peso de la tradición en una institución que enfrenta resistencias, para mirar tanto el presente como hacia el futuro, en torno al tema de la diversidad.

Al normalismo, en general, se le concibe como una comunidad endogámica, por ende, reacia a aceptar observaciones de otros (Arnaut, 1993; Mejía, 2011; Mercado, 2005). Sin embargo, poco a poco se abren espacios académicos en los que las escuelas normales están participando, esto posibilita un ejercicio de introspección, aun cuando “resulta un desafío para cada escuela normal y para la comunidad educativa en su conjunto la pretensión de transformar y mejorar las escuelas normales” (Czarny, 2003, p. 42). No obstante, las transformaciones, si bien son lentas y se enfrentan a resistencias, en tanto se han sedimentado prácticas y representaciones (Yurén, Navia y Hirsch, 2013), se van abriendo lugar, lo cual es algo que debe seguir siendo investigado.

El debate que se está suscitando en estos momentos en las escuelas normales ocurre en torno a la construcción de nuevos planes de estudios para la formación de maestros y un nuevo plan de estudios para la educación básica, aprobados en el año 2022, lo

cual muestra cómo se va articulando la tradición y la modernidad, en lo que se concibe como lo que debe ser y hacer (Nussbaum, 2013) un formador de docentes. Los formadores se debaten entre viejas y nuevas prácticas y rituales, así como la necesidad de mirar con otra perspectiva a una sociedad que demanda un docente diferente con un posicionamiento ético-político frente a la diversidad. Este posicionamiento se construye en contracorriente con el discurso dominante de la idea de un ciudadano homogéneo, unívoco, articulado a la idea del mestizaje, pero sobre todo del borramiento de lo diferente, sean grupos indígenas, afromexicanos, migrantes, grupos de la diversidad que habitan y están presentes en las instituciones y el contexto nacional, a quienes se suele invisibilizar o discriminar, generando procesos de desigualdad y exclusión en su proceso formativo dentro de las instituciones.

De ahí que se encontró que en la configuración de quienes se asumen como formadores de docentes en las instituciones normalistas, está presente, no sin tensión, la discusión y reflexión sobre quiénes son y qué deben hacer los formadores de docentes en relación con los procesos históricos y políticos que acompañan todo programa educativo de Estado, el cual, históricamente en México, sufre modificaciones en cada sexenio.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arnaud, A.A. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. (Tesis de Maestría en Ciencia Política). México: Centro de Estudios Internacionales-Colmex.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Cortina, R. (1982). Poder, género y educación: el caso del magisterio en la ciudad de México. En *Seminario de Formación Permanente del PIEM*. México: PIEM-Colmex.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dri, R. (2011). *Hegelianas. Irradiaciones de la Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dubar, C. (1991). *La socialization: construction des indetités sociales et professionnelles*. París: Armand Collin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, E. (2017). *20 Tesis de política*. México: Crefal / Siglo XXI.
- Elizondo, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Ítaca.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Interculturalidad y filosofía en América Latina, *Concordia Serie Monografías*, 36, 9-23.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gros, B. y Romañá Blay, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia univesitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honoré, B. (1999). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. París: Editions L'Harmattan.
- Jiménez, C. (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*. Vol. I. 1887-1940. México: Secretaría de Educación Pública.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (48-101). Bogotá: Universidad Nacional. <http://dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/06/multiculturalismo-pdf2.pdf>
- Maffesoli, M. (2006). *Lógica de la dominación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, Vol.10. 243-250.
- Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. México: BENM.
- Mercado, E. (2005). Ser Maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En Yuren, T. Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (49-72). México: Ediciones Pomares.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Pefiles educativos*, 41 (26), 41-72.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Real Academia Española. <https://www.rae.es>
- Salinas, G. (1988). *Las maestras de primaria: una visión antropológica de su vida cotidiana y su trabajo docente*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Tirzo, J. (2007). *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Vasilachis, I. (2019). Hacia la validez procesual en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Volumen II. (pp. 31-98). Buenos Aires: Gedisa.
- Wulf, C (1999). *Anthropologie de l' éducation*. París: L'Harmattan.
- Yurén, T., Navia, C. y Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, núm. 43, 235-252. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/227/198>.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CALAS.

CAPÍTULO 3.

DIVERSIDAD Y CULTURA ESCOLAR EN JÓVENES DE BACHILLERATO. EL CASO DEL PLANTEL TLÁHUAC DEL IEMS

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

Nicanor Rebolledo Recendiz

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos resultados parciales de un estudio autoetnográfico que se llevó a cabo durante los últimos tres años (atravesado por la pandemia del COVID-19) en el Plantel Tláhuac I (PTI), perteneciente al Instituto de Educación Media Superior (IEMS), con estrategias de investigación colaborativa y de coautoría. En primer lugar, constituye un análisis ulterior basado en el material etnográfico utilizado en el capítulo “Nosotros sí queremos, pero a veces no se puede” de la tesis de doctorado en Educación y Diversidad titulada *El Otro Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo*, escrita por la primera autora de este texto, docente del Plantel Tláhuac I, con el acompañamiento del segundo autor, quien fungió como director y tuvo la oportunidad de explorar el material etnográfico, a fin de profundizar sobre las particularidades de la cultura escolar.

En segundo lugar, este trabajo es una iniciativa en la que se conjugan los intereses de investigación educativa y las posibilidades tanto de documentar como de analizar los intersticios de la cultura escolar, con el objetivo de contribuir con nuevos conocimientos sobre las prácticas culturales en la enseñanza en el plantel y de explorar cómo las y los jóvenes hacen uso del derecho

a la educación, en zonas de los intersticios consideradas espacios de la cultura escolar. En estos espacios, los actores (estudiantes, profesoras, profesores, directivos y personal no académico) traman estrategias de entendimiento, inclusión y cooperación.

En tercer lugar, es importante mencionar que el material etnográfico (que pone el acento en la observación y el descubrimiento de los códigos de la cultura escolar, así como en la interpretación y la reflexión) fue levantando paso a paso por quien encabezó este esfuerzo de cooperación y coautoría, docente del Plantel Tláhuac I. Esto se realizó con el objetivo de realizar una investigación de tesis enfocada en estudiar los intersticios de la cultura escolar y el universo simbólico de la institución. Ambos encarnan los principios de autoridad, coordinación y colegialidad; también, representan los engranajes de la diversidad y la formación de nuevas identidades en conflicto de las y los jóvenes del bachillerato.

En particular, presentamos aquí el material etnográfico utilizado en el capítulo de la tesis citada, en el cual se incluyen siete casos que ilustran: 1) el éxito escolar; 2) el fracaso escolar; 3) la formación de nuevas identidades; 4) la atención de las necesidades educativas especiales; 5) las barreras físicas por estatura; 6) las barreras visuales y 7) las diferencias por edad. Se analizan estos casos con la intención de subrayar las características asociadas a la diversidad, la alteridad cultural y, sobre todo, buscan profundizar algunas cuestiones que se plantean en la tesis, las cuales tienen la finalidad de enfatizar la importancia del concepto de diversidad dentro del campo de la educación media superior. A su vez, señalan el lugar de los intersticios donde las discusiones pedagógicas parecen adquirir relevancia.

LA COMUNIDAD ESCOLAR, UN MARCO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que llevamos a cabo tiene como contexto el Plantel Tláhuac I, que forma parte constitutiva de la estructura del IEMS y del sistema de bachillerato de la Ciudad de México. El IEMS surge en el 2000, a partir de su decreto de creación y como una iniciativa que busca satisfacer la demanda social de la comunidad circundante a la ex cárcel de mujeres, ubicada en Santa Martha Acatitla, en la alcaldía Iztapalapa, ubicada al oriente de la Ciudad. A 24 años de la publicación del decreto de creación, el IEMS cuenta con 28 planteles distribuidos, según la demanda educativa, en 15 alcaldías y se ha convertido en una opción de nivel bachillerato, al atender por plantel a una población total aproximada de 1,000 estudiantes, en sus dos modalidades, escolar y semi-escolar.

El contexto particular del Plantel está compuesto, por un lado, por una comunidad de estudiantes de primer ingreso inscrita en el semestre 2020-2021 A, la cual continúa hasta el semestre 2022-2023 B, momentos en los que se incorpora el Proceso de Certificación, que consiste en el “Desarrollo de un Problema Eje entendido éste, como el Desarrollo de una investigación, Ensayo, Monografía o Reporte de investigación, que el mismo estudiante se plantea y al cual da respuesta a partir de su formación académica” (Secretaría de Desarrollo Social, 2004, p.2). Esta comunidad de estudiantes se le identifica como la Generación 20 del Plantel Tláhuac I, que tiene como característica peculiar haber transitado sus estudios en condiciones de confinamiento (por medio de la estrategia “Quédate en casa”) por la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2, esto implicó una atención a distancia en sesiones virtuales durante dos semestres, de clases en la modalidad híbrida por un semestre, y que concluyó sus estudios en la modalidad presencial.

La Generación 20 se conformó con una matrícula de 245 estudiantes en el turno matutino y 233 estudiantes en el vespertino. En ambos turnos se conformaron 7 grupos de atención para el primer ingreso; con mayor precisión, se contó con un ingreso de 259 mujeres, número mayoritario con relación al número de estudiantes hombres, respondiendo en su mayoría absoluta a jóvenes de 15 a 18 años.¹

Por otro lado, el contexto en el cual se enmarca la investigación está definido por la situación de tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual de trabajo en casa, un entorno educativo sumamente sofocado por la incertidumbre, no solo por la lenta adaptación a la nueva situación escolar y el significado que adquirió la enseñanza virtual dependiente exclusivamente de la conexión a la red de internet, sino porque implicó una crisis marcada por un nuevo discurso educativo que planteó varias paradojas. Por ejemplo, la resistencia al cambio tecnológico y la actitud de rechazo hacía no vernos, implicados también los cambios de tipo cultural y tecnológico global. Este fue un cambio que se ha asociado directamente con la “economía de la carnada”, tal como lo explica Lins Ribeiro (2018, p. 49), cuando habla del capitalismo electrónico-informático, el cual nos engancha con gustos y nos vincula a sitios desconocidos para someternos a la lógica del rastreo y el mercado.

La resistencia al cambio no significa, en este caso, negarse a las posibilidades tecnológicas que ofrece la conexión a internet para la enseñanza y el aprendizaje, sino, más bien, hay una negación a los temores que genera el propio mercado de la educación cuando excluye a los que menos posibilidades tienen de estudiar; en este caso, conviene no confundir tecnología informática con adquisición de nuevos conocimientos escolares. Es claro que también

¹ Datos obtenidos a través de la solicitud de Información Pública con N° 0311000007921 (2 de junio de 2021).

tiene que ver con el acceso a internet y las posibilidades de conectarse con un dispositivo (computadora o teléfono celular). Esta situación está asociada con las desigualdades sociales y económicas de los estudiantes, cuyo resultado más notable fue el ausentismo, el cual estuvo caracterizado por la asistencia discontinua debido a las posibilidades de conexión; la deserción provocada por la reprobación; la falta de interés por la escuela ante las circunstancias de pandemia; y el abandono entendido como la disociación con el mundo escolar.

El grupo de estudiantes que compone nuestro universo de investigación etnográfica está constituido por tres grupos de trabajo, cada uno con un registro de 30 estudiantes, pero con una presencia constante de 20 en el primero, 10 en el segundo y de 15 estudiantes en el tercero. Al finalizar el bachillerato, había un grupo conformado por 30 jóvenes en su mayoría con un rango etario de 18 a 21 años y casos excepcionales de adultos. Los tres grupos en cuestión, además de revelar diferencias culturales, encarnan diversidades asociadas con el género, sexualidad, edad, discapacidad, barreras físicas por estatura y la formación de nuevas identidades juveniles.

LA AUTOETNOGRAFÍA, UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La decisión al elegir la autoetnografía se debe a la posibilidad que ofrece para observar el trasfondo de las situaciones *in situ* y, a su vez, explorar situaciones etnográficamente ricas, por medio de encuentros en línea (breves y frecuentes) con el propósito de realizar entrevistas (semiestructuradas y a profundidad) y recabar información en forma directa. Desde esta perspectiva, la autoetnografía se utiliza como método, proceso y producto. De acuerdo con Ellis (2019), “la autoetnografía como método combina características de la autobiografía y la etnografía”; como proceso

“combina la experiencia de los investigadores y considera a su vez las formas que experimentan ‘otros’” en su vida cotidiana y utilizan la experiencia personal para ilustrar facetas de una experiencia cultural. Como producto, porque “busca producir descripciones densas, estéticas y evocativas de experiencias personales e interpersonales” (Ellis *et al.*, 2019). Con este método pudimos documentar aspectos autobiográficos, pero también logramos registrar actividades en calidad de investigadores de nuestras propias prácticas pedagógicas.

La autoetnografía como método de investigación y autorreflexión documenta, desde la experiencia personal, los fenómenos culturales, sociales, políticos y educativos (tradicionalmente abordados por la etnografía), la experiencia personal (de estudiantes y docentes) que nos permitió representar la alteridad cultural durante la pandemia (registro de las expresiones de la experiencia escolar), independiente de su uso generalizado en la investigación cualitativa que visibiliza aspectos enrarecidos de la experiencia escolar generados por el confinamiento. Asimismo, se encarga de registrar, sistematizar, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica.

Una gran parte del trabajo de campo se llevó a cabo mediante las plataformas (*Zoom* y *Classroom*). Se utilizó a menudo, en momentos de emergencia, *WhatsApp*, lo cual significó que la observación, el levantamiento de datos, la conversación y la interacción en las plataformas fueron realizadas a distancia mediante dichas plataformas. Una anécdota y ejemplo que muestra varios momentos etnográficamente ricos es la siguiente:

Un alumno de primer ciclo activa la cámara y el micrófono para preguntar a la profesora si las actividades contaban y si vendrían en el examen. La respuesta de la profesora fue que todas las actividades a realizar contarían y que no habría examen, día a día se evaluará qué hacen y cómo expresan lo que dicen. La reacción inmediata fue muy notable, casi todos los micrófonos se abrieron,

incluso de aquellos que casi no lo abrían con el pretexto, muchas veces, de que no tenían datos o que tenían internet con baja señal. Otro alumno preguntó: ¿cómo harán los que hacen la tarea, pero no participan en la clase? Varios alumnos hablaron al unísono para ofrecer un trabajo final para “pasar la materia” (Sánchez Ramírez, 2023, p. 219).

Como podemos observar, están presentes por lo menos tres cuestiones que nos interesa destacar: 1) la cultura escolar de los estudiantes de nuevo ingreso que desconocen el modo como se trabaja y evalúa en el plantel; 2) las características que adoptó el trabajo en línea durante la pandemia, los rituales de la voz *en off* (micrófonos apagados y pantallas cerradas) para esconderse y burlar el control de la clase; y 3) la negociación de los alumnos para implantar un régimen a través del cual impere el rechazo creciente de las normas escolares.

Algunos meses después, durante el segundo ciclo (tercero y cuarto semestres), seleccionamos a un grupo de 20 jóvenes, mujeres y hombres, que oscilaban entre los 17 y 20 años, con el fin de aplicar una entrevista semiestructurada para explorar aspectos muy generales acerca de las percepciones sobre la vida escolar en el plantel; por ejemplo, cómo se relacionan entre sí como estudiantes (hombres y mujeres), así como con sus profesoras y profesores. Estas entrevistas semiestructuradas se aplicaron a Docentes, Tutores, Investigadores (DTI) con el propósito de explorar percepciones sobre la vida escolar y saber cómo son las relaciones entre pares, cómo son las relaciones pedagógicas de los profesores y las profesoras con las y los estudiantes del plantel.

Las entrevistas con las y los docentes arrojaron información sobre las percepciones que tienen sobre sus estudiantes y sobre todo demuestran múltiples experiencias escolares, las cuales revelan desigualdad, diferencia cultural, diversidades de género y edad, preferencia sexual, necesidades educativas especiales y de barreras físicas.

INTERSTICIOS Y LIMINALES, UN MARCO DE ANÁLISIS

Los intersticios y la liminalidad son los conceptos clave que fundamentan este trabajo, pues nos permiten identificar y analizar los espacios de la cultura escolar, así como estudiar el flujo cultural que organiza y vehicula la enseñanza y el aprendizaje. Nos ayudan a identificar las fronteras que separan, pero también, los puentes que comunican a los miembros de una comunidad; son la lente a través de la cual intentamos mirar intersticios y examinar el flujo de la cultura escolar, en su tiempo y espacio. Estos conceptos fueron propuestos por Homi Bhabha (2002) en *El lugar de la cultura*, para analizar las distancias que separan la clase, el género, la generación, la orientación sexual y los límites de la diversidad. Como categorías conceptuales y organizacionales dan lugar a que los sujetos tomen conciencia del lugar que ocupan en la comunidad de la cual forman parte. “Estos espacios ‘entre-medio’ [*in-between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitario) que inician nuevos signos de identidad, sitios innovadores de elaboración y cuestionamiento, el acto de definir la idea misma de sociedad” (Bhabha, 2002, p. 18).

Relacionado con la conformación de espacios identitarios escolares, según Stenhouse (1997), la cultura escolar tiene sus propias características, dado que adopta aspectos particulares de subculturas y culturas de la escuela, en las que convergen culturas ancestrales, modernas, vecinas, remotas, universales, de clase social, generacionales, étnicas, regionales y comunitarias.

Al respecto, Pérez-Gómez (1998) ha propuesto estudiar la cultura escolar como espacio ecológico de cruce de culturas en el que coexisten diversas formas de convivir en la diferencia, comprender al otro, aprender del y con el otro. Por otra parte, parece que nos encontramos atrapados en la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada al futuro, debido

a que “la escuela impone lentamente, pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez-Gómez, 1998, p.11). Desde esta óptica, la cultura escolar como espacio ecológico es, ante todo, un lugar el que se producen tensiones, contradicciones, aperturas, contrastes y mediaciones. Al concebir la cultura escolar de este modo, estamos destacando la condición sistémica y activa de los componentes de la cultura, que influyen en el intercambio intercultural (pasivo o activo) y en el persistente flujo que configura ese espacio.

Así, la cultura escolar es entendida como el espacio donde se elaboran los sentidos de pertenencia y las estrategias de identidad, es el lugar donde ocurre el intercambio, pero también se distribuyen posiciones sociales y se polarizan las identidades, el momento en el que se trama el diálogo intercultural, y se implanta el poder hegemónico de la cultura escolar. En este sentido, la cultura escolar enmarca la diversidad y la diferencia; asimismo, se torna en espacio liminal que designa (asigna) identidades individuales y de grupo.

Por otra parte, los intersticios son entendidos como los rasgos que adquieren los lugares localizados en los espacios de “*entre-medio*” (de *enmedio*) de la cultura que, siguiendo a Bhabha (2002), representan el pasaje contemporáneo de la cultura y el proceso de desplazamiento que no totaliza la experiencia social, pero sí personifica la transmisión consensual de significados y la proliferación de historias alternativas de los excluidos.

Las culturas nacionales son producidas desde las minorías privadas de sus derechos políticos y los conceptos mismos de culturas nacionales homogéneas, de transmisión consensual o contigua de tradiciones históricas, o de comunidades étnicas “orgánicas” (*como los fundamentos del comparativismo cultural*) que están en un profundo proceso de redefinición (Bhabha, 2002, p. 21).

En este sentido, los intersticios de la cultura escolar son los espacios a través de los cuales podemos representar desde imágenes de entrada y salida de los salones de clase, hasta estampas de las tutorías en los cubículos y los frecuentes encuentros entre estudiantes, profesoras y profesores en los pasillos del plantel. Todas ellas escenifican la condición fronteriza de los límites dentro del espacio escolar: la entrada y salida de los salones son un sitio en el que aparece el umbral, sujetos en estampida, o la entrada ordenada de sujetos con el saludo de cortesía y el intercambio de palabras. Los sitios de entrada y salida de los salones y los espacios comunes se vuelven el ambiente propicio de socialización, intercambio y trama de las identidades. En algunos estudios semejantes Hill Collins y Bilge (2016) también han usado el término interseccionalidad, entendido como una herramienta de análisis para la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. Sin embargo, el término ha sido mayoritariamente utilizado para estudios posfeministas que buscan erradicar posturas binarias con relación al género, la raza o la clase.

Teóricamente, el espacio liminal, desde su acepción de umbral, otorga la posibilidad de encuentros intersticiales que constituyen el cotidiano escolar. Los intersticios desde su acepción médica hacen referencia a la materia que fluye y soporta diversas estructuras dentro de un mismo organismo; en similitud, se da por hecho que la cultura escolar fluye y ofrece la posibilidad de visibilizar aquellos factores pasados, presentes y futuros, en la formación de la cultura escolar. Los intersticios y la liminalidad son conceptos fundamentales que hacen referencia a los orígenes, así como a un lugar donde se llega o desde donde se puede iniciar una tarea. Los espacios fronterizos también están asociados, en términos generales, a lugares comunes: de uno u otro lado de la frontera se establecen áreas, para avanzar o para optar por una posición de virar en el camino.

En suma, los lugares fronterizos o limítrofes en una situación o condición permiten tomar el antes y el después de la historia

de algo o de alguien, en pocas ocasiones se identifican los factores que influyen para marcar o llegar a ese punto; en cambio, la importancia de saber cómo se llegó a ese punto es cuando interviene nuestro interés por el análisis de los intersticios, porque tienen la capacidad de identificar o crear un lugar nuevo: un espacio liminal.

ME GUSTA HACER LAS COSAS DE LA ESCUELA

Con este subtítulo nos interesa mostrar un caso que se relaciona con el éxito escolar y la representación de la excelencia. En agosto del 2020, la asignación de grupos para atender el ingreso de la Generación 20 fue un momento difícil debido a la emergencia sanitaria del SARS-CoV-2. Más allá de la consideración de poner por delante el aprendizaje “útil” y una “escuela diferente” *on line*, la inquietud por saber quiénes eran nuestros estudiantes aumentó significativamente. Los docentes nos enfrentamos a la necesidad de modificar nuestras formas de trabajo *on line*, pero sobre todo la situación nos puso en alerta respecto a los deseos por conocer los perfiles de los estudiantes: ¿quién será el “mejor” y el “peor” estudiante?, ¿cómo los conoceremos?, ¿cómo enterarnos del avance de cada uno?, ¿cómo identificar lo que saben o piensan?, y muchos “¿cómo?” más. Así, a partir de la observación, el diálogo y la interpretación como instrumentos, pudimos identificar a nuestros estudiantes, incluso construir estereotipos respecto de quiénes son los mejores.

Tras algunas socializaciones informales entre docentes, emerge el listado de “estudiantes cumplidos”, aquellos que mejor satisfacen las expectativas docentes: 1) se conectan en todas las sesiones de forma puntual; 2) al mencionar su nombre abren el micrófono y contestan; 3) ante la solicitud de encender la cámara lo hacen con escasos pretextos; 4) envían las tareas solicitadas en

tiempo y forma; 5) hacen un poco más que todos; 6) son cumplidos y se adaptan fácilmente a las condiciones que impone el docente. La caracterización y comentarios de las y los docentes enraízan y adquieren mayor significado cuando, sumadas, se tornan en el modelo del “mejor estudiante”, y se establecen como el parámetro en las evaluaciones, por lo menos en este periodo de pandemia. Ser el “mejor estudiante” es una condición que todo estudiante atesora, pero que nadie quiere tener por el temor a ser excluido del común del grupo.

Al respecto, el experimento elaborado por Rosenthal y Jacobson (1968), conocido como el “Efecto Pigmalión”, ejemplifica esta clasificación: “A teacher may ‘know’ an older child much better by reputation and be less inclined to believe him capable of intellectual growth simply on someone else’s say-so” (p. 20). Las y los docentes podemos considerar que conocemos al estudiantado a través de la construcción colectiva docente, acreditando o desacreditando su desempeño por el simple hecho de que alguien más lo diga.

Visibilizar la práctica docente basada en banas expectativas sobre los “mejores estudiantes” se cristaliza en una cultura áulica y escolar distintas. Por su lado, Stenhouse (1997) menciona que “los grupos educativos se constituyen en un plano normativo [siendo] los educadores los responsables de controlar la experiencia de estos grupos” (p. 84). Cabe mencionar que la predisposición de los docentes frente a los grupos de jóvenes marcará la diferencia que supuestamente existe para ellos y, en consecuencia, el desempeño académico del estudiantado pasa a segundo término.

El retorno a las actividades presenciales abrió paso a las prácticas, exigencias y expectativas anteriores como son 1) asistencia puntual y un mínimo de ochenta por ciento de asistencia; 2) entrega de tareas; 3) entrega de trabajos y apuntes; 4) participación en clase; 5) desarrollo de las actividades en clase; 6) acreditación de exámenes. Con base en esto, podemos definir que las y los

estudiantes “modelo” son sujetos que participan sin cuestionar la normatividad impuesta, para regular las relaciones pedagógicas (virtuales o presenciales); es decir, “control de los recursos generados por la escuela y la educación escolar en general; la forma en que los grupos imponen restricciones o libertades a sus miembros para la participación y disfrute de los recursos escolares y educativos” (Rebolledo, 2009, pp. 86-87). A partir de esto, es que la percepción docente filtra, consciente o inconsciente, las formas en que clasifica a las y los estudiantes según su desempeño y el cumplimiento de la norma escolar.

¿Qué es lo que sucede desde la visión de las y los estudiantes? Al conversar con integrantes del “listado de estudiantes modelo”, nos damos cuenta de que la visión del “mejor” es una idea que se impone desde el seno familiar, las y los estudiantes lo interiorizan llevándolo al ámbito escolar y, en muchas ocasiones, al campo laboral. Ser el “mejor” implica no cuestionar. Algunas y algunos estudiantes que hasta el momento han sido los “más cumplidos”, tanto en línea como en presencial, reciben las felicitaciones y los comentarios más halagadores entre los integrantes del comité tutorial, denominado así, al grupo de seis docentes que atienden a los grupos.

Ante las respuestas y las reacciones del estudiantado, pudimos leer que la seguridad, displicencia y cierto orgullo por “ser los mejores” les permitía disfrutar de una forma distinta la experiencia escolar, lo cual logra modificar las relaciones entre los pares y con las y los docentes. Asimismo, pudimos observar que la juventud tiene auestas conflictos propios, en su mayoría menospreciados, por la visión adultocéntrica.

ME CUESTA TRABAJO ENTENDER

Las instituciones de nivel medio superior que ofrecen servicios educativos en la Ciudad de México y el área Metropolitana

establecen parámetros estandarizados en niveles de desempeño de los jóvenes de bachillerato, acordes con los perfiles de ingreso en cada una de las instituciones que, como se observa, relegan a aquellos aspirantes que no cumplen con las expectativas de las instituciones y con la cultura escolar establecida a través de los modelos educativos. En el IEMS, por el contrario, se emite una convocatoria anual que hace explícito el objetivo que “promueve el principio de inclusión y equidad, por lo que todas las solicitudes que cumplan con los requisitos establecidos en la presente Convocatoria serán consideradas sin distinción, gozando de las mismas oportunidades” (IEMS, 2020).

Así, las y los estudiantes que llegan para cursar sus estudios de educación media superior en el IEMS han respondido a una clasificación de estudiantes que corresponde a: 1) aspirantes que no se quedaron en la primera opción de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Enseñanza Media Superior (Comipems), hicieron registro con el IEMS y salieron en el sorteo; 2) aspirantes que no hicieron el examen de la Comipems y, por recomendación familiar o vecinal, se registraron solo en el IEMS; 3) aspirantes que no tenían opción educativa y participan de la Convocatoria por excepción, misma que se publica como una oportunidad adicional para que los aspirantes a cursar el bachillerato puedan hacerlo en el IEMS. En los tres casos están presentes grupos de jóvenes que han sido clasificados en las categorías mencionadas en la Convocatoria y, en consecuencia, quedan etiquetados por la plantilla docente del primer ciclo.

La pluralidad en la comunidad no solo está determinada por las características mencionadas, que corresponden a una categoría funcional de la institución, sino también concierne a la formación de un posible estigma. Goffman (2006) se refiere a este como “una clase especial de relación entre un atributo y estereotipo” (p. 14) que clasifica y señala. Por ejemplo, los jóvenes egresados del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) que no

lograron ingresar en su primera opción en Comipems y solicitan el ingreso por excepción para no quedarse sin escuela, llegan con desilusión, con escasas o nulas expectativas de ser aceptados; suelen ser señalados con atributos estructurales (Goffman, 2006) por la comunidad docente, tales como “estudiantes sin interés, que van a perder el tiempo o que se inscriben porque sólo quieren la beca”. Desde esta óptica, las y los docentes han solicitado conocer las habilidades de las y los estudiantes que ingresan, aseverando que “uno nunca sabe qué nos va a llegar”. Dichas afirmaciones las interpretamos como inconformidades que vienen planteando las y los docentes desde el decreto del 2000, cuando se aceptaron estudiantes con estos perfiles.

El interés de los docentes respecto a la admisión de estudiantes desinteresados por la escuela marca las zonas limítrofes en la decisión de aceptarlos: por un lado, evitan indagar sobre los posibles perfiles con los que llegan las y los estudiantes a este plantel; por otro, recurren a argumentos para justificar su rechazo a tenerlos en sus aulas. Las preguntas que frecuentemente formulan ilustran muy bien el desinterés: ¿qué ha llevado a las y los estudiantes inscritos en nuestros grupos a estar ahí?, ¿en realidad fue decisión propia o la elección fue impuesta por la elección de escuela? Cuando esto ocurre pensamos que los espacios liminales se cierran y los estudiantes, por más esfuerzos que hagan para desempeñarse de la mejor manera, no podrán cruzar la frontera.

El resultado del levantamiento empírico a través de entrevistas informales con algunos Docentes, Tutores e Investigadores evidencia una predisposición de clasificar a las y los estudiantes en “buenos y malos”; los considerados “malos” son aquellos que no muestran interés por la escuela, no respetan las normas escolares o también porque sus evaluaciones no son favorables. Es frecuente escuchar, en charlas informales entre docentes, frases que cuestionan: 1) “no sé por qué no le pone más empeño y dedicación, hay otros que buscan tutoriales y entienden. Lo que pasa es que

quiere que todo se le dé ‘peladito y en la boca’”; 2) “hay docentes que hacen sus exámenes muy difíciles, como si quisieran que nadie pasaría. Lo extraño es que hay algunos que pasan el curso”; 3) “en ese semestre, el programa es más difícil y pocos acreditan. La materia es difícil y el programa exige mucho de ellos” (Sánchez, 2019); comentarios recurrentes que permiten observar la catalogación y segregación estudiantil.

Sin embargo, las y los estudiantes opinan diferente, ante las dificultades que se les presentan con algunas materias se esfuerzan y tratan de entender. Los clasificados dentro de los “malos estudiantes”, por ejemplo, dicen: “me cuesta entender, pero trato de entender”. Luego, se les preguntó, ¿qué haces para entender? Y respondieron: “primero trato de recordar qué dijo el maestro, luego, pues, no le entiendo. Busco en internet unos tutoriales. Veo varios y si no le entiendo, entonces pues yo creo que me va a ir mal” (TMG-19).² El estudiantado que hace referencia a dichos comentarios, también en ocasiones dice recibir ayuda de sus compañeros o asesoría de su profesor, pero menciona que el docente se desespera cuando no entiende y, para no desesperarlo, prefiere expresar que ya entendió.

Como ejemplo, destaca un tutorado que ha mostrado dificultades en su desempeño académico en las materias. Mientras estuvimos en sesiones *on line*, el estudiante presentó las actividades con cierta demora en la entrega, fue evaluado con base en lo que envió por escrito; sin embargo, el semestre pasado que nuestras actividades se realizaron de forma híbrida, el joven mostró dificultades tanto en la resolución de problemas en matemáticas, como en los procedimientos para la comprensión conceptual de las ciencias y la comunicación escrita asertiva. Solo desarrolló algunas

² Los datos de las entrevistas informales y grupos focales, realizadas del año 2019 al 2022, se referencian en este texto con las siglas de: T (tutorado/tutorada), M (masculino) o F (femenino), inicial del apellido paterno y dos dígitos del año de la entrevista citada.

actividades que muestran avance en comunicación artística y en el ordenamiento cronológico; esto le bastó para recurrir tres materias, en otra no logró el avance, pero hay elementos que le pueden permitir continuar, y hubo dos más que sin problema acreditó.

Se le preguntó qué había pasado. Sin más, respondió: “aseguro que yo le eché muchas ganas, pero de plano no entendí. Dije a los maestros qué podía hacer y me dijeron que dejar de copiar y entender lo que entregaba” (TMG-19). Aquí la cuestión pedagógica de fondo es qué hacer cuando un estudiante manifiesta claramente que no entendió y, en estos casos, qué puede hacer el profesor o la profesora, para hacerse de los oídos sordos, qué hacer con las y los estudiantes que no cumplen con el modelo estándar. ¿En realidad el estudiantado que acredita los exámenes aprendió lo que esperaba aprender de la materia? Es una cuestión que creemos vale la pena responder, por lo menos para el caso de este estudiante.

Sobre este particular, después de discutir y deliberar sobre el caso entre las y los docentes, acordamos brindar apoyo personalizado y disminuir la carga académica (es decir, bajar el nivel de exigencia), restando materias para dar mayor tiempo de dedicación a los temas problemáticos. Actualmente, con este plan, el estudiante ha estado respondiendo favorablemente; sin embargo, es de destacar que su avance es poco notable en las materias que requieren el uso de operaciones matemáticas. Al final del semestre, el estudiante se encontró con el docente interesado en sus problemas de comprensión de los temas relacionados con las matemáticas, recibió apoyo personalizado y el resultado fue notablemente positivo.

Como hemos visto, la existencia de “malos” estudiantes o estudiantes con desventajas académicas y sociales dentro del plantel, es la clara expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria. Esta situación que no siempre es asumida por la institución; por el contrario, es evadida

cuando el debate fija la atención en el ingreso abierto y no en la permanencia, en la democratización como tema de atención de la cobertura y no como cuestión pedagógica que depende del modelo de enseñanza que adopte la escuela. Nos parece importante detenernos en los discursos que legitiman las prácticas reproductoras del fracaso escolar como causas originadas por las formas deficitarias de aprender de las y los jóvenes, así como también en aquellas interpretaciones que buscan atenuar la responsabilidad individual y desnaturalizar las lógicas del déficit académico del estudiantado que no se ajusta a los modelos y las normas.

IMÁGENES DE LA IDENTIDAD

Hay términos que normalmente se usan en el medio social para categorizar a personas o grupos y, con estos, clasificarlas sin pensar necesariamente en la condición que las define, o simplemente nos basamos en las apariencias (en un atributo) para catalogarlas. Clasificar a una persona tan solo por su apariencia es atribuirle un estereotipo, una condición, que posiblemente no sea la que corresponde a su verdadera identidad, sea esta positiva o negativa. El término estigma, según Goffman (2006), hace referencia a un atributo (o estereotipo) para descalificar a una persona por sus apariencias, características o rasgos. Quien estigmatiza a una persona casi siempre lo hace teniendo como punto de referencia aquello que considera fuera de lo normal, ese punto de vista es compartido por quienes se identifican con ella.

La diversidad sexual, en el terreno de lo social, se relaciona con las personas con preferencias homosexuales, gay o lesbiana, ya que la diversidad hace referencia a las “diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria” (UNESCO, 2017, p. 7). Por lo

tanto, en el campo educativo, la diversidad es una característica latente en la comunidad escolar, algunas de las diversidades están más acentuadas que otras, pero, al final, la comunidad escolar tiende a ser diversa en lo académico, cultural, lingüístico, sexual, género y socioeconómico.

De forma reiterada, consciente o no, algunos docentes tienden a invisibilizar la diferencia, o bien, la reconocen como un problema propio de la juventud y como una posible desorientación; asimismo, desde una visión adultocéntrica, hay quienes afirman “lo hacen por llevar la contra en su casa y eso lo traen a la escuela”. Dichos comentarios evidencian una violencia invisible hacia las preferencias o identidades sexuales, enraízan una discriminación estructural basada en la diferencia heteronormativa, normalizan, e incluso institucionalizan, la desigualdad, al influir directamente en las prácticas cotidianas escolares; por ejemplo, segregan, impiden o limitan la participación, promueven la discriminación, hacen comentarios con lenguaje homofóbico o machista.

Como docentes, hemos tenido a una cantidad importante de estudiantes que se reconocen o se identifican con varias de las diversidades sexuales. En algunos casos, viven el proceso de aceptación mientras cursan sus estudios de bachillerato; en otros, llegan a la escuela con una identidad sexual bien definida. En los primeros, la comunidad escolar ayuda u obstaculiza el proceso de formación de la identidad: al parecer, la comunidad influye en la formación de la identidad, por lo que el docente que no solo tolera sino respalda la diversidad sexual en el aula, es determinante. En el segundo caso, las y los jóvenes que llegan con una identidad sexual definida, transitan por la cultura escolar instituida, con las herramientas socioemocionales adquiridas en otros espacios de interacción, ya sean escolares, familiares o socioculturales. En ambos casos, la comunidad estudiantil, de forma empática, no evidencia actitudes discriminatorias o de segregación, tal como lo demuestran los resultados de la Encuesta de Derechos humanos,

hacia los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS (IEMS, 2022). En la Encuesta se puede observar que los porcentajes relacionados por los procesos discriminatorios entre pares son mínimos; en cambio, el resto de la comunidad escolar (docentes, administrativos y autoridades escolares) sí incurre en actitudes o acciones que violentan los derechos identitarios de la juventud.

Previo al confinamiento y en el proceso de observación de la comunidad escolar, se produjo un incidente durante la celebración del Día de Muertos. En una de las actividades, la participación de las y los estudiantes consistió en un concurso de disfraces; se veía el desfile de atuendos y personajes, algunos con agrado, otros, no tanto. En él se reconocían o develaban las identidades de las y los estudiantes. De pronto, con una gracia sin igual, con la seguridad de una “diva”, se atravesó alguien que personificaba a Maléfica, un disfraz que, está de más decir, llamó la atención de la mayoría de la comunidad que presenciábamos el evento. Un colega, profesor de tan singular personalidad, decidió acercarse y saludarla. La sorpresa fue descubrir que Maléfica era un joven, no podía dejar de ver la altiveza en su andar, la confianza al caminar sobre unos enormes tacones -que probablemente yo no podría usar-, la finura de su silueta y lo delicado de su voz, eso sí, acompañado de un séquito de jovencitas, pares y amigas suyas (Sánchez, 2019).

En cuanto él se retiró, comenzaron los interrogatorios de los colegas. Uno de ellos dijo el dicho: “la curiosidad mató al gato”. En ese momento, nos enteramos de que “él”, quien personificaba a Maléfica, se identificaba como “ella”, acudía a clases, a veces con maquillaje, otras solo con grandes uñas con pedrería, algunas más en tacones. Nuestra sorpresa se mantuvo y ahí quedó. No volvimos a verla en los meses siguientes.

En el retorno a las actividades presenciales, aquel estudiante con atuendo de Maléfica regresó y tuvimos la oportunidad de encontrarla, ahora como una mujer en su apariencia y comportamiento. De nuevo, se acercó a nuestros colegas, ahora como una

mujer en su apariencia y comportamiento. Comenzamos a hacer preguntas informales y relacionadas con lo que ella conversaba, nuestra curiosidad de nuevo surgió: ¿dónde adquirió la confianza?, ¿quién la ayudó?, ¿cómo se siente en el entorno educativo?, ¿cómo es el entorno familiar? Así que no pudimos esperar y le solicitamos platicar al día siguiente, ya que ella tenía clase a los pocos minutos después de que la encontramos.

Al día siguiente, llegó a nuestro cubículo, le comentamos cuál era la intención de platicar con ella. No planteamos una entrevista estructurada porque queríamos obtener comentarios y anécdotas más significativos. Le pedimos que nos platicara cómo se había dado cuenta de la identidad que quería tener, la respuesta fue inmediata a través de un relato de su experiencia en la secundaria y los momentos de violencia escolar que sufrió. La estudiante comenta: “Un día decidí, hasta aquí, no me van a hacer más *bullying*” (TFE-21), ella decidió poner un alto y comenzar a cambiar el entorno hostil de sus pares; sin embargo, comenzó el acoso de las y los profesores, así empezó a sufrir el rechazo por el uso de “atuendos femeninos”, le replicaron que “lo hace es para llamar la atención”. “Eso no te lo vamos a permitir. Las reglas son las reglas” (TFE-21).

Minutos después, preguntamos sobre el entorno familiar, si la soledad le permitía explorar posibilidades de portar accesorios, atuendos y maquillajes, todo sin la sospecha de la familia nuclear. Ella comentó sobre los lugares en casa donde podía esconder su maquillaje, ropa y accesorios, hasta que un día la familia fue alertada y obligada a tirar todo lo que tenía. Comentó: “creo que es buena idea, si me alejo de todo esto, tal vez se me olvide” (TFE-21), evidentemente nos dijo que eso no sucedió. Los momentos más difíciles los enfrentó en el confinamiento, tuvo que lidiar con su familia, con su identidad y afrontar la situación. Comentó que “afortunadamente, todo salió bien, mi mamá se enteró y me apoyó. Ahora, ella y yo hacemos lo que yo soñaba desde pequeña.

Maquillarme con ella, ir a comprar vestidos, arreglarnos juntas” (TFE-21).

Finalmente, preguntamos: ¿cómo había sido la experiencia en la preparatoria? Con un ligero cambio de ánimo, me dijo:

pues, la verdad ya no me importa cómo me traten. Antes de la pandemia, tenía amigas, una murió, y la otra, creo que me utiliza y eso no me gusta. Por otro lado, los maestros creo que han sido buena onda, no todos, pero no me importa. Yo sé que así me gusta ser. A veces quiero participar y me ignoran, o a mí no me dejan entrar al salón después de que empezó la clase y a mis compañeras sí las dejan. Pero eso no importa, ya casi salgo. (TFE-21).

Después de escucharla ese día, y de verla constantemente, ahora reconocemos perfectamente que las actitudes de las y los docentes fortalecen o derrumban a las y los estudiantes en sus procesos de descubrimiento identitario. El nivel medio superior es un espacio de construcción y desconstrucción de personas, ambientes y culturas, por ello, debe aprovecharse en todas las dimensiones y posibilidades, ya que los sujetos que se forman en este nivel educativo construyen ciudadanía.

Las diferentes violencias estructurales que se promueven en el ámbito escolar son las que se reproducen en el ámbito social y familiar; es muy grave que sean las mismas instituciones las que “han venido configurando un patrón de prácticas discriminatorias expresadas en reglas, procedimientos, rutinas y arreglos organizativos- que ocasionan un trato desigual y de manera histórica amplían las desigualdades sociales para las personas y grupos discriminados de manera histórica” (CONAPRED, 2021, p. 7).

Según nuestra experiencia docente, la lista de procesos discriminatorios en el contexto educativo es muy extensa, se muestran de forma visible e invisibles, se manifiestan mediante de diferentes violencias. La socialización y la capacidad de los sujetos de reflexionar sobre la experiencia discriminatoria empieza en la

escuela. Bernstein (1990) afirma que “la comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de [...] relaciones de clase; es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales” (p. 16). Los procesos educativos reproducen las relaciones de desigualdad y diferencia cultural, de clase, género, identidad, etnia, lengua, generación, y donde las culturas escolares amalgaman las diferencias y las desigualdades.

Retomando a Galtung (1998) en *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*, hemos visto que las violencias estructurales están presentes en la comunidad escolar y se mantienen debido a la reproducción de las desigualdades, la discriminación, la segregación, pero también a los propios mecanismos de exclusión que se gestan y son propagados por las dinámicas académicas que adopta la escuela. Las conductas discriminatorias, de transfobia y exclusión, incluso el abuso de poder, están presentes en el cotidiano escolar y proliferan tanto en los ámbitos de la autoridad como en los espacios de interacción de la comunidad. La diversidad sexual en el plantel parece crear situaciones nuevas que rompen con las convenciones escolares y las normas heterosexuales, genera un ambiente donde la comunidad escolar debate formas nuevas de convivencia y donde aflora con crudeza la discriminación, la intolerancia y la exclusión, tal como se observa en el tratamiento de uso de los espacios sanitarios binarios.

Ante tal situación, el reto del plantel y de la comunidad escolar en su conjunto consiste en promover la convivencia escolar basada en el diálogo y el respeto, teniendo como punto de partida no solo los principios de la convocatoria anual de ingreso, que promueven el libre acceso y las prácticas democráticas, sino también el reconocimiento de la diversidad y las distintas formas en las que se expresa, sea en los estilos de aprendizaje o en las nuevas identidades sexuales.

YO SÍ QUIERO ESTAR AQUÍ

En agosto de 2020 dio inicio formal el semestre y con poca asistencia de estudiantes en cada uno de los grupos; la forma de trabajo se tornó “personalizada”, en una sesión se podía solicitar la participación de cada asistente. En uno de los grupos, se encontraba un joven que de forma recurrente abría la cámara y se le veía muy atento, sus asistencias y participaciones eran frecuentes, pero sus tareas consideradas como evidencias eran catalogadas como “sospechosas”; consecuencia de una reunión de Comité Tutorial de Primer Ciclo, en la que cada uno de los docentes que le dábamos clases, podíamos intuir que algo ocurría, pero no sabíamos qué era.

En otra reunión del Comité Tutorial, comentamos algunas de estas sospechas que habíamos identificado y nos llevaban a confirmar que el joven presentaba actividades realizadas por alguien más; así, resolvimos que en adelante trabajaríamos grupalmente para resolver algunas dificultades que habíamos detectado en este alumno durante el intersemestre (espacio académico de recuperación, que permite que las y los estudiantes trabajen con los temas que se dificultan o realicen ejercicios que fortalezcan las habilidades, para facilitar el inicio del siguiente semestre). El asunto no quedó circunscrito solo en la solución que había propuesto el Comité, sino que, de inmediato, la madre del joven nos envió un correo en el que nos comunicaba su inconformidad (adjuntó el documento que constataba el diagnóstico) y aducía que “estábamos discriminando a su hijo por tener Síndrome del espectro autista”; además de su molestia nos exigía la acreditación del joven, porque sabía por experiencia que “siempre lo habían apoyado sus profesores” y nos hacía saber que ella “es profesora y sabía lo que su hijo sabía hacer” (Sánchez Ramírez, 2023, p. 242).

Como respuesta a la madre del joven, el Comité solicitó a la madre que informara a la Subdirección de Coordinación acerca de la situación de su hijo, sobre todo, hacía de su conocimiento que

el Comité estaba tratando de buscar la mejor estrategia de trabajo para que su hijo tuviera el mejor aprovechamiento y que, por el contrario, su hijo tendría la oportunidad de trabajar ejercicios que le permitieran avanzar en la comunicación escrita.

La Subdirección de Coordinación atendió la solicitud y en la reunión nos informó sobre una llamada telefónica de la madre del joven, quien con actitud prepotente y soberbia exigía que “se le debe apoyar al estudiante y pasar las materias, evitar que se discrimine al joven y se le excluya al no acreditar las materias y, tomar en cuenta, el diagnóstico para que sea atendido, ya que ella le ayuda lo más que puede” (Sánchez Ramírez, 2023, p. 243).

Contrario a los deseos y actitud de la madre, el joven en su primer día de trabajo del intersemestral dijo: “maestra, yo si quiero estar aquí” (TMM-20). No solo se mostró interesado y con disposición, sino que sorpresivamente presentó algunos avances; durante los semestres siguientes fue evidente el apoyo de la familia. Finalmente, aunque no hay registro de baja temporal o definitiva, por los resultados de tercer semestre sabemos que este joven abandonó la escuela (PTI, 2021).

Su presencia dentro de un grupo supuestamente homogéneo rompió con la falsa idea de los grupos homogéneos que plantean una atención democrática, basada en la igualdad, con el mismo ritmo, la misma exigencia académica y el mismo material didáctico. Este caso nos hizo tomar conciencia acerca de los estudiantes con Necesidades Educativa Especiales (NEE) y la necesidad de replantear nuestras propias estrategias. Ahora, sabemos, que este joven, como otros, requieren de una atención diferenciada o de poner en juego diversas estrategias que permitan lograr las habilidades básicas necesarias de lecto-escritura y habla-escucha que pueden trabajarse de forma grupal o individualizada.

Sin embargo, es recurrente escuchar diversos comentarios transgeneracionales en situaciones informales de nuestros colegas, cuando dicen: 1) “nosotros no estamos capacitados para atender

a chicos con discapacidad”; 2) “el Instituto no entiende, que es necesario un mecanismo de selección para que no nos pongan en estos dilemas”; 3) “la omisión de las autoridades al saber de estos casos”; 4) “siempre nos echan la bolita a nosotros y ellos se lavan las manos”; 5) “para eso hay escuelas especiales, qué los tienen que meter aquí” (PTI).

Por los comentarios de los colegas, nos colocan en la posición de una “escuela tradicional” que no debe incluir a personas con alguna barrera de aprendizaje. Al respecto, Torres Santomé (2012) afirma que:

Los centros de educación especial fueron hasta épocas muy recientes los reductos específicos en los que se venían escolarizando a las niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimizar aún más, si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas (p. 223).

Recientemente, hemos tenido la oportunidad de atender a dos jóvenes que se encuentran dentro del clasificación de estudiantes con “discapacidades”; una de ellas es invidente, la otra es de talla pequeña. Ambas jóvenes desde sus habilidades propias se desempeñan como estudiantes sin dificultades académicas y se desenvuelven con soltura dentro de los grupos a los que se adhieren; también es notable su integración a comunidad escolar. Tal vez esta sea una excepción dentro del conjunto de situaciones que suelen observarse en el plantel.

TODO ESTÁ BIEN PARA MÍ

La inclusión de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales en entornos educativos denominados “regulares o normales” responde al discurso de una política educativa mundial que

suscriben los gobiernos nacionales (UNESCO, UNICEF, OCDE) que suponen el derecho que tienen todos los estudiantes a ser atendidos en sus particularidades y sus necesidades específicas, independientemente de su condición social, cultural, lingüística, étnica, de preferencia sexual, género y edad. Nos interesa llamar la atención en las diversidades propias de la escuela y la heterogeneidad inherente a la comunidad escolar. Sin duda, la atención a la diversidad es un reto al que nos enfrentamos los docentes cuando trabajamos teniendo como base un currículum común, una organización que tiende a homogenizar a estudiantes de distintos en edad, estatura, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, lengua, condición social y cultural, preferencia sexual y género.

Por otra parte, sabemos también que, tanto la estrategia de individualizar la atención de los estudiantes con capacidades diferentes o diferentes culturalmente, como la agrupación de estudiantes según la habilidad o condición social y diferencia, son estrategias que buscan homogenizar para facilitar la tarea pedagógica. Ambas contradicen el planteamiento según el cual el entendimiento, la comprensión, el diálogo de los estudiantes con capacidades diferentes, constituyen los aspectos vitales que caracterizan una escuela incluyente.

En primer lugar, con base en el modelo social propuesto por Palacios (2008) “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p. 104). Consideramos que las instituciones escolares no poseen la infraestructura adecuada para cumplir con los objetivos que plantean las políticas de inclusión de las personas con discapacidad; por un lado, los planteles carecen de la infraestructura escolar funcional adecuada; por otro lado, el personal docente carece de las herramientas pedagógicas para atender a las y los estudiantes con discapacidad.

En segundo lugar, un cambio en la percepción de las y los docentes sobre la incorporación de las personas con alguna barrera de aprendizaje a los entornos educativos en los diferentes niveles, ayuda a comprender que los espacios “exclusivos” no son necesarios para atender a personas con discapacidad. Cuando sabemos que hay elementos estructurales que condicionan las políticas de inclusión, fácilmente comprendemos que los sistemas educativos funcionan con limitaciones y no escapan a las medidas comunes que buscan la “rehabilitación” y la tendencia a normalizar la situación de las personas con alguna barrera.

A PESAR DEL MIEDO, MI MAESTRA Y COMPAÑEROS ME ACEPTARON

El Plantel Tláhuac I, así como la mayoría de los planteles educativos del IEMS, cuenta con guías y letreros en sistema braille para personas con debilidad visual o invidentes; sin embargo, estas no son del todo funcionales para el uso cotidiano. Actualmente hay una joven con barrera visual que requiere de estrategias de enseñanza diferenciadas, así como de herramientas adecuadas para el aprendizaje y, paradójicamente, algunos integrantes de la comunidad docente han puesto resistencia para la atención particular esta joven.

En una conversación informal con la estudiante (Sánchez Ramírez, 2023), ella menciona las dificultades que ha enfrentado para atenderse adecuadamente, ha tenido problemas incluso en escuelas de atención para débiles visuales e invidentes, las cuales, se supone, son lugares “exclusivos para personas como yo” comenta, hasta “entrar a una escuela normal como ésta” (haciendo referencia al Plantel Tláhuac I), donde “pues algunos maestros no explican muy detallado o señalan al pizarrón y pues no les entiendo mucho”. Otros, “tratan de explicarle al grupo y al mismo

tiempo tratan de explicarme a mí y pues me confunden. Muy pocos explican con detalle y les entiendo. Además, si me explican sí entiendo, lo único es que no veo” (TFH-23).

Los comentarios de la joven hacen alusión a la disposición y las actitudes de los docentes, a veces de rechazo, con respecto a la atención de los jóvenes con alguna discapacidad; por otro lado, sus opiniones expresan la poderosa influencia que tienen los estereotipos cuando suelen calificar a las personas con discapacidad. Por ejemplo, la joven con dificultades visuales, según el estereotipo, también carece de habilidades cognitivas. Asimismo, las y los docentes dicen: “no es posible sólo estar pendiente de ella”, “necesita de otro tipo de atención y de ayuda”, “no soy experto en estudiantes como ella”. Como se podrá observar, en el entorno de la escuela, la idea de los docentes es de dependencia o el temor que priva en muchos a enfrentar la diferencia.

Sin embargo, el concepto de independencia a partir de la historia de vida de Ed Roberts³ dentro del modelo social de Palacios (2008), afirma que “el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida —no en relación con cuántas tareas pueden realizarse sin asistencia—, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia” (p. 113).

En el caso de las barreras motoras, la sociedad tiende a señalar a las personas con una condición distinta a la “normalizada”. Goffman (2006) afirma que “las personas que tienen un estigma aceptado suministran un modelo de ‘normalización’, mostrando hasta donde pueden llegar los normales cuando tratan a un individuo estigmatizado como si lo fuera” (p. 44). Lo cual, se confirma a través de comentarios del profesorado: “es difícil, porque no sé cómo tratarla”, “tampoco sé si me entiende para hacer las actividades

³ Ed Roberts alumno con discapacidad ingresó en la Universidad de California, Berkeley; es un caso retomado por Palacios (2008) de Shapiro, 1994, p. 41.

que dejo”, y alguien más, “estoy tratando de buscar la forma de que pueda comprender” (Sánchez Ramírez, 2023, p. 249).

La otra cuestión para plantear aquí es la indiferencia o la invisibilización de las personas con discapacidad en la escuela, que no está siendo mencionada, pero que cobra importancia con los jóvenes con los que estamos estableciendo relaciones cotidianas en entornos normalizados como los salones de clase. Muchas veces hay situaciones que nos impiden, como afirma Goffman (2006) “tratar con ‘otros’ provistos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial” (Goffman, 2006, p. 12). Según esto, la invisibilización de la discapacidad es un fenómeno asociado a la reafirmación de la homogeneidad de los salones de clase y la implantación de un espacio de aprendizaje universal (currículo común, contenidos genéricos, lengua vehicular común y prácticas similares). La invisibilización responde también a los objetivos de estandarización y “(re)producción de desigualdades asociadas con relaciones socioeconómicas externas a la educación, a través de elecciones selectivas de códigos y contenidos culturales asociados a determinados colectivos sociales y culturales” (Torres Santomé, 2012, p. 192).

La atención a los jóvenes débiles visuales e invidentes dependerá, en primer lugar, de una política de la institución capaz de construir espacios liminales y estrategias de contracultura (establecer políticas de la diversidad en el plantel); en segundo lugar, de la acción pedagógica de los docentes, de un quehacer que vaya más allá de la atención inmediata de las necesidades educativas especiales y de crear entornos de aprendizaje específicos.

TODO ESTÁ BIEN

La frase busca ofrecer una idea de una estudiante de talla pequeña que, pese a su condición, trata de adaptarse a la infraestructura

y disposición espacial de la escuela. En nuestro País, es hasta el 2019 que se modifica la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, “para incluir los ‘trastornos de talla’ baja en la definición de discapacidad física” (DOF, 2011). Asimismo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos se pronunció a favor de la iniciativa tomada y exhorta a la población “a brindar las herramientas y apoyos necesarios para el pleno desarrollo de las personas de talla baja en un entorno de inclusión” (CNDH, 2018), considerando que las personas de talla baja enfrentan dificultades para la movilidad, debido a la falta de accesibilidad en la vida cotidiana de espacios educativos y laborales para garantizar la participación plena de los derechos a la educación, la salud, la recreación, entre otros.

En el programa de inducción para las y los estudiantes de primer ingreso, se realiza un recorrido por las instalaciones. En el recorrido nos percatamos de la presencia de una joven con dificultades para moverse en los espacios físicos del plantel, como subir y bajar escaleras, uso de mesabancos. Las primeras preguntas que nos planteamos ante la presencia de esta joven de talla pequeña fueron: ¿cómo hará para moverse en los espacios del plantel?, ¿sus compañeros y compañeras serán empáticos con ella?, ¿la comunidad estudiantil tendrá la sensibilidad para apoyar o cuidar de ella?, ¿los docentes seremos sensibles frente a la condición de la estudiante?

A partir de las experiencias, nos preguntamos: ¿en verdad es posible capacitar para atender a estudiantes con NEE?, ¿las y los docentes necesitamos capacitación u otras herramientas pedagógicas o psicosociales que nos permitan atender a la población estudiantil con perspectiva inclusiva?, ¿desde dónde se puede incidir en la promoción de una educación inclusiva? Consideramos que es importante que la capacitación docente esté dirigida a la comprensión teórica y práctica de la perspectiva de la educación inclusiva, entendida como el “proceso de fortalecimiento de la

capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.” (UNESCO, 2017, p. 7).

Se puede identificar la necesidad apremiante para la atención e integración de todas personas en edad de recibir estudios de forma escolarizada, sin importar las diversidades a las que pertenezca el sujeto; por el contrario, considerar sus diversidades para promover que “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 8).

En suma, el miedo a no adaptarse a la escuela y el temor al rechazo del grupo por la estatura no se explican sin el conocimiento acerca del funcionamiento normal de la escuela, ni sin el reconocimiento de la forma como operan los estereotipos y prejuicios inherentes a la cultura escolar, que con frecuencia se construyen en torno a lo diferente, sea para aceptar o rechazar. Por lo visto, la experiencia de la joven de talla pequeña demuestra que, para responder a la atención específica de enseñanza, se requiere antes que otra cosa, la responsabilidad social del docente (tomar conciencia de la situación) y de una acción pedagógica encaminada a transformar las formas de convivencia escolar.

MIS HIJOS ESTUDIARON AQUÍ,
POR ESO ME ANIMÉ

Para analizar la diferencia de edad en la escolarización en el sistema de educación media superior y la apertura que ofrece el Plantel Tláhuac I, en el texto de fundamentación del Proyecto Educativo (IEMSDF, s/f) afirma que “la educación debe formar al sujeto en sociedad, en donde los saberes juegan un doble papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto, al tiempo que los lleva a su comunidad para coadyuvar

en su mejoramiento” (p. 37). De tal forma, el Proyecto Educativo enfatiza la importancia de proporcionar educación a todos los sujetos que ingresan y con ello contribuir a disminuir las brechas de desigualdad.

En el IEMS, la política de inclusión declarada en las convocatorias de ingreso, abren la oportunidad de registro de las y los aspirantes con una edad mayor a la del rango establecido el sistema de educación media superior. Como docentes en el IEMS hemos tenido la oportunidad de trabajar solamente con tres adultos de 50 años y más. Sin saber lo que ahora conocemos y somos conscientes de ello, podemos afirmar que las personas mayores de edad, presentes en los salones de clase, no solo rompen con la edad promedio y aceptable para permanecer en la escuela, sino que también cuestionan el carácter homogéneo de los sistemas tradicionales de enseñanza y abren la posibilidad de utilizar la experiencia de los adultos para nutrir el conocimiento escolar.

La estudiante ha mostrado una experiencia diferente en el ámbito escolar debido a su forma de ser y a la forma de relacionarse con las y los compañeros de clase. En una primera conversación informal con ella dijo: “mis hijos estudiaron aquí y yo me animé. De hecho, mi hija tomó clases con usted” (TFG-21). No esperábamos que nos diera esa información; enseguida, preguntamos por su nombre, por supuesto que recordábamos a la hija que había estado en nuestro grupo. Casi toda la conversación se centró en la hija y lo que había hecho después de la prepa.

Hasta el momento, hemos logrado una comunicación importante con ella. En los momentos que requiere de apoyo o simplemente platicar, acude a nosotros y, sin más preámbulos, tratamos sus inquietudes o respondemos a sus dudas. Considero que su presencia en el grupo ha creado un ambiente de equilibrio entre las y los jóvenes y, al mismo tiempo, ellos le ofrecen apoyo incondicional que estimula su participación en clase.

Por lo que hemos observado, ella no se relaciona con el grupo asumiendo una posición maternal o del “adulto responsable”, sino que se admite como una persona cercana en quien pueden confiar, logrando que la identifiquen como parte integrante del grupo. “Los procesos sociopsicológicos de la formación de identidad en esta edad [jóvenes] fomenta que los alumnos se definan como miembros de grupos determinados frente a otros grupos” (Levinson, 2002, p. 31).

La diferencia por edad y la diversidad en el aula, nos hacen notar el persistente riesgo a que se someten las personas adultas, de ser segregados por la edad y separados por su adultez, tanto para su desarrollo personal como educativo. Las pinceladas que hemos dado para ilustrar los casos referidos, sin duda, cuestionan el carácter homogéneo del sistema educativo de bachillerato, como los códigos de enseñanza arquetípicos, que adoptan tanto la organización escolar como la pedagogía, para instruir de acuerdo con la edad. Lo importante que hemos visto en este breve panorama que nos ofrecen las tres personas que han pasado por el Plantel, es el conflicto cultural por edad (que se agudizan con el lenguaje y los gustos) y las alternativas que suelen plantear los docentes en la búsqueda de soluciones. La experiencia de los adultos, las habilidades y conocimientos cargados de saberes y de historias, que sintetizan una visión del mundo, cuando son aprovechados (en la interacción y socialización), pueden tornarse en materia formativa para los jóvenes.

CONCLUSIONES

A partir del material etnográfico obtenido en el PTI y de un marco de análisis para estudiar los intersticios de la cultura escolar y el universo simbólico de la institución, hemos intentado caracterizar la diversidad (educativas, sexuales, género, estatura, edad,

discapacidad) propia de la comunidad escolar. El esbozo de algunos de los casos significativos tiene como fin mostrar de forma sintética la información con la cual hemos estudiamos la diversidad y la crisis por la que atraviesa el sistema de enseñanza en el bachillerato. Por esto, sabemos que tanto la organización escolar que jerarquiza (autoriza) y categoriza (estigmatiza), como el sistema de enseñanza que segrega (separa) y estimula el trabajo individual (autonomía), revelan la existencia de un conjunto de elementos culturales que vehiculan las prácticas escolares.

La autoetnografía (en su propio significado y alcance), nos permitió el registro de las expresiones de la experiencia escolar de las y los estudiantes, durante la pandemia del SARS CoV-2 y después de la pandemia, así como también pudimos explorar áreas de nuestra propia experiencia docente. La información empírica obtenida por medio de este método de investigación cualitativa es reveladora y merece ser puestas de relieve, tanto por su capacidad para focalizar los elementos culturales micro, como para analizar los elementos macro de la experiencia social. Examinar los espacios de la diversidad y más sensibles de la experiencia escolar, desde esta óptica, exigió poner atención en los intersticios y las fronteras que separan a las y los estudiantes por la edad, el género, la preferencia sexual, las necesidades educativas especiales y las barreras físicas.

El objetivo de estudiar la cultura escolar condujo a explorar los espacios donde se elaboran los sentidos de pertenencia y las estrategias de identidad, el lugar donde ocurre el intercambio (la distribución de posiciones sociales) y se polarizan las identidades. Posiblemente, la escolarización en ámbitos particulares de producción de la diversidad como este no sea el principal problema del sistema bachillerato, pero sí es casi probable que la atención que reciben los jóvenes por medio de este sistema ponga por debajo del tapete la diversidad (que no significa que la oculte) y se coloque por delante el objetivo de la igualdad y éxito escolar

(posponiendo el tema). Después de haber estudiado desde la óptica de los espacios liminales las relaciones pedagógicas en los salones de clase virtuales y presenciales, comprendemos el alcance y el carácter de las necesidades educativas de los jóvenes, y como una pedagogía basada en la empatía, la confianza, la solidaridad y la disposición, consigue resultados satisfactorios.

Aunque teníamos imágenes de nuestros estudiantes (algunas muy claras u otras borrosas) con el trabajo en línea, sin embargo, nos dio la oportunidad de escuchar sus relatos de vida, nos enteramos de sus intereses temáticos y sus formas de pensar con relación a los temas y los textos que revisamos. Tuvimos extraordinarios momentos, etnográficamente ricos, que nos proporcionaron información valiosa para estudiar la diversidad desde otra dimensión social (la digital). Nos parece que la desigualdad social vista desde el trabajo a distancia es mucho más evidente y los intereses por el estudio se manifiestan más claramente: notamos que las “mujeres son más comprometidas que los hombres”.

Según hemos podido apreciar, la búsqueda de identidad en los estudiantes de bachillerato, tanto de mujeres como de hombres, de transgénero, de invidentes y débiles visuales, de grupos de edad y de talla pequeña, construyen espacios liminales de conversación y reconocimiento de sus diversidades. Hay en estos espacios liminales una amplia gama de intersticios que intercomunican preferencias, gustos, aspiraciones, hábitos, identidades (distópicas), intereses sociales (de clase) y preocupaciones.

REFERENCIAS

- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. (C. Aira, Trad.). Buenos Aires: Manantial.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (R. Blanco, Ed., y A.

- L. López, Trad.) UNESCO / CSIE. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). *Gobierno de México*. Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. [https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018#:~:text=Tiene%20por%20objeto%2C%20entre%20otros,\(DOF\)%2023%20marzo%202022](https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018#:~:text=Tiene%20por%20objeto%2C%20entre%20otros,(DOF)%2023%20marzo%202022)
- CNDH. (2018). Más de 11,000 personas de talla baja enfrentan barreras que les impiden el ejercicio pleno de sus derechos humanos, afirma la CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Comunicados/2018/Com_2018_328.pdf
- Conapred. (14 de diciembre de 2021). Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación 2021-2024. México. <http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=615>
- DOF. (2011). Ley General para la Inclusión. Cámara de Diputados de Personas con Discapacidad. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Ellis, C. et al. (2019). La autoetnografía: un panorama. En S. Bénnarad, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17-41). Universidad Autónoma de Aguascalientes/ El Colegio de San Luis.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bilbao: Bakea/ Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. (L. Guinsberg, Trad.) Amorrortu. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- IEMS. (2022). *¿Quiénes son los estudiantes que ingresan al IEMS?* Resultado de la Encuesta de Derechos humanos a los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS, México: Instituto de Educación

- Media Superior de la Ciudad de México. <https://www.iems.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/encuesta-de-derechos-humanos-iems-2022-2023>
- IEMS. (junio de 2020). Convocatoria para el registro de aspirantes a ingresar al sistema de aspirantes a ingresar al sistema de bachillerato de la Ciudad de México al bachillerato de la Ciudad de México a la modalidad escolar y semiescolar modalidad escolar y semiescolar. http://www.iems.edu.mx/descargar-CONVOCATORIA_PARA_EL_REGISTRO_DE_ASPIRANTES_2020-2021.pdf
- IEMSDF. (s.f.). *Fundamentación del Proyecto Educativo*. Distrito Federal: Secretaría de Desarrollo Social. <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Levinson, B. A. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI/ Santillana.
- Lins Ribeiro, G. (2018). El precio de la palabra: hegemonía del capitalismo eléctrico informático y googleismo. *Revista Desacatos de Ciencias Sociales* (56), 16-33. <https://doi.org/10.29340/56.1875>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cerami/Cinca. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rebolledo, N. (2009). *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (septiembre de 1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 16-20. <https://sites.tufts.edu/tufts-literacy-corps/files/2017/02/Pygmalion-in-the-Classroom.pdf>
- Sánchez, C. A. (2019). *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS*. México: UPN. <http://200.23.113.51:8080/jspui/handle/123456789/36380>

- Sánchez, C. A. (2023). *El “otro” Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo*. [Tesis Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional] <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144465>
- Secretaría de Desarrollo Social. (enero de 2004). IEMS. <https://transitoiems.files.wordpress.com/2014/03/politicas-y-lineamientos-para-la-certificacion-de-estudios.pdf>
- Solicitud de Información Pública. (02 de junio de 2021). (0311000007921). México: Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales INAI.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. (U. B. digital, Ed., y M. G. Rodríguez, Trad.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592b>

CAPÍTULO 4.

¿QUÉ PRÁCTICAS COLONIZADORAS Y LIBERADORAS REALIZA LA ESCUELA? LA ESCUELA COMO AGENTE COLONIZADO, PERO TAMBIÉN LIBERADOR

Miguel Ángel Cabrera Sánchez

María Guadalupe Díaz Tepepa

INTRODUCCIÓN

El texto que aquí se presenta es una parte de la investigación de la tesis doctoral titulada *Los procesos de colonización y de decolonialidad en las prácticas escolares y extraescolares en una escuela primaria de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca*. Tiene como propósito general develar el discurso hegemónico y las prácticas culturales cotidianas que han colonizado al *Binni Zá*. Para cumplir con ello, se plantearon algunas preguntas que guiaron este proceso: ¿cuáles son los elementos que mayor inciden en la configuración del ser *Binni Yaati*?, ¿cómo incide el discurso hegemónico en la configuración del hombre particular *Binni Yaati*?, ¿cómo se ha dado el proceso de apropiación de los elementos de la cultura occidental en la configuración del ser indígena?, ¿cómo la cultura de los *Binni Yaati* ha subsistido los embates del colonialismo?, ¿cómo incide el discurso hegemónico en la formación de los alumnos *Binni Yaati* en la escuela primaria?, ¿qué acciones y prácticas educativas, locales y liberadoras realiza la escuela?

Los resultados que se presentan a continuación son parte del último capítulo de la tesis, en el cual se develan las prácticas coloniales y liberadoras que realiza la escuela en los contextos

interculturales de los zapotecas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Para lograr esto, fue preciso iniciar un proceso reflexivo y autoreflexivo, un proceso decolonial que permitió el análisis e interpretación crítica de los fenómenos socioculturales en los contextos de los *Binni Zá* (zapotecas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca). Una de las primeras acciones realizadas fue, precisamente, el reconocimiento de que todos los procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos tienen bases coloniales.

Darse cuenta y reconocer estos procesos fue un ejercicio arduo que llevó momentos de análisis y reflexiones; crecer y formarse bajo estas premisas epistémicas coloniales provoca aceptar sin ningún cuestionamiento los planteamientos eurocéntricos. En muchas de las escuelas los principios pedagógicos positivistas son los que se aplican; cosifican al sujeto, la homogeneidad y la individualización son parte de su encomienda. Imponer y fortalecer una monocultura en los contextos multiculturales fortalece las relaciones de poder y la racialización del ser humano; esto constituye, en gran medida, la cotidianeidad pedagógica. Así mismo, las prácticas de liberación que realiza la escuela en los contextos interculturales están marcadas por las prácticas comunales que se realizan en la comunidad misma.

METODOLOGÍA

Este proceso metodológico no está limitado por solo un tipo de racionalidad. Una condición indispensable para este proceso es partir del re-conocimiento de la historicidad que configura la noción de lo propio como pueblo originario de los *Binni Zá*, al que pertenecemos los *Binni Yaati* del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca.

Pertenecer al espacio de investigación, ser y estar en él implica una mirada autobiográfica, un proceso reflexivo y autorreflexivo,

una hermenéutica que permite mirar la realidad como un texto en su contexto. Realizar un ejercicio investigativo en un entorno próximo a mi espacio matrio-geográfico representa una oportunidad para re-conocerme, re-pensarme y re-valorarme como sujeto comunalitario del pueblo originario de los zapotecas, “comprender desde adentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales [...] esto implica no encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que pone en duda la legitimidad del discurso oficial” (Bertely, 2000, p.34).

Mi conocimiento sobre la cultura de los zapotecas del Istmo de Tehuantepec, sobre todo de los *Binni Yaati* al que pertenezco, proviene de ser “educado” y formado en la escuela, sobre todo, en la comunidad, caminar por sus calles y barrios, canchas deportivas, transitar por las casas de los ancianos sabios de la comunidad, en las plazas y senderos, y compartir las vivencias con las personas. Todo ello, aunado al dominio de la lengua oral del *Diidxa Zá* y, sobre todo, ser y estar en ella, permitió mi pronta inmersión con el contexto y con los sujetos con quienes dialogo con el fin de dar respuestas a mis inquietudes investigativas. Esto permitió una hermenéutica en acción; la espiral hermenéutica que plantea Weiss (2018) es de gran importancia en este proceso:

el círculo y el espiral están entrelazados... comenzamos una primera lectura de los textos a partir de nuestras preguntas iniciales; en esa lectura identificamos temas y significados centrales, pero también expresiones singulares que llaman nuestra atención, de ahí surgen nuestras primeras intuiciones sobre relaciones de significado y exclusiones [...] para la hermenéutica el todo es más que la suma de sus partes, y la significatividad no se determina sólo por la frecuencia con la que aparece cierto elemento (72).

Comprender los acontecimientos socioculturales requiere de un profundo análisis interpretativo, una descripción densa desentrañando las estructuras de significación, no solo escribir lo dicho,

sino también hablar por algún otro desde la perspectiva colonial, “la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa” (Geertz, 1987, p.38). Los planteamientos de Weiss (2018) son de gran importancia en este proceso investigativo: “la necesidad de comprender el texto en sí mismo y en su contexto histórico y cultural es central en la hermenéutica, así como la consigna de buscar la comprensión de lo otro en sus propios términos” (p.65).

Para visualizar estas prácticas coloniales y liberadoras que realiza la escuela en los contextos interculturales es preciso un proceso de indagación. En este caso, se realizó una investigación con base en el enfoque etnográfico siguiendo los planteamientos de Elsie Rockwell (2018) en el camino de la etnografía, donde “... el trabajo docente y la vida de la cultura escolar en la escuela y la diversidad de prácticas” (p.15) llevó a tomar el camino de esta metodología, con la finalidad de llegar a la comprensión de los interrogantes propuestos en el inicio.

Para conocer el sentir de los docentes se hizo uso de entrevistas en forma de diálogos. Algunas de ellas se realizaron de manera espontánea en los diferentes contextos de la comunidad y escolar, en el transporte público, en los espacios deportivos, en las calles, en algunos espacios del mercado municipal, en el salón de clases, en la dirección de la escuela y en la plaza cívica. En estas conversaciones participaron el director, maestros y el personal de intendencia de la escuela primaria; así mismo, participaron las autoridades municipales responsables de la vinculación de la comunidad y de la escuela, así como personas de la comunidad.

También recurrimos a la hermenéutica interpretativa, en la que, para Weiss (2018) “la necesidad de comprender el texto en sí mismo y en su contexto histórico y cultural es central en la hermenéutica, así como la consigna de buscar la comprensión de lo otro en sus propios términos” (p.65). El camino de la hermenéutica fue fundamental en este proceso investigativo. Para Beuchot

(2001), la hermenéutica analógica barroca que igual se emplea “trata de comprender e interpretar, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (2001, p.18).

Ser parte de los *Binni Yaati* permite comprender el discurso y las prácticas culturales que ha configurado el *ethos* colonizado como forma de vida, *ser/estar/hacer* en la conversación involucra una hermenéutica neobarroca, una hermenéutica barroca multicultural, la cual implica y exige un cambio en la forma de ver dentro de uno mismo, desde su contexto y su ser, para re-conocerse, re-vitalizarse, re-pensarse. Comprender la historia de cada uno permite la configuración de uno mismo y, al narrarnos, encontramos nuestra identidad.

La hermenéutica analógica barroca que plantea Beuchot (2001) es de gran utilidad para esta investigación, pues busca la interpretación del texto en su contexto, no caer en una interpretación unívoca ni equívoca, no buscar una verdad absoluta, ni mucho menos, varias verdades. Contribuye a buscar un punto de convergencia para comprender e interpretar el discurso hegemónico, así como los procesos de colonización del pensamiento que ha configurado a los zapotecas, “se trata de comprender e interpretar, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (p.18).

Comprender e interpretar es un ejercicio indispensable en la hermenéutica. Comprender implica tener una idea clara de lo que se hace, dice o sucede. Describir e interpretar el discurso hegemónico y las prácticas culturales que han configurado a los *Binni Yaati* no es un ejercicio ajeno y aislado, no es mirar la realidad con ojos del “otro” y tampoco mirarlo desde un balcón, distanciado de la realidad y el contexto, ni estar distanciado de los signos, significados y símbolos, interpretar es dar sentido a un texto.

De igual manera, el empleo de los planteamientos de la hermenéutica decolonial guio este proceso investigativo, para interpretar las interacciones en el espacio escolar y áulico en contextos interculturales. Esta perspectiva decolonial permitió reflexionar crítica y analógicamente acerca de las diversas prácticas y saberes que forman parte integral del pensamiento filosófico y cultural de los *Binni Zá* en el “arduo proceso de descolonización del pensamiento” (González, 2021, p.18). Entiendo a la hermenéutica decolonial como:

un marco teórico de interpretación el cual considera que los efectos sociales derivados del hecho histórico de la colonización todavía tienen consecuencias sociales, políticas, económicas, y culturales, adversas en el caso de los países colonizados, y favorables en los países colonizadores, sobre todo en relación con la acumulación de riqueza derivada de prácticas cuestionables como la esclavitud y la explotación de los recursos naturales (González, 2021, p.18).

Para comprender mejor el texto que se presenta, entenderemos el concepto de cultura escolar como “aquella que forma parte del espacio social; es decir, de esa realidad invisible que no se puede mostrar, tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” (Bourdieu, 1997, p. 34). Para Gimeno Sacristán (2002):

la cultura escolar como algo interno, en el sentido equivalente a clima, *ethos* o vida interior de las instituciones, como conjuntos de usos y manera de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimiento (p. 26).

Para entender la vida de las escuelas, habrá que partir no de una visión estática y vertical, sino de su construcción social, local y particular; desde los sujetos y sus interrelaciones, desde procesos históricos situados. Retomando a Ezpeleta y Rockwell (1983),

“la historia de la escuela homogénea y homogeneizante, concebida desde las estructuras macro, coexisten con las otras historias, el de la sociedad civil, estudiantes, padres de familia [...] cómo estos realizan sus apropiaciones y recreaciones del espacio escolar” (p. 3). Las preguntas que guiaron el proceso de esta parte de la investigación son las siguientes: ¿cómo revitaliza la escuela a la lengua?, ¿existe diálogo o conflicto cultural?, ¿cómo se da la interculturalidad en la escuela?, ¿cómo se da la interculturalidad en el contenido enseñado?

EL CONTEXTO ESCOLAR

La población de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, según el conteo de INEGI de 2020, cuenta con un total de 15,261 habitantes, de los cuales 4,844 son hablantes de la lengua zapoteca, 699 hablantes de zoque y 52 son hablantes de mixe. Del total de la población, el 32.2% cursa la educación primaria; el 24.6%, la educación secundaria; y el 21.4%, la educación preparatoria. La educación escolarizada en la cabecera municipal se organiza de la siguiente manera: seis escuelas son de educación preescolar, de las cuales cuatro pertenecen a la educación indígena, una a educación formal y la otra es una institución privada; seis escuelas de educación primaria, de estas, cinco pertenecen a primaria formal y una es particular; cinco escuelas pertenecen a educación secundaria, de las cuales dos son técnicas, una telesecundaria, dos particulares y una del orden jesuita. La población cuenta con tres bachilleratos, uno es del sistema CECyTEO, dos particulares y un bachillerato del orden de los Maristas, con modalidad de semi internado. En estas escuelas particulares, además de los contenidos curriculares del plan y programa de estudios, se abordan contenidos religiosos de los adventistas, el cristianismo y el catolicismo.

La Cuarta Sección es uno de los barrios más poblados de la comunidad, en él se concentra el mayor número de hablantes de la lengua materna. En la periferia de este barrio es donde se encuentra una escuela preescolar indígena, la escuela de los Maristas y la primaria “Presidente Juárez”. Es en esta escuela primaria donde se centra el interés por investigar los procesos coloniales y liberadores que realizan las instituciones educativas en las comunidades indígenas.

La escuela “Presidente Juárez” a lo largo de su historia ha sufrido algunas transformaciones. Inició con dos salones y un baño, al paso del tiempo fueron construyendo más salones, así como la dirección de la escuela, la plaza cívica y la barda perimetral. Debido al incremento de la población escolar, se construyeron dos salones en la parte alta del primer edificio; con ello, pasó a ser la única escuela de la población con estas características. Debido a los desastres naturales, las instalaciones han sufrido cambios. En 2007, un fuerte sismo con epicentro en las costas oaxaqueñas provocó daños significativos en todo el edificio escolar. Por tal motivo, se tuvo que demoler en su totalidad y unos meses después se inauguraron las nuevas aulas de la escuela.

La escuela es de organización completa. Cuenta con nueve docentes, de los cuales seis de ellos están frente grupo, un maestro imparte educación física, otro maestro imparte computación y un director, todos con el perfil docente. También labora una secretaria y un personal de intendencia. De los docentes, cuatro son mujeres y cinco son hombres. Del total del personal de la institución todos son hablantes de la lengua zapoteca, excepto el maestro de computación quien no pertenece a la comunidad. Una de las maestras nació y creció en otra población, pero ya tiene más de diez años viviendo en la localidad de Ixtaltepec. La población escolar que atiende la escuela es de 156 alumnos, pero solo cuatro de ellos son hablantes de la lengua materna; el 40% del alumnado entiende el zapoteco, pero no son hablantes.

Con respecto a la organización de los grados, poco antes de finalizar el ciclo escolar, en una reunión extraordinaria de Consejo Técnico Escolar se les asignan grados y grupos a los maestros. En el caso de la escuela primaria “Presidente Juárez”, el director comenta “los reúno para asignarles grado, tomo en cuenta las características de los docentes, hay maestros que son buenos para atender a niños de primero o segundo por su simpatía”. Este proceso de asignación se realiza de tal manera que el docente a cargo del primer grado pasa a ocuparse del mismo grupo en segundo, por recomendaciones metodológicas de lectoescritura. Para los otros grados, en algunos casos son los maestros quienes solicitan el grado a impartir, en otras ocasiones es la dirección de la escuela quien determina el grado, tomando en cuenta el grupo que los docentes han atendido en ciclos anteriores.

En cuanto al plan y programa de estudios, la escuela primaria trabaja bajo la dirección de los dos planes: para los grupos tercero, cuarto y quinto grado utilizan el plan de estudios de 2011. Estos grados utilizan en mayor parte los contenidos de este plan y, en ocasiones, el maestro utiliza algunos contenidos del nuevo plan de estudios. Para el segundo y tercer grado los docentes trabajan los aprendizajes claves.

En algunas ocasiones los maestros realizan la combinación de contenidos, ajustándose a los aprendizajes claves y las competencias a desarrollar en los alumnos, en palabras de los docentes (Asunción Ixtaltepec, Oax., 13 de septiembre de 2022) comentan: “acordamos en Consejo técnico escolar trabajar con los dos planes, ya nos acostumbramos a trabajar el plan 2011 y nos imponen el nuevo sin enviarnos a cursos de actualización”. Como podemos observar, la falta de capacitación de los docentes les obliga a trabajar los contenidos con los que están familiarizados.

El encuadre y dosificación es realizada por los docentes. Cada uno de ellos realiza sus planeaciones y establece horarios de sus grupos. En reunión del colectivo de la escuela es donde se diseña

el formato de planeación que ocuparán todos los profesores de la escuela primaria, también se asignan comisiones a ejercer durante todo el año escolar.

EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS EN LA ESCUELA

La escuela es una institución compleja cuya finalidad apunta a la formación de las personas, busca el crecimiento y desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con determinados paradigmas pedagógicos y filosóficos. De esta manera, constituye un espacio social y cruce cultural que supone un ejercicio de las habilidades sociales y del lenguaje. En esta interacción, la cultura escolar permite la reproducción social. En ella los “profesores y profesoras [y alumnos] aprender [sic.] a convivir con las contradicciones a través de la interpretación de ciertos rasgos que indican el sentido social que adquiere la cultura escolar” (Flores, 2009, p. 26).

El proceso educativo crucial en la escuela es la interacción entre el docente, el alumno, el contexto y los contenidos. Es en esta donde toman forma las prácticas escolares desarrolladas por los sujetos que comparten ideas, experiencias, prácticas culturales, formas de comunicación en las diversas acciones que se promueven. Estas interacciones provocan que día a día se configure el sujeto, su entorno, su cultura; así, el espacio se convierte en una cultura escolar, en un espacio invisible de cruce cultural. La escuela es un escenario donde se da un proceso de interacción de diferentes culturas. Como señala Monclús (2004) “la cultura escolar vendrá a ser el centro y conjunto de las dimensiones y relaciones que existen en ese entramando que es la vida escolar” (p.144).

En el contexto de la escuela primaria “Presidente Juárez”, la comunicación entre los docentes y los padres de familia se da en un ambiente de amabilidad y en la lengua materna Zá. Sin

embargo, se pudo observar que dentro de la institución educativa la comunicación es en español. No obstante, la conversación entre los docentes fuera del contexto áulico se da en la lengua Zá, excepto en reuniones.

En los espacios escolares la comunicación de los docentes con el director de la escuela se realiza en lengua Zá, siempre y cuando los asuntos no sean temas “oficiales”. Estos temas se llevan a cabo en español. En la conversación que se mantuvo con el director de la escuela (Entrevista a director, 12/09/2022), él comenta al respecto: “cuando son temas oficiales los tratamos en la dirección de la escuela y en español, con el propósito de darle formalidad al asunto”. Así mismo, el maestro de educación física comentó: (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de septiembre de 2022) “como somos del pueblo todos nos comunicamos en zapoteco y ya los temas más serios lo hablamos en español para darle seriedad al asunto”. Como podemos constatar, las prácticas comunicativas se realizan en la lengua oficial, pues los informantes suponen que al emplear la lengua Zá en esos temas perdería la importancia que debe tener, lo que equivaldría en la lógica de relaciones de poder que la lengua indígena es de menor rango que el español.

La comunicación entre los docentes y alumnos se da en la lengua oficial del castellano, pues del total de la población escolar solo cuatro alumnos hablan y entienden el Zá, mientras que el 40% únicamente lo entiende y el resto de los alumnos no lo entienden ni lo hablan. Este hecho es contradictorio, pues las interacciones comunicativas entre los docentes, el director y los padres de familia en la mayoría de los casos es en la lengua Zá, siempre y cuando no se trate de temas “oficiales”. Esto supone prácticas hegemónicas y colonizadoras, ya que imponen una sola lengua desde el contexto escolar. Renunciar a hablar Zá para dejar de ser indígena desde la lógica colonial pareciera el objetivo principal de la escuela.

En las observaciones realizadas en el contexto áulico se visibilizan las interacciones entre los docentes y alumnos. En los grados de segundo a sexto las comunicaciones se realizan de manera unidireccional: el docente es quien dirige las acciones, realiza las preguntas y espera las respuestas; luego, las anota en el pizarrón, interroga, señala quien debe de responder, asigna tiempos y actividades a realizar, pero no propicia las reflexiones en los alumnos. Estas acciones y prácticas se dan de manera constante en el aula de educación primaria; se impone el discurso y las prácticas hegemónicas desde la posición paradigmática del docente.

En el siguiente fragmento de observación (ROP. S5.6/10/22.11:33) el docente trata de “enseñar” la importancia que significa para los *Binni Yaati* el centro ceremonial *Ra Ba’cuana*:

D: ¿Qué son los vestigios de los primeros pobladores de la tierra?

AA: ¡pues este de pintura rupestre! [El profesor interrumpe repitiendo la respuesta realizando la anotación en el pizarrón] ¡Otro podría ser el elemento que se encontró de piedra! [El profesor vuelve a interrumpir repitiendo la respuesta y realizando la anotación en el pizarrón, les dice que piensen en más elementos].

AA: ¡En coro gritan “cráneos, pinturas, huesos...!”

D: ¡a ver Eldo! ¿Cómo eran las pinturas rupestres? [Varios niños levantan la mano en señal de dar respuestas la pregunta, el docente vuelve a preguntar]

D: ¡Eldo, Eldo! ¿Cómo eran las pinturas rupestres?! [Varios niños siguen levantan la mano en señal de responder la pregunta]

D: ¡Eldo, Eldo por qué no está poniendo mucha atención! [Eldo no contesta y es el centro de burla y risas por parte de sus compañeros y del profesor].

D: ¡amarillo!

AA: ¡azul, rojo, gris...! [Anota los colores en el pizarrón y explica los colores de las pinturas rupestres].

El docente fragmenta el poema y toma los elementos del centro ceremonial como algo sin sentido y significado de los *Binni Yaati*.

Con ello, fragmenta su pensamiento filosófico de sus ancestros, cosmovisión y cosmogonía, reduce a puros contenidos escolarizados el sentipensar de los *Binni Zá*.

En estas prácticas se “valora la disciplina y el apego a las reglas” (SEP, 2017, p. 71). En las aulas, los alumnos se sientan de manera ordenada, alineados, uniformados y aislados los unos de los otros; las interacciones y relaciones de poder se dan de manera vertical, el docente es quien se supone que tiene el saber y, por lo tanto, el poder. En el entorno de aprendizaje donde el maestro y el estudiante están separados, impera la jerarquización y la hegemonía cultural, las cuales imponen un saber único y válido. Estas interacciones propician la alineación, pero este hecho no siempre es así. A pesar de todas estas prácticas colonizadoras y hegemónicas, existen otras prácticas liberadoras que re-vitalizan la cultura, a través de la reflexividad se emancipa, se libera, se re-vitaliza. De este hecho daremos cuenta en líneas posteriores.

EL DISCURSO EN EL CONTENIDO ENSEÑADO

Los contenidos de matemáticas y español son abordados en la mayor parte de la jornada escolar, como si estas asignaturas fueran las únicas o las más importantes. Este hecho lo constatamos en la voz de los docentes de la escuela primaria “Presidente Juárez” (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de septiembre de 2022): “en estos días estamos trabajando más tiempo los contenidos de matemáticas y español, los alumnos vienen de la pandemia y en estos temas les faltan mucho por aprender por eso le estamos dedicando más tiempo”. Esto permite aseverar la importancia de contenidos de estas asignaturas y, por consiguiente, restarle importancia a otros aprendizajes claves, tales como los ámbitos de la autonomía curricular (ampliar la formación académica, potencializar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos

regionales y proyectos de impacto social), así como áreas de desarrollo personal y social (artes, educación socioemocional y educación física) para que el alumno alcance la educación integral.

El discurso en estos contenidos ocurre de manera sistemática y colonizadora, aborda ejemplos de la vida cotidiana alejada del contexto del alumno; en las observaciones realizadas en el aula (ROPS1.5/09/22.8:20) el maestro trata el contenido titulado “La fábrica de tapetes” (SEP, 2020, p. 19) del libro de texto *Desafíos matemáticos, cuarto grado*. La problemática planteada es la elaboración de un tapete de diferentes colores midiendo en fracciones la parte a bordar. Para la resolución del problema, el docente da las indicaciones a seguir, organiza las actividades, asigna tiempos, escribe en el pizarrón, revisa las operaciones, resuelve dudas, entre otras actividades. La clase se dirige en español. Los alumnos escriben en sus cuadernos, resuelven las operaciones, contestan cuando se les indica, se limitan a cruzar algunas palabras con sus compañeros próximos a su lado, la comunicación se vuelve unidireccional.

Esta práctica social del lenguaje trae consigo la imposición de la lengua hegemónica, de una sola lengua desde el aula y de los contenidos enseñados alejados de las prácticas socioculturales y de la lengua materna de los zapotecas. El contexto social de los *Binni Yaati* y sus actividades cotidianas son referentes a la alfarería, la agricultura y el comercio, principalmente; es en estos elementos culturales donde los alumnos se desenvuelven cotidianamente. En este caso la elaboración, comercialización y utilización de tapetes no es una práctica sociocultural en esta comunidad.

Al no tomar en cuenta el contexto de los alumnos, su lengua, las prácticas comunitarias, sus recursos ecológicos y sus tradiciones, los docentes participan de una enculturación dinámica hacia los sujetos en formación. Esta postura epistémica tiende a ser asimilacionista, integracionista y homogeneizadora, consecuente con patrones lingüísticos y culturales nacionales para fortalecer

una monocultura escolar, propia del nacionalismo mexicano y como ruta legítima para seguir la consolidación de la cultura hegemónica. Dejar de ser indio para ser alguien en la vida, en la complicidad de los maestros que, aunque son de la misma cultura de los zapotecas y hablantes de la lengua Zá, enseñan e imponen un solo lenguaje y cultura en la idea del progreso.

El posicionamiento que hace el profesor en el aula acerca del uso del español como la lengua que es vehículo para apropiarse de los conocimientos, que en este caso es la lengua oficial y, sobre todo, abordar los contenidos escolares que tienen que ver más con temas occidentales, no hace más que generar un proceso de asimilación reduccionista. Dicho proceso no permite a los estudiantes reflexionar ni mucho menos construir conocimientos que sean significativos para la re-vitalización cultural.

LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Las formas de enseñanza de los maestros de la escuela primaria no varían mucho en relación con el discurso que presentan en el aula. Son prácticas que intentan integrar al sujeto a una cultura hegemónica, debido a que la escuela primaria forma parte de la socialización secundaria del sujeto y “lo incorpora en los nuevos sectores del mundo cultural objetivo” (Berger y Luckmann, 2019, p.176). El niño interioriza los elementos culturales de las instituciones y las objetiva, la interiorización resulta ser el elemento clave de la socialización.

La escuela, así como otras instituciones sociales, legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones, basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos de reproducción de la sociedad dominante. Las instituciones educativas se presentan como legitimadoras de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al

resto de las culturas como ilegítimas, inferiores e indígenas. La enseñanza se convierte así en una actividad predecible y controlable a través de la cual se garantiza la permanencia del grupo hegemónico. No es esta una educación destinada a potencializar la diversidad, esta permanece ausente y silenciada.

Gimeno Sacristán (2002) señala que “pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura, ‘interferimos’ en ella seleccionándola y reproduciéndola como contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas” (2002, p. 22). Este hecho se pudo observar en la clase de cuarto grado (ROPS1.12/09/22.11:02), en el tema “La cultura en México” del libro *Geografía, cuarto grado* del plan 2011 (SEP, 2011, p. 107). En este libro se indica que los alumnos investiguen algunas palabras de origen indígena para comentarlas en el grupo.

El maestro explica la importancia de las lenguas indígenas, indica las actividades a realizar, pregunta, señala a quien debe de contestar. Los alumnos se limitan a escuchar, a escribir y a contestar. Al término de las actividades, socializaron el listado de palabras que investigaron, así como sus significados en zapoteco. Este hecho llamó mucho la atención, pues en esta socialización los alumnos se reían de las formas, de las escrituras y los pronunciamientos que se hacían de las palabras zapotecas. A pesar de que el maestro y los alumnos pertenecen a los *Binni Yaati*, toman esta lengua como algo inferior, folclórico y chusco, no valoran los elementos culturales de sus ancestros.

Otro hecho muy marcado en la colonización cultural es aquel que se expresa en el libro de texto gratuito *Lengua Materna Español, cuarto grado*, en las sesiones 5 y 6 “Música en las palabras” (SEP, 2011, pp. 117 y 118). En este se indica observar un poema en zapoteco, de autor anónimo, traducido al español; encerrar en círculos de colores las palabras que aparezcan más veces, las sílabas y sonidos que se repitan más en un mismo verso. Una vez hecho esto, los alumnos reescribirán estrofas del poema separando las

sílabas de las palabras que componen los versos y, al finalizar, leerán en voz alta las estrofas del poema. A continuación, se muestra el poema en lengua Zá y su traducción en español, la lengua oficial:

Cadidi ca bigu

Las tortugas

Cadidi ca bigu

Van pasando las tortugas

Rului ca ti biga

parecidas a un collar:

Ne biguro

con la tortuga grande

Ni bigo huini

unida a la tortuga chica,

Guriá nizado

a la orilla del mar.

Bigo huini

Tortuga chica,

Bigu ró

Tortuga grande...

Ne naró ne nahuini

Con la grande, con la chica.

Pará bizanalu shiñi nizado

¿Dónde dejaste el hijo?

Pará bizanalu shiñi nizado

¿Dónde dejaste al hijo, mar?

Nizado nizado

Mar, mar,

Bia burú ró

Mira a la tortuga chica,

Pará bizanalu shiñi

Mira a la tortuga grande.

Biguró

¿Dónde dejaste al hijo?,

Bigu huini

Tortuga grande,

Tortuga chica.

(Autor anónimo, en SEP, 2011, pp. 117-118)

El fin en sí mismo de este ejercicio no es la re-vitalización y la visibilización cultural de los zapotecas, este se convierte más bien en un medio para que los alumnos zapotecas alcancen los aprendizajes esperados. Este hecho deja claro que en la “escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva” (Escalón *et al.*, 2017, p. 60). Los ejercicios propuestos en los libros de texto gratuitos de educación básica constriñen el pensamiento filosófico

de los pueblos indígenas, el cual se reduce a meros contenidos escolares. De este modo, la memoria colectiva de los *Binni Yaati* queda marcada y sesgada por la escuela, así como por las formas de enseñanza de los maestros, el profesor se convierte en un sujeto activo en la traducción de un conocimiento escolar que da poca importancia al pensamiento filosófico que ha configurado a los zapotecas y convierte los elementos culturales a contenidos curriculares alejados de su realidad.

Comprender la enseñanza como un proceso de interacciones culturales pone de manifiesto el carácter simbólico que esta acción representa. A través de esta acción el docente revela el poder de la institución, la tendencia de control y la legitimación de una monocultura que es consecuente con los saberes disciplinarios y con sus formas de enseñanza. No se trata de una simple yuxtaposición de saberes indígenas para fortalecer su cultura, sino de consolidar las desigualdades y la asimetría cultural, el “diseño centralizado de los componentes curriculares para ‘otras’ culturas frecuentemente produce estereotipos culturales o, en el mejor de los casos, usos emblemáticos de símbolos culturales” (Rockwell, 2018, p. 822).

Esta forma de enseñanza deja muy en claro la folclorización de los elementos culturales de los pueblos indígenas. Desde la institución escolar se impone la jerarquización de saberes “otorgando al programa escolar la autoridad en el saber; este es concebido como el instrumento indicativo del conocimiento legítimo” (Díaz, 1992, p. 124). Tal jerarquización se limita a reproducir contenidos del plan y programa de estudios referente a la cultura indígena, sin tomar en cuenta su contexto cultural, su cosmovisión, su cosmogonía, su entorno natural y social.

Los profesores, al no cuestionarse sobre sus prácticas pedagógicas, los contenidos de los planes y programas de estudios, ni mucho menos sobre el contexto sociocultural en que estos se dan, “desempeñan una función claramente instrumentalizada desde otras instancias, lo que le convierte en gestores o

implementadores neutrales, y por ello en meros transmisores de la cultura dominante” (López, 2002, p. 90). De esta forma, los docentes contribuyen a la reproducción de esquemas culturales socialmente asumidos por la cultura hegemónica.

LOS ESPACIOS ESCOLARES Y LA CIRCULACIÓN DE SABERES

La circulación de saberes en los espacios escolares es múltiple: la resistencia, la producción y la apropiación cultural son algunas de ellas, todo lo que acontece en estos espacios dependerá en gran medida de los sujetos que los ocupan. Ellos seleccionan contenidos escolares, metodologías, saberes y espacios en los que reproducen y transmiten el conocimiento para que los saberes fluyan de acuerdo con criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo con las circunstancias más que con las formalidades.

Reconocer estos espacios como recursos pedagógicos implica observar que se encuentran en constante construcción y negociación, con tensión entre espacios y tiempos, entre saberes científicos y empíricos, entre alumnos y docentes. La institución escolar “ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define –idealmente- relaciones sociales” (Rockwell, 2018, p. 60). De esta manera, la escuela como espacio de construcción social del individuo crea y re-crea el entramado sociocultural.

Dentro de la configuración de los espacios escolares, la preocupación por el aula se está convirtiendo en un terreno acotado por el docente, debido a que es el espacio de mayor peso en la circulación de saberes. El profesor ocupa el mayor tiempo posible en el aula. En esta organiza las actividades escolares, transmite los conocimientos y reproduce el currículo. En suma, el aula es el espacio en común que tienen los docentes y alumnos, en ella se configuran cosmovisiones, cosmogonía, cultura e identidades.

Uno de los principales problemas de la escuela al reconstruir los procesos sociales es la desvinculación con el contexto social y cultural de las comunidades indígenas, en este caso, muy alejadas de las realidades de los zapotecas. En estos espacios los docentes toman el control del aula, hacen de ellas un espacio íntimo entre el saber y sus procesos, el contexto sociocultural es tomado solo como referente folclórico y de saberes inferiores.

La heterogeneidad en el aula caracteriza las actividades cotidianas escolares de los docentes. Dichas heterogeneidades se jerarquizan de diferentes maneras, según los espacios, tiempos y propósitos. De esta manera, los espacios escolares “constituyen la construcción de una realidad eminentemente compleja” (Guerrero, 2008, p.19). Giroux (1999) manifiesta que las heterogeneidades en el aula “son vistas como sitios de instrucción, de reproducción del currículum, se ignoran también que son sitios culturales y políticos, representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico” (p.22).

En este espacio, el docente, con la presunción de poseer la mayor parte de los conocimientos, valores y normas, conduce a que los alumnos aprendan durante su estancia en él. De esta manera, el aula constituye un santuario dinámico en constante transformación, evolución y, sobre todo, de control, dominio y legitimación; se convierte en un espacio donde se aprende que existen normas a seguir y respetar, donde se trata de obedecer y hacer lo que el docente dice, donde se les otorga premios a los buenos y a los malos, el castigo.

La educación escolarizada debería ser un espacio privilegiado para el aprendizaje y la circulación de saberes de manera horizontal y holística, en donde se privilegiarían los saberes indígenas y sus formas de transferencias. Pero el modelo educativo regido por los ideales de modernización de la clase dominante borra las diferencias regionales y étnicas en aras de la unificación educativa

nacional, “la educación es un mecanismo para implantar un tipo de cultura” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 26).

Hay que tener presente que la escuela, con todo su aparato ideológico de aculturación, no ha logrado eficazmente su cometido. Como consecuencia, existen espacios de lucha de poder donde los pueblos originarios han forjado sus trincheras; espacios de resistencias en donde el saber cotidiano toma fuerza y se re-vitalizan las prácticas sociales; donde el niño interioriza las formas de enseñanza y apropiación de los conocimientos de sus antepasados muy alejados de las realidades escolares, en donde la circulación de saberes ocurre de manera unidireccional y vertical.

LA ESCUELA COMO AGENTE COLONIZADO, PERO TAMBIÉN LIBERADOR

La escuela es un agente colonizador que sirve para legitimar un discurso hegemónico, un saber único y unidireccional, jerarquiza las relaciones socioculturales y de poder. Además, produce extractivismo epistémico hacia los saberes de los pueblos originarios; a pesar de esto, la escuela genera procesos de liberación del ser humano, crea cultura, fortalece las relaciones y el entramado sociales. La escuela, como agente de liberación y decolonial, genera procesos interculturales conscientes, reflexivos y críticos que desarrollan las capacidades y habilidades que tiene cada sujeto para re-vitalizar su cultura, auto transformarse, auto criticarse y, sobre todo, para conversar consigo mismo y con otras culturas. No puede existir una educación al margen de una determinada cultura, al menos que sea colonizadora.

La interculturalidad es el proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de “otros” modos del poder, saber, ser y vivir. Estos principios se visibilizan en el contexto áulico y escolar. Por una parte, este “diálogo intercultural en espacios educativos, con frecuencia,

implica imposición y exclusión y genera violencia y sufrimiento reales o simbólicos” (Rockwell, 2018, p. 823); por otra parte, generan procesos de reflexión y crítica, entendiendo además que el problema no son las diferencias, sino las desigualdades y asimetrías.

En este sentido, la escuela como espacio de construcción de conocimientos, de formación de sujetos y subjetividades, “favorece el proceso de reconstrucción social a través del diálogo entre diferentes culturas, impulsando la reflexión crítica como instrumento básico que debe de acompañar este diálogo y evitando así la universalización o imposición de un único modelo cultural válido” (López, 2002, p. 38). Es en estos espacios donde “lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial” (Walsh, 2014, p. 8). Estos sentidos están fuertemente arraigados a la vida misma, en las memorias colectivas que los pueblos indígenas han venido manteniendo como parte de su existencia y ser.

“La educación, por lo tanto, no es sino un proceso de intercambios destinado a favorecer la comunicación y el respeto mutuo con importantes implicaciones éticas” (López, 2002, p. 92). Estas interacciones en el aula se dan más por iniciativas propias de los alumnos que de los profesores, es el docente el que impone las actividades a realizar tomando como base el currículum. Los alumnos, a pesar de estar sentados de manera alineada y uniforme, toman la iniciativa de interactuar e intercambiar ideas entre ellos mismos al resolver problemas en el salón de clases. El docente queda como un espectador de este proceso, se limita a revisar las tareas del día anterior y a observar que se mantenga el orden, el silencio y la disciplina dentro del aula. Esta acción del profesor da a entender que vigila y mantiene el orden dentro del salón de clases, sin que intervenga en los procesos sociales de interacción en el aula.

Con respecto a las interacciones en el aula, los alumnos intercambian ideas y metodologías de resolución del problema

propuesto por el profesor, se agrupan por afinidad formando pequeños grupos sociales dentro del aula, interactúan con el contexto áulico. El diálogo ocurre de manera horizontal, la interculturalidad crítica que se da en el aula fortalece los procesos de diálogos y de convivencia en la diversidad, en los principios de igualdad y en el reconocimiento de lo diverso. En estas prácticas interculturales, el currículo se vuelve para los alumnos solo el medio y no el fin mismo para fortalecer sus relaciones sociales, a pesar de la pasividad del docente y de la escuela para re-vitalizar la cultura. Los alumnos ponen en práctica sus elementos culturales, dialogan entre ellos, consensan para llegar a un acuerdo, trabajan en ayuda mutua con los otros, crean resistencia en sus espacios. Rockwell (2018) lo afirma: “la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias culturales específicas para tratar con la cultura dominante” (p. 311).

Los alumnos interiorizan las prácticas culturales de las comunidades indígenas, las hacen suyas, interactúan con ellas, dialogan con sus prácticas culturales y con las otras culturas, creando y re-vitalizando su cultura. Aplican en el aula las prácticas culturales de su contexto para la resolución de los problemas impuestos en los planes y programas de estudio. Al respecto, Jiménez y Sánchez (2022, p. 100) afirman que “la diferencia entre la cultura escolar y la comunitaria era tan grande”, puesto que la cultura escolar, con sus prácticas ritualistas, impone una sola forma de transmisión del conocimiento; a pesar de ello, las prácticas culturales de los pueblos indígenas se fortalecen en el contexto áulico. Ejemplo de ello es el *Guendaliza’a*, esta ayuda recíproca se da en el aula, los niños se ayudan mutuamente para la realización de las tareas que el maestro les deja. Esta práctica identitaria no se enseña en la escuela, pues la educación busca la homogeneización, el individualismo y la cosificación del sujeto.

Jerome Bruner (2013) considera que toda educación debe “ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a

comprenderla en sus complejidades y contradicciones” (p. 10). Esto nos hace pensar que toda educación debe participar en procesos interculturales y no solamente para comunidades indígenas. En este sentido, el sujeto se construye en la sociedad, edifica su cultura por medio de la interacción que tiene con lo social y con la escuela. En esta interculturalidad crítica dialoga con todos estos elementos para constituirse como sujeto intercultural.

Las prácticas de los alumnos al momento de resolver los problemas se asemejan a las prácticas comunitarias de las culturas indígenas, ya que en asamblea comunitaria socializan los problemas de la comunidad, buscan la solución entre todos y dialogan para encontrar la mejor solución a esos problemas: “la junta es el espacio donde los comuneros discuten, ponen en común sus puntos de vistas, donde el diálogo es cara a cara” (Ángeles, 2018, p. 101). A pesar de ello, para algunas personas estas acciones en el aula son mal vistas, consideran que el docente no tiene el control grupal.

En las observaciones realizadas en el contexto escolar se pueden notar estas acciones. La señora que está a cargo del aseo de la escuela dice: “esa maestra no enseña nada, imírala!, ella está sentada y los alumnos no están en su lugar. Cuando yo fui a la escuela no podíamos ni voltear a ver a nuestros compañeritos porque nos castigaban, y mira ahora, estos alumnos no entienden”. El asombro y el descontento de la señora, a su criterio, es que la maestra no pone disciplina en el salón de clases y, sobre todo, no hay obediencia por parte de los alumnos.

En la misma conversación que se dio de manera espontánea con la señora, ella comentó: “no se le entiende nada a los alumnos, están puro wiri wiri”. El cuchicheo que se da entre los alumnos al momento de resolver los ejercicios del libro se asemeja al de las personas cuando asisten a las asambleas comunitarias como prácticas comunales, “participaban todos, y no había un orador que desarrollara un tema específico...todos y cada uno quería dar su aporte, su opinión sobre uno o varios problemas”

(Lenkersdorf, 2005, p. 24). Estos diálogos sirven para socializar y contextualizar los asuntos que se están abordando en ese momento; además, buscan el bien común para la comunidad. Desde una mirada eurocéntrica, este cuchicheo dentro del aula denota “falta de educación” y de poco entendimiento de los alumnos al no obedecer las pautas de conductas dentro del salón de clases.

Desde la mirada colonial, estas prácticas comunales en el salón de clases en ocasiones se vuelven prácticas de barbarie. Las actitudes de los alumnos están fuera de las normas culturales hegemónicas, en especial, de aquellas de carácter ético y, por lo tanto, son salvajes, faltos de entendimientos y atentan contra la dignidad de los demás. Para algunos, este “desorden” significa que los alumnos solo van a jugar en la escuela y no aprenden en absoluto. Desde una mirada intercultural crítica, estas prácticas comunales dentro de salón de clases fortalecen las relaciones sociales del grupo: el tejido y las prácticas comunales se re-vitalizan.

CRUCE CULTURAL Y ESCUELA

Las prácticas que se dan en el contexto escolar determinan las relaciones sociales. En estas se da un importante cruce y choque cultural, debido a que “cada individuo posee su propia cultura diferente a la de los otros miembros componentes del grupo” (López, 2002, p. 30). Por eso, la cultura de un grupo escolar es una organización de sus individualidades, una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intracultural de la que está compuesta todo grupo humano. “El ser humano nace, se construye, se realiza y alcanza su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma ‘humanidad’ y sobre los que proyecta la suya” (Sacristán, 2002, p.19). En este cruce cultural el niño exterioriza sus interioridades y viceversa, toma rasgos culturales de los otros y los hace suyos, se nutre de sus componentes; esto le permite

configurarse en tanto surgen del intercambio con otros a través de las habilidades sociales y prácticas del lenguaje.

Cuando los sujetos producen y reproducen su vida lo hacen por medio de sus acciones cotidianas y de las interacciones de las prácticas sociales del lenguaje. En la vida cotidiana van conociendo nuevas formas de interacción que les permiten socializarse con los otros. Así, se configuran como un sujeto ser social, esto significa formar parte de las redes que nos conectan a unos con otros en este entramado de significaciones.

Precisamente, en la cultura escolar es donde los alumnos van tejiendo las tramas de significaciones que los configuran como hombres particulares y genéricos, el alumno es “un ser social, efectivamente, él solo puede existir en sociedad; e incluso solo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la sociedad” (Heller, 1967, p. 36).

En cada espacio escolar existen culturas que se cruzan, las cuales luchan por imponer sus sentidos y significados. En la escuela, esta disputa la describe Pérez Gómez (1998) como “un espacio ecológico de cruce de culturas [...] le confiere su propia identidad y relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente” (p.17). En esta encrucijada cultural los sujetos toman elementos de diferentes culturas para construir el sentido de sus vidas. Viven este cruce en la cotidianeidad escolar y social. Los alumnos y profesores aprenden a convivir con las contradicciones que les indica el sentido social de la escuela. Esta cultura escolar permite la reproducción social de prácticas coloniales y decoloniales, “los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar, en este vivo fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela [...] los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social” (Pérez Gómez, 1998, p.17).

En relación con el currículum, con respecto a este cruce cultural, Gimeno Sacristán (1989) sostiene que:

Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no solo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal (p. 3).

En esta intersección de saberes, los profesores se encuentran con el dilema de reproducir el currículum oficial tal cual se presenta, o bien, realizar adecuaciones curriculares pertinentes para la revitalización cultural. Los contenidos tienen el deber de cumplir el mandato del Estado, de “cultivar” a los alumnos para insertarse en la cultura nacional. Esto no es algo nuevo en los planes y programas de estudios, ni tampoco es novedoso para los docentes. El discurso que dio en su momento Rafael Ramírez en 1928 aun hace eco en los profesores:

Querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado (Rebolledo, 2007, p. 59).

Esta preocupación aun en nuestros días tiene vigencia. Los profesores en la mayoría de los casos dejan de hablar su lengua materna dentro del aula, utilizan su segunda lengua que es el castellano para tratar asuntos oficiales y abordar contenidos curriculares; además, emplean su pensamiento filosófico indígena solo como

medio para alcanzar algún aprendizaje clave, como lo sostiene Rebolledo (2005), “debían dejar de ser indígenas para poseer las cualidades de un buen profesor” (p. 59). En el mismo tenor, Ángeles (2018) sostiene que los maestros se sienten un “ser salvador y salvífico por excelencia, sería la meta personal; iluminar a quienes carecen de luz, era y es una excelente forma para reafirmarse a sí mismo y ser un triunfador” (p. 29). Dejar de ser indio para convertirse en alguien en la vida.

CONCLUSIONES

La escuela es entendida como el espacio de cruce cultural. En ella, la cultura dominante impone ideologías, formas de apropiación y legitimación de los conocimientos, homogeneiza las relaciones sociales y culturales de las comunidades, crea sujetos colonizados, ensimismados y narcisistas. La escuela como agente colonizador sirve a los intereses económicos, políticos y culturales de la cultura hegemónica. Es una de las instituciones que el Estado emplea para cosificar al ser humano, lo destierra de su alma y de su pensamiento filosófico. Por otra parte, la escuela es entendida como espacio decolonial, es el lugar donde los maestros y alumnos ponen en marcha procesos decoloniales.

La escuela sirve como agente colonizador, pero, a su vez, como agente liberador. En esta intersección es donde se vive un mundo de tensiones y contradicciones, las interacciones ideológicas se van mezclando y generando un mestizaje ideológico: impone, pero también libera. Es el espacio donde los niños y maestros interactúan creando cultura escolar, es donde las comunidades indígenas re-producen y re-vitalizan sus prácticas culturales.

La escuela, entendida como espacio decolonial, es el lugar donde los alumnos ponen en marcha procesos decoloniales, se muestran los saberes prácticos de los alumnos; estos son aquellos

que se construyen en la cotidianeidad y sirven para la vida. Los alumnos dialogan entre ellos para llegar a consensos y resuelven problemas en conjunto. Estos diálogos se dan de manera horizontal, los podemos evidenciar y reconocer desde una perspectiva intercultural crítica. En el aula, los profesores se encuentran con el dilema de seguir reproduciendo los contenidos curriculares que permiten la homogeneidad cultural: utilizar los elementos culturales como meros medios para alcanzar los aprendizajes esperados o, en su caso, abordar esos elementos muy distanciados de su contexto, realidad y significado filosófico.

En los contextos indígenas es donde se aprecian más las prácticas decoloniales de los profesores que tratan de re-vitalizar la cultura de las comunidades, empleando el pensamiento filosófico o cosmovisión como el fin mismo de la educación y no solo como medios para alcanzar los propósitos escolares. Los espacios áulicos se convierten en espacios de tensiones, en donde las interacciones de los alumnos, maestros, contextos y elementos culturales se cruzan. En este cruce cultural, los alumnos exteriorizan sus interioridades e interiorizan las exterioridades de los otros, van tejiendo el entramado cultural, re-vitalizando su cultura, su pensamiento filosófico y su identidad. La escuela es vista entonces como el espacio de creación y re-creación cultural.

REFERENCIAS

- Ángeles. I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. México: [s.e].
- Berger, Peter. L., y Luckmann, T. (2019). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestra escuela: un acercamiento etnográfico al contexto escolar*. Colección maestros y enseñanza, N° 6, México: Paidós.

- Beuchot, M. (2001). Hermenéutica analógica y educación. En Arriarán, S. y Hernández, E. (Coords.). *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (pp. 9-34). México: UPN.
- Bruner, J. (2013). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Díaz, M. G. (1992). El saber técnico en la enseñanza agropecuaria. *Revista latinoamericana de estudios Educativos*, 2 (22), 121-134.
- Escalón P, Edith, y González G., Edgar. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100004&lng=es&tlng=es
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Flores, P. (2009). *Educación y cultura: resistencia al cambio*. México: Ed. Gernika.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González, O. S. (2021). *Tlamatiliztli: La sabiduría del pueblo nahua: filosofía intercultural y derecho a la tierra*. (Tesis doctoral). Países Bajos: Universiteit Leiden.
- Guerrero, D. (2008). *Reforma educativa. Discursos, prácticas y subjetividades*, México: Fundación educación.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jiménez, Y., y Sánchez-Antonio, J. (2022). Educación comunitaria como alternativa a la escuela ilustrada, capitalista, monoepistémica y eurocentrada de la modernidad. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva*, 6 (2), 99-108.

- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- López, M. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Madrid: Ediciones mensajero.
- Monclús Estella, A. (2004). *Educación y cruces de culturas*. México: FCE.
- Rebolledo, N. (2007). *Educación y etnicidad*. En Tirzo, J. (Coord.), (2007): *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. México: UPN.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias [Antología esencial]*. Buenos Aires: CLACSO.
- SEP, (2011). *Lengua materna. Español, cuarto grado*. México: SEP.
- SEP, (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP, (2020). *Desafíos matemáticos*. Libro para el alumno. Cuarto grado. México: SEP.
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 22-68). Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Weiss, E. (2018). *Investigaciones educativas*. México: Bonilla Artigas editores.

PARTE II.
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS
DE LA CULTURA

CAPÍTULO 5.

LA FILOSOFÍA DEL CUIDADO DE SÍ. UNA APLICACIÓN EN LA NOVELA LOS DETECTIVES SALVAJES

Grisel Valadez Paz

Samuel Arriarán Cuéllar

INTRODUCCIÓN

Desde la experiencia docente en la escuela secundaria, al trabajar textos literarios con los alumnos, pudimos observar el alcance que podían tener estos más allá de los límites de la materia de Lengua (como herramienta de lecto-escritura o para acercarse a otras culturas). La literatura en sí tiene el potencial de ser una asignatura propia de formación, pues por medio de ella pueden trabajarse casi todos los conflictos de la condición humana desde una perspectiva más humanista.

Por este motivo, nace la inquietud de hacer de la literatura una materia de formación para el *cuidado de sí*, ya que su lectura resulta imprescindible en la educación de los individuos desde el plano ontológico: ¿qué significa cuidar de sí? Esta idea, en primera instancia, se asocia con el autocuidado o la autoayuda, las cuales se inscriben en el concepto de superación personal y que el sistema capitalista ha utilizado para disfrazar su aparente preocupación por el ser, dando lugar al individualismo y la competencia desigual. En cambio, para nosotros el *cuidado de sí* significa “decir la verdad sobre uno mismo”, “cultivo de sí”. Foucault le denominaba *parrhesía* o hablar franco, es decir, que cada uno pueda expresar su opinión, sus pensamientos o sus creencias y, al hacerlo, se

arriesga a incomodar a los otros, por tanto, se requiere de cierto “coraje” para decir la verdad (Foucault, 2017).

El decir veraz trata de cuestionar lo que nos es dado, puesto que la *parrhesía* pasó de ser una práctica, un derecho y una obligación a un *ethos*, esto es, una forma de hacer, de ser, para constituirnos en un sujeto ético: el que sabe distinguir y practicar el decir veraz ante el decir falso. De esta manera, podemos decir que el *cuidado de sí* consiste en atreverse a pensar por sí mismos, bajo nuestras propias reglas; cuanto más libre es uno, más libre es la relación con los otros. Esto, de alguna manera, neutraliza y diluye el abuso de poder.

La literatura, como vía autónoma de educación, puede desplegar ese *cuidado de sí*, puesto que nos pone delante de nuestra propia realidad: la de nuestro yo para confrontarnos con nuestros actos que inevitablemente están conectados con los otros. Además, en la actualidad, ante la exposición cada vez más temprana y extensiva a los medios electrónicos, nuestras vidas se están inundando de realidades virtuales, espejismos que confunden o invisibilizan el mundo real para volverlo engañoso o “líquido”, tal como lo llamó Bauman (2004). Por esta razón, cada vez es más imperante saber discernir entre los verdaderos de los falsos discursos; ser críticos para poder sacar a la luz nuestro verdadero ser, para reconocer y hacer evidentes las diferencias propias de nuestro contexto histórico latinoamericano, barroco multicultural, y romper con la homogeneización impuesta por el sistema global.

La literatura puede darnos una identidad como diversidad y, por tanto, devolvernos el sentido de humanidad para rescatarnos de la incomunicación, porque contiene la experiencia, la imaginación, los sueños, el misterio, que son parte esencial de la condición humana. Los textos literarios encierran experiencias que nos permiten vivir más allá de nuestros propios límites y fronteras, de conocer y relacionarnos con los otros, esto es, adentrarnos a lo más profundo de la condición humana. Asimismo, permiten

ubicarnos en el contexto y los saberes de las comunidades que tienen que ver con las funciones vitales, es decir, con lo mítico, lo simbólico de cada cultura en singular. Según Bolívar Echeverría:

en términos de singularidad, el modo en caso propio en que en una comunidad determinada [...] realiza o lleva a cabo el conjunto de las funciones vitales; reafirmación de la “identidad” o “ser sí mismo”, de la “mismidad” o “ipseidad” del sujeto concreto que lo es también de la figura propia del mundo de la vida, construido en torno a esa realización (Echeverría, 2013, p. 133).

La literatura, al ser considerada como invención artística o ficción que expresa una experiencia humana, ha quedado supeditada, erróneamente, a lo que no es real y, por tanto, es incapaz de proporcionar un conocimiento “verdadero”. No obstante, la literatura guarda un tipo de conocimiento que la ciencia no logra dar explicación, devela cuestiones que tienen que ver con conflictos sociales donde está inmerso lo humano: problemas relacionados con el sentir, con los afectos, con los sentimientos, que responden a la razón del cuerpo.

El lenguaje simbólico ha quedado ceñido al espacio artístico que, quizá, es el único lugar donde se le permite ser; sin embargo, quien no tenga acceso a una educación artística o estética, difícilmente podrá desarrollar sus afectos, emociones y sentimientos, puesto que la educación formal ha sido mayoritariamente de tipo cientificista. Incluso, la literatura (que desde siempre ha formado parte de los currículos) se lee y se estudia a la manera estructuralista (o es vista como apoyo para otras áreas del conocimiento) y, en escasas ocasiones, desde su aspecto simbólico o mítico.

Entonces, habría qué apostar por otras prácticas pedagógicas, más apegadas a nuestra cultura, donde se recupere el símbolo y el mito. Para ello, la lectura de textos literarios la podemos hacer con base en la hermenéutica de Paul Ricoeur, quien plantea que por medio de esta podemos revelar el discurso propuesto

en la obra: “explicitar el tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado ante el texto” (Ricoeur, 2002, p. 107). Así, en el acto de lectura, los individuos desarrollan estrategias de pensamiento que pueden poner en práctica, pues al estar expuestos ante el texto e interpretarlo, se abren un sinnúmero de experiencias que los enfrenta a realidades cercanas o totalmente desconocidas. Esto implica que tienen la posibilidad de ensanchar el mundo para comprender circunstancias y contextos de los otros y, seguramente, a pensar en modificar las praxis y constituirse en un sujeto ético. Porque los relatos, aunque pertenezcan al rubro de la ficción, tienen como referencia el mundo de la vida que se convierte en escritura, pero al ser leídos (interpretados) regresan a su punto de inicio: es una dialéctica entre retrospectión y proyección a partir de la narración. Esto implica el *cuidado de sí*, pues es parte de una postura ética de mirar al otro, de salir de mi yo ensimismado a través de la distancia que supone el relato (como mediador de la experiencia).

Asimismo, podemos basarnos en el enfoque hermenéutico del mitoanálisis de Gilbert Durand, puesto que es parte de una lectura total o profunda, además de que sirve para develar los misterios que guarda la conducta humana plasmadas en la obra, ya que se trabaja desde la parte simbólica para comprender lo subterráneo o lo oscuro del mundo.

DESARROLLO

La novela *Los detectives salvajes* del chileno Roberto Bolaño (2014), es un ejemplo de la formación del *cuidado de sí* a través de una obra literaria, donde también se aplican las categorías de potencia e inoperosidad de Agamben. El eje conductor de la novela es el viaje. Podemos interpretar este viaje como los mitos del rey Arturo, específicamente los que corresponden a “Los caballeros de la Mesa Redonda” y “La búsqueda del Santo Grial”.

La novela *Los detectives salvajes* (LDS), publicada en 1998, trata sobre un grupo de jóvenes autonombrados los realviscerrealistas o viscerrealistas en homenaje al movimiento literario del realismo visceral surgido en la década de 1920 y dirigido por la poeta Cesárea Tinajero tras abandonar a los estridentistas. No obstante, este grupo se consideraba más un movimiento revolucionario que uno literario, por lo que estaban al margen de cualquier institución; uno de sus objetivos era cambiar la poesía latinoamericana y los requisitos para ser un viscerrealista solo radicaban en escribir poemas y poseer una actitud provocadora. Arturo Belano y Ulises Lima fueron los fundadores de dicho grupo y también quienes invitan a Juan García Madero a pertenecer a este. Un día, los tres se ven obligados a abandonar el Distrito Federal para salvar a una prostituta, Lupe, de su proxeneta. Así, todos ellos huyen con destino hacia Sonora, pues también iban con la idea de buscar las pistas del paradero de la poeta Tinajero, quien había desaparecido poco tiempo después de la revolución (en los años veinte) en el norte del País. Ese viaje significa toda una búsqueda que desencadena el mito de los Caballeros de la Mesa Redonda en un nuevo camino por el desierto de Sonora en busca del Santo Grial.

En la primera parte de la novela, los protagonistas se muestran vigorosos, sedientos de camaradería, de amor, de convertirse en auténticos poetas, de recorrer y vivir la ciudad hasta el límite. Todo eso lo consiguen, pero luego las cosas se complican y se rompe el orden: surgen conflictos entre los grupos de intelectuales sobre quién sí es un verdadero poeta y quién no; el amor se convierte en desamor o en pasión instintiva; la violencia emerge de la descomposición social. Ante ello, no tienen otra opción más que huir, aunque con la esperanza de recobrar ese idilio en cuanto descubran el paradero de su Deidad perdida en la inmensidad del desierto de Sonora. Sin embargo, en la tercera parte de la novela, cuando por fin consiguen hallarla, Alberto, el proxeneta de Lupe, los encuentra; ellos luchan por escapar y en la pelea, un disparo

que era dirigido a Lima, Cesárea Tinajero lo recibe para salvarlo y cae muerta.

La obra encontrada de la poeta hubiera podido recuperar lo que quedaba de los realvisceristas, pero las circunstancias no permitieron que eso sucediera. Así, en la segunda parte, nos enteramos de que los integrantes del grupo se separan definitivamente y cada uno va tomando su propio rumbo, la mayoría no tiene un buen destino, síntoma evidente de que nadie puede salvarse solo.

La literatura funge como un resguardo para la construcción de nuestros deseos, esto es, rompe con el tiempo lineal para dar paso al tiempo mesiánico (suspensión del tiempo en el que se vive “como si”), donde se abre la posibilidad de crear espacios o identidades para pensarnos de forma distinta; libera nuestra imposibilidad. Agamben (2006), con base en la teoría aristotélica, explica que la potencia del ser humano radica en que es el único animal que puede no ser o hacer; con ello, damos paso a la creatividad, resguardo que nos da un sentido de trascendencia.

Así, Bolaño tiene la posibilidad de recrear su realidad en la ficción, y no en el sentido de inventarse un pasado o acomodarlo para subsanar tal o cuales cosas, sino con la idea de rememorar el pasado¹ para poder proyectarse un futuro, puesto que es en el presente donde se va revisando lo que aconteció para poder transformar o no lo que está por venir. Pero esto no solo pasa por el escritor, también en el lector se da la potencia y no en el mero acto de leer, esta se activa cuando el texto se ha cerrado, cuando le significa, cuando le provoca y deja de ser, para ser otro. Es decir, no se trata de pensar en lo que se tiene que hacer, sino en cómo hacerlo. El arte (en este caso, la literatura) sería la *potencia de no*, o sea, lo *inoperoso*, puesto que el acto de creación supone

¹ Como un ejercicio de la memoria, pero con “rigor estilístico”, puesto que él no creía en la literatura como un diario de vida o crónica personal, sino como un mecanismo o una máquina autosuficiente (Bolaño en Arcoíris TV Channel, 2012).

una liberación de la vida puramente biológica y productiva, está al margen de un poder o una ley externa y, en ese sentido, es potencia. Solo en la inoperosidad² se da la potencia (Agamben, 2017).

El eje conductor de la novela es la búsqueda. Toda búsqueda conlleva un viaje, que puede ser geográfico, pero también interior. Como ya habíamos dicho, el viaje simboliza un cambio, una transformación, un duelo; en este sentido, ahora vamos a situarnos en la trama principal de la novela que gira en torno a las peripecias de Arturo Belano y Ulises Lima para encontrar a la poeta Cesárea Tinajero. Los nombres de los protagonistas que eligió Bolaño, Arturo y Ulises, no son una casualidad o un simple gusto, pues estos nos remiten a dos grandes obras clásicas de la literatura: los relatos de *El rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda* y *La Odisea* de Homero; en ambas historias, el viaje está presente, por lo que este se convierte en mito.

Las leyendas artúricas corresponden a la tradición inglesa, están ubicadas durante la Edad Media y han tenido múltiples versiones y continuaciones, pero la más conocida y extendida a lo largo del tiempo se adjudica a la autoría de Thomas Malory, quien se basa en las versiones provenientes de Inglaterra y Francia, principalmente, para convertirla en una obra literaria como tal (Malory, 2008).

Según esa versión, Arturo es hijo del rey Uther de Pendragón, quien sube al trono tras la muerte de su hermano Pendragón (del cual toma ese nombre como homenaje). El rey tenía un consejero que influía poderosamente en sus decisiones, el mago Merlín; él establece la Mesa Redonda, a la que solo podían sentarse todos aquellos grandes nobles de su país y quien fuera invitado a ella debía jurar fielmente ciertos deberes, tales como protegerse unos a otros de cualquier peligro; emprender aventuras arriesgadas; no

² Donde esta “no puede ser ni la simple ausencia de actividad ni (como en Bataille) una forma soberana y sin empleo de la negatividad” (Agamben, 2006, p. 85), es una praxis que posibilita hacer inoperoso todo acto humano para un nuevo uso.

abandonar ni retroceder en la lucha bajo ninguna circunstancia, pues era preferible morir en el campo de batalla antes que dejarse vencer; también, estaban obligados a llevar una vida contemplativa y de penitencia similar a la de los monjes.

El rey Uther celebró la fundación de la Mesa Redonda con una gran fiesta. Ahí, conoció a Ingerme, su futura esposa y con quien tuvo un hijo que llamó Arturo. Cuando Arturo hubo cumplido 15 años, su padre murió, por lo que él tenía que hacerse cargo del trono, pero algunos nobles de la asamblea se oponían a ello porque lo consideraban muy joven e inexperto. Por tal motivo, deciden consultar al mago Merlín para que les ayudara a resolver tal asunto. El mago trató de pensar en cómo resolvería esa situación. Una mañana antes de Navidad, apareció en la plaza frente a la iglesia una gran piedra con una espada clavada y una inscripción que decía: “Soy Scaliborn, la alta; soy el mejor tesoro de un rey”. La gente sorprendida se acercó a observar tal hallazgo. En tanto, se escuchó la voz de Merlín diciendo que aquel que fuera capaz de arrancar la espada, sería elegido rey. Todos los nobles del reino se presentaron para intentar la prueba, pero nadie logró ni siquiera moverla un poco; cuando estaban a punto de retirarse todos a sus casas u ocupaciones, se hizo presente el joven Arturo, quien tomó la empuñadura y con total facilidad desprendió la espada. Así, todos los nobles se convencieron de que él debía ser el nuevo rey (Repollés, 1999).

En LDS, Arturo Belano³ tiene un antecedente o un yo refigurado en García Madero, representa la adolescencia, la ingenuidad perdida; ese yo refigurado corresponde con el joven rey Arturo, cuando lo ven inexperto y débil. Cuando García Madero se hace presente en los talleres de literatura y se atreve a cuestionar al profesor Álamo haciendo que quede mal ante la clase, los realvisceralistas se fijan en él, les cae bien por irreverente y lo invitan a

³ El apellido Belano es el heterónimo de Bolaño.

formar parte del grupo. Este hecho es equiparable a cuando el rey Arturo logra extraer la espada de la piedra para convertirse en tal. Mientras que García Madero se transforma en Arturo Belano, o, mejor dicho, se funde con él; no desaparece, ambos caminan a la par, es como si Belano (y Bolaño) tratara de conservar cierta ingenuidad que solo pierde cuando madura, es decir, cuando termina desencantado de su realidad y se va a Europa.

Los Caballeros de la Mesa Redonda son todos los integrantes del Realvisceralismo, quienes se rigen con preceptos muy similares a los primeros, puesto que hay una gran camaradería entre ellos. Sus aventuras o batallas eran las irrupciones que hacían en los eventos de poesía de los que consideraban sus enemigos; rechazaban cualquier tipo de servilismo para lograr ser aceptado en los círculos de intelectuales o publicados en periódicos o revistas famosas; llevaban una vida bastante modesta; casi nunca tenían dinero; trabajaban en cualquier cosa para obtener algo y cuando les llegaba, eran muy generosos con sus amigos. Es decir, el grupo se concibió bajo la moral de los caballeros: fidelidad, honestidad y justicia. No obstante, los realvisceralistas no eran tan nobles, en lugar de la cortesía ellos se ufanaban de ser irreverentes y bárbaros. Esto, por supuesto, se trata de una reinención del mito artúrico, puesto que tales relatos son modificados en cada cultura o actualizados por el contexto.

De acuerdo con autores como Hans Blumentberg (2004), aunque los mitos son universales, siempre se presentan en formas particulares diversas (Prometeo, Ulises, Antígona, etc). En el caso del mito de los Caballeros de la Mesa Redonda y del Santo Grial, quien lo explica mejor es Victoria Cirlot, a partir del concepto de *cuidado de sí* de Michael Foucault, Pierre Hadot y Peter Sloterdijk (Cirlot, 2014). Según Cirlot, no hay que entender este mito como si solo se redujera a la antigüedad griega (el cóncete a ti mismo de Sócrates). En la medida en que se extiende la Edad Media y la modernidad debemos interpretar este mito a partir de

la problemática de que no se trata del cuidado de uno mismo, en un sentido egoísta, sino con relación a los otros.

El *cuidado de sí* no se reduce a un conocimiento personal, sino a un ejercicio terapéutico de cuidado de uno mismo junto con los otros. Por eso, el mito artúrico tiene una dimensión ética (ya que se preocupa por los demás, un contexto específico de desilusión y desencanto a raíz de la agonía y muerte del rey Arturo). Esto es lo que nos permite aplicarlo al caso de Bolaño y sus amigos que, en el contexto de las revoluciones frustradas de América Latina, se mueven también en la búsqueda de una esperanza o una ilusión, sabiendo que tampoco van a encontrar a Cesárea Tinajero, símbolo del grial (la copa con la sangre de Cristo para curar al Rey). Esto equivale, en el caso de Bolaño, a hacer realidad una utopía socialista. Así, comprobamos cómo se transforman los símbolos que dan sentido a los mitos.

Una de las aventuras más famosas que tienen los Caballeros de la Mesa Redonda es “La búsqueda del Santo Grial” (también conocido como la *Vulgata*); en ella, ciento cincuenta caballeros parten de Camelot hacia Inglaterra para recuperar el cáliz (el Santo Grial⁴) que fue robado por los descendientes de José de Arimatea y llevado en el castillo de Corbenic. De todos, solo tres caballeros -Boores, Perceval y Galaz- sobrevivieron a la aventura, pero solamente uno, Galaz, (que como era un ejemplo de ascetismo y castidad recibe ayuda divina), logró conocer los secretos del Santo Grial. En tanto, en la novela *LDS*, García Madero, Belano y Lima viajan en busca de la poeta Cesárea Tinajero. Los tres logran encontrarla, aunque solo García Madero (el ingenuo o inocente) es quien halla la obra de esta, es decir, accede al tan ansiado misterio que querían conocer los realvisceralistas. El motivo de la

⁴ Que es “la copa que contiene la preciosa sangre de Cristo [...]. Esa copa sustituye, en cierto modo, al corazón de Cristo como receptáculo de su sangre; toma, por así decirlo, el lugar de aquél y se convierte en un equivalente simbólico”. (Albert de Paco, 2003, p. 265).

búsqueda del Santo Grial está en que quien lo poseyera podía establecer en algún lugar de la tierra un centro espiritual, esto es, una imagen del Paraíso perdido (Albert, 2003). En este sentido, los detectives salvajes pensaban que al encontrar a Tinajero y conocer su obra, iban a recobrar el equilibrio de su grupo y, por tanto, sus vidas volverían a tener sentido.

Según Hostettler-Sarmiento (2012), Cesárea Tinajero representa, además del movimiento vanguardista de los años veinte, a todos los movimientos revolucionarios que se mencionan en la novela: la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana y los movimientos estudiantiles de 1968, los cuales significaban el cambio y la libertad de toda una generación, pero terminaron en pasajes dolorosos. También se incluye la caída de Allende por el golpe de estado de Pinochet que hizo que muchos chilenos abandonaran su patria y, por supuesto, la Revolución Nicaragüense que fue un símbolo de solidaridad e identidad latinoamericana. La muerte de la poeta Cesárea Tinajero simboliza la pérdida de los ideales que en esas luchas estaban en juego, la desmitificación del comunismo y, por tanto, la pérdida del rumbo y creencia en los pensamientos de izquierda.

De igual manera, en la novela hay una sutil denuncia a lo que conlleva el oficio del escritor, esto es, que para dedicarse a ello había que vender su integridad o someterse a las reglas del mercado, que en esos momentos la globalización ya estaba surtiendo efecto. Por tanto, Belano y Lima rechazan a los escritores que utilizaban la literatura para escalar socialmente o que, con tal de hacerse notar, su obra y sus opiniones eran cooptadas por las posturas tanto de derecha como de izquierda. Quienes se atrevían a conservar su independencia no tenían forma de ganarse la vida con su escritura; dedicarse a ella siendo pobre era casi vivir en la indigencia. En este sentido, el poder encontrar a Cesárea Tinajero también podría significar el resurgimiento de la poesía, o sea, demostrar que la literatura y el pensamiento poético, por sí

mismos, eran importantes, puesto que el activismo político había sido derrotado, lo que quedaba ahora era luchar a través de las ideas, de la creatividad, del arte como un fin y no como un medio. No obstante, al conocer a la poeta y luego verla morir, la ilusión se pierde; por esa razón, la mayoría de los que pertenecieron a su grupo dejó la vida de poetas y los que aún se aferran a ella como Belano y Lima, la pasan muy mal: el primero haciendo lo que puede para sobrevivir; el segundo muere en el intento.

La característica principal de esta novela es la mezcla, tanto de su estructura formal como de la historia en sí. Primeramente, aunque sea clasificada como una novela, en ella encontramos otros géneros literarios como la poesía y el cuento, toma prestados del periodismo la crónica y la entrevista; la crónica la encontramos en la primera y la tercera parte de la obra, a través del diario que lleva García Madero, pues los hechos están narrados en forma cronológica y sirven para reconstruir la historia de los realvisceristas más que de la del propio personaje; en cuanto a la entrevista, está inmersa en la segunda parte de la novela en cada uno de los testimonios de los distintos personajes, puesto que ellos cuentan cómo conocieron a Belano y Lima, pero porque alguien tuvo que preguntárselos, ya que el tono de la narración indica que su relato es una respuesta.

En lo que respecta a la historia o trama, la mezcla está en el barroquismo y la multiculturalidad (Arriarán, 2007a), pues encontramos personajes de distintas nacionalidades que se van relacionado a lo largo de toda la trama, donde se distinguen mexicanos, chilenos, venezolanos, uruguayos, estadounidenses, franceses, peruanos, argentinos, ingleses, judíos, austríacos, gallegos y españoles. Esta riqueza permite al lector asomarse a otras realidades, puesto que, aunque el escenario se ubique principalmente en México, eventualmente se mueve a otros países que sirven como refugio de los detectives cuando se autoexilian.

De acuerdo con lo que hemos revisado hasta ahora, la novela representa una afrenta a los cánones que ha establecido la modernidad y que en la posmodernidad surgen varios intentos por romper con ellos, pero resultaron ser falsas salidas. Por ello, esa generación muestra un desencanto, un vacío ante su realidad, lo cual se hace evidente en la obra cuando los detectives salvajes adoptan una visión nihilista sobre el presente y el futuro de América Latina. Varios personajes deciden o se ven orillados a probar suerte fuera de esta, como una forma de autoexilio.

Ese desencanto es una de las características de la posmodernidad, el cual puede llevar al individualismo y a la competencia con los otros para tratar de sobrevivir; de alguna manera, es lo que nos muestra la novela. En este sentido, podemos caracterizar esta obra como neobarroca⁵ porque tiene que ver con la trasgresión, la resignificación de los signos instituidos, con la ruptura de la lógica racionalista, con el rechazo a la vida política urbana de la modernidad, la desolación por el aislamiento y el cansancio por el modo de vida occidental; todos ellos, síntomas de la crisis de la posmodernidad (Arriarán, 2007b).

No obstante, este *ethos* neobarroco que emerge de la novela puede representar una alternativa de modernidad a la capitalista, puesto que, si el *ethos* barroco fungió como resistencia, ahora el neobarroco es una denuncia. A diferencia de las culturas de Occidente, en Latinoamérica se conserva el espíritu de las culturas mesoamericanas, lo cual es una esperanza para recordar nuestra parte sensual, mítica y mágica, para así restaurar el equilibrio y dotar de sentido a nuestra existencia.

⁵ Que “significaría una nueva síntesis entre la cultura posmoderna occidental y las culturas locales. En la medida en que el mestizaje no se reduce al barroco, es posible plantear el mestizaje simbólico entre los elementos positivos de la modernidad y la posmodernidad” (Arriarán, 2007b, p.176).

CONCLUSIONES

En los años setenta del siglo pasado, el gobierno junto con los medios de comunicación a su servicio trataba de implementar un proyecto que convirtiera a la Ciudad de México en un lugar de “primer mundo”, por lo que la sociedad comenzó a polarizarse tras evidenciarse las grandes diferencias entre las clases sociales. Por lo cual, el sector más castigado de la población empezó a mostrar inconformidad ante las pocas oportunidades que tenía de acceder a mejores condiciones de vida.

Este proyecto de modernización también incluyó al ámbito cultural, donde el gremio literario (que era el espacio donde se ubicaban los protagonistas de la novela) cuenta con un selecto grupo de poetas ya consolidados que empiezan a marcar las reglas sobre lo que se debía o no escribir, así como qué poeta emergente debía ser tomado en serio o no. Por tal razón, surge el grupo del infrarrealismo (fundado por Bolaño y Mario Santiago) que, más allá de buscar crear una corriente literaria, querían ser una alternativa a la llamada poesía mexicana de los poetas hegemónicos.

Con base en esto, el análisis identifica tanto a Bolaño como a los personajes de su novela como “bárbaros”, porque ambos pareciera que se comportan como tales: son violentos, pero la violencia no nace en ellos, sino que les viene de su entorno y ellos simplemente se defienden. En esa actitud de barbarie o condición de salvaje está su potencia. Esto es, en lugar de adoptar, como todos, un papel sumiso o de alineación al sistema, Bolaño y los protagonistas de la novela hacen uso de su *potencia de no* para desactivarse del sistema y no ser parte de la máquina. Así, deciden dejar de hacer cosas e implementar otras, tales como abandonar la escuela, dedicarse a leer, escribir porque tienen algo que decir y no con la finalidad de ser publicados o esperar reconocimientos; robar libros, disfrutar la ciudad, hacer el amor, conversar con los amigos, trabajar solo cuando sea necesario, protestar ante lo que

les parece injusto, viajar. Todas ellas son actividades que la sociedad regula, la mayoría es considerada como inútil e improductiva; por tanto, deben reservarse para el tiempo libre (siempre y cuando el trabajo asalariado lo permita). No obstante, los detectives se arriesgan a salirse de la norma, ellos anteponen el sentido común frente al paradigma de la racionalidad; esto es, le hacen caso a la razón de su cuerpo porque intuían que el sometimiento de este a la razón instrumental los convertiría en máquinas (humanos productivos). Dicha actitud los caracteriza como los bárbaros o, mejor dicho, *los cínicos*. Aunque no hay que entender esta palabra (*cínicos*) según el lenguaje actual que la distorsiona y la reduce a una actitud proclive a la hipocresía. El cinismo es más bien una importante escuela filosófica de la Antigüedad, comparable al estoicismo o al epicureísmo. Quien ha recuperado muy bien esta escuela aplicándola a la realidad actual es Michael Foucault (en su libro *El coraje de la verdad*).

Diógenes (llamado “el cínico”) aspiraba a una ética de la existencia, para lo cual se convirtió en la enseñanza viva (de ejemplos y no de discursos) del camino hacia la virtud: abandona sus posesiones y se va a vivir a la plaza pública, tiene como techo un simple barril y se niega a los refinamientos de la civilización a través de la ironía, la provocación y la crítica mordaz (García Gual y Laercio, 2021). Es un ejemplo del *cuidado de sí*: una práctica de la existencia en un sentido verdaderamente ético. En este sentido, los detectives salvajes y Diógenes son provocadores: rehúyen a los falsos preceptos de la sociedad, se rebelan para atender al *cuidado de sí*.

La literatura es el espejo que hace vernos sin máscaras, que nos enfrenta y nos confronta (consigo mismo y con el otro), donde los grandes escritores latinoamericanos como Roberto Bolaño pueden iluminar nuestra vida, pero no porque nos ofrezcan respuestas o soluciones a nuestras dudas o conflictos, sino porque nos ayudan a pensar, a cuestionar, a encontrar nuestra propia verdad, la potencia que nos lleve a un *cuidado de sí*: vivir la vida en un

sentido pleno, es decir, desconectarnos de la máquina del sistema para recobrar el camino con nuestra humanidad; darle su lugar a la razón del cuerpo donde están las pasiones y emociones, junto con la razón de nuestra mente y ya no de manera separada o en contraposición.

Sin embargo, la literatura poco a poco ha ido perdiendo terreno en la escuela y en la vida cotidiana, parece que no existe. Por ello, este trabajo tiene la intención de rescatarla, de hacerla visible, deseable y funcional, en el sentido de mostrar que esta rama del arte no solo puede fungir como un pasatiempo o una herramienta para otra área del conocimiento, sino que por sí misma puede ser formadora al potenciar el *cuidado de sí*, que, como ya vimos, es una práctica de la existencia que nos lleva a reflexionar sobre la relación consigo mismo y con el otro.

En este sentido, el texto literario es el puente que puede acercarnos al pensamiento filosófico a través del ejercicio de la lectura hermenéutica, pues este paradigma propicia el diálogo con el otro, donde ese otro también pueden ser los propios personajes de la obra analizada. Así, este trabajo puede verse como un ejemplo de aplicación para que los docentes, principalmente, puedan trabajar la categoría filosófica del *cuidado de sí* desde la literatura y que no necesariamente debe ser con la obra aquí revisada, sino que pueden valerse de cualquier otra, solo es cuestión de ir identificando los símbolos que cada una encierra. La intención es que la literatura pueda acercarnos a las problemáticas de nuestro contexto, pero, sobre todo, que pueda fungir como una manera de ser ante la vida, una herramienta potenciadora de prácticas de libertad, un acto de resistencia en los sujetos para reflexionar sobre sí mismos y su entorno desde una postura ética ante las actuales crisis emergentes, mediante la identificación y análisis de los conceptos de *cuidado de sí* e *inoperosidad*.

REFERENCIAS

- Albert de Paco, J. M. (2003). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Óptima.
- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos: Homo sacer IV, 2*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arcoíris TV Channel. (12 de noviembre de 2012). *Entrevista a Roberto Bolaño en Off The Record*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=qNhTTqu5Vsw>
- Arriarán, S. (2007a). *Barroco y neobarroco en América Latina*. Estudios sobre la otra modernidad. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2007b). La hermenéutica analógica barroca como proyecto de filosofía latinoamericana. En S. Arriarán. (coord.), *La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco* (pp. 167-177). México: Ítaca.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bolaño, R. (2014). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Blumenberg, H. (2004). *El mito y el concepto de realidad*. Barcelona: Herder.
- Cirlot, V. (2014). *Grial. Poética y mito (siglo XII y XV)*. Barcelona: Siruela.
- Echeverría, B. (2013). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Foucault, M. (2017). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. México: FCE.
- García Gual, C. y Laercio, D. (2021). *La secta del perro. Diógenes Laercio, Vida de los filósofos cínicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hostettler-Sarmiento, M. (2012). Búsqueda, errancia y degeneración en *Los detectives salvajes*. (126-147). En López, A. y López J. M. (eds.). *Roberto Bolaño. Estrella cercana. Ensayos sobre su obra*. Madrid: Verbum.
- Malory, T. (2008). *La muerte de Arturo*. (Introducción de Carlos García Gual, Biblioteca Medieval). Madrid: Siruela.

- Repollés, J. (1999). *Las mejores leyendas mitológicas*. Barcelona: Óptima.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: FCE.

CAPÍTULO 6.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO DESDE LA PERSPECTIVA LIBERADORA. UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN DOCENTE

Hilda Judith Morales Cienfuegos

Elizabeth Hernández Alvidrez

INTRODUCCIÓN

Los docentes somos pieza fundamental en la inserción de los estudiantes de Educación Media Superior en la argumentación. En las clases de lengua, en cualquiera de los programas, se asume que deben adquirir el pleno conocimiento de la redacción de textos argumentativos. Aunque pocas veces las instituciones públicas o privadas se interesen auténticamente en que los estudiantes adquieran una visión crítica y reflexiva de su entorno, es precisamente esta una de las inquietudes del presente texto que es un avance de los resultados de la investigación doctoral intitulada *La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior*. Su objetivo principal es contribuir al desarrollo de la competencia escritora relacionada con los textos argumentativos en estudiantes de la Educación Media Superior urbanos, desde una perspectiva hermenéutica y multicultural, influenciada por la oralidad y la digitalización, a partir del análisis hermenéutico comprensivo de textos escritos por ellos y de la elaboración de una propuesta reflexiva para los docentes, de la que forma parte este trabajo.

Una de las preocupaciones que impulsa este estudio es visibilizar la importancia de dirigir la producción textual en el aula,

como una forma de emancipación de los diversos discursos, los cuales no necesariamente siguen los cánones delimitados por la cultura académica de la escritura, sino que más bien pueden ir al encuentro de diversas formas de ser y estar en su entorno. Pueden ir al encuentro de lo oral, lo digital y lo escrito, a pensar la argumentación como una forma comunicativa social, en donde el escritor puede hacer juicios, ordenar y fundamentar ideas, decidir de manera más responsable a partir del análisis y conocimiento de su propio contexto. En este orden de ideas, consideramos que, si bien es cierto que resulta necesario que los estudiantes desarrollen su competencia escritora argumentativa académica, formal, también es cierto que en paralelo podemos acompañar o guiar la escritura como una posibilidad de abrir la puerta a la pluralidad de voces que existen en un aula, para darles un espacio respetuoso y dirigirlos a la discusión, al debate, a la participación y, finalmente, a la responsabilidad social como parte de la acción que puede generar la argumentación, más allá del formato o la estructura en la que se presente.

Para ello, desde nuestro punto de vista, tendríamos que hacer también una reflexión sobre nuestro ser docentes, los objetivos que nos proponemos, la dirección de nuestra didáctica e, incluso, sobre cuáles son las posturas éticas que privilegiamos, si es que lo hacemos. También, es importante observar los temas que desarrollamos con nuestros estudiantes, así como nuestra propia visión del mundo, de la educación y de la importancia de la argumentación.

Consideramos que la mayoría de los profesores dedicamos mucho tiempo a preparar clase, conocemos nuestro temario, tenemos secuencias didácticas acordes y buscamos todas las maneras que están a nuestro alcance para que los estudiantes construyan una comprensión y elaboración de la argumentación de acuerdo con lo solicitado en los programas. Sin embargo, no siempre podemos acercarnos a sus disertaciones más personales o auténticas, por muchas razones que no necesariamente dependen de nosotros.

Debido a ello, este escrito tiene como finalidad reflexionar sobre la educación, los estudiantes y los docentes como guías y formadores. Decidimos dedicar una parte extensa a Paulo Freire, porque consideramos que su pedagogía puede conducirnos a una observación autocrítica y constructiva de nuestra labor docente, de la mano con dichos estudiantes.

De la misma forma, recurrimos a Pierre Bourdieu (2011) y a Jacques Rancière (2007) ya que, como observaremos, coinciden con Paulo Freire (2005) en la búsqueda de la liberación, de una pedagogía crítica y constructiva que dirija a las sociedades a prácticas didácticas más horizontales y auténticas. Todo esto en conjunto muestra la aplicabilidad de la hermenéutica de Paul Ricoeur (2002, 2004, 2006), pues por medio de una didáctica liberadora podemos encaminar a nuestros estudiantes hacia una conciencia reflexiva, que conduzca a su refiguración del mundo, a partir de su sabiduría práctica, de su propio conocimiento de la vida.

Posteriormente, otra de las estudiosas que mencionamos en esta reflexión es Hannah Arendt (1993), porque, de muchas maneras y en muchos sentidos, se pueden relacionar sus ideas con las de Paul Ricoeur (2006). Deliberar, elegir, decidir y, en general, tener espacios para dialogar y argumentar, pueden ser formas políticas, desde la concepción de Hannah Arendt, de generar discursos y acciones plurales, y, en esa misma vereda, también, multiculturales.

De esta manera, la reflexión comienza por relacionar la Pedagogía del oprimido y la educación bancaria de la que habló Paulo Freire (2005), con la necesidad de liberar y así humanizar tanto a los educandos como a los educadores por medio de una educación problematizadora. Esta, como mencionamos posteriormente en el desarrollo, construye una conciencia crítica tanto en estudiantes como en docentes, los humaniza en lugar de cosificarlos, les brinda un espacio de voz y reconocimiento, no los utiliza únicamente como depositarios de discursos académicos hegemónicos.

De esta forma, durante el desarrollo del presente trabajo, concatenamos todo lo anterior con la producción de textos argumentativos de los estudiantes como una vía para que ambos, maestros y estudiantes, nos insertemos críticamente en nuestros contextos y construyamos textos argumentativos no solamente como la elaboración procedimental de una tipología textual, sino como la concienciación y refiguración de una postura ética que permita que, tanto educandos como educadores, tengan voz y voto en sus entornos. Finalmente, hacemos énfasis en la importancia de la educación horizontal, en la que la comunicación y el diálogo brinden un espacio de multiculturalidad, es decir, de encuentro de la cultura escrita, la cultura oral y la digital.

LA ARGUMENTACIÓN COMO PRÁCTICA DE UNA EDUCACIÓN LIBERADORA

No soy esperanzado por pura terquedad,
sino por imperativo existencial e histórico.

(Paulo Freire, 2002, p. 24)

La educación para Paulo Freire (2005) está concebida como un acto amoroso, para buscar “ser más”, desde la libertad, la autonomía y la responsabilidad; se confronta con la educación solamente estructurada desde las clases dominantes, como una forma de domesticación que mantiene un *status quo* conveniente para algunos y opresor para otros. Desde ahí es que los oprimidos, desde el silencio y la deshumanización, requieren liberar su gran poder de acción, de humanización y de recreación del mundo. En este sentido es que encontramos pertinente la pedagogía de Paulo Freire (2005), para discurrir sobre la importancia de observar la argumentación como una posibilidad de liberación, de generación de conciencia crítica y de construcción del mundo desde sí mismos.

Precisamente la concepción educativa de Freire, traída hacia nuestros días, puede, como docentes, orientar nuestra práctica.

Recordemos que la pedagogía del oprimido pretende salir de una educación domesticadora que mantiene a los oprimidos cosificados, en silencio, únicamente como receptores inactivos del conocimiento, inmersos en una dualidad interna:

Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo (Freire, 2005, p. 46).

Esta pedagogía de los opresores es la que pugna por una educación bancaria, en la que los estudiantes sean solo depositarios de conocimiento “en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o echadores de cosas que archivan.” (Freire, 2005, p. 78).

Ciertamente los modelos educativos han cambiado y los contextos son distintos; no obstante, es necesario pensar en que vivimos en una sociedad evidentemente desigual, en la que el acceso no solo al conocimiento, sino a las necesidades básicas es limitado; en donde el poder en muchos casos está a cargo de un grupo que no representa a la sociedad en su conjunto; donde el poder económico es avasallador y regente, incluso, de la dimensión cultural. Además, es evidente que nuestros estudiantes no necesariamente desarrollan todos los elementos necesarios para ser ciudadanos en plenitud, no solo porque tengan derechos, sino porque puedan ejercerlos desde una postura crítica. Por estas razones podemos cuestionarnos sobre la vigencia de los preceptos de los modelos educativos vigentes y reflexionar sobre una educación como una

vía para despertar conciencias, para generar una mejor calidad de vida, para liberarnos de aquello que pueda limitar las injusticias. Desde nuestro punto de vista, sí lo es:

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad [...], ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más (Freire, 2005, pp. 55-56).

Es esta misma violencia de la que habla Pierre Bourdieu (2011), cuando menciona la violencia simbólica, como “[...] dominación que, superando la contraposición que suele alzarse entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, entre la comunicación y la dominación, no se plasma si no es gracias a la comunicación bajo la cual se disimula” (p. 63); es a través de dicha violencia que se genera la dominación y se perpetúa en las relaciones sociales por medio del *habitus* (Bourdieu, 2011, p. 44). Si reflexionamos al respecto, como docentes, al menos desde nuestra práctica, podemos mencionar que la prescripción se puede volver costumbre debido a la falta de tiempo, a los grupos numerosos e incluso a las actividades más burocráticas que escolares. En muchas ocasiones, se pueden generar estrategias didácticas más dirigidas a la aprehensión de estructuras textuales, más que a los contenidos dirigidos al desarrollo del pensamiento crítico. Por ello es que consideramos fundamental salirnos de ese *habitus* y buscar alternativas que puedan llevar a nuestros estudiantes a “ser más”. Desde la perspectiva de Freire, se espera que modifiquen dicha educación bancaria que mantiene un sistema en el que el oprimido se mantiene sin voz, se deshumaniza, no tiene una conciencia crítica al respecto de la situación porque está inmerso también en la búsqueda de cambiar su situación, aunque pueda

significar volverse también opresor. Cuando mantenemos un sistema de educación inflexible, que no da cabida a todas las culturas que se pueden insertar en él, o no damos la posibilidad de una voz crítica a nuestros estudiantes, también estamos ejerciendo dicha violencia simbólica y suprimiendo su manera de ser y recrear su entorno a partir de su propio contexto.

Para Freire (2005), quienes pueden buscar la superación de la mencionada educación bancaria son los mismos oprimidos, desde su praxis, que es la reflexión y la acción: “[...] sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (p. 50). Señala que el opresor no tiene el poder de cambiarlo, sino el mismo oprimido puede liberar a los dos. Una forma de generar esa praxis puede ser a partir de la argumentación, dirigida hacia la reflexión crítica: “[...] la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica” (p. 69).

Esta liberación no es desde el exterior; es decir, no es el docente el que les dice a los estudiantes que necesitan ver más allá de lo que se les presenta, sino que surge en el trabajo con ellos mismos, es un trabajo de concienciación: “Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados” (Freire, 2005, p. 71). Una forma de acercarlos a su realidad es conducir sus trabajos argumentativos hacia su entorno, sus problemas reales y auténticos, discurrir en sus realidades, dentro de sus contextos. El hecho de que ellos desde sus textos hagan valoraciones, debatan, muestren desacuerdo o acuerdo hacia determinadas conductas o discursos son ya acciones, como señala Paul Ricoeur (2006), cuando intercambiamos experiencias, lo que hacemos es intercambiar sabiduría práctica que “no deja de entrañar apreciaciones, valoraciones, que desembocan en las categorías teleológicas y deontológicas” (p. 166). Es

decir, “La acción deviene en ética en cuanto toca lo humano en sí mismo y es fin ético por naturaleza” (Rojas, 2013, p. 87). Es en esta línea de ideas que, de alguna manera, también nosotros como docentes requerimos liberarnos, abrir las puertas a paradigmas distintos que nos permitan acercarnos a formas diversas de ver y vivir el mundo, insertarnos también, críticamente, no solo a los programas y planes de estudio, sino a nuestra forma de llevar a los estudiantes a la acción en sus textos, que puede conducir a la acción en su acontecer:

la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino como él, no se agota en mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa —la natural y la cultural—, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo —el de la historia y de la cultura (Freire, 1997, pp. 30-31).

Precisamente, Freire (2005) menciona varias características necesarias para llevar a cabo una inserción crítica, una praxis auténtica con los estudiantes. En primera instancia, hace énfasis en la necesidad de superar la dicotomía educador-educando, eliminando una relación vertical en la que el docente transmite mientras el discente recibe pasivo, sino que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 92). Es decir, no somos nosotros los dueños del saber, sino que en conjunto con los estudiantes encontramos los caminos para el saber. En este caso, si hablamos de la construcción de textos argumentativos que parten de sus propios intereses y problemáticas,

es muy probable que sean ellos mismos los que identifiquen con mayor fidelidad los conflictos que les atañen, y nosotros seamos guías que dirigen su comprensión y elaboración, sin decir con ello que eliminamos la posición del maestro, sino que discutimos y llegamos a acuerdos con ellos y sus textos.

Por otra parte, a diferencia de la educación bancaria, que asume a los sujetos como seres vacíos en los que hay que depositar contenido, la educación problematizadora es aquella que ve en los sujetos “‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo” (Freire, 2005, p. 90). Con una conciencia “de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2005, p. 90). Es así como el objeto del conocimiento es el mediador entre el educando y el educador, y de estos con el mundo, entendiendo que el estudiante es capaz no solo de recibir información, sino de pensarla, de hacerla suya, de utilizarla conscientemente para entender su mundo. Como diría Jacques Rancière (2007) años después:

El alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así, al infinito. Pero ese infinito ya no es el secreto del maestro, es el camino del alumno (p.40).

Es precisamente este último un elemento clave para que el estudiante lleve a cabo la refiguración a la que alude Ricoeur (2004); es decir, el que sea él mismo, que a través de sus propias disertaciones, con el conocimiento que ya tiene de su contexto, de la vida, de sus emociones; quien lleve a cabo la configuración de sus textos, con una conciencia intencionada, dirigida por un docente también flexible, comprensivo y abierto a las diversas posturas, que dialogue con los educandos y permita ese camino refigurado, que es camino del propio estudiante, como diría Rancière (2007).

Esta educación problematizadora, dice Freire (2005), “busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (p.94); esto les implica un desafío “como un problema en sus conexiones con otros” (p.94) en conexiones dinámicas, no estáticas, cuya comprensión es crítica y que, conforme se van a haciendo más desafíos, también existen más comprensiones, entonces “se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete” (p.94).

Así, al observarse a sí mismos como sujetos con voz consciente, “el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención” (Freire, 2005, p. 95). Aquí hay dos elementos destacables, ya que, en la medida en que los estudiantes van encontrando desafíos en las circunstancias o temas que les interesan o preocupan, pueden, a través de sus argumentaciones, descubrir realidades, elaborar juicios, opiniones, asumir posturas y comprometerse con estas, para tomar una postura ética consciente, con el objetivo intencionado del que habla Freire (2005), el cual podemos concatenar con la ética desde la perspectiva ricoeuriana. En este, la intencionalidad ética es “la intencionalidad de la «vida buena» con y para otro en instituciones justas” (Ricoeur, 2006, p. 176). Esto nos dirige también a la vida plural, es decir, vivir con otros respetando las diferencias, la distinción dentro de la igualdad, que para Hannah Arendt (1993) es una pluralidad dentro de la vida política, es decir, diálogo plural, acción y discurso, según señala:

la esfera política surge de actuar juntos, de ‘compartir palabras y actos’. Así, la acción no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye (p. 221).

De esta manera, los desafíos necesarios para la educación problematizadora nos llevarían, en los entornos escolares, a vivir con

otros en pleno respeto, a debatir, dialogar y decidir desde una postura ética consciente, que respeta las diferencias y busca el bien común. En ese orden de ideas, como segundo elemento destacable, la intencionalidad ética que mencionamos no atañe únicamente a los estudiantes, sino que, *a priori*, tendríamos que pensarla con respecto a nosotros mismos como docentes. Es decir, todo este proceso educativo en donde pretendemos un cambio de paradigma para lograr llevar a los estudiantes a la ética ricoeuriana, a la pedagogía de los oprimidos traída hasta nuestros días, tiene que ser valorada y asumida desde quien guía esta construcción porque esta educación pretende liberar tanto al docente como al estudiante. Sin embargo, el primero, en tanto es formador, tendría que hacer un proceso previo de concienciación, mismo que se irá enriqueciendo con los avatares cotidianos dentro del aula y del conocimiento que los mismos estudiantes le brinden desde su sabiduría práctica.

La educación bancaria, si bien es cierto que proviene de las instituciones, también es cierto que somos nosotros los que la reproducimos, seguramente con muy buenas intenciones. No obstante, en muchos casos, cuando convertimos a nuestros estudiantes en receptores de información, los objetivamos; a este acto Freire (2005) lo denomina necrofilia:

La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo (Fromm 1967, citado en Freire, 2005, p. 89).

En otras palabras, los deshumanizamos, eliminamos su capacidad de ser libres, los silenciamos y también nos silenciamos a nosotros mismos:

En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación (Freire, 2005, p.84).

Entendemos que es una gran responsabilidad la que tenemos como docentes; en ese sentido, aunque puede ser muy gratificante y alentador saber que juntos podemos buscar esa intención de una vida buena de la que habla Ricoeur (2006), en instituciones justas, de las que nosotros como maestros somos representantes dentro de las aulas: “La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo” (Freire, 2005, p. 45).

En otro orden de ideas y siguiendo con Paulo Freire, retomemos el elemento de la comunicación, el diálogo como vereda necesaria para transitar a esta relación horizontal entre educando y educador. Es la palabra que al pronunciarse regresa a nosotros con miras a transformar la realidad: “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2005, p. 106).

Esto nos recuerda a lo que menciona Ricoeur (2004) sobre la identidad narrativa fundada en la triple mimesis, en la que la configuración del texto (de la palabra, de la pronunciación), media entre la prefiguración o la preconcepción del mundo y la refiguración, la cual podríamos observar desde Freire como esa problematización de los pronunciantes que nos llevan a un nuevo

pronunciamento, a la transformación. Esta pronunciación vuelta diálogo, es decir, “el encuentro de los hombres para ser más” (Freire, 2005, p.111), nos lleva a crear significados entre educando y educador, y requiere, asegura Freire, humildad:

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? (Freire, 2005, p. 109).

Si la relación con los estudiantes es vertical, si solo se ofrece contenido, se prescriben instrucciones, se solicitan actividades instrumentales, se explican procedimientos o estructuras y partes de los textos, es decir, si el docente es el único dueño del conocimiento y lo transmite a sus discentes sin mediar a través del diálogo, entonces, desde la perspectiva de Freire, no estamos dejando que el mundo medie los intercambios y el diálogo no puede ser transformador, en tanto que no existe: “La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2010, p. 75). La humildad y aceptación de que los docentes no somos únicamente transmisores de saberes ancestrales o autoridades del conocimiento disciplinar, nos puede permitir acercarnos de una manera más empática a los estudiantes y dialogar para reflexionar y accionar, como la praxis de la búsqueda de la libertad, de la transformación. La argumentación nos puede abrir el camino para que ese diálogo sea enriquecedor y conductor de dicha refiguración, que puede o no llevarse al papel. Incluso, puede permitirnos atender la multiculturalidad, entendida como el encuentro de la cultura oral, la digital y la escrita en el aula. Si bien es cierto que el resultado del diálogo puede ser evidenciado en un texto escrito, también podría mantenerse en la oralidad a través de una práctica cotidiana dentro del aula, en la que los estudiantes pronuncien su

ser en el mundo constantemente y reflexionen al respecto, o, en su defecto, se puede trabajar a partir de foros en línea, de chats y de mensajería, en donde los estudiantes también tengan la oportunidad de ser y de pronunciarse desde las tres culturas; la escrita, la oral y la digital, en conjunto o de manera individual.

INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

En consonancia con la relación entre teoría y práctica, dedicamos este apartado a dar voz a estudiantes mediante la aplicación de las anteriores reflexiones, por medio de una muestra de textos escritos por estudiantes de nivel Medio Superior de la Ciudad de México. Esperamos, con ello, propiciar la reflexión docente sobre nuestras actitudes frente a sus producciones textuales.

En este trabajo no se pretendió evaluar las argumentaciones de los estudiantes, ni analizar los elementos lingüísticos o estructurales de los textos argumentativos, sino más bien interpretar desde una perspectiva hermenéutica y comprensiva cómo están argumentado, de qué manera toman una postura, resuelven problemas o asumen una opinión. Desde la hermenéutica ricoeuriana y desde un enfoque freireano, buscamos encontrar el sentido argumentativo de los textos como una forma de emancipación de los cánones establecidos del discurso, que no necesariamente están delimitados por la cultura tradicional de la escritura, sino que pueden dar alternativas que permitan la multiculturalidad, la fusión de entendimientos y de distintas formas de ver la vida.

Ricoeur (2003) afirma que cuando el discurso pasa de lo oral a lo escrito, surge lo que él denomina autonomía semántica; es decir, los textos permiten lecturas desde diversos contextos socioculturales. Lo que se interpretó, también en términos ricoeurianos, es

el mundo del texto, el texto como referente de sí mismo, el texto que se independizó y la identidad narrativa presente en él, no al escritor ni a los estudiantes como escritores. Fue así como se llevó a cabo una interpretación que observó la estructura semiótica y semántica, la explicación y la comprensión como las denomina Ricoeur (2003), para entonces lograr la interpretación, es decir, el arco hermenéutico.

Para esta interpretación, la persuasión es vista como un camino para lograr acuerdos, para discutir sobre asuntos problematizadores o para compartir mundos heterogéneos y contextos, los cuales no necesariamente están fundamentados en verdades universales, lógicas o puramente racionales, sino en las que los cuerpos que hablan, los afectos y las pasiones también tengan un lugar preponderante.

En primer lugar, consideramos que existe una postura ética en los textos argumentativos, no solo porque hagan referencia a opiniones, posturas, formulaciones de ideas o debates, sino porque dichos textos nos muestran una forma de vivir, una manera de ver la vida y de tomar una postura ante el mundo que adopta, desde la hermenéutica ricoeuriana, una actitud ética y moral, teleológica y deontológica. Es decir, a partir de los textos los estudiantes pueden demostrar una estima de sí y el respeto de sí mismos ante el discurrir de eventos reales de la vida cotidiana o ante textos desde donde pueden dar una opinión. En ese sentido, interpretamos buscando comprender esa ética como la forma de sobrevivir, de expresar acuerdos y desacuerdos con un conjunto de creencias, tradiciones, actitudes y hábitos presentes en la cotidianidad de los textos escritos por estudiantes urbanos.

Otra de las categorías fundamentales en la interpretación de los textos escritos por los estudiantes es lo simbólico, como Paul Ricoeur (2016) señala “‘el símbolo da que pensar’ [...] es él el que da el sentido, pero lo que da, es *que pensar*, en qué pensar. A partir de la donación, la posición” (p. 104). Ricoeur estudia el símbolo

como algo que dona sentido, que nos une a una cultura, como aquello inagotable, con muchos tipos de valores, que se asocia a otros símbolos y en conjunto pueden formar un sistema simbólico, una forma de ver la vida y su entorno. En el texto nos dirige a la comprensión de su propio mundo. Como menciona dicho autor retomando a Cassirer “las formas simbólicas son procesos culturales que articulan toda la experiencia. [...] Antes de ser texto, la mediación simbólica tiene una textura” (Ricoeur, 2004, pp. 120-121). Con esa textura es como lo simbólico pertenece a una significación compartida culturalmente, con lo cual nos ancla en una tradición.

Finalmente, debemos hacer hincapié en que los textos argumentativos escritos por estudiantes pueden tener, o no, elementos de la cultura académica escrita, de la cultura oral o de la digital: lo sustantivo en la interpretación es observar y comprender el mundo de dichos textos sin denostar ninguna de sus expresiones, sino más bien comprender esos elementos y dar cuenta de la manera en que esta tipología puede evidenciar la identidad narrativa práctica, personal, que puede abrir paso a la refiguración de sí mismo, como escritor y como primer lector. De ahí partirá la propuesta de formación docente que les permita a los estudiantes hacer uso de la argumentación como una forma de tomar la palabra y decidir con razones propias, sean estas afectivas o racionales.

Los estudiantes de los que se llevó a cabo la interpretación de textos son del nivel de Educación Media Superior. Fueron tres conjuntos de trabajos de tres sistemas de bachillerato distintos. De cada uno de ellos elegimos solamente un trabajo como ejemplo, para mostrar el proceso interpretativo.

En cuanto al procedimiento de elicitación, al iniciar esta investigación se les solicitó a docentes de diferentes sistemas de Educación Media Superior textos escritos por sus estudiantes. Dado que la intención era interpretar las producciones genuinas, que no tuvieran intervención del investigador, sino que dieran

muestra cabal de aquello que elaboran normalmente en aula, no se hizo ninguna solicitud específica al respecto; es decir, podrían enviar cualquier texto argumentativo que elaboraran en clase, sin importar su extensión o su temática. Así mismo, no se solicitó ninguna estrategia en particular, los docentes podían trabajar con sus estudiantes de la manera en la que lo hacen cotidianamente.

El primer grupo de textos provenientes representa producciones escritas elaboradas en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. Estas tuvieron como objetivo elaborar una reseña crítica del capítulo “El puesto del hombre en la naturaleza” del libro *Curso de lingüística moderna* de Charles F. Hockett.

Con respecto a la estrategia didáctica que llevó a cabo el docente, esta comenzó con una lluvia de ideas de temas de interés para los estudiantes, relacionados con el lenguaje; posteriormente, socializaron una búsqueda de elementos en común en dichas ideas. Más tarde, se les presentó el texto de lingüística y comenzaron con una lectura detallada en aula, la cual contó con una búsqueda de palabras en el diccionario, significados por analogía, separando partes del texto y releendo. De esta manera, en clases se produjeron preguntas del tipo “¿qué pasa con los sordomudos?”, “¿es por eso por lo que las lenguas indígenas son lenguas y no dialectos?”, “¿por qué la música no es un lenguaje?”, etc. Estas se fueron respondiendo desde el mismo texto. Finalmente, a partir de cuestionarse si el lenguaje corporal, la comunicación de los sordomudos y la música, desde la perspectiva de Hockett, pueden definirse como lenguajes, redactaron su reseña crítica inclinada a dialogar con el texto leído y emitir una opinión al respecto. Fue una actividad que se llevó a cabo en un periodo de entre 4 y 5 semanas, con 6 horas en cada una.

Elegimos un texto que, si bien parte de las definiciones de Hockett, argumenta a través de ejemplos, elabora sus propias dilucidaciones y saca sus conclusiones; incluso, asume los conceptos

del lingüista a su propia forma de ver el mundo. Concluye que tanto la música como la lengua de señas y el lenguaje corporal son lenguajes. Cuando habla de la música, asevera que, más allá de las características que propone el lingüista, es un lenguaje porque puede transmitir emociones: “Mientras escuchas alguna canción puedes recordar algún momento o alguna anécdota que pasaste mientras sonaba esa canción, creando imágenes mentales las cuales tu puedes ir modificando” (Texto 1). Es decir, dirige el concepto de lenguaje hacia lo que comunica emociones y a la música como aquello que nos permite expresar:

la música expresa todos los puntos con claridad, desde la letra hasta la instrumental que transmite y provoca algo en ti, a la letra puedes darle muchos significados [...], y por ello me gusta el género urbano, pues te da muchos ejemplos de eso, además de que te dan el mensaje de su vida y transmite las emociones que usan al cantar (Texto 1).

Así mismo, ante la pregunta de si el lenguaje corporal es, desde el concepto de Hockett, lenguaje, el texto manifiesta que sí porque nos permite comunicar lo que no nos gusta y lo importante del cuidado de nuestros gestos para no ser “groseros”. Hay una clara preocupación constante por el otro; podemos encontrar en segundo plano una postura ética:

...si hay un gesto que no te guste tú puedes devolver el gesto para que la otra persona comprenda que no estuviste feliz con sus acciones.

...el emisor del lenguaje corporal puede procesar el gesto que está por hacer, verificando si es el momento correcto para hacerlo o cambiar de último momento el gesto para que la otra persona no lo tome como grosería.

...el lenguaje corporal indica muchas cosas sin la necesidad de decir una palabra, el torcer los ojos, la postura da el impacto si a esa persona le aburre tu conversación o no (Texto 1).

Desde el concepto de Ricoeur con respecto a la ética, como una manera buena del vivir, una estima y respeto de sí, podemos observar que es un texto que manifiesta una postura respetuosa, tanto de sí mismo como de los otros. Aunque hay una notoria falta de información con respecto a la sordera y a la debilidad visual, más que hablarnos del texto de manera particular, nos muestra una postura social: “La comunicación entre sordomudos entra en este punto pues el canal vocal-auditivo dice que puede transmitirse mediante la escritura, dentro de esa escritura se encuentra el sistema Braille, que es como el alfabeto de las personas sordomudas” (Texto 1).

Evidentemente, este texto manifiesta desconocimiento con respecto a la lengua de señas, al sistema Braille y al canal vocal-auditivo; no obstante, si lo vemos con una lupa más contextual, el trasfondo muestra una tradición permeada de menosprecio e ignorancia con respecto a la discapacidad, una prefiguración en la que su construcción simbólica de la “normalidad” subsume al otro, al diferente, y se evidencia con la falta de información que no podríamos señalar como una cuestión ética especialmente de este texto, sino del entorno social que se observa en el mismo:

El lenguaje es muy importante en nuestras vidas pues sin él no podríamos expresarnos ni tampoco tener comunicación con alguien, las personas con alguna discapacidad no se oponen a aprender algún sistema para poder comunicarse y llevar una vida normal. Todos los tipos de comunicación son lenguaje, solo debes practicarlos, aprenderlos y podrías comunicarte con alguien con una condición especial (Texto 1).

Como podemos observar, aunque se manifieste un desconocimiento de esta discapacidad, hay una postura en la que se intenta tomar en cuenta lo diferente y hacerlo parte de un todo. Este texto presenta una visión del mundo propia, una expresión de sí mismo en lo cotidiano, dirige a su contexto aquello que en primera

instancia estaba fuera de su diario acontecer, como puede ser la lingüística teórica; en resumen, manifiesta una reflexión personal que puede refigurarlo como primer lector.

En relación con el segundo conjunto, los trabajos con los que contamos corresponden a la materia de Literatura II del 4° semestre y son opiniones sobre diferentes obras literarias, en particular, cuentos. Cada uno de ellos ofrece una opinión de un cuento distinto. Con respecto a la estrategia que se llevó a cabo para elaborar el texto argumentativo, la docente señaló que utiliza varias estrategias como diagramas, estudios de caso, lluvia de ideas y proyectos.

Elegimos un texto que manifiesta claramente una hipótesis con respecto al cuento y la argumenta, aunque de manera incipiente. El cuento al que hace referencia es “La Muerta” de Guy de Maupassant, una historia breve que narra la tristeza de un hombre cuya amante ha muerto después de mojarse en una tormenta, aunque ya en el desenlace, sorpresivamente, este hombre deprimido se entera de que ella enfermó cuando regresaba de ver a su amante.

Ahora bien, el texto, en primera instancia, tiene tanto cohesión como coherencia, lleva una secuencia clara, utiliza lenguaje formal, y sí tiene un sentido global argumentativo persuasivo, pero incipiente, con una elaboración propia, sin acudir a ninguna otra fuente; por otro lado, su hipótesis es que el personaje principal está muerto en vida porque se siente culpable, sin presentar sustento al respecto:

podemos explicar el poderoso sufrimiento de nuestro muerto en vida, quién trataba de evitar la realidad de lo sucedido por actos implícitos de amor, sin embargo, no funcionaba, puesto que el nombre de su enamorada cabalgaba su cabeza culpa tras culpa (Texto 2).

El personaje que este texto describe se siente morir por la culpa surgida de la infidelidad; es decir, hay un entramado interesante de simbolismo ligado a la postura ética. En primera instancia está implícita una transgresión moral: la infidelidad y esta causa culpa en el personaje principal; en el mundo del texto, se asume que es una postura válida, no la cuestiona. Esto nos lleva a pensar en la tradición del tipo religioso, en donde las relaciones prohibidas llevan a la culpa y la infidelidad simboliza lo prohibido, lo negativo, lo que, además, conduce a la muerte:

nuestro narrador es el verdadero muerto de la historia, tratando de evitar la gran pesadez de la culpa que carga, aunque esta no pudiese salir de su mente y, de igual manera, sufriendo por la muerte de la amada a la que veneraba en vida, sin duda, un acontecimiento que cobra relevancia en la pasión que surge de un amor prohibido, un amor de amantes (Texto 2).

Es una postura ética en donde la fidelidad aparece como símbolo del buen vivir y de lo moralmente correcto. Es necesario comentar que hay poca pericia en la comprensión lectora manifiesta en el entendimiento de este cuento, dado que, en la trama, es la amante muerta quien engaña al hombre deprimido y cuando sale a cometer el acto de infidelidad es cuando enferma y muere. El personaje principal, el engañado, cae inconsciente con la noticia; sin embargo, en la última parte del cuento se menciona la palabra amante haciendo alusión a dicho hombre engañado, literalmente al que la ama. Esta confusión de términos, en conjunto con la falta de comprensión lectora, hacen que la argumentación, a pesar de manifestar una postura propia y persuasiva, tenga un sentido muy inclinado a mostrar una identidad narrativa que parece mantener lo que Bourdieu (1997) señala como un *habitus*, es decir “‘esquemas de percepción, de apreciación y de acción’ producido por las experiencias vividas por el individuo que actúan como un verdadero ‘condicionamiento’” (p. 166, en Nordmann, 2010, p. 21).

Finalmente, es muy claro que en el texto se manifiesta un ser en el mundo y sus creencias, incluso se puede observar emotividad, pero hace falta conducir esta afección hacia argumentos que sostengan con mayor fuerza lo que intenta concluir.

El tercer grupo de textos se elaboró en una materia denominada Literatura Iberoamericana, durante el 5° semestre. El objetivo fue que los alumnos realizaran un texto argumentativo basado en sus propios intereses, en el que pudieran construir al menos tres argumentos para sustentar una tesis.

Elegimos el texto intitulado “Panorama de la modernidad. Repercusiones para la lengua”, cuya coherencia sí presenta un sentido global argumentativo de convencimiento, porque ofrece información incluso histórica para sustentar su tesis. De la misma forma, la cohesión es adecuada, utiliza lenguaje formal, tiene una estructura que cuenta con introducción y conclusión manifiestas, y aunque no titula el desarrollo, es evidente en su redacción; no obstante, encontramos una confusión relacionada con el párrafo que denomina tesis, dado que no elabora como tal la opinión que pretende defender, sino más bien explica cómo es que las poblaciones rurales emigraron a las grandes urbes y de qué manera esto provocó el desarraigo de sus tradiciones y, finalmente, de su lengua. Pese a ello, en el desarrollo, encontramos redactada de manera más clara la idea que pretende defender: “La imposición del español es dañina, pues rompe lazos intergeneracionales, con la familia y la comunidad, que son reflejo del contexto lingüístico, histórico, cultural e ideológico de la zona” (Texto 3).

Es evidente que denota una postura ética que manifiesta desacuerdo con respecto a la discriminación que viven las culturas originarias. El hecho de desarraigarnos de su cultura, de su lengua y de sus contextos, simboliza la injusticia y la vulnerabilidad que los grupos indígenas han sufrido en nuestras sociedades; todo ello sustenta lo “dañino” de la imposición del español, misma que resulta abusiva para estas culturas. De hecho, gran parte de

sus argumentos hace referencia a la marginación y exclusión que han sufrido:

En México se ha impuesto una lengua., el español. Como resultado de esto la gran mayoría de la población, es decir la indígena, ha perdido o puede perder su diversidad lingüística que la caracteriza [...] En los pueblos rurales y en las ciudades la atención médica, los servicios de educación, los procesos judiciales, etc. carecen de intérpretes para los indígenas, de manera que se vuelve indispensable para ellos aprender español para poder desenvolverse en los medios que se requieren para defender sus intereses [...] Los medios de comunicación, las redes sociales y los medios de divulgación, son generados dentro de las ciudades, normalmente, y como tales emplean el español (Texto 3).

Incluso a través de una cita, se menciona que en las escuelas de Educación Básica los niños aprenden en una lengua que no es su lengua materna. En términos generales, manifiesta una clara empatía con los pueblos originarios y sus lenguas, una consciencia de la injusticia que se ha cometido y se sigue cometiendo con los pueblos originarios:

Ellos se han visto desplazados a un ámbito rural, donde se encuentran incommunicados con el resto del territorio nacional y, ante la necesidad de comunicarse van perdiendo saberes y conocimientos que se transmitían oralmente a las nuevas generaciones (quienes ahora migran a las ciudades) (Texto 3).

Las lenguas indígenas son en contraparte, símbolo de identidad y de cultura. Hacia el final del trabajo señala, por medio de una cita, que la juventud está revalorando a los pueblos originarios como cultura propia, ello tiene una carga ética y simbólica importante dado que el trabajo mismo representa dicha revaloración de la diversidad cultural en nuestro País.

CONCLUSIONES

Como pudimos observar, la reflexión docente que se propone en esta investigación se dirige hacia la idea de que a nosotros como docentes no solo nos preocupe que los estudiantes elaboren textos redactados formalmente perfectos y siguiendo cánones prescritos, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación genere una observación de sus propias creencias, de su entorno, de sus decisiones, de su postura ética, que los lleve a tomar decisiones y a defender sus ideas, mismas que se puedan trasladar a sus realidades, que puedan ser estudiantes que no solamente reciban el conocimiento, como menciona Freire sobre la educación bancaria, sino que dialoguen, se cuestionen y transformen su realidad, a través del conocimiento que intercambian con los docentes.

La argumentación es un ejercicio de toma de decisiones, de asumir una postura, de tomar una responsabilidad ante lo que se va a defender como idea central. Por ello, es importante que los docentes observemos que nuestros estudiantes tienen ya una carga cultural, simbólica y ética a la que están adheridos y de la que surge su propia experiencia. No quiere decir que esto sea lo único necesario o válido, pero sí que es necesario validarlo como una forma de presentar argumentos que partan de su vida cotidiana, dirigiéndolos a juicios que los lleven a una convivencia pacífica y armónica con los otros, a observar desde una lente personal y contextualizada su situación y la de las instituciones que rodean su entorno, para levantar la voz y pedir la palabra con elementos que previamente pasaron por una deliberación y se argumentaron adecuadamente.

Sabemos que en algunos casos los docentes no tenemos claridad sobre el camino a seguir. Por ello, consideramos que una manera podría ser dar a los estudiantes la posibilidad de discurrir sobre sí mismos, sobre su sentir, sus conflictos y sus decisiones,

sobre todo lo que pueda hacerlos replantearse su forma de vida y la de los demás, incluso sobre sus expectativas. En ese sentido, escuchar a los estudiantes para argumentar sobre temas de su interés, a pesar de no ser de interés para nosotros como docentes, puede ser un primer paso para abrir las puertas a la visibilidad de su propia postura ética.

Se trata de trabajar en paralelo textos académicos canónicos y otros que desde formatos más libres y con temáticas interesantes y enriquecedoras para los alumnos, produzcan argumentaciones que los enfrenten a su postura ética, su contexto, sus problemáticas, su ser en el mundo, con formatos que puedan ser distintos a los que se solicitan comúnmente en clase; desde un *spot* publicitario o cualquier texto icónico verbal que los lleve al análisis, un debate en el que la oralidad se desarrolle, un *podcast*, una carta, una queja, hasta una reseña crítica, entre otras muchas cosas, que incluso pueden partir de temáticas más personales. Todo ello sin dejar de elaborar textos académicos, institucionalizados, con la posibilidad de ser evaluados también por sus reflexiones menos formales, pero no por ello menos críticas y elaboradas, dando cabida así a la cultura oral, a la digital y a la escrita.

Si aceptamos esta multiculturalidad y aprovechamos los elementos útiles para desarrollar el pensamiento crítico y la lectura más analítica, en la argumentación cotidiana e informal como en los foros, así como la libertad que se da en la escritura de los mensajes instantáneos, como una forma de oralidad secundaria, y motivamos a los estudiantes a vivir la escritura como un elemento positivo de su cotidianidad, cercano a sus intereses y útil a su entorno, probablemente la escritura sea, en todas sus formas, un refugio, un lugar común para descubrirse, aprenderse y conocerse, para crear mundos posibles, para reflexionar y para ser con su entorno, en un ambiente de respeto y validación de sus propias deliberaciones basadas en su experiencia cotidiana. Incluso, se puede pensar en la elaboración conjunta de textos

argumentativos, o ambientes que generen debates y reflexión entre pares dado que “el contexto interpersonal y de intercambio entre pares es gravitante en este proceso pedagógico al ofrecer y generar las confianzas para experimentar, equivocarse, retomar, re-enfocarse y resolver de un modo no tradicional las actividades propuestas, argumentadas y contraargumentadas” (Andreucci-Annunziata, 2016, p. 12), que generen, con la práctica, un nivel mayor de pericia argumentativa. De esta manera, nosotros como docentes también experimentemos formas nuevas de ser docentes, de acercarnos a nuestros alumnos, de argumentar con ellos y de flexibilizar nuestro propio paradigma para liberarnos en conjunto, en busca de una sociedad más justa, inclusiva y comprensiva.

REFERENCIAS

- Andreucci-Annunziata, P. (2016). Talento y argumentación: Una alianza dialógica en el aula. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 20(2), pp. 2-17.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nordmann, C. (2010). *Bourdieu/Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros Zorzal.

- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. (5ª ed.) México: Siglo XXI, tomo I.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (3ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2016). *Escritos y conferencias 3: antropología filosófica*. México: Siglo XXI.
- Rojas, W. (2013). Paul Ricoeur: la subjetividad como acción y hermenéutica. En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. 34. 109: 71-88.

CAPÍTULO 7.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN LOS ANTIGUOS MEXICANOS: *Tlamatini*, INSTITUCIONES Y SABIDURÍA NÁHUATL

Armando Rubí Velasco

María Guadalupe Díaz Tepepa

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una presentación breve del capítulo dos de la tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, titulada *El mito y la tradición nahua en la enseñanza de la filosofía desde una antropología simbólica e intercultural*. En dicho capítulo se desarrollan dos aspectos fundamentales de la investigación; primero, ofrecemos de manera general, algunos elementos en torno a la construcción de lo que entendemos por filosofía como saber humano; después, responder a la cuestión de si hay una filosofía entre los antiguos mexicanos, los nahuas, desde su particular manera de ver el mundo y de interrogarse acerca de él, lo que además les permitió a los pobladores del México antiguo fundamentar su concepto sobre educación, el papel que tuvo en la conformación y su desarrollo el sabio náhuatl y las instituciones, propiamente educativas. Se revisan algunos elementos comparativos entre la tradición griega antigua y el pensamiento de los sabios nahuas; estos últimos se encargan de formar la personalidad del ser humano y de expresar la filosofía por el camino de lo simbólico, expresada en difrasismos, que es la unión de dos términos que de manera aislada tienen un significado, pero que al unirse dan lugar a un nuevo significado. Tal es el caso de “flor y canto” que,

al unirse, nos habla de la poesía de los nahuas. De hecho “la asignación de sentido a los difrasismos no es al azar; está basada en la experiencia cotidiana y no se trata, en realidad, de combinaciones inesperadas como se sugiere en diversas teorías de la metáfora” (Montes de Oca Vega, 2008, p. 229). Los componentes simbólicos en donde ubicamos los difrasismos de los nahuas son las formas de codificar el entorno físico y cultural, el mundo natural y el mundo simbólico, “dichas formas de expresión no han de entenderse solamente como artificios estilísticos, sino como ‘núcleos conceptuales’ que hacen inteligible la forma en que se relaciona el ser humano y la naturaleza” (González, 2021, p. 35), a partir de una construcción simbólica. Los difrasismos nos hablan de toda una concepción del mundo y de la vida en general. De manera particular, refieren a la sabiduría y a la conformación del ser humano desde una manera muy propia de entender el proceso educativo, tanto en el hogar como en las instituciones educativas del México prehispánico, que tuvo dos modelos propios de instituciones educativas, el *Calmécac* y el *Telpochcalli*.

LA TAREA DE LA FILOSOFÍA

La filosofía podemos entenderla como un oficio, tal como lo señala Eduardo Nicol (1994, pp. 28-32), es un ejercicio en el que uno se empeña y participa de una comunidad que practica el mismo oficio, el cual tiene por característica propia el saber preguntar. El oficiante de la filosofía muestra al hombre como el único ser que interroga, todo lo que lo rodea lo lleva a preguntar. Las preguntas que se plantea nacen del asombro, la extrañeza, la perplejidad, la duda y su importancia que de manera continua conduce al ser humano a la búsqueda de ciertas respuestas o de nuevas preguntas.

Para preguntar se debe querer saber, reconocer que no se sabe. En el intercambio de saber y no-saber que muestra Platón

se reconoce que para todo conocimiento y discurso que busca conocer el contenido de las cosas, lo primero es la pregunta. Comprender una pregunta es entender los presupuestos de cuyas inconsistencias se sigue la inconsistencia de la pregunta. “Comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta” (Gadamer, 2005, p. 454). Aquí, preguntar y querer saber presuponen un saber que no se sabe, *docta ignorantia*, en tanto que es determinado no saber que conduce a la pregunta, que ya no se puede eludir ni permanecer en la opinión acostumbrada. La dialéctica, en cuanto arte del preguntar, se manifiesta cuando aquel que sabe preguntar puede mantener en pie sus preguntas, su orientación abierta. La dialéctica es el arte de llevar una auténtica conversación, un diálogo que tiene como estructura la pregunta y la respuesta. Como lo afirma Andrés Ortiz-Osés, “el arte de preguntar es el arte de pensar dialógicamente. La ‘pregunta’, que yace en la base de todo pensar en comunicación, y, por tanto, de toda interpretación pública, constituye, desde Platón hasta Gadamer, la esencia de la dialéctica” (1976, p. 33).

En este orden de ideas, “la filosofía nos ayuda a tomar conciencia del mundo en el que nos encontramos interrogándonos acerca de él; nos permite conocer nuestra realidad desde una perspectiva universal y compleja, y propone vías para resolver los graves problemas que nos aquejan” (Vargas Lozano, 2012, p. 30). Así, filosofar nos puede llevar por caminos no explorados en la búsqueda del saber, del conocimiento, pero, de manera especial, en el camino del significado y sentido de la existencia humana a partir de las preguntas que planteamos y las respuestas que ofrecemos. El filósofo no se encuentra fuera de la realidad; al contrario, es quien piensa esa realidad de una manera más compleja y profunda, preguntando lo que para los demás puede parecer evidente o que se encuentra libre de cuestionamientos. La palabra filosófica contiene más de lo que cree dar, ya que arrastra más sentido de

lo que ella quisiera, por ello a la filosofía le es inherente el acto interpretativo que no se agota en un solo camino. Esto nos llevaría a pensar que “filosofar no sirve para nada, no conduce a nada, puesto que es un discurso que no obtiene jamás conclusiones definitivas, ya que es un deseo que se arrastra indefinidamente con su origen, un vacío que no puede llenar” (Lyotard, 1989, p. 146). Más allá de las respuestas posibles ante las preguntas que se hace el filósofo, es la actitud filosófica de reflexión, interpretación, análisis, crítica y argumentación continua lo que lleva al saber vía la pregunta, a querer saber siempre como una manera de comprender nuestro mundo, desde la pregunta que nos abre el camino al diálogo. El filósofo por oficio interroga:

Es bastante obvio, desde el mismo comienzo, que los filósofos intentaban responder a ciertas preguntas. La pregunta de Platón en la República, ¿qué es la justicia?, la pregunta de Tomás de Aquino en la *Summa theologiae*, ¿existe Dios?, etcétera, son sólo dos ejemplos de preguntas que los filósofos han tratado de responder (Nicol, 1994, p. 28).

Aquí la técnica es un componente del oficio que al aficionado no le interesa. La técnica en filosofía es el método del que nos servimos para enseñar filosofía y aprender a filosofar, para enseñar a preguntar con rigor, a partir del análisis y la crítica. Así, el oficio de la filosofía es servicial, sirve para formar personas con un sentido crítico de su entorno. Una vez iniciado el oficio de preguntar, el oficio de la filosofía, este nunca termina ni se deja de preguntar e indagar en las posibles respuestas a esas preguntas. Si se es hombre de oficio, a su vez en el ejercicio filosófico, nunca se deja de ser crítico en la tarea de quien pregunta. Presentar los problemas de la filosofía como problemas ya resueltos o anacrónicos es anular la posibilidad del preguntar que subyace en todo acto de filosofar.

Por otro lado, “la filosofía puede desarrollar hoy, como lo ha hecho siempre, nuevas ideas sobre lo que puede ser la sociedad en

el futuro” (Vargas Lozano, 2012, p. 44). Hacer las preguntas adecuadas para responder y buscar soluciones de nuestra situación actual por la interpretación de nuestro contexto nos abre nuevas posibilidades de cambio, desde una visión crítica, formulación creativa y coherente de la realidad que pide en principio el saber preguntar que nos abra al diálogo:

Sócrates es el maestro en el oficio de preguntar. Pero no sólo existe la filosofía como oficio de preguntar además existe un oficio especial de la pregunta misma. Gracias a la filosofía, reparamos en que no todo el mundo sabe preguntar. Y entonces la cuestión del oficio se ilumina con una comprensión que ya nada podrá enturbiar: el filósofo interroga por oficio (Nicol, 1994, p. 31).

Tal es la tarea del saber filosófico que busca preguntar para interpretar los grandes problemas de la existencia, o al menos su comprensión, que no es exclusivo de una forma de pensamiento de un individuo, grupo o de una sociedad en particular: cada cultura ha tenido su propio horizonte de interpretación para ver y analizar la realidad. De manera especial, nos interesa lo que el hombre del México prehispánico nos ha transmitido, vía sus escritos y testimonios, sobre aquello que podemos llamar filosofía, esto es, su particular manera de preguntar y de abordar la realidad. Su valor radica en la construcción original de un pensamiento levantado desde una manera propia de vivir y comprender la existencia. En nuestras lenguas originarias podemos encontrar ese preguntar que abre paso al filosofar; así Gabriel Vargas Lozano señala que “la historia de la filosofía en México implica la recuperación de nuestras tradiciones, hacer valer las aportaciones de nuestros pensadores y vincular el estudio de la filosofía con los problemas de nuestro país” (Vargas Lozano, 2012, p. 63). Por consiguiente, se trata de ir más allá de un ejercicio de memoria de nuestra herencia cultural, no es una historia solamente reconstructiva, ya que a la vez se debe buscar la actualidad de nuestro pasado. La

filosofía ha tenido un aporte decisivo en el desarrollo de nuestra cultura y nuestra educación, de manera semejante a lo que sucedió en la tradición de la Antigua Grecia, el papel de la filosofía al interior de las sociedades es transformador.

LA FILOSOFÍA Y LO SIMBÓLICO EN EL MÉXICO ANTIGUO

En el México antiguo, en el mundo de los nahuas, podemos encontrar sabios que nos mostraron su forma de ver y concebir el universo, que abordaron las grandes cuestiones de la existencia humana y que han sido constantes en el pensamiento de las civilizaciones más desarrolladas de la Antigüedad. Son preguntas y misterios que el hombre se ha planteado con rigor y crítica, tales como el sentido de la vida, el mundo, la muerte, la trascendencia ante lo material, Dios. Podemos afirmar que los nahuas desarrollaron una cosmovisión de la realidad que iniciaba con cuestionamientos fundamentales, preguntas básicas de nuestra condición humana, las cuales llamaron *tlamatiliztli* y que nosotros denominamos filosofía o sabiduría del pueblo nahua. Esto debido a que el saber filosófico nos ayuda a tomar conciencia del mundo en que nos encontramos interrogándonos acerca de él, desde las preguntas que hacemos a nuestro entorno y que nos abren diálogos, interpretaciones y que nos permiten conocer nuestra realidad desde una perspectiva propia y compleja.

Los nahuas tuvieron una concepción del mundo y de la vida a partir del planteamiento de ciertas preguntas, las cuales buscaron responder de manera sistemática y coherente: “la existencia de narraciones míticas sobre el origen del hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya expresa una preocupación de estos hombres por ellos mismos y un intento de explicar su ser en el mundo” (De la Garza, 1978, p. 19). Así, entre los nahuas podemos

encontrar un saber que, con justicia, denominamos filosófico en el sentido que se ha planteado al presentar la tarea de la filosofía como el oficio de preguntar, de saber preguntar. Esto nos permite superar la opinión de que solo aquello que encaja dentro de los moldes griegos clásicos es un saber filosófico, ya que la actividad de preguntar sobre las cuestiones del universo, la vida, la existencia y buscar formular una respuesta desde una experiencia particular cultural, nos permite hablar de una filosofía china o hindú, con el mismo derecho con el que podemos hablar de una filosofía náhuatl. Aunque el pensamiento filosófico en la Grecia clásica se levanta como un intento por superar las explicaciones míticas, los filósofos como Platón siguen conviviendo con los mitos, así que la filosofía en su desarrollo camina muy de cerca con lo simbólico y metafórico, aun en la Grecia clásica.

Nosotros compartimos la hipótesis de Carlos Lenkersdorf, quien, después de escuchar el juicio de un colega que le señaló que “los indígenas no tienen filosofía”, nos plantea que “un pueblo que ha desarrollado un idioma tiene, a la vez, su manera de filosofar incluida en su lengua. Dicho de otro modo, todos los pueblos tienen su lengua, por eso mi hipótesis es que todo pueblo está filosofando a su modo de filosofar” (Lenkersdorf, 2005, p. 9). Lo anterior pone de manifiesto la unión entre la filosofía y la cultura, la cual nos invita a una particular forma de filosofar, sea china, hindú o nahua. Desde la lengua propia que cada pueblo tiene para estructurar y nombrar la realidad, se encierra la cosmovisión del pueblo que la habla, ya que es la forma en que se representa su realidad de manera simbólica. Podemos agregar que hablar de Filosofía en general, en realidad es una mala abstracción de nuestra actividad del preguntar y de nuestro oficio de preguntar, ya que siempre se pregunta desde un determinado punto de vista desde una posición, siempre hablamos y preguntamos desde una tradición que nos ha conformado, desde una cultura; es decir, siempre se pregunta desde una posición cultural y filosófica concreta.

Los sabios nahuas nos presentan una concepción unitaria de la realidad, la cual es dinámica y ordenada por un principio superior que no es intelectual, sino vivencial y presente en forma de pares; la realidad es dual o implica una dualidad. En este sentido:

Con la palabra en flor se formulan infinidad de versos que expresan poemas dirigidos a lo sagrado. La expresión consiste en buscar argumentos para dar las posibles respuestas de los problemas expuestos por los sabios y poetas quienes exponen diversas ideas por medio de la poesía (Hernández, 2013, p. 32).

Por lo tanto, las palabras ante nosotros se presentan:

Con matices distintos, pero igualmente humanos, los sabios de Anáhuac, como los de Grecia, supieron también contemplar al mundo y al hombre, creador de cultura, ligado por el simbolismo de las flores y los cantos ‘lo que existe sobre la tierra’ con el mundo misterioso de los dioses y los muertos (León-Portilla, 2001, p. 14).

No es suficiente la vida en comunidad para crear algo firme y duradero. El ser humano para el sabio náhuatl trasciende la vida por su obra espiritual, la cual encuentra sentido dentro de su propia comunidad que se afirma mediante la palabra. Esta nos habla de “una sabiduría del exterior y el interior [que] es expresada profundamente para decir la verdad de las cosas en el *tlaltícpac*” (Hernández, 2013, p. 55), que es diálogo y hermandad:

Dentro de las flores, flores en hilera
es donde solamente llega a la perfección
la hermandad, la sociedad, la Nobleza.
Es embelesadora vuestra palabra:
Se deleitan unos a otros los príncipes.
¡Haya amistad común!

¡Conozcámonos unos a otros!
Sólo con estas flores
será elevado el canto allí.
¡Nos habremos ido nosotros a su casa,
pero nuestras palabras, nuestro canto
vivirá en la tierra!
(Garibay, *Poesía...*, Vol. I p. 73 en De la Garza, 1978, p. 124).

El difrasismo “flor y canto” es la manera en que los nahuas llamaron a su expresión poética el camino por el que los hombres se hacen verdaderos, aquel de realización del hombre, lo único que permanece; esto es, una forma de inmortalidad individual cargada de elementos míticos, formas y narraciones simbólicas nacidas de la necesidad de interpretar su entorno, en la que expresaron su cosmovisión del mundo y de la vida nacida de una particular forma de reflexionar, propia de su imaginación creativa. De esta manera, “los sabios, eruditos en poesía, podían hablar en metáforas, era la vía para exponer las necesidades comunes” (Hernández, 2013, p. 158).

Para valorar la filosofía de los antiguos mexicanos, la sabiduría de los nahuas, no debemos olvidar la importancia de los símbolos que nos descubren las narraciones míticas como formas de comprensión de la realidad y de la forma en que vive una sociedad, ya que “cada mitología tiene que ver con la sabiduría de la vida por cuanto está relacionada con una cultura específica en un momento dado. Integra el individuo a su sociedad y la sociedad al campo de la naturaleza” (Campbell, 1998, p. 93). Los símbolos y las metáforas han tenido un papel fundamental en las sociedades más antiguas, ya que contenían el sentido de los paradigmas que conformaban las cosmovisiones de los pueblos y, por ello, eran transmitidos a todos los miembros, eran los elementos para educar a los integrantes de cada comunidad. La imaginación metafórica expresada en las narraciones simbólicas fue un pilar

de conocimiento, pues generó la posibilidad de que el ser humano de la Antigüedad creara rituales y mitos, por lo cual, dichas manifestaciones proporcionaban sentido y orientaban la conducta. Además, eran los que dotaban de significado las vidas de sus miembros y, de manera contraria al positivismo imperante, consideramos que “la presencia de los mitos no obstruye al pensamiento racional” (Lenkersdorf, 2005, p. 11). Se trata entonces de una racionalidad diferente a la positiva, herencia de la perspectiva moderna respecto al conocimiento: hablamos de una racionalidad simbólica que no se cierra ni se opone a la imaginación. Un mito es un símbolo desarrollado a manera de relato y los signos que en él se expresan le dan sentido de vida a la comunidad, permiten pasar de lo aparente a lo oculto. Por eso el hombre tiene aquí una posibilidad de ir y desarrollar su ser para rebelarse contra lo que lo somete: una rebelión de la vida frente a la muerte por el camino simbólico del arte o la religión, la cual en los nahuas es muy claro en su “flor y canto”, *in xóchitl in cuicatl* su poesía. En los nahuas “la poesía tiene un carácter metafórico, pues sólo así Dios escucha la petición, es una comunicación sagrada en la vida y se realiza en función de las necesidades de la sociedad” (Hernández, 2013, p. 33), ya que algunos de los temas fundamentales que abordaron fue la fugacidad de la vida, la construcción de una visión del universo y el tiempo.

El símbolo permite una interrelación entre nosotros con realidades complejas y ocultas, mueve nuestro inconsciente a profundidad. Así, los nahuas se sirven de la poesía que “es la sabiduría metafísica, sólo así se conocerá lo verdadero, pues con el poder de la poesía se logra entender al Ser más allá” (Hernández, 2013, p. 35). El símbolo da que pensar y da para vivir, por ello aparece en forma de mito, producto del sueño que nos habla vía la metáfora. Esta pide ser interpretada, accedemos al misterio por el camino del símbolo que nos abre la esperanza, “la función principal del mito es fijar los modelos ejemplares de todos los ritos y de todas las acciones humanas significativas” (Eliade, 2016, p. 367). Por

eso, mientras más se vive un símbolo como en un rito que expresa un mito, mejor se podrá interpretar y comprender.

El lenguaje en el mito nos abre al misterio, el cual nunca se deja de interpretar. Por eso la interpretación mítica es inacabada e incompleta. El mito nos dice más porque es un texto simbólico, pide ser interpretado y comprendido desde la pregunta y el diálogo. Entre más se profundiza, mejor será la interpretación que se alcance y mejor se comprenderá la sabiduría popular que emana de él. Por este motivo no es extraño que Gadamer afirme que el mito tiene una credibilidad y riqueza propia, pues se reconoce que la idea de razón absoluta es una ilusión; la razón, de hecho, solo es real en cuanto es histórica. Por consiguiente:

El mito se convierte en portador de una verdad propia, inalcanzable para la explicación racional del mundo. En vez de ser ridiculizado como mentira de curas o como cuento de viejas, el mito tiene, en relación con la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario más sabio (Gadamer, 1997, p. 16).

El tiempo que menciona Gadamer es aquel que hoy hemos olvidado por el exceso de confianza, puesto que, en la razón instrumental, nos permite responder ciertas preguntas, pero evitan el mundo del misterio y las preguntas más fundamentales de la condición humana. La actividad de preguntar acerca de las cuestiones fundamentales la encontramos en el sabio náhuatl, el *tlamatini*, que pregunta y responde al misterio desde los ropajes de la poesía, de la flor y el canto, diferente al *logos* occidental moderno.

EL *tlamatini* ES QUIEN FORMA EL ROSTRO Y EL CORAZÓN

Aunque un mito aborda cuestiones trágicas y complejas de la condición humana, les asigna un sentido, brinda una orientación para

enfrentar la vida a pesar de las condiciones adversas. Así pues, no fue raro que, ante la fugacidad de la vida, los nahuas se sirvieron de mitos que expresaron en su poesía, “flor y canto”, *in xóchitl in cuícatl*, lo único verdadero en la tierra, como lo decían los sabios nahuas:

El Dador de la vida se burla:
sólo un sueño perseguimos,
oh amigos nuestros,
nuestros corazones confían,
pero él en verdad se burla.
Conmovidos gocemos,
en medio del verdor y las pinturas.
Nos hace vivir el Dador de la vida,
él sabe, él determina,
cómo moriremos los hombres.
Nadie, nadie, nadie,
de verdad vive en la tierra

(*Ms. Cantares Mexicanos*, fol. 13 v. en León-Portilla, 2001, pp. 121-122).

Podemos notar en el pasaje de los *Cantares Mexicanos* que los sabios nahuas se preguntan sobre sí mismos y el sentido de la existencia, sujeta al tiempo y el “vivir sujeto al tiempo en el pensamiento náhuatl es reconocer la naturaleza de ser mortal, morar en *tlalticpac* es la verdad y es un sueño de disfrutar y amargarse. La dualidad de la emoción de vida es la alegría y el dolor” (Hernández, 2013, p. 134). El Dador de la vida nos hace permanecer solo un momento en la vida que parece un sueño; hay un canto que nos enfrenta a la fatalidad de la muerte y a la realidad de la fugacidad de la vida; una constante preocupación de los pobladores nahuas del México Antiguo; tratan de aclarar su existencia en este plano de la vida que reconocen en su contingencia, aunque consideran que el hombre pervive más allá de esta vida y de la muerte corporal.

Este lugar que no se puede determinar y únicamente se le puede llamar “la Región del Misterio”, que es *Topan* y *Mictlan*. En dichos lugares están los que ya no tienen cuerpo, en otras partes son llamados los descarnados. Al igual que la muerte, es algo desconocido e incognoscible. Con certeza, para el hombre solo se puede hablar de ello en términos de poesía, ya que “los *tlatiminime* abrían diálogos en poesía que expresaban en metáforas para decir la verdad de las cosas” (Hernández, 2013, p. 36), tal como ocurre en la región del misterio a donde vamos, nuestro destino último sobre este plano de la existencia, pues nadie perdura en la tierra. A pesar de lo mutable y frágil de la vida del hombre, es posible compartir con otros la vida creando lazos de amistad, a partir de encontrar amigos que se reconozcan unos a otros como prestados en este plano de la existencia, “los nahuas viven en el *tlalticpac* el sueño de las cosas del mundo, como si fuera el fin último del pensamiento, ya que el ser mortal tiene especulaciones respecto a la vida” (Hernández, 2013, p. 134). En nuestro paso por la tierra, los nahuas reconocen un determinismo en la existencia tanto general como individual. Se reconoce la influencia de los dioses que gobiernan el día del nacimiento para que cada hombre realice un modo particular de vida. Al destino particular los antiguos mexicanos lo llamaron *tonalli*, que es, además, el calor y la fuerza vital del ser de cada persona. El sacerdote, después de consultar el signo de cada niño, decía que en caso de que el signo fuera bueno, sería gobernante o guerrero; pero si el signo se manifestaba como malo, viviría hundido en el vicio y fracasaría en todo lo que hiciera. En este determinismo se veía una manera de mantener el orden comunitario a través de una función social. Sin embargo, las malas influencias del día del nacimiento pueden reorientarse, se pueden conocer las influencias divinas y conducirlas. Los maestros de una institución educativa dicen, cuando ingresa un niño, que la actitud de cada persona no es predecible, no se puede determinar con exactitud:

No podemos decir con certidumbre esto será, o esto hará, o esto acontecerá, o será estimado, será ensalzado, vivirá sobre la tierra... Nosotros haremos lo que es nuestro (deber) que es criarle y doctrinarle como padres y madres; no podremos por cierto entrar en él, dentro de él, y ponerle nuestro corazón; tampoco vosotros podréis hacer esto, aunque sois padres (De la Garza, 1978, p. 70).

Aquí encontramos una clave importante para entender la responsabilidad en la vida de cada hombre desde la visión de los nahuas. Esta consiste en que es la individualidad de la que depende el cumplimiento o no de ciertos determinismos religiosos y sociales. A pesar del destino, se cuenta siempre con la voluntad. No estamos ante un fatalismo como el de la tragedia griega, el determinismo de los antiguos mexicanos es solamente el marco dentro del cual se circunscribe las acciones de cada uno. De manera acertada, Mercedes de la Garza nos indica que entre los nahuas “la vida del hombre es concebida como una armonía de destino y libertad: el hombre es libre, en la medida en que puede conocer y dirigir sus determinaciones” (De la Garza, 1978, p. 71). Así, el tema de la responsabilidad no desaparece, ya que el individuo es responsable de su propio destino al poder alterar sus determinaciones; puesto que su ser no nace acabado, lo tiene que terminar de formar vía la educación que inicia en el seno de su familia y que continúa en las instituciones educativas: formar una personalidad con carácter moral que hable de su responsabilidad.

Podemos notar un intento por dotar de sentido la existencia humana desde una visión mítica del mundo, ya que al plantear una explicación por medio de la racionalidad simbólica del mito, nuestra razón se torna en dadora de sentido y de significado ante la fugacidad de todo cuanto existe. Las preguntas por el sentido de la vida o la muerte son cuestiones que nos hacemos para descubrir quiénes somos, entender y experimentar el hecho de estar con vida, con el propósito de que nuestro ser y realidad más interna sienta el éxtasis de estar vivos. Esto lo expresamos por

el camino de lo mítico, ya que “los mitos son las pistas de las potencialidades espirituales de la vida humana” (Campbell, 1998, p. 31). Podemos ver un empeño en el sabio náhuatl por tratar de encontrar un sentido a la existencia a pesar de que “nadie, nadie, nadie, de verdad vive en la tierra”, esto no obstaculiza o limita para buscar una raíz, un fundamento, una verdad (*neltiliztli*). La búsqueda de la verdad es una tarea propia del sabio náhuatl, quien cultiva la filosofía, ya que “reflexiona sobre sí mismos y el entorno social que lo conforma y sobre su relación con la naturaleza” (Hernández, 2013, p. 31); practica el oficio de preguntar sobre sí mismo y sobre la naturaleza. Detengámonos un momento para ver las características de este sabio. En primer lugar, tenemos que hacer notar que fueron llamados por Fray Bernardino de Sahagún, en su *Historia general de las cosas de Nueva España*, “filósofos” y se les describe, entre otros calificativos, como: lumbré, espejo luciente, entendido, leído, guía de los demás, que da buenos consejos y doctrinas, guía que alumbrá a los demás, a todos favorece y ayuda. De esta manera se describe en el *Códice Florentino*:

1. La persona sabia: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahúma.
2. Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.
3. Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices.
4. Es escritura y sabiduría.
5. Es camino, guía veraz para otros.
6. Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos.
7. El buen sabio es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición.
8. Suya es la sabiduría transmitida, es quien la enseña, sigue la verdad.

9. Maestro/a de la verdad no deja de amonestar.
 10. Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara (una personalidad), los hace desarrollarla.
 11. Les abre los oídos, los ilumina.
 12. Es maestro/a de guías, les da su camino.
 13. De él/ella uno depende.
 14. Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara (una personalidad).
 15. Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena.
 16. Aplica su luz sobre el mundo.
 17. Conoce lo (que está) sobre nosotros (y), la región de los muertos.
 18. Es persona seria.
 19. Cualquiera es confortado por él/ella, es corregido, es enseñado.
 20. Gracias a él/ella, la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.
 21. Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todo cura.
- (*Códice Florentino*, Libro X, Capítulo VII en González Romero, 2021, p. 147).

Tales funciones son propias de quienes ejercen y merecen el título de sabios. Es interesante que se habla tanto de él como de ella, aquellos que forman la personalidad son varón y mujer, a quienes se les califica como filósofos y se expresan por medio de su poesía cargada de elementos simbólicos. Esto es comprensible ya que hay más realidad en una imagen que en una palabra. En una metáfora podemos tener mayores alcances de lo que hay debajo o encima de nuestra realidad material y temporal. A pesar de las diferencias en las tradiciones míticas, todas buscan llevarnos a una conciencia más profunda de vivir a través de lo simbólico que

se expresa en los mitos y se vive en los ritos, los cuales dentro de la visión de los sabios nahuas se expresaron en su lenguaje por medio de difrasismos. Estos eran la expresión de su visión del mundo y de su cultura propia, así “un sabio nahua era el formador de las generaciones, transmitía los conocimientos de la comunidad que se ha desarrollado a través de milenios con el fin de mantener la buena imagen y el saber del pueblo” (Hernández, 2013, p. 36).

Además de la amplia descripción respecto al sabio nahua presentada en el *Códice Florentino*, sobre la que iremos profundizando en nuestra investigación, en una de las descripciones de los informantes de Sahagún se dice que el sabio nahua, el *tlamatini* es:

El sabio verdadero es cuidadoso [como un médico]

y guarda la tradición.

Suya es la sabiduría transmitida,

él es quien la enseña,

sigue la verdad,

no deja de amonestar.

(*Códice Matritense de la Real Academia* vol. VIII, fol. 118r. en León-Portilla, 2001, p. 125).

De manera particular, queremos hacer notar que es interesante la comparación del sabio nahua llamado por Sahagún filósofo como médico, “el verdadero sabio es cuidadoso como un médico”, mientras que en el *Códice Florentino* se dice “el buen sabio es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición”. Es pertinente recordar que el sabio nahua se expresa por la poesía, es un poeta y “el poeta usa la palabra y el curandero ora con palabras para sanar al enfermo” (Hernández, 2013, p. 55). El sabio como médico, el filósofo como médico, la filosofía y la medicina como artes, en donde el arte de la medicina y el arte de la filosofía nos presentan una analogía interesante. Esta comparación ha sido retomada por Martha Nussbaum en su propuesta filosófica que remite a la

tradición helenística, ya que nos recuerda que en la antigüedad Epicuro escribió:

‘Vacío es el argumento de aquél filósofo que no permite curar ningún sufrimiento humano. Pues de la misma manera que de nada sirve un arte médica que no erradique la enfermedad de los cuerpos, tampoco hay utilidad ninguna en la filosofía si no erradica el sufrimiento del alma’ (Nussbaum, 2013, p. 139).

Así se presenta la comparación entre la filosofía y la medicina como artes de la vida, artes de sanación, artes de curación dirigidas al ser humano que le hacen más soportable la vida a pesar de los sufrimientos que se deben enfrentar en ella.

Lo más característico del sabio náhuatl en su analogía con un médico es que él es “el que sabe cosas, el que sabe algo”; de hecho, ese es el sentido del término con que se le designa: *tlamatini*, quien al contemplar las cosas del mundo y del hombre sabe de ellas, “él es quien la enseña”, es alguien que enseña, “conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos”, es un maestro, un educador, “maestro/a de la verdad no deja de amonestar”, “con este sistema educativo moldea el conocimiento de la nueva generación y la forma de ser sensible que manifiesta la capacidad cultural y el nivel social” (Hernández, 2013, p. 36). No podemos dejar de señalar el elemento común con la tradición griega de filósofos que son educadores y, además, fundaron centros educativos de los que ellos son maestros, tal es el caso de la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles, un caso particular es la comunidad pitagórica.

Por otro lado, uno de los elementos característicos de la doctrina religiosa de los pitagóricos se basa en la idea de proporción, en relación con el ritmo y la armonía, “no fue casual que eligieran como a su divino patrón al dios sobre cuyo templo figuraban inscritas las palabras ‘Nada en demasía’, ‘Observa el límite’, y otros preceptos en el mismo sentido” (Gutrie, 1984, p. 200).

La tradición pitagórica nos ofrece un ejemplo extraordinario en la capacidad de reducir las cosas a sus características medibles. Notamos una clara relación entre el sistema filosófico y religioso de los pitagóricos, de manera semejante con el *tlatimini* que es “el sabio verdadero es cuidadoso y guarda la tradición” por eso “conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos”, pero, además, busca la medida ya que:

Se fija en las cosas,
regula su camino,
dispone y ordena.

(*Códice Matritense de la Real Academia* vol. VIII, fol. 118r. en León-Portilla, 2001, p. 126)

El *tlatimini* “se fija en las cosas, regula su camino” o como se ha señalado en el *Códice Florentino* “se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena”; esto es, tiene un sentido de proporción que vemos reflejado en la arquitectura y el arte de los nahuas. Esto no es extraño, ya que en las formas culturales más desarrolladas de la Antigüedad se ha tenido una concepción de proporción basada en el orden de las relaciones numéricas. A partir de estas, hay una correlación entre la armonía, los números y, en muchos casos, la religión o la mística, tal como se puede apreciar en la comunidad pitagórica que cultiva la matemática y la música, además de la filosofía y la mística. En cuanto al sabio nahua, las reglas que se aplican a la proporción no se quedan en la esfera del arte, sino que van al campo de la vida que también debe de estar sometido a reglas, a un orden y armonía que se adquiere por la educación y la guía del *tlatimini*. El sabio nahua, “el *tlatimini*, o sabio, tenía verdaderas funciones de pedagogo y psicólogo” (González Romero; 2021: 148) que educa y forma, puesto que “es escritura y sabiduría”, “conduce a las personas y a las cosas”, no solo educa en el sentido de dar información, datos y conocimientos: es alguien

que acompaña, por eso “conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura”. Podemos decir que, entre otras funciones, es un terapeuta que “a todos cura”. De nuevo la analogía con el médico es clara, la filosofía entendida como un arte terapéutico, pero más que salud del cuerpo se refiere a la salud interior, espiritual o del alma, una salud más íntima y personal. Esta idea es muy clara, con matices particulares en las escuelas helenísticas griegas y romanas, ya que “concibieron la filosofía como un medio para afrontar las dificultades más penosas de la vida. Veían al filósofo como un médico compasivo cuyas artes podían curar muchos y abundantes tipos de sufrimiento humano” (Nussbaum, 2013, p. 21).

EL *tlamatini* Y LA EDUCACIÓN

El sabio nahua ayuda a la conformación del rostro y el corazón, el difrasismo *in ixtli in yóllotl*, los cuales son la constitución moral de cada individuo, su construcción como persona, su personalidad, hombre y mujer. El rostro se entiende de manera simbólica, es aquello que nos saca del anonimato, un yo adquirido y desarrollado por la educación; de hecho, “la educación era el aparato que forjaba los rostros ajenos y humanizaba el carácter moral de la gente, pues las ideas del saber formaban los rostros externos e internos, por medio de los corazones, y asimismo, sensibilizaban para exponer los conocimientos” (Hernández, 2013, p. 36). Así se comprende que el corazón es la vitalidad, en su sentido más amplio, aquello que da dinamismo al yo. “En náhuatl, el *yollotl* es el corazón que fluye en la emoción de la flor y el canto cuando alaba a *Tonatiuh*; *Ometéotl* es dios dualidad en uno, que genera y concibe, para crear la vida” (Hernández, 2013, p. 96), el corazón se encuentra en íntima relación con lo divino y la vida en el mundo a través de la flor y el canto. Por esa razón es dinámico, es decir,

lo que se anhela, una suerte de pulsión o intencionalidad interna y fuerte que mueve nuestras acciones desde nuestras profundidades a lo exterior tal es el sentido del rostro que nos formamos con la ayuda del sabio nahua, el *tlamatini*.

El que hace sabios los rostros ajenos,
hace a los otros tomar una cara,
los hace desarrollarla...
Pone un espejo delante de los otros, los hace
cuerdos, cuidadosos,
hace que en ellos aparezca una cara...
Gracias a él la gente humaniza su querer
y recibe una estricta enseñanza...

(*Textos de los informantes de Sahagún*, edición facsimilar de Paso y Troncoso, V, VIII, f. 118v; AP 1, 8 en León-Portilla, 2017, p. 241).

El interior de una persona es su rostro y aquello que lo mueve es su corazón, su motivación, su intencionalidad o pulsión más fuerte y propia; es lo que muestra su persona que no se puede alcanzar más que por la vía de la educación ya que el “*tlamatini* hace sabios los rostros ajenos”, pero también se atiende al dinamismo interior ya que “la gente humaniza su querer”. No se descuida el dinamismo interior, por eso no solo es firme el rostro, el yo, también lo es el corazón. Eso que podemos llamar la intencionalidad o pulsión que nos mueve y que acertadamente nos describe Mauricio Beuchot, quien nos ofrece un concepto del hombre como “núcleo de intencionalidades” y este “sujeto intencional” que se nos presenta es un sujeto “analógico” y “proporcional”:

Intencionalidad ha de entenderse aquí como polarización o direccionalidad de las fuerzas que constituyen al ser humano. Ya el propio hombre como ser tiene una intencionalidad o proyección hacia el ser mismo, a existir, a cumplir lo mejor que pueda su esencia en su existencia (Beuchot, 2004a, p. 19).

El hombre como entramado de intencionalidades es razón y sentimiento, no como opuestos o contrarios que dan la impresión de ser incompatibles o irreconciliables, sino como elementos que nos constituyen y que están llamados a la concordia, a buscar satisfacer o planificar lo mejor posible tales intencionalidades. Estas siempre quedarán con un sentimiento de incompletud, tal concepción del hombre en el *tlamatini* fue clara al enseñar a “tomar rostro” y “humanizar el querer”, se forma al hombre en su sentido más maduro, más completo, más pleno:

El hombre maduro:

corazón firme como la piedra,

corazón resistente como el tronco de un árbol;

rostro sabio,

dueño de un rostro y un corazón,

hábil y comprensivo.

(*Códice Matritense de la Academia*, fol. 109 v. en León-Portilla, 2001, p. 149).

El concepto de hombre en el pensamiento de los nahuas nos recuerda que este debe de ser dueño de un rostro y un corazón, un yo y una intencionalidad. El corazón que es la intencionalidad es lo que nos mueve, por eso, al igual que el rostro, debe de ser firme, “rostro sabio” que ha sido formado con la ayuda del *tlamatini*, quien “hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara”, en donde lo mítico se une al ritual:

La realización de los actos rituales era parte de la formación del rostro íntimo, en la que la juventud habría de mostrar su profundidad de ser a la sociedad, pues era necesario exponerse para que observaran el proceso de formación y así pudieran llegar a ser considerados como personas aptas para poder integrarse al desarrollo de la sociedad (Hernández, 2013, p. 38).

Los nahuas se debían de esforzar en llevar una vida intachable, libre de inclinaciones destructivas como el hurto, el homicidio, el falso testimonio; en caso de cometer alguna de estas faltas, existía la posibilidad de confesarse una vez en la vida. Se decían los pecados a *Tezcatlipoca* frente a su sacerdote, quien dirigía una oración al dios que “entre otras cosas decía que el que peca se ha ‘enlodado’, se ha arrojado en un foso sin fondo, dentro del agua, dentro de una cueva”. Afirma que no todo se debe a la libre elección, sino también a su *tonalli*: “Sabéis que este pobre no pecó con libertad entera del libre albedrío, porque fue ayudado e inclinado de la condición natural del signo en que nació.” (De la Garza, 1978, p. 83). A pesar de que el hombre nace marcado por su *tonalli*, las influencias del día de su nacimiento, el hombre hace su propio camino, no vive una existencia marcada por un determinismo ineludible, ya que es un ser indeterminado, indefinido, inacabado. El destino del hombre se encuentra en sus propias manos en tanto sea capaz de comprender y manejar los designios divinos, de conocer y saber dirigir su *tonalli*, que, si bien es limitante, no es determinante. Para los nahuas, el ser del hombre no está acabado, es susceptible de ser formado y cumplir con la responsabilidad de su existencia desde su particular relación con los hombres y con los dioses. Así, el *tlamatini* se presenta como “alguien que puede servir de ejemplo o de modelo, debido a su forma de vida y al buen uso que hace de los saberes que posee” (González Romero, 2021, p. 50); por eso, “cualquiera es confortado por él/ella, es corregido, es enseñado”, ya que la realidad humana es inacabada, el ser humano se construye, se hace.

Acertadamente, nos señala María Zambrano, el problema del hombre es su realización, ya que “el hombre es el único viviente al que la vida se le da como una tarea por realizar, y por ello que se vea necesitado de construirla, de inventarla” (Zambrano, 2007, p.14). El individuo inacabado se completa en la sociedad que tiene como elemento fundamental en la configuración de los individuos

la educación, la cual no viene dada con el nacimiento, como señala María G. Amilburu “el ser humano es incapaz de vivir en cualquier esfera de la naturaleza realmente natural y original” (2009, p. 89). En consecuencia, el hombre necesita de una segunda naturaleza, la cultura que es su propia creación y que se hace presente a través de lo simbólico. María G. Amilburu afirma que en Aristóteles encontramos que la naturaleza no es la apariencia exterior, sino aquello que nos habla del principio de movimiento y reposo, “porque la naturaleza es un principio y causa del movimiento o del reposo en la cosa a la que pertenece primariamente y por sí misma no por accidente” (Aristóteles, 2015, p. 98).

Al tener lo natural su principio de movimiento, se nos habla de una teleología, la naturaleza es teleológica. En el caso de la naturaleza humana, además de los aspectos biológicos, nos remitimos a la cultura que en términos de historia siempre está en cambio, tiene un dinamismo propio. Cuando Aristóteles se refiere a la persona como hablante y político por naturaleza, se refiere a formas de organización que dan plenitud al ser humano. Así se entiende que el ser humano es por naturaleza un ser cultural entre naturaleza y cultura, la persona crea algo nuevo no contenido en el universo, no solo en su aspecto físico, sino también en su creación de sentido, en su creación simbólica nacida del imaginario humano. Por esta razón, “La cultura es así el universo simbólico que el hombre añade al mundo físico natural para continuarlo y habitar en él” (García Amilburu, 2009, p. 99). El ser humano construye un mundo en el que habita, pero, además, es en este mundo donde él mismo se construye hasta llegar a la plenitud que le es propia.

El hombre que nace como ser inacabado, incompleto, nos remite a la idea que ya hemos mencionado en el difrasismo, *in ixtli in yóllotl*, rostro y corazón. Los dos aspectos de la construcción de la persona que no son algo dado, la individualidad tiene que desarrollarse fortaleciendo el rostro y el corazón con la ayuda

del *tlamatini* quien “pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara (una personalidad)”, el hombre bajo esta óptica se determina y se va construyendo, ya que “el hombre es, en el pensamiento náhuatl, el ser que se hace así mismo, el ser potencial, susceptible de adquirir una individualidad, susceptible de ser ‘persona’” (De la Garza, 1978, p. 72). De esta manera, el hombre queda sujeto a la voluntad de los dioses; a pesar de este pesimismo, la vida no es solo sufrimiento. A pesar de las dificultades, también se nos ofrecen alegrías, tal como un padre nahua le dice a su hija: “Se dice que la tierra es lugar de alegría con fatiga, de alegría con dolor; así decían los ancianos... Todos hacemos la vida alegre en la tierra, de modo que nadie vaya llorando” (Códice Florentino, Libro VI, p. 93 citado en De la Garza, 1978, pp. 76-77). Incluso, los *tlamatini-me* expresan el enigma que encierra la vida, el misterio de nuestra existencia, que se reconoce como única, entre sufrimiento y gozo lleno de esperanza.

En el pensamiento de los sabios nahuas se reconoce lo finito de nuestro existir, “esa conciencia de la finitud y de lo efímero de la existencia es uno de los rasgos centrales del pensamiento nahua” (González Romero, 2021, p. 149). Estos rasgos se expresan a través de la flor y el canto su poesía, “el nahua en el pensamiento tiene la verdad (*neltiliztli*), la verdad de la vida temporal, pues todos viven por corto tiempo” (Hernández, 2013, p. 133). Sin embargo, a pesar del sufrimiento y la fugacidad de nuestra existencia, la vida humana es un bien. De hecho, es el mayor bien que se debe fortalecer y prolongar, para que el hombre venere a los dioses; por ello, al lado de las instituciones educativas que preparaban a los sabios, a los gobernantes y a los guerreros, se rendía culto a las divinidades más importantes del panteón de los nahuas. Estas son diferentes desdoblamientos de un mismo principio divino que es dual y que sostiene la existencia de todas las cosas. Lo educativo está en unión con el culto que es parte de

una determinada concepción del hombre y de lo social, “los *tlamatinime* tenían el trato sublime que se trasmitía de padres a hijos en la enseñanza formal con la juventud” (Hernández, 2013, p. 157). Así, la concepción de los antiguos mexicanos sobre el hombre no es cerrada ni limitada, es abierta por la vía de lo educativo que tiene que formar el rostro y humanizar el corazón.

En el plano educativo, dentro de la formación en los hogares, en el pensamiento de los antiguos mexicanos se tenía la categoría de *tlacahuapahualiztli*. Esta se entendía como el arte de criar y educar a los hombres y a las mujeres dentro de las tradiciones nahuas, esto “era una consideración de la absorción de la personalidad: el rostro y el corazón era la formación más cabal en la sociedad *náhuatl*” (Hernández, 2013, p. 37). Este hecho nos habla de su concepción antropológica necesaria en la construcción de su sociedad, ya que es vía la educación que los sujetos se incorporan a su comunidad y van construyendo su ser. En ese sentido, la educación se ha compuesto de dos propósitos que nos recuerda de manera acertada Vargas Lozano, “a saber: preparar al individuo para ejercer una profesión u oficio pero también ofrecerle los elementos necesarios para una incorporación plena a la vida social” (2012, p. 108). Tal fue el sentido griego de *Paideia*, formación o educación, educar para formar buenos ciudadanos, idea presente en la tradición filosófica clásica, que se expresa de manera acertada en *La República* de Platón, así como en la *Ética Nicomaquea* y la *Política* de Aristóteles.

La idea de *Paideia* griega no se abandonó, siguió presente en la tradición cristiana en la edad media, pero se desarrolló desde el helenismo romano, durante los periodos apologético y patristico. Este concepto está muy bien expuesto en la obra de Werner Jaeger *Cristianismo primitivo y paideia cristiana*, en donde su autor afirma que los griegos de la Antigüedad habían pasado por un serio entrenamiento físico y mental para construir su *paideia*, reto que enfrentaron los autores cristianos de los primeros siglos,

quienes “necesitaban partir de lo elemental y después construir sistemáticamente al hombre. Lo que necesitaban era una escuela que les enseñara a hacerlo. En una palabra, tenían que construir una *paideia* cristiana” (Jaeger, 1965, p. 105). Los nahuas también conformaron una *paideia*, fueron poseedores de un sentido educativo muy elevado en lo referente no solo al conocimiento que se impartía en el *Calmécac* y el *Telpochcalli*, sino también en lo que se refiere a la vida justa, buena y virtuosa, la cual inicia en la casa con las exhortaciones morales de los padres. La tarea del padre como educador es clara, en gran medida es similar a la tarea del *tlamatinini*, pues se le describe como alguien que es de buen corazón; es decir, tiene una buena intención por lo dicho respecto al sentido del concepto corazón en líneas anteriores. Así, “la enseñanza sujetaba al buen corazón del hombre (*in quatli iyollo*), y comenzaba en el propio hogar, donde los padres del niño instruían la sensibilidad el corazón” (Hernández, 2013, p. 40). El padre es el que enseña a vivir, por eso cría y amonesta para que el hijo se pueda gobernar “le pone delante un gran espejo”, para que se conozca y se haga dueño de sí. Hay una preocupación muy fuerte por la educación del hijo en el plano de lo moral y lo ético, para que “no obre mal, hable bien y respete a la gente”. Tales elementos nos hablan no solo de una conducta adecuada en el hogar, a su vez dentro de la comunidad de la cual es parte. De esta manera, “la educación de la niñez era la prioridad, una instrucción paulatina de los contenidos establecidos. Si los padres carecían de capacidad para instruir, los *tlamatinime* intervenían en la capacitación para mantener el interés del pueblo; por ejemplo, la interpretación de los códices” (Hernández, 2013, p. 39). Además, hay cuestiones que tenían que ver con la alimentación o quehaceres domésticos en donde los padres debían ser un modelo a imitar; así, los padres enseñan la importancia de la cultura y poder heredarla a las nuevas generaciones, vemos claro el modelo educativo que va de la casa a la escuela.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LOS NAHUAS: *Calmécac* Y *Telpochcalli*

La educación que se daba en la casa por parte de los padres era fundamental en la vida de los *macehuales*; sin embargo, solo era la primera parte de una formación más completa en la construcción del rostro y del corazón. Los nahuas ingresaban al *Calmécac* o al *Telpochcalli* dependiendo de qué divinidad esperaban los padres que fuera la protectora de sus hijos o hijas, dependiendo del tipo de actividad a la que pensaba dedicarse el joven en su vida adulta, ya sea como sabio, sacerdote o guerrero. Sobre la edad de ingreso a uno de los centros educativos, la información no es muy clara:

Y cuando ya tenía diez años, o quizá ya doce, o quizá ya trece, lo metían al *calmécac*. En manos de los *tlenamacaque*, de los *tlamacazque*, lo dejaban para que allí fuese enseñado, fuese amonestado, fuese aconsejado. Le encargaban los actos penitenciales para que viva correctamente: la recolección de ramas de ofrenda en la noche, o que vaya a colocar ramas de ofrenda a cualquier lugar, sobre los cerros, donde se mata [en sacrificio] a la media noche (López, 1985, p. 89).

Cuando el niño era finalmente entregado en el *Tepochcalli*, los padres se dirigen a sus maestros y a la deidad protectora con las siguientes palabras:

por tanto os le damos, por vrō hijo, y os le encargamos: porque teneys cargo de criar a los muchachos y mancebos: para que sean hombres valientes, y para que siruan a los dioses, tlaltecutli y tonatiuh: que son la tierra, y el sol, en la pelea: y por esto, ofrecemosle al señor dios todo poderoso yaotl, y por otro nombre, titlacaoa, o tezcatlipuca (López, 1985, p. 20-22).

El *Calmécac* y el *Tepochcalli* eran centros de educación para nobles y sacerdotes, es decir, permitían a los nahuas incorporarse en la vida intelectual y social de su comunidad. De este modo, “el nahua

tuvo una educación formal y estricta para humanizar por medio de la formación del *Ixtli* y el *yollotl* (el rostro y el corazón) para el bien del pueblo” (Hernández, 2013, p. 266). Es pertinente matizar que en el *Calmécac* se apoyaba más la formación intelectual, aquí se formaba el *tlamatini*, mientras que, en el *Telpochcalli*, como se ha hecho notar por los textos de Sahagún, tenía como intención primordial formar guerreros, razón por la cual era un centro muy concurrido por el pueblo. También en los textos sahumagutinos se presenta el discurso y las ceremonias de ofrecimiento para la aceptación del joven nahua en el *Calmécac* (López, 1985, p. 38).

En cualquiera de los dos centros educativos tenía que formarse el hombre de acuerdo con las tradiciones nahuas que, sin importar su estrato social, podía acceder a la formación que mejor consideraban sus padres o bajo cual divinidad querían que su hijo estuviese protegido o le sirviera. Esto es un avance muy grande en el desarrollo cultural de cualquier forma de civilización; la posibilidad de que cualquier miembro de la sociedad, con independencia de su origen o condición social, pudiera acceder a un centro educativo. La educación es un medio de superación de cada persona, ya que se construía un corazón habitado por Dios; esto resultaba ideal dentro de la antropología de los nahuas. Con independencia de la clase social, “no se veía su linaje”, lo que se valora dentro de la educación de los nahuas es lo más elevado de la persona, esto es, “la pureza de su corazón”, “su corazón bueno y humano”, “su corazón firme”, lo que dejaban ver ya que “se decía que tenía a Dios en su corazón”; de igual modo, podía acceder a diferentes cargos dentro de la comunidad. Incluso, podía llegar a los más altos puestos a los que se puede aspirar dentro de un sistema teocrático, el de sumo pontífice o de gobernante, lo que importa es la vida en la virtud que vive la persona y que era parte del proceso educativo. “El gobernante conocía las normas de la vida social, con el fin de regir y atender las demandas del pueblo” (Hernández, 2013, p. 271), en donde se tiene en gran estima la

educación. Por ello, para el nahua el poder acceder a una determinada formación que le permita la incorporación a la vida activa y productiva de su comunidad no era exclusivo de algún grupo social.

En la educación de los jóvenes, el *tlamatini* cumplía su función de “hacer sabios los rostros ajenos”. Esta tarea era fundamental del sabio, que ya hemos mencionado y que se relaciona con formar y dar firmeza a un rostro: un yo, un corazón, una intencionalidad. Tal era el sentido de educación entre los nahuas que “el rostro y el corazón son el modelo de enseñanza y aprendizaje de la sociedad nahua, que va destinada a la juventud para moldear la personalidad de cómo debe de presentarse ante el mundo con las técnicas y métodos particulares” (Hernández, 2013, p. 278). Además, tiene un marcado sentido moral y ético en el desarrollo de la persona que se va construyendo a sí misma, la cual, si bien se desarrollaba desde el hogar, de manera particular quedaba de manifiesto en la formación que se ofrecía en el *Calmécac*, pues este se considera como la casa de las lágrimas y la misericordia en donde se enseña a los nobles, lo que importaba era la calidad de vida que, en términos morales, se había llevado dentro de la comunidad:

No se ve el linaje; sólo se ve la buena vida. Se busca bien al dueño de buena vida, al dueño de vida recta, al de corazón limpio, al de corazón bueno, al de corazón compasivo, al paciente en la adversidad, al endurecido, al precavido, al que no se abate, al animoso, al constante, al esforzado, al que acaricia a la gente, al que abraza a la gente, al que ama a la gente, al que se compadece de la gente, al que llora por la gente, al de corazón temeroso [a los dioses], del que se dice que está el dios en su corazón, al devoto, al respetuoso de los dioses, al llorador, al triste, al suspirador (López, 1985, p. 55).

Cuando los padres consideraban que sus hijos debían estar en el *Calmécac*, en donde eran llevados como ofrendas, tenían el deseo

de que sus hijos sirvieran a los dioses y les rindieran cultos por múltiples actos de penitencia. Además de vivir en humildad y castidad, distanciados de cualquier vicio carnal, estaban dedicados a las tareas propias de quien ingresa a este centro de educación y se deja educar por los sabios. Estos pueden imponer castigos para corregir al joven que no sigue los preceptos de formación y que son los fundamentos que permiten que puedan llegar a ser señores. Por ello, deben desechar de sí cualquier pensamiento malo, ante los apetitos sexuales debe ser capaz de someter su cuerpo con castigos, pero también debe de ser capaz de modelar su mente con los consejos y acompañamiento de los sabios que tienen habilidades y buen ingenio para entender los libros. Así, se entiende que al joven nahua que se encuentra en el *Calmécac* se le diga:

y toma cargo de la tinta negra, del color, de los libros, de las pinturas. Colócate en la cercanía, en la proximidad de los prudentes, del sabio.

¡Oh, hijo mío! ¡Oh, joven mío! Ya no eres como un pajarito, porque ya entiendes, porque ya comprendes (López, 1985, p. 71).

Es interesante la invitación al joven nahua para que permanezca cerca de los prudentes, de los sabios. En realidad, se le invita a que él mismo adquiriera la virtud de la prudencia a través de ver e imitar de cerca a aquellos que la practican, ya que la virtud la podemos entender desde la tradición aristotélica como una disposición que la persona adquiere y que la capacita para la realización adecuada de una determinada actividad. En este esquema de enseñanza de la virtud, al alumno se le ve como elemento activo que dialoga con el docente y aprende de él, por lo que dice y hace, de esta manera: “tratamos de que el alumno aprenda habilidades, virtudes; nos preocupamos por suscitar y estimular sus potencialidades” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 35). Mauricio Beuchot señala que para la adquisición de la virtud son necesarias dos actividades: la imitación y el juego; la primera da continuidad,

repetición, resistencia; la segunda posibilita mutación, cambio, creatividad. Además, “la educación para la virtud implica no sólo atender a la inteligencia y a la razón, sino también a la voluntad y a los sentimientos” (Beuchot, 2004b, p. 79). De manera particular, se debe de cultivar la prudencia, que en la ética tiene una larga tradición desde Aristóteles hasta nuestros días con autores como Alasdair MacIntyre y aplicada en las propuestas hermenéuticas de Gadamer y de Beuchot. Por ello, es importante hacer algunos señalamientos en torno a esta virtud recomendada al joven nahua y practicada por el sabio nahua, el *tlamatini*. “Esta letra quiere decir. De verdad tiene ojos, de verdad tiene orejas. Por metáfora quiere decir: es persona prudente, sabia, hábil y experta” (*Códice Florentino*, libro VI, 255 en González Romero, 2021, p. 52).

Actuamos de manera prudente cuando, con base en un juicio, de manera adecuada se toma la mejor decisión ante una situación particular. El sabio nahua considera que “sentir y saber forman una unidad, puesto que el saber también se construye a través de los sentidos” (González, 2021, p. 52). En el lenguaje náhuatl nos encontramos con un difrasismo para referirse a las prudentes, *in ixequ in nacazaque*, los dueños de ojos, los dueños de oídos:

“cuando se dice que una persona sabia tiene buen oído es porque ha desarrollado la facultad de escuchar, por eso se le relaciona con la prudencia. Una persona prudente no se precipita en sus acciones y antes de tomar una decisión escucha y pondera lo suficiente” (González, 2021, p. 53).

Los prudentes son los que saben ver, oír y son ayudados por las palabras de los sabios que viven en el *Calmécac*:

Y ahora, aquí con una única voz, con una única palabra yo ayudo, yo auxilio a quienes se han hecho madres, a quienes se han hecho padres, a los dueños de ojos, a los dueños de oídos, a los hábiles, a las luces, a las teas, a los espejos (López, 1985, p. 73).

Alfredo López Austin (1985) señala de manera acertada que luces, teas, espejos se encuentran en plural refiriéndose a ellos como si se hablara de seres animados, ya que son metáforas que nos hablan de seres humanos, de los sabios que iluminan y reflejan el correcto hacer “los *tlamatinime* aprovechan sus experiencias para desarrollar la buena educación basada en la herencia de sus antepasados, con los planes y programas de capacitar y formar individuos para incorporarlos a la sociedad y que fueran útiles al pueblo” (Hernández, 2013, p. 37). En este orden de ideas, se entiende que el *tlamatini* es luz, tea, espejo, pues tales conceptos aparecen en la descripción de Sahagún de lo que es el sabio nahua, el filósofo. Por ello, no es extraño que lo que tales personas valoran es “la buena doctrina, y el aprouechamjento en la virtud y la reuerencia, y el temor y la humjldad, y paz es la verdadera nobleza, y la verdadera generosidad” (López, 1985, p. 75).

Podemos afirmar que tanto el *Calmécac* como el *Telpochcalli* en cuando instituciones educativas “eran instituciones de primer nivel en las que se formaba el rostro de los jóvenes con un contenido humanístico que los llevaba a ser buenos ciudadanos por tradición y generación” (Hernández, 2013, p. 41). A diferencia del *Telpochcalli*, —consagrado a *Tezcatlipoca*, que formaba para la milicia, además de impartir varios talleres para trabajos manuales— la enseñanza en el *Calmécac*, consagrado a *Quetzalcóatl*, tenía un sentido más político y teológico: se buscaba educar a los gobernantes y a los sacerdotes, entre los cuales se encontraban los sabios nahuas. Esta diferencia no es tan relevante, ya que al sabio nahua no le interesaba el origen familiar de cada niño. La educación se impartía por igual a todos a fin de sujetarlos al conocimiento más elevado de la comunidad “la finalidad era evitar los vicios de los jóvenes y así mantener limpia y sana a la sociedad” (Hernández, 2013, p. 43), además de ejercitar a los jóvenes en las artes militares, eclesiásticas y astrológicas. Así, nos encontramos en la tradición educativa de los nahuas con un amplio manejo

de los cálculos matemáticos, lo cual era exigencia de las elevadas concepciones astronómicas que permitían el estudio de los libros o códices de los años, *Xiuhámatl*, que para los nahuas son contenidos de estudio para los conocimientos de la vida en sociedad. Esto deja ver en el pensamiento de los nahuas una gran sistematización y abstracción del conocimiento, el cual se proyecta en la existencia de la comunidad, en donde se vive con un rostro y un corazón, tal como es el ideal del hombre maduro para los nahuas. Hay un sentido profundo en la formación de los aspectos físicos y psicológicos de los nahuas, se pretende que cada miembro de la comunidad se desarrolle, forme su rostro y su corazón, adquiera una personalidad, para después integrarse a la vida de la comunidad con una fineza de rostro y una firmeza de corazón. El hombre adulto no solo era hombre de bien en su casa, a su vez lo era en su comunidad: “La cultura náhuatl fue excepcional con las escuelas del *Telpochcalli* y el *Calmecac* para formar rostros y corazones en los jóvenes para servir al pueblo” (Hernández, 2013, p. 281).

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, podemos concluir que entendemos la filosofía como el oficio de preguntar, saber cuestionarnos sobre aquello que nos rodea y aquello que somos, lo que constituye nuestra condición humana: el filósofo interroga por oficio. Ante tal posición, podemos afirmar que los antiguos mexicanos construyeron una filosofía, es decir, se plantearon preguntas fundamentales y las buscaron responder desde su manera de interpretar la realidad, las cuales expresaron y han llegado a nosotros a través del camino de lo simbólico, de “la flor y el canto”, *in xóchitl in cuícatl*. Lo único verdadero en la tierra, su poesía cargada de elementos metafóricos, la cual nos presenta su cosmogonía y antropología filosófica construida por el *tlamatini*, el sabio nahua o filósofo.

Este, como médico compasivo, guía a los hombres para que se formen un “rostro” firme y un corazón “recto” por la educación a la que cualquier miembro del pueblo náhuatl tenía derecho, ya sea en el *Calmécac* o en el *Telpochcalli*. Sin importar su condición social, se podía acceder a la institución educativa que permitiría la formación de los jóvenes *macehuales*. A partir de las preguntas que vamos planteando, desde nuestra manera de comprender e interpretar el mundo y las respuestas a que dan lugar, la filosofía ha tenido la función de ofrecer orientación al hombre, dotar de sentido su existencia, pensar las cuestiones fundamentales de la vida y buscar soluciones ante los conflictos de la sociedad por medio del conocimiento que se fundamenta en el hecho de preguntar, el diálogo crítico y la imaginación creadora. De manera continua, la filosofía se ha servido de la poesía y los mitos para construir una concepción del mundo, de la vida y de la educación. Esto nos habla de un ideal de ser humano y de sociedad, tal como se ha expuesto en el pensamiento de los nahuas, que tienen un modelo de educación y un ideal de ser humano, una manera de ser persona, expresada en *in ixtli in yóllotl*, “rostro y corazón”. Los *macehuales* son guiados en su educación y la formación de su personalidad por el *tlamatini*. Si bien la educación se inicia en la casa con la familia, esta se continúa en las instituciones educativas propias de los nahuas, el *Calmécac* y el *Telpochcalli*.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2015). *Física*. Madrid: Gredos.
- Arriarán, S. y Mauricio B. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN.
- Beuchot Puente, M. (2004a). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico icónico*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Beuchot Puente, M. (2004b). *Ética*. México: Torres Asociados.

- Campbell, J. (1998). *El poder del mito*. Barcelona: Emecé.
- De la Garza, M. (1978). *El hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya*. México: UNAM.
- Eliade, M. (2016). *Tratado de Historia de las Religiones*. México: Era.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- González Romero, O. S. (2021). *Tlamatiliztli: La sabiduría del pueblo nahua. Filosofía intercultural y derecho a la tierra*. Países Bajos: Leiden University Press.
- Guthrie, W. K. Ch. (1984). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos.
- García Amilburu, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Navarra: EUNSA.
- Hernández Díaz, M. (2013). *El concepto de hombre y ser absoluto en las culturas maya, náhuatl y quechua-aymara*. [Tesis de doctorado] México: UNAM.
- Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: FCE.
- León-Portilla, M. (2001). *Los antiguos mexicanos*. México: FCE.
- León-Portilla, M. (2017). *La filosofía náhuatl. Estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- López Austin, A. (1985). *Educación Mexicana. Antología de textos sahuaguntianos*. México: UNAM.
- Liotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Montes de Oca Vega, M. (2008) "Los difrasismos: un rasgo del lenguaje ritual". *Estudios de cultura náhuatl*; Vol. 39, pp. 225-238.
- Nicol, E. (1994). *Del oficio*. En *Boletín Filosofía y Letras*, No. 1, Sep.-Oct. México: UNAM, pp. 28-32.
- Nussbaum, M. C. (2013). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz-Osés, A. (1976). *Mundo, hombre y lenguaje crítico. Estudios de filosofía hermenéutica*. Salamanca: Sígueme.
- Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*. México: Ítaca-UAM.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación (Manuscritos)*. Málaga: Ágora.

CAPÍTULO 8.

TRANSCULTURACIÓN COMO EXPRESIÓN NEOBARROCA EN SANTO DOMINGO OZOLOTEPEC, OAXACA. INTERSECCIÓN CULTURAL DE ORALIDAD, ESCRITURA Y DIGITALIZACIÓN

Miriam Florean Santana

Elizabeth Hernández Alvidrez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos algunos avances de los resultados de la investigación doctoral titulada *La modernidad neobarroca en la intersección de las culturas de la oralidad, la escritura y la digitalización en el contexto escolar en Santo Domingo Ozolotepec, una comunidad del Estado de Oaxaca*. Partimos de la consideración de que estas tres tecnologías de la palabra, como las denomina Walter J. Ong (1987), no solo proporcionan una técnica, sino que constituyen una cultura que determina tipos de conocimiento, formas particulares de construirlo y prácticas sociales.

Reflexionar acerca de las tecnologías de la palabra en el planteamiento de nuestro tema permite explicitar un enfoque multicultural del contexto de la investigación, a partir de las prácticas comunitarias de la oralidad, las escolares de la escritura y las promovidas por el reciente establecimiento de la digitalización, entorno sobre el que iniciamos una cavilación en la presente etapa de la investigación. En la comunidad en la que se realiza la pesquisa, hace pocos años se dio la instalación de las primeras antenas que permiten conectarse a la red, a través de programas

gubernamentales de acceso gratuito a internet. Dichas antenas se localizan en las instituciones educativas. Sin embargo, durante la pandemia por COVID-19, se incrementó de manera rápida el número de antenas como respuesta, entre algunos aspectos, destaca la necesidad de una educación a distancia instaurada por el sistema educativo nacional. Aunque esta modalidad no se llevó a cabo en todos los niveles educativos, sí se puso en marcha en los niveles superiores como el telebachillerato comunitario y, esporádicamente, en la telesecundaria. Lo anterior influyó en la adquisición, por parte de las familias de los estudiantes, de dispositivos móviles tales como los teléfonos celulares, para el trabajo escolar. La forma de adquirir el servicio del internet ha ido variando; antes, prevalecía el sistema de venta-compra de fichas por tiempo determinado; actualmente, se procura instalar la antena en cada hogar; no obstante, son aún pocas las familias que tienen esta posibilidad, ya que el costo del servicio es alto.

Aunque el uso del internet se hace mayormente en el plano comunitario, también se ha tenido acceso a la red con fines educativos. Se usa para navegar en redes sociales, como Facebook; en el tiempo transcurrido en esta investigación, la comunidad ha adquirido una cuenta propia del pueblo, que es el espacio donde se publican los llamados memes, creados a partir de las prácticas sociales y educativas dentro de la comunidad.

Actualmente, en la escuela primaria se ha adquirido un proyector como herramienta didáctica para el alumnado. Los padres de familia han asumido ese gasto a través de una cooperación. El personal docente facilita el acceso a internet; su uso es personal, pero se comparte con el alumnado para fines didácticos. Sin embargo, el uso de la digitalización ha pasado al plano de la organización escolar-comunitaria, a través del uso del proyector en la asamblea como se muestra en la siguiente imagen de la Figura 1:

Figura 1. Uso del proyector en la asamblea de padres y madres de familia



Fuente: Fotografía de elaboración propia.

Esta imagen muestra la asamblea, es decir, la reunión de organización escolar. La dirección de la escuela coordina la asamblea; es tarea del cuerpo docente de la primaria que alguien participe en el secretariado de actas. Asisten a la asamblea los padres y madres de familia que tienen hijas e hijos inscritos en la primaria, así como las autoridades municipales y la planta docente como parte oficial de la institución educativa. Es esta colectividad la que organiza las diversas actividades de la escuela primaria.

Esta acelerada implantación de los medios digitales en la comunidad nos llevó a indagar acerca de las primeras transformaciones en las prácticas culturales en ese contexto. Actualmente, el tema de los medios digitales ha cobrado gran relevancia, así como también diversas investigaciones han hecho énfasis en la gran importancia que ha tenido Internet en los tiempos de pandemia

como recurso pedagógico y educativo. Es importante, entonces, indagar si han existido cambios en las prácticas sociales y educativas a partir de la llegada de la digitalización a la comunidad de Santo Domingo.

Una vez que hemos presentado el tema y el contexto de nuestro trabajo, damos paso a explicitar el desarrollo del capítulo, que consiste en dar a conocer el análisis y algunos resultados de la interpretación de los referentes empíricos que hemos estudiado, los cuales nos aportan ejemplos de esta expresión y evidencian las características de los procesos de apropiación de las tecnologías de la palabra en la comunidad en la que enfocamos el estudio.

De esta manera, el capítulo está organizado por una primera parte en la que reflexionamos sobre los enfoques teórico-metodológicos de la hermenéutica aplicados en la investigación. En un siguiente subcapítulo abordamos los conceptos de transculturación y de neobarroco cuando se presenta la intersección de los tres entornos culturales, como es el caso del contexto espaciotemporal de nuestra investigación. En un tercer apartado presentamos el análisis de ejemplos a partir de la observación de procesos de transculturación que permiten comprenderlos desde la perspectiva neobarroca. Así, analizamos el acta de acuerdos como tipología textual de la escritura, la fiesta como expresión de la cultura de la oralidad, y el meme como tipo textual que surge de la digitalización.

Todos ellos, desde la perspectiva de sus usos en Santo Domingo Ozolotepec, son prácticas sociales propias de la comunidad en estudio, que inciden creativamente en nuevos usos de la oralidad, la escritura y la digitalización, mediante procesos de transculturación con un posible impacto en la educación que se desarrolla, tanto en el ámbito escolar como en el de la comunidad.

En las conclusiones, hacemos una síntesis de los hallazgos del capítulo; asimismo, exponemos algunas contribuciones que pueden aplicarse a las políticas educativas nacionales en relación con

la diversidad en que se conforma el contexto educativo por efectos de la multiculturalidad.

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Hermenéutica del texto

En relación con los enfoques teórico-metodológicos que adoptamos para realizar la investigación, la hermenéutica de Paul Ricoeur (1980, 1995, 1999) nos ha permitido abordar la comprensión de la multiculturalidad en la comunidad en estudio, considerándola como un texto, es decir, un entretejido de oralidad, escritura y digitalización. Al texto nos acercamos desde una estrategia narrativa más que cuantitativa, de los acontecimientos observados en relación con el tema de estudio. Ello permite obtener un texto para interpretar y comprender el objeto de estudio. Además, el enfoque hermenéutico proporciona la oportunidad de dar cuenta de la comprensión del texto mediante un involucramiento en este proceso, en la participación en la labor docente. Se trata en este trabajo de interpretar y comprender los diversos mecanismos en que se configura el sujeto, a través de los procesos educativos que se desarrollan en la oralidad, la escritura y los medios digitales.

El interés por la hermenéutica de Paul Ricoeur (1980, 1995, 1999) surge porque su propuesta permite aplicarse a la investigación con un enfoque comprensivo y crítico. En este apartado, hacemos énfasis en algunos de los conceptos que plantea el autor en su hermenéutica como fundamento metodológico, como son la noción de discurso y la teoría del texto. Así mismo, abordamos la correspondencia que existe entre esta teoría y su aplicación en la investigación educativa, para poner de manifiesto las diversas expresiones del lenguaje de la comunidad y de la escuela rural, a la luz de las culturas derivadas de las tres tecnologías de la palabra en

estudio. Continuando con el argumento a favor de una teoría de la interpretación de inspiración ricoeuriana, su concepción de texto puede expresar un nuevo sentido o metáfora viva, como la nombra Ricoeur (1980), la cual nos posibilita la renovación de nuestra concepción de la realidad, con acento en lo educativo en nuestro caso.

Este nuevo sentido puede conducir hacia la acción como efecto de la comprensión o círculo hermenéutico. Como menciona Ricoeur (1999): “La experiencia humana contradice por completo esta inmutabilidad del núcleo personal. En la experiencia interior, nada elude al cambio” (p. 217). Por ello, escribir la narrativa e interpretarla es un ejercicio pertinente para promover, en términos de Ricoeur (1999), una refiguración. En consecuencia, el principal propósito de esta investigación es incidir, a través del discurso como texto, en la configuración y la refiguración de la práctica docente. Asimismo, esta investigación pretende dar cuenta de realidades diversas en el sistema educativo mexicano.

En este trabajo se da expresión a diversos sucesos y acontecimientos que se derivan del acto educativo realizado por una de las autoras, como docente de primaria en un contexto rural. Es así como se relata lo que surgía en su práctica educativa y la experiencia comunitaria en la escuela primaria de Santo Domingo Ozolotepec, Oaxaca. La función narrativa según Ricoeur (1999) permite configurar la identidad del ser humano. El relato es una de las formas en que el tiempo humano puede abordarse en sus efectos, pues permite realizar el ejercicio de la interpretación; de aquí se deriva la importancia de la narrativa como una vía que permite interpretar y comprender la práctica docente como proceso histórico:

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte en una historia contada (p. 216).

En este sentido, a través de la narrativa existe la posibilidad no solo de permanecer en el tiempo histórico, es decir, de los hechos que se realizan, sino que la narrativa permite, como el mismo Ricoeur (1999) lo señala, desarrollar un carácter, un posible cambio. A través de la narrativa pueden surgir nuevos cuestionamientos críticos a las prácticas educativas. La narrativa permite la permanencia o el cambio de la propia identidad, es decir, una identidad narrativa dinámica (Ricoeur, 1999).

Siguiendo esta idea para aplicarla a la investigación, cabe preguntar qué refiguración de la práctica podría surgir de la apropiación mediante la lectura de la narrativa docente elaborada. En principio, consideramos que el texto construido puede ser una brecha para la refiguración docente de quien investiga y, al compartir la experiencia a través del relato, la posibilidad de promover la refiguración en otras personas que ejerzan la docencia.

La hermenéutica neobarroca

Así como la hermenéutica ricoeuriana nos proporciona un amplio marco teórico-metodológico interpretativo, con la hermenéutica neobarroca (Arriarán 2007a, 2009) podemos contextualizar la interpretación en el ámbito latinoamericano. En efecto, desde esta perspectiva hermenéutica, hemos podido reflexionar acerca de las actitudes que los sujetos de la comunidad en estudio han construido en el ejercicio de prácticas culturales generadas por dichas tecnologías. Este abordaje teórico-metodológico nos ha proporcionado también una manera de pensar en una modernidad neobarroca como alternativa frente a las sujeciones de la modernización capitalista, impulsadas fuertemente por los medios digitales.

Ante fenómenos como la modernidad capitalista, existen diversos planteamientos que sugieren revisar conceptos que surgen desde América Latina; uno de ellos es el barroco, entendido como respuesta que nace históricamente desde la colonización ibérica,

como actitud de resistencia por parte de las culturas originarias ante las imposiciones colonizadoras. En relación con nuestra investigación, consideramos que la hermenéutica barroca permite realizar el ejercicio de interpretación del acto educativo y responde en gran medida a los procesos culturales que se manifiestan actualmente en Santo Domingo Ozolotepec, como ámbito específico de estudio en el contexto mexicano y latinoamericano.

Esta noción nos remite actualmente a una perspectiva metodológica propia, la hermenéutica neobarroca. Este enfoque permite concebir la diversidad en la educación como sinónimo de diferencia, es decir, como otro pensamiento, otros lenguajes; no como sinónimo de rezago educativo, sino de pensamientos y lenguajes que requieren de interpretación y comprensión, que es lo que se persigue cuando se adopta el enfoque hermenéutico.

De esta manera, el barroco se manifiesta de distinta forma en los países latinoamericanos, su incorporación a nuestro contexto ha sido a través de procesos de mezclas culturales históricamente particulares. Mas allá de ser un simple concepto, se entiende como un enfoque alternativo y propio de nuestros países. El barroco se propone como una expresión cultural. Es así como diversos autores latinoamericanos han reformulado este concepto y lo han concebido como un enfoque que permite explicar y comprender diversos sucesos en América Latina.

Samuel Arriarán (2007a, 2009) ha ampliado el concepto de barroco y ha conjugado este término con el enfoque hermenéutico. La hermenéutica barroca surge de nuestro propio contexto, es decir, desde la realidad mexicana y latinoamericana. Esta conjugación se presenta de forma positiva, pues permite fundar nuevos conocimientos y responde a la necesidad de construir nuevos paradigmas que tomen en cuenta los diversos y nuevos procesos sociales, culturales y educativos propios de México, por ejemplo. En el caso de la presente investigación, nos interesa lo que se refiere a los procesos de subjetivación que promueve la digitalización

como nueva tecnología de la palabra en los contextos escolares y comunitarios. Este hecho hay que ponerlo de relieve, puesto que sostenemos que las políticas educativas nacionales deberían reflejar más amplia y profundamente la diversidad cultural, hacer mayor énfasis en la multiculturalidad.

En este sentido, cabe puntualizar que el término barroco no puede estudiarse únicamente como un proceso del pasado, sino también como proceso actual y dinámico. Ello permite hablar de un neobarroco: “Redefinir la posmodernidad complementando el concepto de *ethos* barroco de Bolívar Echeverría con el concepto de neobarroco para contar con un criterio filosófico que permita explicar nuestro proceso cultural contemporáneo” (Arriarán, 2007a, p. 22). El neobarroco, entonces, permite hablar de lo que acontece actualmente; es decir, en nuestra investigación la mezcla entre las culturas de la oralidad, de la escritura y de los medios digitales de reciente acontecimiento.

Observamos que el tejido de culturas está mediado por la memoria; tenemos, en este sentido, la necesidad de tomar en cuenta estas narrativas que permiten construir alternativas, ante la modernidad capitalista. En este orden de ideas, Arriarán nos señala:

La memoria, a diferencia del olvido, tiene que ver no sólo con el pasado sino también con la identidad y con su persistencia con el futuro. Lo que justifica hoy el estudio y revaloración del barroco en América Latina es el requerimiento del pasado y una reanudación del interés por temas que parecían superados o excluidos por las políticas desarrollistas modernizantes y por los teóricos científicos y tecnocráticos (2007a, p. 13).

De esta manera, hablamos de una modernidad neobarroca alternativa a la modernidad capitalista en su expresión neoliberal contemporánea. Pensamos que la modernidad neobarroca responde a nuestro contexto mexicano, como lo observamos en lo que acontece en una comunidad como la de Santo Domingo Ozolotepec,

la cual originariamente se ha organizado a través de la oralidad y, posteriormente, ha asumido la cultura de la escritura que trajo a su vez el uso e implantación de la lengua española y que actualmente recibe los medios digitales. Continuando con la reflexión, podemos hablar de una modernidad neobarroca, pues hay un diálogo entre las prácticas comunitarias en Santo Domingo Ozolotepec. Dicho diálogo puede mostrarse a través de la mezcla entre las prácticas comunitarias de la cultura de la oralidad y la de la escritura, en lo que hemos logrado observar en los usos que se les da en los inicios de adopción de los medios digitales.

El concepto de transculturación (Rama, 1982) y su aplicación, centro de la reflexión en este capítulo, permite abordar nuestro tema de investigación desde una perspectiva más enfocada a la observación empírica de los impactos de las tecnologías de la palabra en la comunidad en estudio. Este concepto nos ha sido fructífero para comprender las características de la adopción de estas tecnologías por parte de la comunidad. Así, partimos de la afirmación de que se realiza un proceso de transculturación, para argumentar que una cultura no desplaza a otra, sino que se tiene una expresión neobarroca de mezcla cultural.

LA TRANSCULTURACIÓN COMO EXPRESIÓN NEOBARROCA

Ángel Rama (1982) señala que ante los procesos de modernización es posible observar actitudes de vulnerabilidad cultural que significan adaptación; de rigidez cultural de rechazo y de plasticidad cultural que incorporan novedades en la tradición propia, para dar respuestas inventivas. Esta última constituye una actitud de transculturación que se ha conceptualizado como un proceso en el que las culturas pierden algo, con lo cual se presenta una desculturación parcial, pero también culturalmente crean y se da

un giro hacia una neoculturación. El concepto de transculturación reviste un significado en el que se considera que las culturas son creadoras, precisamente, porque tienen una base de valores idiosincráticos “...pues se trata de una fuerza que actúa con envoltura tanto sobre la herencia particular, según las situaciones propias de su desarrollo, como sobre las aportaciones provenientes de fuera” (Rama, 1982, p. 34). Así, la transculturación implica un momento de desculturación parcial en el que se da la pérdida de componentes obsoletos; incorporaciones de la cultura externa, y una recomposición con los componentes de la cultura originaria y los tomados de la externa. En relación con este proceso, Arriarán (2009) señala que el concepto de barroco nos dota de un criterio para explicar nuestro proceso cultural contemporáneo:

La definición del barroco que, en el pasado se reducía al arte, actualmente se ha ampliado extendiendo su significado a todos los aspectos de la cultura humana. Hay que pensar que este concepto en América Latina resulta muy estimulante. Lo que este concepto nos ofrece es fundamentalmente una perspectiva histórica diferente (con respecto a la visión lineal, progresiva a la que estamos acostumbrados). Esto significa que se puede pensar la historia a partir de otra lógica. No tanto de desarrollismo económico sino más bien a partir de criterios de transformación cultural (p. 130).

El autor señala al respecto que: “Se trata de *otra modernidad* como interacción positiva entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales” (Arriarán, 2007a, p. 22). De esta manera, continuando con la reflexión, podemos hablar de una modernidad neobarroca, pues hay un diálogo entre las prácticas comunitarias en Santo Domingo Ozolotepec, que puede mostrarse a través de la mezcla entre la cultura de la oralidad y la de la escritura, así como en lo que hemos logrado observar en los usos que se les da en los inicios de adopción de los medios digitales.

Encontramos que la transculturación es un proceso que tiene como consecuencia la mezcla barroca. Rama (1982) lo señala en el nivel lingüístico de la creación literaria cuando dice que esta refleja “...la peculiaridad cultural desarrollada en lo interior, la cual no ha sido obra única de sus elites literarias sino el esfuerzo ingente de vastas sociedades construyendo sus lenguajes simbólicos” (p. 17); en el caso del barroco, cuando Arriarán (2007b) menciona que actualmente “... es posible plantear el mestizaje simbólico entre los elementos positivos de la modernidad y de la posmodernidad” (p. 176). De esta manera, la transculturación como proceso y el barroco como actitud cultural son conceptos mediante los cuales podemos entender los diversos elementos simbólicos presentes en la cultura latinoamericana, a partir de nuestro propio contexto.

La transculturación como expresión barroca, como la estudiamos en nuestro caso, profundiza más en el aspecto de la construcción de la subjetividad, del *ethos*, y propone una resistencia dinámica. No se trata de una simple contemplación, sino de una propuesta de cambio como característica del barroco latinoamericano: “La resistencia no se traduce en el enfrentamiento a muerte contra el amo, sino en líneas de fuga que transforman a los individuos” (Arriarán, 2007a, p. 20). La resistencia se ha dado en el ámbito latinoamericano desde la colonización europea, entre otros ámbitos, el de la imposición de la cultura de la escritura que es uno de los entornos culturales que estudiamos en una etapa antecedente de nuestra investigación (Flores, 2019).

Lo importante es analizar cómo se está presentando hoy esta transculturación en los entornos culturales a través de la oralidad, la escritura y los medios digitales. Indagar cuáles serían los mecanismos de resistencia que evidencian que no solo se aceptan estas tecnologías de la palabra, sino que se cuestiona cómo ejercen un poder, de acuerdo con las finalidades de quienes las impulsan. En este aspecto es relevante la siguiente pregunta: ¿qué cambios

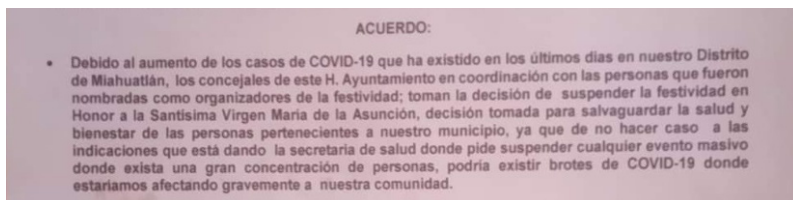
educativos y sociales se dan en la oralidad y la escritura en el uso de los medios digitales? Insistimos en la importancia de analizar la presencia de estos entornos culturales a partir de la intersección entre ellos, no de forma aislada.

Tomando en cuenta los posibles cambios educativos a partir de la llegada de la digitalización, podemos señalar que existen mayores recursos didácticos que pueden complementar la educación escolar, la cual ha tenido como eje principal al libro. Por ejemplo, la disponibilidad de videos y el acceso a información reciente permiten que los estudiantes puedan enriquecer sus conocimientos escolares de forma más amplia.

INTERPRETACIÓN DE LAS PRÁCTICAS CULTURALES EN SANTO DOMINGO OZOLOTEPEC

- 1.- El acta de acuerdo. Podemos observar un proceso de transculturación en la práctica de la asamblea comunitaria, la cual consiste en la reunión de todos los habitantes mayores de edad de la población, donde se discuten temas de interés común. La importancia de estas reuniones radica en que en ellas se toman decisiones de tipo organizativo, económico, entre otros aspectos.

Figura 2. Acta de acuerdo



Fuente: página del Facebook de la comunidad.

Un ejemplo son las actas de acuerdo expedidas por el municipio de la región de Ozolotepec, tal como la que tomamos como referencia en la Figura 2., redactada a raíz de la pandemia del coronavirus, la cual tuvo como principal tema la discusión sobre realizar o no la fiesta patronal del pueblo. El acta de acuerdo se elabora en computadora, se imprime y se coloca en los espacios principales de la comunidad, así como también en la página de *Facebook* de la comunidad. Está estructurada con un encabezado de los datos de la comunidad, lugar y fecha. La parte que se ejemplifica en la Figura 2. se refiere al acuerdo tomado; como último aspecto, se da fe del acta con las firmas y sellos de los representantes de la comunidad.

Después de discutir a través de procesos de la oralidad, como la asamblea comunitaria, se llega al acuerdo de no realizar la fiesta para evitar y prevenir contagios. Para consolidar el acuerdo, se recurre a redactar y hacer uso de la escritura, mediante un tipo de texto como el acta. En esta acción vemos un proceso de transculturación, pues no prevalece únicamente la oralidad, se hace uso de la escritura, es decir, una cultura en la que se mezclan prácticas de la oralidad y la escritura. Como lo menciona Arriarán (2007a), el neobarroco “...no se trata de una simple adición sino de una construcción nueva del mestizaje cultural en el contexto de la posmodernidad” (p. 21).

Cabe señalar que esta acta de acuerdo se publicó a través de la red social de *Facebook* para dar a conocer la suspensión de la fiesta a las personas que se encuentran fuera de la comunidad, o bien, a los pueblos vecinos. Vemos cómo aquí existe la presencia de una tercera tecnología, la que se da a través de los medios digitales; pero podemos observar que el uso es solo como medio de comunicación, no un fin, a diferencia de la oralidad y la escritura, con las que, respectivamente, se afianza el sentido comunitario y se adopta un recurso de asentamiento de la decisión tomada.

Detectamos también una transculturación de usos característicos de la oralidad a la escritura; por ejemplo, al observar en la

redacción un lenguaje sencillo, propio de la oralidad, pues esta acta se difunde dentro de la comunidad para ser leída. Por ello, lo que se redacta es un uso accesible de la escritura. Además, el mensaje se vocea, práctica propia de la vida comunitaria. El voceo se da a través de bocinas colocadas en la oficina del municipio, en la iglesia o en la tienda comunitaria de la localidad.

Esta forma de trabajo comunitario se ha trasladado al ámbito escolar. En esta reunión se tratan asuntos de organización escolar, es convocada por la dirección de la escuela, quien preside el comité de padres de familia; sin embargo, se invita a las autoridades comunitarias para que sean partícipes de esta asamblea, con el principal propósito de que, a partir de las necesidades que se tengan como institución, las autoridades se comprometan a apoyar a la escuela en lo que se requiera, en el aspecto económico o en otras necesidades. Anteriormente, era la palabra la que aseguraba el compromiso; actualmente, es el acta la que da validez a los acuerdos que se tomen en ella. Ahora se ha instaurado el uso del proyector para compartir información, tal como se observa en la Figura 1. Así hacemos notar la relación estrecha entre la escuela y la comunidad, en donde la redacción del acta se delega a las y los maestros de la primaria. Esto muestra que la comunidad relaciona la escritura con la escuela, en la realización de una actividad tradicional propia de la cultura de la oralidad, en un proceso que podemos considerar de transculturación; en este, algo de las prácticas tradicionales se pierde, pero a la vez se renueva y, por ende, tiene continuidad mediante la incorporación de las tecnologías de la escritura y la digitalización.

Vemos, en los casos expuestos, la manera en que el acta como texto escrito ha sido adoptada, pero también adaptada de acuerdo con las necesidades de uso de la comunidad, en una apropiación de lo que es útil de la escritura para expresar adecuadamente las prácticas que interesan a la comunidad. En consecuencia, podemos decir que la escritura no llega solo por añadidura a la oralidad,

sino que reconstruye ciertas características en ambas tecnologías, como es en el uso de la memoria, puesto que, en la oralidad, la memoria se da a través de mnemotécnicas, a diferencia de la escritura que recurre al papel escrito como expresión tangible.

La transculturación trae consecuencias en la construcción de las subjetividades. Surgen otras manifestaciones culturales. Tenemos, entonces, que las prácticas de la oralidad y de la escritura han pasado por un proceso de desculturación y una neoculturación; dichos procesos empiezan a mostrarse también a través del uso de los medios digitales, de una forma dinámica, es decir, se expresa a través de un *ethos* barroco, en el que los sujetos de la comunidad muestran incorporación en el uso de diversos elementos de cada tecnología, con lo que se dan innovaciones culturales. Es de esta manera que el ejemplo analizado, el acta de acuerdo, toma un valor como imagen y como símbolo dentro de la comunidad. La oralidad transita hacia la escritura, transformando ambas tecnologías de una manera creativa, en la cual se pierden elementos canónicos de cada una, pero surge una tipología propia de la comunidad.

2.- La fiesta y el juego. Una manifestación de transculturación dentro de Santo Domingo Ozolotepec es la que surge a partir de la organización comunitaria más importante, la fiesta, donde se observan diversos procesos transculturales que requieren de interpretación. La fiesta es otra de las expresiones barrocas en la que la transculturación muestra que existe una mezcla de símbolos en las diversas festividades, que se realizan regularmente con una connotación religiosa. La fiesta surge por prácticas culturales de la oralidad presentes en los pueblos de México.

Bolívar Echeverría (2001) ha analizado la fiesta, a partir de situarla como parte de la cultura. En este sentido, para el filósofo la fiesta es una de las múltiples posibilidades que se tienen de

reproducir la identidad comunitaria. También, hace referencia al juego y al arte como formas de cultivo de la identidad. Echeverría (2001) señala un rasgo que tienen en común estas actividades:

Consiste en la persecución obsesiva de una sola experiencia cíclica, la experiencia política fundamental de la anulación y el restablecimiento del sentido del mundo de la vida, de la destrucción y la reconstrucción de la “naturalidad” de lo humano, es decir, de la “necesidad contingente” de su existencia (p. 175).

Siguiendo esta idea, la fiesta es la realización en común de diversas actividades en las que se reafirma la comunidad humana, la cual se ha transmitido generacionalmente; en este caso, desde la cultura de la oralidad y sus prácticas.

La fiesta es realizada por quienes forman parte de cierto grupo o establecen cierta dependencia que admite su adhesión a la celebración; permite dejar inválido y a su vez reestablecer el sentido de la vida, pues la fiesta, al igual que el juego y el arte, rompen la rutina. Como lo señala Echeverría (2001), hay una ruptura del comportamiento en cierta medida:

El festivo es el más consistente puesto que implica un momento de real abandono o puesta en suspenso del modo rutinario de la existencia cotidiana, un abandono que se afirma como alternativa de vida en el cumplimiento siempre repetido de su acción de acuerdo a un “calendario festivo” (p. 179).

El rompimiento de la rutina que propicia la fiesta permite dar un giro a la existencia diaria, el cual se fundamenta mayormente con demandas de tipo productivo. Por eso, hemos insistido en otro tipo de modernidad en México, por ejemplo, la que se da a través de la fiesta. En este aspecto podemos notar que el calendario nacional está más acorde con la sociedad urbana, a diferencia del rural que se adapta a las festividades religiosas, a un calendario festivo, como lo llama el autor.

La fiesta en Santo Domingo se organiza a partir de la cuestión religiosa. Una de las más importantes celebra al santo patrono Domingo de Guzmán. Prácticas de la religión como esta tienen su origen en el mestizaje de símbolos de la religiosidad originaria y el cristianismo durante la Conquista y la evangelización católica; sin embargo, a esta imposición colonial se antepone una actitud que se manifiesta en un barroco de resistencia. Este último dio lugar a prácticas que perduran en la actualidad; ejemplo de esto es la propia religión que hoy se practica en México, la cual se caracteriza por adaptar la religiosidad católica a sus costumbres y tradiciones. Podemos hablar de una religión católica que tiene como característica la fiesta y se expresa como parte de un neobarroco propio, como se menciona en la siguiente cita:

Para el caso de América Latina, resulta vital encontrar otra manera de pensar el problema y encontrar una salida liberadora. El neobarroco se puede conectar con la situación posmoderna en que vivimos. Pero no se trata de la posmodernidad entendida de manera nihilista; se trata de otra posmodernidad, como mezcla o mestizaje positivo entre las prácticas sociales, las imágenes y los símbolos de la cultura occidental y las tradiciones culturales locales (Arriarán, 2007b, p. 166).

Las festividades dentro de Santo Domingo son muestras de la religiosidad del pueblo, pero actualmente tienen una connotación distinta, la cual explicaremos a partir de las figuras 3 y 4, las cuales ilustran la pavimentación de nuevos caminos de la comunidad. Se acostumbra que al concluir un tramo carretero se construya una capilla en agradecimiento santos o vírgenes.

Figura 3. Capilla a la Virgen María



Fuente: Fotografía de elaboración propia.

Figura 4. Capilla a la Virgen Concepción



Fuente: Fotografía de elaboración propia.

Tenemos entonces que la fiesta se realiza no solo cuando se celebra el santo patrono, sino también en el avance y la apertura de nuevos caminos. En este ejemplo, observamos que ante la intencionalidad económica que, entre otras, conlleva la accesibilidad de la comunidad al ingreso de nuevas formas de consumo, se reafirma el gasto no productivo que representan las construcciones de las capillas, como otra práctica de la fiesta. A través de esta y del derroche económico que implica su organización, puede plantearse una estrategia de contracapitalismo: “Hoy se trata de buscar sobre todo una estrategia de resistencia frente a las condiciones históricas de la globalización y el dominio neoliberal” (Arriarán, 2007a, p.22). La fiesta como estrategia de contracapitalismo no se reduce a una especie de resistencia estática, sino como resistencia en constante dinamismo.

El otro ejemplo que analizamos es el juego de basquetbol en donde todas las comunidades aledañas a Santo Domingo participan mediante representantes. De acuerdo con Echeverría (2001), al igual que en la fiesta, en el juego se da ruptura a la rutina:

En el juego, la posibilidad de alcanzar con una acción una cierta meta improbable depende de dos factores: el ingenio o la destreza corporal de quien la ejecuta, por un lado, y la suerte o lo aleatorio, por otro. El resultado de la acción sea exitoso o fallido, llevará a la experiencia propiamente lúdica de la imposibilidad de determinar cuál de los dos factores fue el decisivo (p. 176).

Para los ganadores, hay un premio no monetario, sino en especie, tal como se muestra en la Figura 5., en donde vemos que la premiación consiste en animales como toros, terneras o borregos. Después, se concluye con un baile con los animales ganados.

Figura 5. Premiación a los equipos ganadores



Fuente: Fotografía de elaboración propia.

Lo importante a destacar sobre lo que prevalece de las festividades es que atraviesan el sentido educativo que se ha reducido al espacio escolar. La cultura de la oralidad ha permitido anteponer el cuidado de la naturaleza y la vida a los procesos propios de la modernización. Sin embargo, la escolarización propia de la cultura de la escritura ha permitido realizar un ejercicio crítico que influye en la formación del estudiantado.

3.- El meme. Por otra parte, en estos espacios empiezan a compartirse diversos memes, un tipo textual que surge de los medios digitales mediante la combinación de imagen y escritura. Analizaremos estas expresiones a la luz de la idea de Paul Ricoeur (1995), es decir, interpretar y comprenderlos como una forma de discurso.

En el uso del meme podemos observar, en primer lugar, la rápida adopción por parte de la comunidad; pero algo que destaca es la integración de elementos culturales de la comunidad, los cuales dan cuenta de lo que hemos llamado transculturación de la oralidad y la escritura, pues contienen elementos de cada uno de estos entornos culturales en un formato propio de la digitalización. Por consiguiente, reflejan la diversidad de la educación en términos culturales. Pues, si en este caso alguien del medio urbano observa este meme, difícilmente entendería el contenido y su significado, debido a que esta imagen connota elementos propios de las prácticas de la cultura de la oralidad en Santo Domingo, pero el vínculo podría darse a través de la escritura.

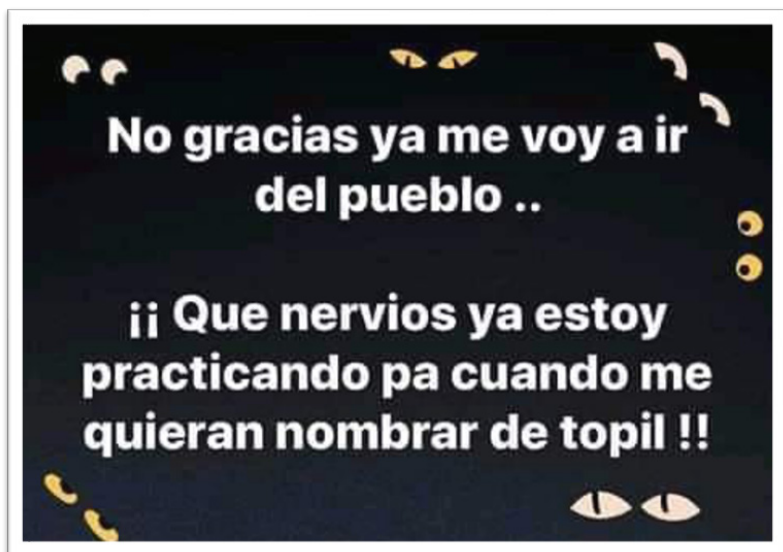
Podríamos decir que la imagen como texto es una metáfora viva, pues en términos de Ricoeur (1980), estas permiten crear nuevos sentidos y pueden transmitir algo nuevo sobre la realidad. Nos referimos a que estos cambios en los entornos en los que se construye el conocimiento son recibidos por la comunidad, no se rechazan, sino que se les adapta. Observamos, entonces, la presencia de un diálogo cultural; este diálogo refleja la expresión de un *ethos* neobarroco. Los memes de las figuras 6 y 7, con las que ejemplificamos este análisis, se sitúan en un rodeo o jaripeo lugar, en donde se sueltan toros que intentan alcanzar a las personas que entran al ruedo. El toro y el montador representan la máxima autoridad en las comunidades, es decir, a la asamblea comunitaria, que es de donde surgen los que integran las funciones dentro del municipio: el presidente municipal y el *topil* quien tiene la función de resguardar el orden. Esta última función es un servicio, lo cual significa que es una labor no remunerada; por lo tanto, quien huye del ruedo es quien representa a los jóvenes queriendo escaparse de este servicio.

Figura 6. Meme



Fuente: Facebook de la región Ozolotepec.

Figura 7. Meme



Fuente: Facebook de la región Ozolotepec

Esta última imagen también se refiere a una actitud frente a los servicios que se asignan en la asamblea comunitaria. Los argumentos y emociones que se expresan, con imágenes y escritura, corresponden a lo que muchas de las personas ofrecen cuando se les quiere dar un cargo, en este caso de *topil*, el cual, en la mayoría de las ocasiones, se les asigna a los jóvenes varones. Como señalamos anteriormente, es una función de vigilancia dentro de la comunidad, para mantener la seguridad dentro del pueblo.

CONCLUSIONES

El proceso de transculturación nos ha servido para argumentar que no se puede decir que una cultura desplaza a otra o queda inhabilitada, sino, por el contrario, se tiene como resultado una expresión neobarroca. En este capítulo, hemos proporcionado algunos ejemplos de esta expresión que evidencian las características de los procesos de apropiación de las tecnologías de la palabra.

La fiesta y el juego, como ejemplos de prácticas de la cultura de la oralidad, pueden ser estrategias contracapitalistas, pues el derroche que implican no responde a los intereses de consumo, sino que permite a la población renovar su sentido comunitario.

Sucede algo similar con los memes que se generan y se construyen como formas de expresión en la cultura digital, pues están atravesados por la cuestión cultural y se abordan como imágenes que, a la vez, son textos que requieren un ejercicio de interpretación. La fiesta, el juego y la imagen son la concreción de la cultura de la oralidad y la escritura, pero actualmente han recurrido a los medios digitales para su divulgación. En este trabajo hemos presentado los usos iniciales de esta tecnología en el contexto de estudio de nuestra investigación.

La narrativa docente sobre el entorno donde se ejerce esta labor permite interpretar la experiencia humana y, al mismo

tiempo, configurar la identidad narrativa que posibilite una refiguración en la práctica docente. El concepto de transculturación y la hermenéutica neobarroca nos dotan de claves hermenéuticas para interpretar y comprender otras formas y usos de pensamiento, así como otros lenguajes, tales como los que surgen a través de las tecnologías de la escritura, la oralidad y los medios digitales en su intersección.

Las imágenes como textos, ya sea escritos como el acta de acuerdo de asamblea comunitaria, como acción colectiva en la fiesta y el juego, o como uso de los medios digitales para expresar en los memes las obligaciones de prestar servicio comunitario sin fines económicos, permiten una interpretación de iconos neobarrocos. Los análisis de las manifestaciones empíricas nos orientan hacia una refiguración de su presencia en la educación para armonizarlos, tomando un posicionamiento filosófico ante estas culturas, para cuestionar un concepto de educación que se limite al espacio escolar y, en consecuencia, plantear el aspecto formativo de las prácticas en cada entorno cultural.

Este hecho hay que ponerlo de relieve, puesto que sostenemos que las políticas educativas nacionales deberían reflejar más amplia y profundamente la diversidad cultural, hacer mayor énfasis en la multiculturalidad desde la perspectiva en la que la abordamos en esta investigación.

Actualmente, han surgido propuestas en América Latina que sugieren repensar las prácticas, las pedagogías y su connotación multicultural que permita descolonizar la educación, incorporar los saberes y conocimientos que surgen en los contextos multiculturales de México. Es en este propósito en el que consideramos que una investigación como la presente puede realizar aportaciones que abran nuevos temas de interés educativo. Sobre todo, por la creciente y veloz inserción de los medios digitales en la constitución de subjetividades que es necesario atender en el ámbito escolar.

Al construir una propuesta educativa propia, como, por ejemplo, la del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) (2012), tenemos una pedagogía en resistencia a los planes educativos homogeneizadores. La construcción de este proyecto surge desde los actores educativos, es decir, desde los docentes que forman el colectivo escolar y tomando en cuenta el contexto de cada escuela.

Este planteamiento es acorde con la perspectiva de la presente investigación, en la cual hemos señalado como modernidad neobarroca, pues: “El problema es que no basta aceptar la necesidad de una epistemología en general sino una que responda a un proceso latinoamericano de resistencia a la globalización neoliberal” (Arriarán, 2016, p. 17). El enfoque hermenéutico y la observación empírica realizada han proporcionado las bases que permitirán continuar la investigación sobre las transformaciones que se den en la comunidad y que impacten en los aspectos educativos en los entornos multiculturales analizados.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (2007a). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2007b). *La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco*. México: Ítaca.
- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México: CEPCM.
- Arriarán, S. (2016). La epistemología barroca. En torno de una teoría de Boaventura de Sousa dos Santos. En J. D. Huertas (Comp.) *Retablo barroco. Visiones y horizontes de lo exuberante*, (pp. 15-28). Bogotá: Bonaventuriana.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: Ítaca/UNAM/FCE.

- Florean, M. (2019). *La negociación cultural de la oralidad y la escritura en la relación entre comunidad y escuela*. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección XXI (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: IEPO/SNTE Sec. XXI.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Rama, Á. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 9.

EDUCACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL EN LOS CONTEXTOS MIGRATORIOS: AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Ivonne Ramírez Sosa

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se desprende de la investigación titulada “La educación informal en la configuración identitaria de la población de Natividad, Tonalá, Oaxaca en su contexto migratorio: una lectura hermenéutica”, en la que se buscó dar cuenta de los factores que han configurado y reconfigurado la identidad cultural, así como de la importancia de la educación en esta construcción, producto de la memoria colectiva de la comunidad y de las personas que han migrado hacia Estados Unidos de América.

En ese sentido, consideramos que ante lo líquido de las formas de sociedad que la globalización ha traído consigo (Bauman, 2002), algunas de las cuestiones más importantes por analizar son: cómo hoy se produce la cultura y, a partir de esto, cómo se está conformando el sentido de identidad, sobre todo, en aquellos entornos en los que el fenómeno migratorio está modificando sus formas de vida de manera significativa.

Si bien la cultura ha sido entendida como un proceso modelador y de transmisión de comportamientos, formas de vida, sistemas de valores, creencias y tradiciones (UNESCO, 1996), en la actualidad existen diferentes discursos en torno a este concepto, los cuales, dependiendo de la disciplina o la postura desde las que

se abordan, se contraponen y no tienen puntos de conmensurabilidad. Con todo, consideramos que la cultura es una de las vías que permite a los individuos identificarse o reconocerse como parte del grupo en el que se desenvuelven, a través, entre otras cosas, de lo que Gadamer (1997) denomina *sensus communis*.

De ahí que resulte de nuestro interés explorar algunas de estas concepciones e ideas, como lo propone Terry Eagleton (2001) o Gustavo Bueno¹ (2001) en torno a la cultura, a fin de comprender su importancia en la construcción de las nuevas identidades que implican la “pertenencia” a un grupo cultural, el cual cambia e intercambia, pero no olvida, sino que preserva y conserva sus prácticas, comportamientos y valores.

En ese sentido, la presente reflexión se centra en mostrar la relevancia de reconocer lo simbólico en la cultura, en tanto construcción social, como fundamental en la reconfiguración identitaria. De ahí que este trabajo se divida en tres apartados: el primero, denominado “La cultura: aproximaciones conceptuales”, en el que se busca realizar un recuento de la polisemia conceptual para referir la cultura; el segundo, titulado “Lo simbólico en la cultura”, en el que se plantea la simbolicidad que caracteriza y determina las condiciones de constitución de la cultura; y el tercero, intitulado “La identidad cultural en la experiencia migratoria”, en el que se plantean las condiciones de constitución de la identidad como cultura.

¹ Al hablar de ideas de cultura, Gustavo Bueno (2001) plantea que “las Ideas se nos muestran como momentos de una trama sistemática o *symploké* constituida por otras Ideas y por conceptos vinculados, a su vez, a realidades [...] dadas en algún campo operatorio [en donde éstas...] no son eternas” (p. 16).

La cultura: aproximaciones conceptuales

Jacinto Choza (2013) en su texto *Filosofía de la cultura*, comienza por plantear que no existe algo como un primer acto de conciencia, como una primera palabra ni como un primer acto cultural, por lo que no se tiene un dato preciso de cómo o en qué momento se originó la cultura. De manera similar, Bolívar Echeverría (2010) argumenta que “la actividad cultural no requiere, en principio, de un tiempo y un espacio propios” (p. 168), ya que esta se puede encontrar en cualquier actividad rutinaria de significación.

En ese sentido Choza (2013) señala que: “El comienzo de la conciencia [sic.] es el haber comenzado la conciencia [sic.], el comienzo del lenguaje es haber comenzado la comunicación potencialmente infinita y el comienzo de la cultura es el haber comenzado la cultura” (p. 18), de modo que el primer acto de caza que realizó el ser humano bien podría considerarse como un hecho que diera inicio al desarrollo de los actos culturales. Asimismo, este autor reconoce que tanto la concepción del mundo, como el sentido común, son elementos del sistema cultural que a su vez determinan la identidad individual y colectiva, tal como sucede en el proceso educativo, entendido este de manera amplia como todo acto en el que un sujeto trasmite a otro conocimientos y valores². No obstante, el término de cultura parece que tuvo un comienzo distinto al del acto en sí, de manera que el concepto y la idea de educación, al igual que el de cultura, se han ido modificando de acuerdo con el tipo de individuo que se pretende formar, las prácticas que se realizan y el mundo de la vida (Husserl, 2008),

² Recordemos que, como plantea Tilla (1993), hay una educación informal que en sí se constituye más allá de los procesos de escolarización. “Con la escuela coexisten siempre otros muchos y variados mecanismos educativos” (p. 17).

en las diferentes etapas de la historia de la humanidad. Por ello, podemos afirmar que tanto la educación, como la cultura, se ciñen al momento histórico y al contexto de los que forman parte y que son procesos que están estrechamente vinculados entre sí.

Así, por ejemplo, Angelo Altieri (2001) habla sobre el desarrollo del término de cultura en donde muestra dicha relación. De acuerdo con Altieri, etimológicamente, la palabra cultura proviene del verbo latino *colō, colere, coluī, cultum* que significa cultivo. En virtud de ello, la cultura se relaciona con la formación y el desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del hombre, es decir, el conjunto de maneras de pensar y de vivir cultivadas por estos.

Por su parte, Bolívar Echeverría (2010) plantea que el término cultura surgió en la antigua Roma como la traducción de la palabra griega *paideia* “crianza de los niños”; no obstante, propone que dicha traducción no respetaba del todo la etimología de la palabra, por lo que considera que el concepto de *éthos*³ describe mejor la idea que los griegos tuvieron acerca de la cultura; también, sostiene que desde sus inicios el concepto ha mantenido su núcleo semántico arraigado en la noción de cultivo. Es por esta razón por la que en Roma se trató del cultivo de las *humanitas*, el cual se relacionaba con la dignidad humana y con una educación refinada que se derivaba de la práctica de las buenas artes. De ahí que se distinguía entre artes liberales y artes manuales, en donde las personas que debían aprender los oficios o manualidades se consideraban inferiores, pues solo los mejor dotados podían acceder a la alta cultura. Visto así, como propone Altieri (2001), el concepto en esta etapa tuvo un carácter naturalista.

³ Echeverría (2010) señala: “es el concepto de *éthos* –hábito, costumbre, morada, refugio– el que parece obedecer a la percepción que los griegos de la antigüedad tuvieron de la dimensión cultural a la que hacemos referencia” (p. 28).

Iniciada la llamada Edad Media, aunque esta conservó la visión aristocrática, se modificó su carácter de naturalista a religiosa, de modo que el fin de la cultura era preparar al ser humano para cumplir con el dogma de fe de ese momento. En consecuencia, el saber se consideró como religioso y enciclopédico. No obstante, a la par de que las escuelas episcopales surgieron, también las primeras universidades laicas fueron el preámbulo de la Edad Moderna (Altieri, 2001).

Acorde con Bolívar Echeverría (2010), en la Edad Moderna el concepto de cultura se contraponen al modo tradicional de civilización con el que se le concebía, pues se pretendía una “cultura ‘viva’, que ella exalta como lo más espiritual, [...en oposición a la] cultura muerta o simplemente ‘civilizada’, que [...] denigra como una traición al espíritu” (p. 29). De ahí que Altieri (2001) plantee que la cultura se laicizó, razón por la que la cultura renacentista dejó de lado su carácter contemplativo e insistió en un carácter activo y práctico de la sabiduría humana, de tal forma que en la Ilustración se propuso la apertura y difusión de la cultura, con lo que esta dejó de ser propiedad solo de los *cultos*. No obstante, el conocimiento se fue especializando; esta condición provocó que el concepto de cultura se entendiera como el del dominio de todo el saber que se tradujo a un enciclopedismo (Altieri, 2001).

Podemos añadir que un punto de encuentro entre la educación y la cultura en la época moderna es la finalidad que persiguieron. Al respecto, Bauman (2002) menciona que, durante el siglo XIX, la tendencia del pensamiento social fue “naturalizar la cultura”, mientras que, en el siglo XX, lo que se buscó fue la “culturización de la naturaleza”. Esta condición supuso una paradoja; por un lado, se planteaba la idea de cultura como un ejercicio del espíritu libre, sede de la creatividad y la auto trascendencia; y por el otro, como un instrumento de continuidad al servicio de la rutina y el orden social (pp. 14-15 y 26).

De esta forma, tanto la educación como la cultura se constituyeron como los instrumentos para construir los Estados-nación, pues:

La cultura era un agregado o, mejor, un sistema coherente de presiones apoyadas sobre sanciones, de valores y normas interiorizados, de hábitos que garantizaran la repetición de las conductas individuales (y, así, también su predictibilidad) y la monotonía de su reproducción, es decir que aseguraran la continuidad en el tiempo, “la preservación de la tradición”, la *mémeté* de Ricoeur a nivel colectivo.

[De modo que] “sin cultura, no son posibles ni las personalidades humanas ni los sistemas sociales humanos”. Sólo resultan posibles en la medida en que están coordinados y la cultura es, precisamente, el sistema de ideas o creencias, de símbolos expresivos y de valores, que garantiza dicha coordinación a perpetuidad (Bauman, 2002, pp. 27 y 29).

En esa misma línea, Gutiérrez (1972) argumenta que la cultura adquirió un papel fundamental en el proceso educativo, al considerar a este como producción de valores culturales. Debido a ello, se aprecia cierta reciprocidad que, entendemos, guarda con la educación, pues ambos procesos respondieron a las relaciones de orden y poder imperantes del momento, además de ser importantes para la conformación identitaria que se proyectaba “como principio de cohesión social” (Eagleton, 2001, p. 45).

Vista así, la cultura no solo ha mantenido un vínculo con los procesos educativos, sino que, a su vez, tanto la educación como la cultura han mediado en la construcción de la identidad de los colectivos o comunidades en donde lo simbólico ha cobrado un papel muy importante. En ese sentido, Gilberto Giménez (2007) habla también de la formación histórica del concepto de cultura, pero atendiendo al componente de lo simbólico en esta. Giménez considera que en los orígenes del concepto se pueden observar dos grandes momentos que se contraponen: uno evolucionista y otro relativista que proyectaba un particularismo histórico.

El primero se origina desde una perspectiva antropológica con la aparición de la obra de Edward Burnett Tylor, *Primitive culture* (Cultura primitiva), en donde se planteaba que:

Cultura o Civilización, entendida en el amplio sentido etnográfico, es este todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor, 2016, p. 1).⁴

De ahí que Tylor pensaba que la cultura era una sucesión de etapas o momentos que viven todos los pueblos, aunque en ritmos diferentes (Giménez, 2007). La segunda, correspondía a los planteamientos de Franz Boas, los cuales implicaban enfatizar las diferencias culturales y afirmar una pluralidad histórica que negaba la linealidad en la evolución cultural que en su momento Tylor sostenía. Dicha postura propendió a un *relativismo cultural* (Giménez, 2007). Posterior a esta etapa que Giménez supone fundacional, considera que la elaboración del concepto de cultura atravesó por tres fases: una concreta (costumbres), la fase abstracta (modelos) y la fase simbólica (significados).

En la etapa concreta, se introducen *las costumbres* al concepto, de modo que se definía como “el conjunto de las costumbres, es decir, [las prácticas en] las formas o modos de vida que [...] caracterizan e identifican a un pueblo” (Giménez, 2007, p. 26). En la etapa abstracta (entre los años 1930 y 1950), el énfasis se pone en los modelos de comportamiento y en los sistemas de valores que regían a estos, por lo que la cultura se definía a partir de modelos, parámetros o esquemas de comportamiento de un grupo social determinado. Finalmente, se considera que la fase simbólica

⁴ Traducción del texto original: “Culture or Civilization, taken in this wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor, 2016, p. 1).

se inicia en los años setenta con la obra de Clifford Geertz *The Interpretation of Cultures*, misma que da apertura a replantear el concepto a partir de estructuras de significación socialmente construidas que requieren de interpretación⁵ (Giménez, 2007). De modo tal que la cultura “es vista como un texto, un escrito por los nativos, que el antropólogo se esfuerza por interpretar, por más de que no pueda prescindir de la interpretación de los nativos” (Giménez, 2007, pp. 27-28). La dimensión simbólica fue el parteaguas y ha suscitado el interés de diversas disciplinas. Esta dimensión, al ser reconocida, ha sido la panacea para superar la objetividad que el paradigma positivista, en otros momentos, impuso a los estudios de las Ciencias Sociales.

Derivado de lo anterior, podemos señalar que el término de cultura no puede ser más un concepto determinista que evoque solo a algunos elementos de la vida social (Eagleton, 2001), pues dada su polisemia, hoy en día sería poco apropiado hablar de “La Cultura” como fórmula universal o totalizadora que pudiese aplicarse a toda la humanidad y a todas las sociedades. De ahí que Gustavo Bueno (2001) considere a este como un concepto propenso al equivocismo desde una perspectiva analógica⁶, idea que puede encontrar una salida en lo que plantea Eagleton cuando señala que “seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas, y que nuestra necesidad más urgente es situarnos más allá de todas ellas” (p. 55).

De esta forma, pese a la complejidad y diversidad de sentidos de la palabra, ha llevado a que en la actualidad el término cultura

⁵ Al respecto Clifford Geertz (1973) plantea que la cultura se define como un entramado de significados o, más precisamente “consiste en estructuras de significación socialmente establecidas” (26).

⁶ Recordemos que, desde la Hermenéutica Analógica, la analogía tiende al equivocismo, pero de manera controlada, sin caer en el nihilismo de todo vale y es complementario (Beuchot 2015, p. 51).

se encuentre con una serie de discursos muy diversos. Por ejemplo, Arriarán (2010) señala:

En los últimos años ha habido una revolución en la definición de la cultura. Esta definición se aleja de concepciones como el estructuralismo o el constructivismo, según las cuales, la cultura es una serie de reglas interconectadas a las que las personas derivan ciertas conductas para ajustarse a determinadas situaciones. La nueva concepción de la cultura se acerca a la idea de conocimiento del mundo, pero sólo semiconectado, a partir del cual las personas alcanzan a través de la negociación, modos de actuar satisfactoriamente en contextos dados (p. 89).

En ese sentido, Cuché (2007) indica que podemos encontrar definiciones desde perspectivas evolucionistas, tales como la propuesta por Tylor, estructuralistas como la de Lévi-Strauss y las constructivistas como la de Barth y Bourdieu, en donde la cultura aparece cada vez como un elemento que se construye a través del contacto con los otros, por lo que la identidad “también da cuenta de la cultura” (pp. 24-25).

De este modo, en el devenir del término se puede observar que los nuevos discursos cada vez van dejando atrás esa dicotomía entre lo artificial y lo natural, entre lo cultural y lo civilizado; por consiguiente, para referirse a la cultura se hace necesario considerar la perspectiva desde el cual se comprende este concepto. Ya Eagleton (2001) en su obra, *La idea de cultura*, sugiere que el concepto se caracteriza por su polisemia y abordaje desde las diferentes perspectivas.

Por otro lado, siguiendo a Raymond Williams, menciona que la palabra cultura adquirió primero un significado próximo a civilidad que posteriormente fue sinónimo de civilización (proceso intelectual, espiritual y material), en donde la palabra encierra una correlación entre el comportamiento educado y la conducta ética; es por esta razón por la que la distinguió en tres sentidos:

como un proceso de desarrollo espiritual e intelectual, como una forma particular de vida o como un cuerpo de obras artísticas e intelectuales.

Por su lado, Geertz (2003) propone que la cultura debe ser vista como un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas, por lo que su concepto es semiótico; es decir, considera al ser humano inmerso en redes de significación creadas por él mismo. De esta manera, la cultura debe partir de significaciones y no de leyes, en una búsqueda de la explicación, pero a través de interpretar expresiones sociales. Esto lo plantea Geertz (2003) en los siguientes términos:

[La cultura es...] una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas (p. 57).

Por otro lado, Bolívar Echeverría (2010) construye una noción de cultura en el discurso moderno, en el cual se hace necesario repensar lo humano. Para Echeverría, es un proceso de transnaturalización que va desde lo animal hacia lo humano, en donde la dimensión cultural de la vida social será de suma importancia porque conforma lo que él llama la condición humana, misma que se consolida en la vida cotidiana. De forma tal que la cultura se define como “el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (Echeverría 2010, pp. 163-164).

Por su parte, Beuchot (2009) retoma los planteamientos de Geertz sobre los aspectos simbólicos de la conducta humana, pero

va más allá al proponer que la cultura debe ser entendida desde la analogía. De este modo, el concepto geertziano de cultura puede enriquecerse desde la filosofía a través de la hermenéutica analógica, la cual permite una noción conmensurada (proporcional) de la cultura, que no es puramente positivista, ni puramente relativista, pues la cultura debe ayudar a la convivencia social y posibilitar el diálogo respetuoso y cordial, que dé cuenta de lo pasional y lo emocional, de modo que junto con lo racional se recuperen los sentimientos y afectos que, sin duda, están inmersos en la cultura.

En este sentido, Bolívar Echeverría (2005) plantea que la cultura se relaciona estrechamente con el cultivo de la identidad. Al respecto, Echeverría declara:

La cultura puede ser vista, de manera muy amplia, como el cultivo de todo aquello que nos ayuda a colocarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social. En efecto, no hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir con propios y extraños (extranjeros o gente que pertenece a otra cultura). Por eso, aquí se conectan la idea de cultura, la de identidad cultural y la de interacción cultural [...] (p. 9).

La identidad, que como propone Arregui (1997), debe ser construida dialógicamente, pues nos comprendemos y definimos por medio de la adquisición de lenguajes que solo se aprenden en contextos sociales. De esta manera, dicha comprensión está mediada socialmente, pues, “nuestra autointerpretación [es] realizada siempre bajo un conjunto de referencias simbólicas de naturaleza esencialmente social [...]” (p. 60); es decir, construimos nuestra identidad a través de la cultura en la que nos formamos, en esa trama de significados de los cuales nos habla Geertz y que está en estrecha relación con la conducta humana, por lo que Beuchot (2009) señala:

Se ve la conducta humana, según quiere Ricoeur, como acción significativa o simbólica, y así es como da origen a la cultura. La conducta humana es intencional y significativa y, en sus más altos grados, simbólica, por eso el símbolo es lo más cultural, lo más propio de la cultura (p. 21).

De ahí la importancia de comprender la dimensión de lo simbólico como una parte constitutiva de las prácticas y la vida social de las comunidades, de su cultura y con base en ello, comprender las representaciones que las personas y los colectivos construyen sobre su propia cultura.

LO SIMBÓLICO EN LA CULTURA

En las líneas anteriores, hemos planteado que la dimensión simbólica en el estudio de las culturas ha cobrado un creciente interés, principalmente a partir de los planteamientos de Clifford Geertz, pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de lo simbólico? y ¿por qué la investigación de esta dimensión se ha vuelto fundamental para los estudios sobre las culturas?

Consideramos que, para poder dar respuesta a estas interrogantes, se requiere primero exponer qué se entiende por signo, y como factor inherente a éste, qué relación tiene éste con el símbolo. Un signo es un elemento de mediación a través del cual podemos transmitir información y comunicarnos. Como indica Zamora (2007), “vivimos socialmente en un universo de signos” (p. 311), de modo que somos seres naturales en tanto nos comunicamos mediante modalidades sígnicas, pero somos seres culturales en tanto nos valemos de los símbolos. De este modo, signos y símbolos guardan una estrecha relación, pues el símbolo es un signo que lleva una carga que puede ser emotiva, religiosa o cultural (2007, p. 312).

Por su parte Beuchot (2004a), en su obra *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*, expone que la semiótica (semiología) es la ciencia que estudia todos los signos que forman lenguajes o sistemas, esta suele dividirse en tres ramas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Del mismo modo, señala que la semiótica “empezó estudiando las condiciones de significación de los signos lingüísticos, pero también estudia otros como los semáforos, las modas, los gestos, la comida, para lo cual se han desarrollado semióticas visuales, auditivas, olfativas, gustativas” (pp. 7-8).

Es así que el signo ha sido estudiado desde diferentes posturas o escuelas, las cuales van desde la griega y medieval, y abarcan autores como Platón, Aristóteles, Roger Bacon, Santo Tomás; como algunos teóricos del signo en la escolástica de los Siglos de Oro español como Domingo de Soto o Pedro de Fonseca; también, autores novohispanos como Alonso de la Vera Cruz y Tomás de Mercado, o teóricos como Locke y Leibniz, quienes fueron precursores de Pierce y Morris, o la teoría pragmática propuesta por Wittgenstein, así como la semiótica estructuralista de Saussure que influenció a Roman Jakobson, o con posturas postestructuralistas como la de Derrida (Beuchot, 2004a; Kartens, 2017). Posturas diversas que han demostrado que no existe un concepto único en torno al signo, pues, como plantea Beuchot (2004a):

[El signo es...] todo aquello que representa a otra cosa. Es decir, lo que está en lugar de otra cosa, que hace sus veces. La cosa representada es el significado. Los signos son usados por los que pertenecen a una comunidad semiótica (de hablantes o usuarios de los signos), pues tienen que compartirlas para saber, primero, que son signos y, después, cuál es su significado. Generalmente, se considera que el uso de un signo (fenómeno sónico, acontecimiento semiótico o semiosis) se da cuando un emisor transmite un signo desde una fuente, por un medio o canal, con un código, susceptible de ruido informático, a un receptor (p. 7).

Así, el signo representa o rememora a un objeto que a su vez estará relacionado con otros, pero su sentido es más inmediato. Al respecto, Ricoeur (2006) plantea que el símbolo pertenece a demasiados y muy diversos campos de investigación, como el psicoanálisis, la poética y la historia de las religiones (p. 68). Esto, a su vez es ampliado por Montes (2001), quien propone que este ha sido estudiado desde la antropología y la filosofía, entre muchos otros campos disciplinares. Es por esta razón por la que el símbolo se convirtió en una categoría de análisis cultural y social, a partir de los planteamientos, principalmente, de Ernst Cassirer y Susan Langer, autores que Geertz retoma para su propuesta de antropología simbólica, que representó el acceso al mundo de los significados y una distinta proyección de la idea de cultura.

En ese sentido, Geertz (2003) ha planteado que el símbolo, al igual que la cultura, se utilizó para designar una extensa variedad de cosas, ya que “el término [se usa] para designar cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción –la concepción es el ‘significado’ del símbolo–” (p. 89).

Por otro lado, Beuchot (2013) retoma la idea ricoeuriana de que “el símbolo es un signo muy rico, no meramente arbitrario, sino con una sobrecarga de sentido que deposita en los acontecimientos de la realidad y los llena de su contenido significativo” (pp. 51-52), de ahí que el símbolo “se vive; [...] da qué vivir, ayuda para la vida” (p.197). El símbolo, al ser el signo más elaborado, requiere de interpretación, de hermenéutica, pues encierra varias intencionalidades y significaciones.

Montes (2001) encuentra la relación entre el símbolo y el signo al reconocer que los símbolos son elementos que recogen, y a su vez transmiten, concepciones sobre la realidad y la experiencia vivida; a diferencia del signo, aportan un sentido más amplio, mismo que se vuelve común al reconocer que estos son hechos sociales, públicos y observables (p. 282). En esta línea de reflexión,

Chevalier (1988) hace una distinción entre el signo y el símbolo, al indicar que:

El símbolo se distingue esencialmente del signo en que éste es una convención arbitraria que deja el significante y el significado (objeto o sujeto) ajenos uno a otro, es decir, que el símbolo presupone 'homogeneidad del significante y del significado en el sentido de un dinamismo organizador' [mientras que el símbolo...] posee algo más que un sentido artificialmente dado, [...] está cargado de realidades concretas. [Por lo que...] el símbolo es entonces bastante más que un simple signo: lleva más allá de la significación, necesita de la interpretación y ésta de una cierta predisposición. Está cargado de afectividad y dinamismo (pp. 19-20).

De este modo, hemos de entender lo simbólico como el conjunto de procesos sociales de significación y comunicación a través de los cuales representamos el mundo y aprehendemos la realidad que construimos socialmente (Berger y Lukmann, 2003). Se trata, como diría Gadamer (1997), del *sensus communis*, lo que "no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general *sita* en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad" (p. 20). Estos supuestos denotan que las formas simbólicas obedecen a un contexto, pues es en este que se constituyen, son producto de las prácticas socialmente compartidas en una comunidad. De ahí que lo simbólico esté vinculado con la experiencia humana y con la significación que tiene esa experiencia, cuyo sentido se construye en colectivo y, a la vez, se convierten en reguladores de la acción humana de cada una de las culturas (Montes, 2001).

Es por lo que esta dimensión simbólica en las culturas se puede comprender a través de una hermenéutica analógica, en la que se reconoce no solo la parte biológica del ser humano, sino también su parte simbólica, la cual se hace importante porque son los que principalmente caracterizan y dotan de identidad a las

comunidades, a los pueblos. Es este simbolismo en el que los seres humanos encuentran su ubicación y pertenencia dentro del mundo (Volkow, 2013), ya que nuestras vidas carecen de sentido si se rompe el vínculo, la identidad con nuestra comunidad (familia, grupos locales, la aldea, la escuela, el barrio) (Villoro, 1999). La identidad, que sobre todo en localidades como la de esta investigación (Natividad, Tonalá, Oaxaca), está caracterizada por el fenómeno migratorio hacia los Estados Unidos de Norteamérica y la condición que transfigura las formas de convivencia, pero difícilmente modifica la dimensión ética: su solidaridad y reconocimiento con su comunidad. Destaca el compromiso comunitario: entre los que emigran, los que emigran y retornan y los que permanecen en la comunidad. Se trata del *idem* del cual nos habla Ricoeur (2006), el que se muestra a través del carácter y la palabra dada, como lo que:

[permanece] en el tiempo [para dar] una respuesta a la pregunta: ‘¿quién soy?’ [y que nos lleva a] la reflexión siguiente, [al] hablar de nosotros mismos, disponemos, de hecho, de dos modelos de permanencia en el tiempo que resumo en dos términos a la vez descriptivos y emblemáticos: el *carácter* y la *palabra dada*. En uno y en otro reconocemos de buen grado una permanencia que decimos ser de nosotros mismos (pp. 112-113).

Dichos elementos son el resultado de la permanencia (el *idem*) y, a su vez, ocultan la problemática de este con el *ipse*, pero mantienen la fidelidad a sí mismo y al otro, a la comunidad, al mantener la palabra dada. A su vez, marca la distancia extrema entre la permanencia del sí y la del mismo, atestiguando, por tanto, plenamente la mutua irreductibilidad de las dos problemáticas: “el polo del mantenimiento de sí, donde la ipseidad se libera de la mismidad” (Ricoeur, 2006, p. 113).

Una manera de comprender la identidad en la que se establece una articulación entre las culturas de espacios “entre-medio (*in*

bet-ween)” como plantea Bhabha (1994, p. 18), la cual posibilita nuevos signos de identidad y de colaboración en estas para su reconocimiento mutuo y afirmación de sus tradiciones culturales, pero en el encuentro con lo propio y lo nuevo (Bhabha, 1994, p. 24).

Valga decir que, a propósito de estos espacios entre-medio, Homi Bhabha (1994) utiliza la obra arquitectónica de Renée Green “Sites of Genealogy” (Green, 1990, en Bhabha, 1994, p. 20), misma que le fue de utilidad para hacer visible el dualismo mediante el cual se constituían las identidades. Los espacios del museo como el desván, la sala de calderas y el hueco de la escalera le sirvieron para hacer asociaciones binarias, como lo alto y lo bajo, en donde la escalera se volvió un espacio liminar. Al respecto, Bhabha señala:

La escalera como espacio liminal, entre-medio de las designaciones de identidad, se torna el proceso de la interacción simbólica, el tejido conectivo que construye la diferencia entre lo alto y lo bajo, entre negro y blanco. El movimiento de la escalera, el movimiento temporal y el desplazamiento que permite, impide que las identidades en los extremos se fijen en polaridades primordiales. Este pasaje intersticial entre identificaciones fijas abre la posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta (Bhabha, 1994, p. 20).

De esta forma, podemos hablar de cultura e identidad desde diferentes enfoques culturales, tal como el multiculturalismo, que refiere al fenómeno de la diversidad de culturas, en donde coexisten diferentes comunidades culturales en una comunidad mayor (naciones, pueblos o etnias), o el pluralismo cultural también llamado interculturalidad⁷ (Beuchot, 2005), que pretende preservar

⁷ Al respecto Beuchot (2005) señala: “Se llama multiculturalismo al fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo, y en la mayoría de los países

la identidad de los grupos culturalmente diferentes, pero a través de la conciliación, el diálogo y la comunicación entre las culturas. Asimismo, se deben respetar tanto las diferencias como la semejanza entre estas (Barabas, 2014), e incluso como Chul-Han (2018) lo señala, desde la hiperculturalidad⁸, vista como un *fluir* de culturas deshistorizadas y libres que posibilitan el permanente mutar. Esto da como resultado un ser disperso y desnarrativizado en un hiperespacio de posibilidades y acontecimientos (Morán, 2020). No obstante, y aunque cada perspectiva tiene sus particularidades, consideramos que, para lograr dicha articulación, lo que debe ser un elemento común en todas ellas es la dimensión ética.

Tal como señala Beuchot (2013), en estos tiempos de crisis de valores y de sentido en que se ha abierto un relativismo axiológico, se requiere de fundamentos que posibiliten las diversidades culturales, pero sin negar ciertos límites éticos y de equilibrio analógico entre las culturas. Dicha condición ha de permitir el acercamiento a lo común de la humanidad, de las comunidades y de las naciones, sin que se disuelvan en diferencias reivindicadoras. De manera tal que se respeten las costumbres y tradiciones propias de cada región, pero que, a su vez, estas apelen a una dimensión ética fundamentada en los Derechos Humanos (Beuchot, 2004b); por consiguiente, la condición que como seres humanos debemos tener y que a través de una hermenéutica analógica:

superará la dicotomía entre derechos individuales y derechos colectivos o grupales, viendo los derechos grupales como derechos individuales, y los individuales como grupales. Por ejemplo, que los derechos individuales se vean

[...]. A veces también se le llama interculturalidad, que es lo que, según mi opinión, se plantea como *desideratum* a alcanzar” (p. 13).

⁸ Es pertinente señalar que, en el caso de esta investigación, la propuesta de Chul-Han se aleja de lo que se ha encontrado en la comunidad de Natividad, pues al contrario de seres desarraigados y deshistorizados, es un colectivo que aún conserva y practica tradiciones y costumbres propias del lugar, al mantener los vínculos identitarios.

como relacionados con la comunidad; o que los grupales se vean como individuales, porque la misma comunidad es vista como un individuo (aunque sabemos que es un conjunto de individuos). Derechos culturales, relativos a culturas, esto es, a comunidades que tienen su cultura, y tienen derecho a que viva, o sobreviva. Y también a que no se la mutile; que pueda fomentarse e interactuar con otras culturas. Al modo como el individuo tiene derecho a la vida, a la integridad y a la promoción, así también los grupos y las culturas los tienen analógicamente (Beuchot, 2006, p.185).

Estos Derechos humanos deben apelar siempre a preservar la dignidad humana y a respetar las diferencias entre las culturas, sin caer en universalismos o particularismos, sino que integre y posibilite la convivencia de estas.

LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA EXPERIENCIA MIGRATORIA

El mundo global en el que hoy en día vivimos ha traído consigo cambios que han influido en las formas de vida de todas las sociedades. A la par, la libertad desenfrenada del comercio y la economía han generado desigualdades y procesos migratorios cada vez más notorios, debido a que la libre circulación de bienes y capitales no ha compensado la demanda de trabajo en los países desde los cuales se migra (Raghavan, 2004). Esta migración, como plantea Arriarán (2020):

Tiene que ver, en un sentido amplio, no solo con los procesos de viaje geográfico de un país a otro, sino también de desplazamiento virtual en el pasado, en el tiempo, regreso y retorno de la memoria. Migración [que] equivale a movilidad dentro y fuera de una región, entre un territorio y otro, no como algo fijo, sino como proceso de deconstrucción (p. 6).

Este proceso está íntimamente vinculado a las condiciones internas que privan en la gran mayoría de los países emisores de las personas que se ven en esta condición. La migración, por un lado, se da debido a las políticas de corte neoliberal, cuyos resultados han remarcado las carencias y pobreza de vastos sectores de la sociedad de estos países; por el otro, es producto del desarrollo de las comunicaciones y la accesibilidad al transporte (Vaquerizo, 2019). Asimismo, es una respuesta a la demanda de mano de obra, la cual representa ventajas en términos de lo barato y sin derechos de los trabajadores migrantes en los países desarrollados, que, a su vez, ven con recelo y racismo, y los emplean a través de mecanismos ilícitos y de terror por su condición de migrantes.

Este fenómeno, en el caso de México, ha sido propiciado principalmente por la desigualdad, la inestabilidad social y económica como la apertura de mercados y tratados de libre comercio que han impactado de manera significativa en las comunidades rurales. A su vez, ha incentivado, de manera relevante, la migración de las personas de estados como Guanajuato, Tamaulipas, Hidalgo (Duana, Gaona y López, 2009), y Oaxaca (DIGEPO, 2010), básicamente a los Estados Unidos de América.

Este fenómeno social en nuestro País tiene importantes implicaciones sociales y educativas, ya que abarca todas las facetas de la vida individual, colectiva, económica, demográfica, política, psíquica y cívica. Estas involucran una reconfiguración identitaria y cultural, como propone como propone Álvarez (2012), cuando señala que “el barroco sigue presente en y entre nosotros, en nuestra forma de ser, en nuestra forma de vivir, en nuestro mundo de vida: en lo alegórico que éste es, en la manera de ver y practicar lo religioso y lo pagano, en lo festivo de nuestros pueblos y grupos sociales, en lo simbólico de nuestros mitos y ritos” (p. 225). Del mismo modo, Beuchot (s.f), señala que “la identidad humana, tanto [es...] personal como [...] cultural, es decir, la individual y la grupal, que pueden, por suerte, conectarse mediante

la analogía. Habrá un razonamiento analógico para pasar de la primera a la segunda” (párr. 1). Se trata de un proceso en el que se modifica la representación de los sujetos; dicha modificación tiene efectos en las relaciones que se establecen con las comunidades de origen que se abandonan, así como las receptoras (Bustos, 2017). Las personas se ven obligadas “por circunstancias políticas, económicas y sociales, o debido a la búsqueda voluntaria de mejores contextos de desarrollo” (Arriarán, 2020, p. 8). De manera inevitable, llevan a una diversidad cultural en el interior y fuera de los países receptores, esto es, una transfiguración identitaria, que como plantea Castles (1997), implica olvido, al tiempo que desdibuja las fronteras tradicionales.

Este proceso migratorio añade grandes diferencias culturales que provocan conflictos sociales y fuertes tensiones (Alcalá, 2021), las cuales, al mismo tiempo, traen consigo la exacerbación de posturas discriminatorias que resultan en violencia, desigualdad, marginalidad, exclusión social y vulnerabilidad (Moldes, Romero y Jiménez, 2017).

La movilidad del proceso migratorio tiene repercusiones que modifican y construyen nuevas formas de identidad cultural y de conciencia, tanto en la población que emigra, del que migra y retorna, así como de los familiares del migrante que se quedan en sus comunidades de origen. Tales consecuencias abarcan toda una gama de aspectos de la vida individual, colectiva, así como de factores económicos, demográficos, políticos, culturales, psicológicos y cívicos.

Uno de los problemas que se derivan de esta condición es la crisis de identidad cultural y personal que se genera, pues es en “el ámbito intercultural, donde parece que las identidades corren el riesgo de fusionarse y perderse” (Beuchot, s. f., párr. 46). Sobre todo, como resultado de la ruptura de las estructuras sólidas que la modernidad trae consigo, estas realidades se encuentran sin el soporte tradicional de la cultura, que de manera “natural” llevan a

la desintegración o modificación social, en donde “el mundo debe estar libre de trabas, barreras y controles” (Bauman, 2003, p. 19).

La condición de transfiguración nos lleva a preguntar: ¿De qué manera se incorporan las nuevas manifestaciones culturales en las que ya están establecidas?, ¿qué elementos de la cultura permanecen en la memoria de los colectivos y cuáles quedan en el olvido? y ¿cómo coexisten estos elementos para la conformación de la identidad cultural? Para dar respuesta a estas interrogantes, consideramos que las propuestas de Ricoeur (2004a, 2004b) sobre la triple mimesis, así como la de Arriarán (2010) sobre la cuestión de la memoria y el olvido pueden ser un gran aporte.

En el caso de Ricoeur (2004a), en su texto *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*, se encuentra una correlación entre el tiempo y la narración. El autor considera que en esta correlación están implícitos tres momentos miméticos: Mimesis I de prefiguración, Mimesis II de configuración y Mimesis III de refiguración. En esta Triple mimesis “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 113). De acuerdo con Ricoeur (2004a), en ese tiempo y narración debe haber un puente, una mediación que se hace posible a través de la construcción de la trama que media (la Mimesis II) “entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo” (p. 131).

De este modo, cuando nos preguntamos sobre la incorporación de nuevas formas culturales en nuestra comunidad de estudio, consideramos que las podemos entender a partir de dicho proceso de prefiguración o de pre-comprensión, en el que media una configuración que lleva a la refiguración, la cual, bajo la influencia de las tramas, requiere de una reinterpretación de lo ya dado en ese tejido de historias narradas.

En ese sentido, es pertinente recordar que toda identidad cultural es una construcción simbólica susceptible de ser narrada e

interpretada, es decir, una representación o la expresión de acontecimientos, comportamientos y sentimientos para las relaciones sociales. Como señala Ricoeur (2004a), “Si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está mediatizada simbólicamente” (p. 119). Por consiguiente, “la narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano [así como] la acción humana puede ser sobresignificada porque ya es presignificada por todas las modalidades de su articulación simbólica” (p. 154).

Así pues, hemos buscado comprender (hermenéuticamente⁹), la manera en que se ha dado la reconfiguración de la identidad cultural de los nativos de Natividad, localidad del Estado de Oaxaca que se caracteriza por un alto índice de migración que tienen sus pobladores (principalmente de género masculino). No obstante, y a pesar de lo significativo que resultan los datos de los procesos de migración, en dicha población persiste el reconocimiento de sus emblemas, sus ritos, sus mitos, el uso y la práctica de tradiciones culturales propias de su lugar. Estas se han venido dando con algunas variaciones, resultado de un proceso de mestizaje al interactuar con una cultura distinta que transmite su “mundo de la vida”, como diría Husserl (2008); es un producto de la interacción entre la población migrante con la población local con las que se tiene contacto.

La condición migratoria no ha podido eliminar, como dice el mismo Ricoeur (2004a), la palabra dada, las prácticas identitarias de sus tradiciones y costumbres locales. A la vez, ha desarrollado modos de vida distintos a los que se observaban en décadas anteriores. Para ilustrar esto, se puede observar qué ocurre en la dinámica familiar (por ejemplo, en algunos casos, la persona considerada como jefe de familia está en Estados Unidos), mientras

⁹ Dicho comprender hermenéutico va más allá de lo conductual, lo geográfico, lo demográfico o lo antropológico.

que el resto de la familia permanece en la comunidad (manteniendo contacto solo a través de medios digitales), cómo se desarrollan las actividades económicas (por ejemplo, las actividades agrícolas han disminuido, porque muchos de los pobladores viven de las remesas), la manera como se dan los ritos y mitos de algunas festividades (por ejemplo, en la celebración de día de muertos, aunque persisten muchos elementos propios de la comunidad, también se ven adornos de calabazas y fantasmas) entre otras. Dichas prácticas han trascendido la memoria y el olvido del que nos habla Ricoeur (2004b) en su texto *La memoria, la historia, el olvido*, en el que plantea que: “el esfuerzo de rememoración es el que ofrece la ocasión más importante de hacer ‘memoria del olvido’ [pues] la búsqueda del recuerdo muestra efectivamente una de las finalidades principales del acto de memoria: luchar contra el olvido” (p. 50). Por su parte, Arriarán (2010) plantea:

El tema de la memoria remite inevitablemente al del olvido. El problema es doble, y consiste en recordar demasiado o recordar demasiado poco. La memoria y el olvido se relacionan [...] con una necesidad de supervivencia individual y cultural [De modo que] es innegable, pues, que muchas veces es necesario olvidar para sobrevivir y vencer a la muerte. Pero ésta no es una regla general ya que a veces se requiere, por el contrario, acentuar el peso de la memoria para contrarrestar la amnesia individual y colectiva (pp. 9-10).

De ahí que, para Arriarán (2010), el presente y el pasado están sujetos en un círculo interpretativo, pues nuestro conocimiento del mundo presente depende del pasado. En ese sentido, la memoria juega un papel importante porque esta no es solo un cúmulo de recuerdos, sino que está relacionada con una historia. Asimismo, el autor argumenta que el olvido tiene un lado positivo, por lo que “no se contrapone a la memoria, sino que lo complementa” (p. 11). Arriarán señala:

la conciencia histórica y la memoria se pueden caracterizar también como un proceso simultáneo de olvido positivo del pasado y de creación de un futuro que únicamente puede darse a partir de [la] concientización [sic.] de los recuerdos que vale la pena conservar para el desarrollo de una nueva sociedad (p. 88).

De esta forma, se requiere de la memoria para preservar la identidad, pero también del olvido para reaprender, reconstruir e incorporar las nuevas formas culturales que ha dado el contexto del presente. Esto da pie a reconocer la importancia de elaborar explicaciones complejas y profundas que den cuenta de este fenómeno migratorio, que se quiera o no, está impactando de manera significativa en la conformación identitaria de nuestras comunidades, en la mayoría de las poblaciones y entidades de nuestro País y del mundo. Este hecho ha venido reconfigurando nuestra identidad nacional y, sobre todo, la local. Un conocimiento local que, por abducción, nos permite comprender formas de expresión del todo, pues como se plantea Álvarez (2012) desde la hermenéutica analógica:

El fragmento [...] sintetiza al todo, [es] el trozo que nos permite reconocerlo, la parte que ‘nos hace preverlo, predecirlo y hasta adivinarlo’ [...]. Fragmentariedad del ícono que siempre se da conservando metonimia, mínimos de conmensurabilidad y que tiene la posibilidad de generar sinécdoque y abducción entre lo particular y lo general, entre el menos y más, entre la especie y el género, entre lo singular y lo plural (p. 154).

De ahí que Gadamer (1997) plantee “la regla hermenéutica de comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. Es la regla que procede de la antigua retórica y que la hermenéutica moderna ha trasladado del arte de hablar al arte de comprender” (p. 360).

Ahora bien, consideramos que, para abordar la cuestión sobre la reconfiguración de la identidad de los pobladores de Natividad, el planteamiento sobre identidad narrativa de Ricoeur (2006) nos acerca a dicha comprensión. Para Ricoeur (2006), la identidad personal tiene dos sentidos: por un lado, la identidad como mismidad (*idem*), y por otro, la identidad como ipseidad (*ipse*), es decir, la permanencia y la innovación, identidades que se manifiestan en el movimiento narrativo de los sujetos. La primera (*idem*) hace referencia a la cuestión de la permanencia en el tiempo, la segunda (*ipse*) incluye el cambio y la mutabilidad en la cohesión de una vida, de un sujeto o de una comunidad; de este modo, esa historia es refigurada constantemente en un tejido de historias narradas (Ricoeur, 1996).

De igual forma, Ricoeur (2006) sostiene que estas dos dimensiones (*idem* e *ipse*) que ubica como elementos constitutivos de la *identidad narrativa* mantienen una relación con la temporalidad, de manera que la identidad *idem* se relaciona con el carácter, la palabra dada y el nombre propio como modo de permanencia en el tiempo y como soporte de la mismidad. Con respecto a la identidad *ipse*, se le relaciona con la narrativa que uno mismo va construyendo a lo largo de la vida y de sus experiencias, por lo que esta se va reconfigurando. El carácter, nos dice Ricoeur (2006), “[...] designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona” (p.115); de modo que dicho carácter se coloca en el movimiento de una narración. A esta noción de *disposición* se vinculan dos términos: el de costumbre (tanto las que se están adquiriendo, como las ya adquiridas); y el de las identificaciones adquiridas (Ricoeur, 2006). Lo anterior implica que tales costumbres, una vez adquiridas al ser permanentes, se constituyan en un rasgo identitario tanto de los individuos como de la comunidad. En palabras de Ricoeur (2006):

La costumbre proporciona una historia al carácter, pero es una historia en la que la sedimentación tiende a recubrir y, en último término, a abolir la innovación que la ha precedido, [es decir...], como recubrimiento del *ipse* por el *idem* [...]. [Por lo que...] cada costumbre así construida, adquirida y convertida en disposición duradera, constituye un *rasgo* –un rasgo de carácter, precisamente–, es decir, un signo distintivo *por el que* se reconoce a una persona, se le identifica de nuevo como la misma, no siendo el carácter más que el conjunto de estos signos distintivos. [Por su parte, ...] las identificaciones adquiridas [son aquellas] por las cuales lo otro entra en composición de lo mismo. En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas *identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse- *dentro de* contribuye al reconocerse- *en* (pp. 115-116).

De esta manera, la palabra dada o palabra mantenida refiere al cumplimiento de la promesa que responde a la solidaridad y a la confianza que el otro pone en mí (Ricoeur, 2006). Dicha promesa implica una dimensión ética con la que el sujeto se compromete a hacer algo, pero que a su vez obedece a ese mundo de la vida que la comunidad ha proporcionado y ha impregnado; aquello que se conserva, sus valores, por ejemplo, es producto de un proceso de formación que lo constituye en su comunidad en su cultura.

De ahí que podamos señalar que la construcción de la identidad de una persona implica ambas dimensiones: lo que permanece y se mantiene, pero también lo que cambia, de lo que se traslada en el tiempo, porque es ese devenir del sujeto lo que lo hace distinto en la temporalidad. En ese sentido, Ricoeur (1996) señala que ese punto intermedio, ese punto de unión entre la *mismidad* y la *ipseidad* es la *identidad narrativa* que todo sujeto y su comunidad construyen. La identidad narrativa del individuo y la comunidad se cuenta al narrarse la historia de una vida, misma que:

Se constituye por una sucesión de rectificaciones aplicadas a relatos previos, de la misma forma que la historia de un pueblo, de una colectividad, de una institución procede de la serie de correcciones que cada nuevo historiador aporta a las descripciones y a las explicaciones de sus predecesores (Ricoeur, 1996, p. 999).

Es esta la conexión que existe entre el actuar y su agente, en su dimensión temporal, pues “la persona de la que se habla [...] el agente del cual depende la acción, tiene una historia” (Ricoeur, 2006, p. 106); es el resultado de la fusión de esta historia, lo que Gadamer (1997) denomina fusión de horizontes¹⁰. Estos acontecimientos próximos a las personas, a las comunidades, junto con la historia de ficción¹¹, son lo que les dota de una identidad narrativa (Ricoeur, 1996, p. 997). Son los acontecimientos que engendran sentimientos, de modo que “obtienen su significación específica del poder de fundar o de reforzar la conciencia de identidad de la comunidad considerada, su identidad narrativa, así como la de sus miembros” (Ricoeur, 1996, p. 909).

De esta forma, consideramos que la comunidad es la que forma ese *idem* de las personas, es eso que preserva, que prevalece y está vinculado al carácter, al nombre propio y a la palabra dada. De modo tal que es la identidad *idem* la que fija los valores, recuerdos, costumbres y tradiciones que la comunidad conserva; mientras que la identidad *ipse* es esa forma de reivindicar narrativamente el devenir del sujeto, por lo que ayuda a justificar las nuevas formas que, a través del contacto con otra cultura, se han incorporado.

¹⁰ Dice Gadamer (1997) que la historia efectual debe ser comprendida como “un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado. En otras palabras, hay que reconocer el momento de la tradición en el comportamiento histórico y elucidar su propia productividad hermenéutica” (p. 351).

¹¹ Ricoeur (2006) hace una distinción entre la historia y la ficción, en donde la primera se asemeja al estilo historiográfico de las biografías, mientras que la segunda se asemeja al estilo novelesco de las autobiografías imaginarias.

La dimensión *ipse* de la identidad es la que nos da la posibilidad de afirmar que la comunidad ha ido cambiando, a partir de su identidad narrativa que se ha construido en la comunidad, en su tradición. La posibilidad de renombrarse es lo que no niega el *idem*, que es aquella que permite el reconocerse como *parte de...*, a la vez que comprometer el sentido de comunidad en lo individual, independientemente de si migró y se quedó, si migró y regresó, si no migró y permaneció (todo ello a través de lo que aquí se plantea al hablar de la educación que, en la comunidad y en su cultura formó).

CONCLUSIONES

Podemos señalar que en las sociedades actuales cada vez más se evidencia la diversidad cultural con la que se están conformando, pues, por un lado, la creciente y acelerada proliferación de los medios de comunicación han permitido el contacto entre personas de distintos países; por otro lado, los movimientos migratorios están desempeñando un papel notorio en estas sociedades, modificando en mayor o menor grado la conformación social y cultural de las comunidades. No obstante, a la par, se observa la búsqueda de la cohesión y de la pertenencia, de sentirse parte de algo, de conservar y reafirmar una identidad. Con respecto a esto, creemos que la educación comunitaria y familiar que se da de manera informal tiene un papel determinante en preservar las formas culturales de los sujetos, sus actos de solidaridad y reconocimiento, su proceder ético (*phrónesis*) que se sitúa como guía de actuación y que posibilita que, a pesar de la distancia y lo complicado por su condición migrante, preservan su identidad. Por tal razón, hablar de identidad es hablar de cultura y hablar de cultura es hablar de formación y educación, las cuales van más allá de lo

escolar, pues tienen el potencial de formar identidad y personalidad. Es la conformación de colectividades pluriculturales.¹²

De esta manera, la conformación de la identidad cultural hoy en día requiere del reconocimiento y preservación, pero de manera analógica, de manera proporcional (sea propia o impropia) (Beuchot, 2015). Esto permitirá evitar tanto su cerrazón unívoca de la identidad global, universalista, sin que exista diferencia alguna entre los sujetos y las culturas (Álvarez, 2018) o una apertura nihilista y equívoca sin reconocimiento y sentido de identidad.

La identidad que es vista desde la analogía referirá a una identidad promovida desde el diálogo intercultural que, como propone Beuchot (2018), “Tiene que ser [...] simétrico, igualitario, en el que no tengan privilegios algunos de los dialogantes, como una especie de voto de calidad, que vale más que los otros” (p. 59); de esta manera, el diálogo permite aprender y promover los valores propios de la comunidad, pero que en estos se traten de encontrar también valores universales como los que se plantean desde los derechos humanos.

La identidad ética en su construcción y reconfiguración, aunque existan diversidades culturales, debe existir por medio de una igualdad ética (Beuchot, 2013), la cual “se logra al compartir el *ethos* y los puntos de vista del otro al interactuar entre sí” (Alcalá, 2021, p. 102); además, de haber condiciones que siempre posibiliten el diálogo, para el que debemos formarnos desde el sentido común y el respeto, que es lo que hace posible comprender a la otredad (Beuchot, 2006).

¹² Beuchot (2005) argumenta sobre el término de pluralismo cultural al indicar que: “Se trata de mantener la identidad cultural sin aislar, sin romper la cohesión social. Por eso una postura intermedia se ha llamado pluralismo cultural. Y nuestro interés es proponer un pluralismo cultural analógico” (p.14).

REFERENCIAS

- Alcalá, D. (2021). La hermenéutica analógica y el problema de la multiculturalidad por la Inmigración. *Revista Intersticios*, año 25, (54), 97-111.
- Altieri, A. (2001). ¿Qué es la cultura?, *Revista La lámpara de Diógenes*, 2 (004), 15-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN.
- Álvarez, V. (2018). "Hermenéutica analógica e identidad". En A. Álvarez, M. Beuchot y V. Álvarez, *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (123-134). México: UPN.
- Arregui, J. (1997). El valor del multiculturalismo en educación. En *Revista Española de Pedagogía*, vol. 55, núm. 206, pp. 53-77. <http://www.jstor.org/stable/23764327>
- Arriarán, S. (2020). *La migración y sus conflictos: exilio, asimilación y destierro*. México: UPN.
- Arriarán, S. (2010). *Filosofía de la memoria y el olvido*. México: Ítaca/UPN.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista en línea Configurações*, (14), 1-13. <http://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Bauman, Z. (2002). *La Cultura como Praxis*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Berger, P. y Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beuchot, M. (2004a). *La semiótica: Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2004b). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos humanos*. México: Siglo XXI/UNAM.

- Beuchot, M. (2006). *Filosofía del derecho, hermenéutica y analogía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt /UPN/ Plaza y Valdés.
- Beuchot, M. (2013). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. México: BUAP / ediciones del Lirio.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica: Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-IIFL/FFL.
- Beuchot, M. (s. f.). *Usos de la hermenéutica analógica en el problema de la identidad personal y de la identidad cultural*. México: UNAM-IIFL.
- Bueno, G. (2001). La idea de cultura. En Linares, J. y Sánchez, N. (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica* (15-33). Sevilla: SHAF.
- Bustos, R. (2017). Los efectos de la migración en la identidad cultural de niños que asisten a una escuela multicultural bilingüe en la ciudad. San Luis Potosí, México: Comie. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2707.pdf>
- Castles, S. (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Universidad de Sidney. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST del 16 de junio de 1997. <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf>
- Chevalier, Jean (1988) Introducción. En: Chevalier, J. y Gheerbrant, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder. pp. 14-43.
- Choza, J. (2013). *Filosofía de la cultura*. Sevilla: THÉMATA.
- Chul Han, B. (2018) *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Cuche, D. (2007). *La noción de la cultura en las ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duana, D., Gaona, E. y López, N. (2009). Migración y su impacto en el desarrollo local en México. En: *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, núm 110. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/ar1.htm>

- Digepo (2010). *Total de viviendas, indicadores sobre migración a Estados Unidos, índice y grado de intensidad migratoria y lugar que ocupa en los contextos estatal y nacional por municipio*. México: Digepo. Recuperado de http://www.oaxaca.gob.mx/banco_info/Indice_de_Intensidad_Migratoria
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura: Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Madrid: Paidós.
- Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. México: ERA.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. México: FCE/Ítaca.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta/ITESO.
- Gutiérrez, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kartens, B. (2017). The Lonely Form Dies: How Epistemic Virtues Connect Roman Jakobson's New Science of Language and His Personality. En Dongen, Jeroen and Hernan Paul (eds.), *Epistemic Virtues in the Sciences and the Humanities* (149-171). Boston: Springer.
- Moldes, S., Romero J. y Jiménez F. (2017). Diagnóstico de factores de riesgo del rechazo social a inmigrantes en un municipio del Poniente Almeriense según un modelo Logit. *Revista de Paz y conflictos*, 10(2), 235-263. Granada: Universidad de Granada. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/download/6650/6030/0>
- Montes, C. (2001). Antropología simbólica y teoría de la cultura en Clifford Geertz. En J. LLinares, y N. Sánchez (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica* (281-288). Sevilla: Editorial SHAF.

- Morán, A. (2020). Reseña de Byung-Chul Han: Hiperculturalidad. *Res Pública Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 23(2), 273-275. <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/download/70466/4564456554129/>
- Raghavan, C. (2004). Globalización y movimientos migratorios. *Revista Alternativas Sur*, 3(1), 27-36. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. México: Siglo XXI, vol. III.
- Ricoeur, P. (2004a). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI, vol. I.
- Ricoeur, P. (2004b). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Trilla, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Tylor, E. (2016). *Primitive Culture. Volume I*. Mineola, New York: Dover Publications. <https://books.google.co.ve/books?id=EhVDAQAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- UNESCO (1996). Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
- Vaquerizo, E. (2019). Medios digitales y construcción de capital social: en torno al caso de los migrantes mexicanos en Estados Unidos. *Revista Interdisciplina*, 7(18), 103-126. México: UNAM. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.18.68461>
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM-FFL.
- Volkow, V. (2013). Presentación. Aportaciones de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot a las ciencias del espíritu en el siglo XXI. En *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo* (5-18). México: BUAP / ediciones del Lirio.

Zamora, F. (2007). *Filosofía de la imagen: Lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM/FAD. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/esteticadiseno/files/2018/09/Filosof%C3%ADa-de-la-ima-gen-Zamora-recorte.pdf>

PARTE III.
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN:
ENTRE LA INCLUSIÓN
Y LAS VIOLENCIAS

CAPÍTULO 10.

LOS FUNDAMENTOS DE LA CIENCIA MODERNA Y LA MEDICINA DEL SIGLO XIX EN LA CATEGORIZACIÓN DEL “SEXO VERDADERO”

Alma Delia Loreda Cabrera

Rosa María González Jiménez

Alicia Pereda Alfonso

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presento un avance de la investigación doctoral que tuvo por objetivo comprender las bases sobre las cuales se fundó la ciencia moderna mexicana del siglo XIX, época en la que el estudio de lo humano se realizó mediante la categorización y biologización del cuerpo en función del color de la piel, de la clase social y del sexo. Este capítulo se centra en el análisis de las distintas fuentes consultadas, para rastrear cómo se fue configurando, desde la ciencia médica, la noción de “sexo verdadero”. Recupero este análisis, en tanto, el pensamiento sexista, clasista y racista, vinculado al pensamiento científico positivista del siglo XIX, tuvo una fuerte incidencia en las propuestas educativas de la educación media superior, que actualmente siguen vigentes.

Como abordaje investigativo retomé un enfoque hermenéutico-interpretativo, en el que me cuestioné por el pasado (como otredad), partiendo desde mis juicios previos. Seguí los lineamientos de la fenomenología de cuño hermenéutico de Paul Ricoeur y su teoría del texto (2002) donde, de acuerdo con el autor, el texto opera como fundamento de una teoría de la acción significativa en tanto, como lectores, nos lleva a la comprensión de sí y a una

teoría de la historia orientada a la comprensión de la temporalidad a través de la conciencia histórica.

La teoría del texto, en sentido estricto, no es una metodología, en tanto que no hay tesis previas por defender, ni “pasos” predeterminados a seguir; no obstante, se caracteriza por una serie de acercamientos sucesivos al problema-tema a investigar que se concreta en tres momentos en el acto de lectura: la prefiguración del texto, la comprensión del texto configurado y la refiguración.

PREFIGURACIÓN

Mi punto de partida para esta investigación surgió al leer la palabra “afeminado” en un libro escolar de mediados del siglo XIX, dirigido a jóvenes. Llamó mi atención que en dicho texto se tratara de corregir lo que se conocía, en aquella época, como “hombres afeminados”. En un primer momento intenté explicarme estas ideas desde mi horizonte de sentido, basándome en lo que después entendí que eran mis juicios previos y mi bagaje cultural, dando por sentado que la palabra afeminado equivalía a homosexual. Entonces, supuse que esta designación hablaba de prácticas discriminatorias, término que también intentaba explicarme desde mi acervo cultural. Sin embargo, decidí profundizar la información al respecto.

Inicié la búsqueda de investigaciones sobre los hombres “afeminados” del siglo XIX en México. Sistematicé la información en un cuadro, identificando la autoría, la perspectiva de investigación, la metodología, los principales hallazgos y el contexto histórico de cada investigación. Encontré diversas fuentes que iban desde estudios antropológicos, historiografías sociales y culturales, hasta estudios filológicos y del área de la psicología social. Una primera comprensión, a partir de la revisión de la literatura, fue que el significado del término “afeminado” no tiene el sentido

que originalmente le daba, permitiéndome vislumbrar que la corporalidad humana, lejos de ser universal en el tiempo y el espacio, se significa y simboliza de diferente forma, con diversos términos y en distintos lugares.

CONFIGURACIÓN

De acuerdo con Paul Ricoeur, el texto tiene una trama que integra diversos factores, los cuales se encuentran en una concordancia-discordante, pero también parte de caracteres temporales propios que pueden ser la historia hecha de acontecimientos (Ricoeur, 1995, p. 134). La configuración del texto consiste en la mediación entre el acontecimiento y la historia que es tomada como un todo. En la lectura del texto configurado se busca explicar y comprender.

Tras una búsqueda minuciosa en diferentes investigaciones históricas acerca del tema, encontré dos artículos donde se hablaba de esclarecer el sexo verdadero de las personas hermafroditas. Me percaté de que la medicina y la jurisprudencia tocaban un punto importante en cuanto a conceptualizar qué significaba ser varón y ser mujer en la segunda mitad del siglo XIX mexicano. Desde el discurso médico, la búsqueda del sexo verdadero se volvió primordial para determinar a quiénes considerar varones y a quiénes mujeres, y en función de estas categorías, a quiénes se les debería de otorgar ciertos derechos y negar otros.

Basándome en estos hallazgos y reflexiones, seleccioné los libros *Introducción al estudio de la medicina legal mexicana* (Hidalgo y Carpio, 1869), y el *Compendio de Medicina Legal. Arreglado a la legislación del Distrito federal. Tomo I* (Hidalgo y Carpio, 1877). Los elegí como textos a interpretar porque en ellos ha quedado inscrito un discurso médico que me permitió, como investigadora-lectora, llegar a la comprensión de ese horizonte de sentido. A decir de

Paul Ricoeur (1995, p. 116), al realizar una lectura debemos remitirnos a motivos que nos permitan explicar por qué alguien ha hecho algo. Una vez que elegí los textos, fui proponiendo ciertos ejes respecto de la lectura y de la relación del texto con su contexto. Para ello, busqué información en otras fuentes que me ayudaran a comprender el contexto social donde estos textos se escribieron.

REFIGURACIÓN

Este momento se caracteriza por la intersección entre el mundo del lector y el mundo del texto. Enfatiza cómo el lector intenta comprender el texto, la trama, la historia del texto, desde su propio mundo, cultura y tradiciones. Es la interpretación misma de la obra, el tiempo de convergencia que se establece entre el autor, la obra y el intérprete lector, construyendo así la trama. Al leer el mundo del texto y la experiencia que emerge de él, se concreta un cruce con el mundo del lector, generando así la comprensión y el diálogo con el pasado, algo que, en palabras de Gadamer (1991), podríamos entender como una fusión de horizontes.

Por medio de la búsqueda de información y de la lectura hermenéutica, reconstruí una existencia temporal que desconocía y que no alcanzaba a comprender desde mi presente. Realicé una búsqueda en los archivos y huellas (libros de medicina de las últimas décadas del siglo XIX), acudí a ellos para dejarme decir del mundo que en ellos se ha inscrito, abriéndome a la comprensión de lo que se vivió en esa época respecto de la corporalidad humana y su relación con el cuerpo como objeto sexuado en algunas de sus particularidades.

En el siguiente apartado, expongo los hallazgos encontrados, describo brevemente cómo se fueron imbricando los discursos religiosos y jurídicos sobre los que se ha situado la ciencia moderna,

en relación con la enseñanza de la medicina, mediante la cual se fue estableciendo una conceptualización del cuerpo humano que tuvo sus alcances en las formas en las que se categorizó el “sexo verdadero”. Presento, en seis puntos, aquellas cuestiones que me interpellaron en la lectura hermenéutica, llevándome a la comprensión de por qué los médicos decimonónicos intentaban esclarecer el “sexo verdadero” en las personas que designaban como hermafroditas; establezco, en ese sentido, clasificaciones biológicas que resultaron deterministas y que, en algunos casos, abrieron a la discriminación. Mi intención, a través de este estudio, es visibilizar que el pasado no se queda atrás, que tiende a dejar rastros, y que muchas veces no somos del todo conscientes de cómo las tradiciones históricas condicionan nuestras formas de pensar, de actuar y de entender el mundo. Esto puede ser relevante para reflexionar su presencia en propuestas educativas de nivel medio superior y de educación básica, en las que de algún modo siguen reproduciéndose.

DESARROLLO

Sinteticé seis aspectos, los cuales describo más adelante y que considero de suma importancia comunicar, en tanto a esta lectora-intérprete le fueron abriendo espacios de análisis para comprender cómo el concepto “sexo” se fue categorizando y biologizando de tal manera que, hasta la actualidad, es considerado como un hecho natural. Al mismo tiempo, estos ejes me permitieron esclarecer bajo qué fundamentos la ciencia moderna categorizó los cuerpos humanos.

En este apartado presento cómo se fue cimentando la idea moderna de ciencia en el contexto de la Medicina, en la Ciudad de México durante el siglo XIX; además, describo las distintas orientaciones que adoptó la Escuela de Medicina en esa época. Posteriormente, abordo el hermafroditismo desde la mirada médica en la segunda mitad del siglo, la cual me permitió entender y explicar a qué se referían estos profesionales cuando hablaban de esclarecer el “sexo verdadero”.

La Facultad de Medicina fue parte de la Real y Pontificia Universidad de México, se enfrentó a las diversas limitaciones que la Corona Española imponía. Fueron múltiples las quejas respecto de la enseñanza después de la Independencia; algunos profesores del Protomedicato argumentaban que la repetición del canon de Hipócrates y Galeno no les permitía ir con los nuevos tiempos. En 1831, estas disputas los llevarían a la disolución, y más tarde, en octubre de 1833, por órdenes del Dr. Valentín Gómez Farías se suprimió la Real y Pontificia Universidad. Este hecho dio lugar a que la Dirección General de Instrucción Pública, de jurisdicción nacional, ordenara la creación de seis establecimientos para la enseñanza de nivel superior: Medicina, Agricultura, Minería y Artes-Conservatorio y Escuela de pintura-.

La denominación de Ciencias Médicas anunció la ciencia positiva dentro del campo médico, unificó cirugía y medicina en una sola profesión, lo que trajo aparejado un cambio de orientación de los planes de estudio. De repetir lo que Galeno decía se pasó a escuchar al paciente, a observarlo y a medir su organismo, describiendo con todo detalle el estado que presentaba. La enfermedad dejó de considerarse un desequilibrio del cuerpo como organismo, convirtiéndose en el desequilibrio, tanto de los órganos que lo integran (saber anatómico) como de funcionamiento (saber fisiológico).

Con la Ley Orgánica de Instrucción Pública, durante el gobierno de Gómez Farías, se decretó que los estudios preparatorios de Farmacéutico y Médico incluyeran las mismas materias fundamentadas en las ciencias de la naturaleza. Para la profesión médica, estudiaban botánica, geografía de las plantas medicinales de México, en especial las plantas “indígenas”, zoología aplicada, anatomía teórica y práctica, patología, anatomía topográfica, historia general de las drogas, clínica, medicina operatoria, higiene, medicina legal, economía y legislación de farmacéuticas, entre otras no menos importantes (Ley Orgánica de la Instrucción Pública, 1867). El conocimiento y experimentación del cuerpo se realizaba a través de los diferentes animales, con la taxonomía del Conde de Linneo; los humanos ocupaban el nivel jerárquico más alto del reino animal, diferenciándose de estos por su capacidad de razonamiento, tal como lo marcaba el pensamiento ilustrado en Europa.

Observar, nombrar, medir y clasificar el cuerpo empezó a ser el signo de la medicina moderna; el uso de instrumentos como el termómetro, construido para medir la temperatura de los animales, pronto sirvió a los seres humanos. El descubrimiento del estetoscopio permitía que se detectaran síntomas en los enfermos de aquellos órganos que no eran visibles, pero que bien podían medirse a través de escuchar la frecuencia respiratoria o cardíaca. La experimentación con el cuerpo de los animales fue y sigue siendo un intento de emular y comprender el cuerpo y su funcionamiento en los seres humanos. El conocimiento de la lógica, la química, la física y las matemáticas tomó un lugar preponderante en la gramática médica de la época. La detallada observación del paciente era relevante para ofrecer elementos positivos para un buen diagnóstico; además, se empezaron a llevar registros estadísticos de la frecuencia de las enfermedades.

La cientificidad médica fue aprovechada por la justicia; el papel del médico fue cada vez más requerido por parte del juez, bien para identificar a un demente¹ o también, si había tratado al enfermo, se tomaba su palabra para declarar en un juicio como perito. El poder y la injerencia del campo médico en el jurídico fue ganando un mayor peso: la declaración ofrecía credibilidad a las decisiones que el gobierno tomaba tanto en la esfera de la vida civil como en la instrucción de menores y en los espacios privados.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el interés de los higienistas franceses respecto de ciertas enfermedades y “vicios de conformación” dio la pauta para que Luis Hidalgo y Carpio se enfocara en el estudio de la consanguinidad, argumentando que el cruce consanguíneo (relación con descendencia entre parientes cercanos) perpetuaba ciertas enfermedades, cuya deriva fue la reglamentación del matrimonio. Esta orientación la retomó el Dr. Hidalgo (1869) para la Ciudad de México:

He llegado á la conclusión, de que si es cierto que los matrimonios consanguíneos degradan por lo general la raza humana y producen la sordomudez, el idiotismo, la imbecilidad, y otras enfermedades, no es su influencia tan fatal que no se pueda mitigar o nulificar por las buenas circunstancias higiénicas; pero que no estando las más veces en mano de las personas, ni aun de la administración pública variar las circunstancias que más disponen a las familias ó a las poblaciones á dichas enfermedades, es lo más prudente prohibir los matrimonios entre con-sanguíneos hasta el sexto grado en la línea colateral (p. 74).

Aunque en esta investigación no pretendo enfocarme en el estudio de la raza, resulta importante mencionar cómo las estadísticas donde se ponderaba la religión y el color de la piel fueron un

¹ Concepto que aparece en los libros de medicina legal.

argumento sólido para justificar, desde la medicina legal, algunas leyes ya establecidas con una orientación claramente racista en contra de judíos, y discriminatoria de otras religiones diferentes a la católica. Un ejemplo de ello son las estadísticas (ciencia del estado) utilizadas en el centro de Europa:

En Berlín se cuentan: 3,1 sordomudos sobre 10,000 católicos; 6 sobre 10,000 cristianos en su mayoría protestantes, y 27 sobre 10,000 judíos. En otros términos, la proporción de sordomudos crece con la suma de facilidades permitidas á las uniones consanguíneas por la respectiva ley religiosa [...] 2,3 sordomudos sobre 10,000 blancos y 212 sobre 10,000 esclavos [...] es decir que la esclavitud facilita las uniones consanguíneas y aun incestuosas la proporción de sordomudos era 91 veces mayor que la población blanca que está protegida por la ley civil moral y religiosa (Hidalgo y Carpio, 1869, p. 71).

Basado en estas estadísticas, el médico legista justificaba la disparidad de resultados comparando a las personas por su credo religioso, asegurando que los blancos eran menos propensos a nacer sordomudos ya que estaban protegidos por las “leyes civiles, morales y religiosas”, mientras que la población de esclavos tendía a “cruzas” incestuosas y consanguíneas.

Mi interés, como lo mencioné en la introducción, es esclarecer el significado que la medicina mexicana daba al “sexo verdadero” e indagar cómo, desde el lenguaje científico del siglo XIX, se fue configurando este concepto. Hasta entonces, el término “sexo” se utilizaba para separar espacios; por ejemplo, el reglamento de Baños Públicos o del Hospicio de Pobres establecía la separación por *seco*². Con la botánica, el término científico de origen inglés “sexo” (*sex*) se usó para designar los órganos sexuales de plantas

² De acuerdo con el Diccionario médico-biológico, histórico-etimológico, la palabra *sexo* tendría una posible raíz en la palabra *seK** que hipotéticamente significaría corte, división, es decir, aquello que divide en dos grupos.

(estambre y pistilo) y animales mamíferos (pene y vagina) de forma dicotómica, argumentando la masculinidad y la feminidad como efecto de la función reproductiva (Loredo y González, 2023).

Medicina Legal, Procreación y Matrimonio

La medicina mexicana de la segunda mitad del siglo XIX se interesó en prevenir la aparición de algunas enfermedades; desde la obstetricia se estudiaban los gérmenes que provocaban enfermedad o mala formación corporal, a la cual denominaban “vicio de conformación”. Juan María Rodríguez, uno de los médicos obstetras de mayor renombre en la época, destacó el poder de la herencia, factor que más tarde fundamentaría la eugenesia o ciencia del buen nacer o nacer bien:

Es una verdad sabida por todos que los padres, así como transmiten á sus hijos sus facciones, su constitución física y hasta sus cualidades intelectuales y morales, los transfieren frecuentemente las enfermedades y las anomalías de organización de que están afectados en una ó varias partes del cuerpo. A veces el padre, á veces la madre [...] la rica herencia de sus virtudes, de sus talentos, de su hermosura y de sus gracias, ó en otras les comunican el germen larvado de asquerosos vicios, de crueles enfermedades, de repugnantes deformaciones que se perpetúan en las familias como el pecado del paraíso, es decir, de generación en generación (Rodríguez, 1871, p. 217).

Además de la obstetricia, la medicina legal se preocupaba por el nacimiento y la propagación de ciertas enfermedades. Luis Hidalgo y Carpio, a quien se le consideró pionero en esta materia, señalaba la importancia de no propagar ciertas enfermedades mediante la herencia o el cruce consanguíneo. El legista utilizó como argumento que no estaba en manos de las personas la prevención de enfermedades, ni en la administración pública de las poblaciones, por lo que era importante regular los matrimonios a través de leyes.

En su libro *Introducción al estudio de la medicina legal en México* (1869), retomó la ley del matrimonio civil de 1859³ que, asociada con algunas estadísticas de los Archivos de Medicina y de los Anales de Higiene y Medicina Legal de Francia, le ayudaron a fundamentar, desde la mirada médico legal, los requisitos e impedimentos para contraer matrimonio. Así, para el médico legista, el matrimonio era un acuerdo civil, cuyo fin único era la generación; decía que “nada hay más sabio que lo dispuesto por las leyes respecto a quien faltan los órganos necesarios a la generación, porque sin ellos no se podría conseguir el principal objeto del matrimonio” (Hidalgo y Carpio, 1869, p. 79).

Aun cuando la ley del matrimonio civil, incluida en las Leyes de Reforma, marcaba la mayoría de edad a los 21 años para la unión civil, se hacían excepciones⁴. Hidalgo y Carpio (1869) aseguraba que podía ser antes o después de dicha edad, pero debía tenerse en cuenta la pubertad como evidencia de la aptitud para la generación; en los hombres, la aparición del líquido seminal y la creación de zoospermas, mientras que en las mujeres coincidía con la llegada del flujo menstrual. Si bien aceptaba por necesidad la autorización del matrimonio en la pubertad, señalaba que los contrayentes requerían de un mayor desarrollo físico y moral⁵.

Respecto de las causales para el impedimento del matrimonio, el médico destacaba la consanguinidad, la herencia de enfermedades y la impotencia. A pesar de que la ley civil no reconocía la impotencia como un impedimento, Hidalgo y Carpio (1869)

³ Documento que pertenece a la colección de las leyes de Reforma. La ley del matrimonio civil fue reexpedida el 23 de Julio de 1859; en ella se hacía referencia a los requisitos e impedimentos del matrimonio.

⁴ Si deseaban casarse antes de la mayoría de edad, debían esperar a la pubertad y con el permiso de los padres se aceptaba 14 años para varones y 12 años para mujeres (Ley Civil, 23 de julio de 1859).

⁵ Respecto de las mujeres, apuntaba al cuidado de la familia, por lo que debían desarrollarse física y moralmente; respecto de los varones, ponía énfasis en la fuerza que este requería para trabajar y, por ende, sostener una familia.

la incluyó en su texto *Introducción a la medicina legal mexicana*: “la impotencia era el mayor obstáculo que pudiera encontrar el fin esencial del matrimonio, es decir, la procreación no puede dejarse de tomar en consideración” (p. 75). Así, el fin último de los contrayentes era la procreación de la especie, como lo marcaban las leyes naturales. Bajo ese estatuto, si el varón tenía ausencia de testículos o pene, esto era causal para impedir el matrimonio, al igual que si faltaba la “erectibilidad”; mientras que en las mujeres, la estrechez de la vagina se consideraba causal para impedir o anular el matrimonio.

La lectura de la impotencia, en la obra de Hidalgo y Carpio, ofreció elementos para entender que el hermafroditismo era una causa de impedimento para el matrimonio. Desde la teratología, el obstetra Juan María Rodríguez precisaba: “el doble euniquismo al que la naturaleza condena a los hermafroditas constituye no solo un impedimento para contraer matrimonio conforme a las leyes divinas y humanas, sino que es y debe ser imputado un impedimento dirimente”. Ambos, como profesores de la profesión médica transmitían sus inferencias a una generación de estudiantes. En la tesis para titularse como médico en 1877, José María García escribió el “Estudio médico legal del hermafroditismo” en el que se refiere al “sexo verdadero”.

Hermafroditismo: entre anomalías y vicios de conformación

El término hermafrodita proviene del mito griego en el cual Hermes (dios mensajero, representante de lo masculino) se une a Afrodita (diosa del amor, representante de la feminidad), así nace Hermafrodito. Salmeris se enamora de Hermafrodito y al ser despreciada por él, pide un favor a los dioses, quienes le conceden unirse al cuerpo de hermafrodita y quedan unidos en uno solo, con dos sexos (Chinchilla, 2015).

El hermafroditismo ha sido estudiado desde cuatro áreas de las ciencias médicas. La primera es la teratología⁶, término acuñado por el zoólogo y naturalista francés Isidoro Geoffroy Saint-Hilaire, quien clasificó al hermafroditismo dentro de las anomalías graves que puede presentar un organismo. La segunda es la obstetricia que, en sus orígenes, se refería al trabajo realizado por las parteras; en el siglo XVIII se retomó como arte médico con el propósito de explicar los nacimientos humanos (García 1877; Rodríguez, 1871). La tercera remite a la embriología que intentaba dar una explicación de cómo se conforma el feto antes de su nacimiento (Rodríguez, 1871). La cuarta corresponde a la medicina legal, encargada de esclarecer el sexo verdadero de los hermafroditas y, en función de ello, reconocer los derechos civiles (García 1877; Hidalgo y Carpio, 1869, 1877;).

Dentro de las anomalías graves se nombraba y describía al hermafroditismo, basado en el trabajo de tesis que realizó José María Rodríguez para estudiar los “vicios de conformación” y las anomalías en los seres humanos. Esta teoría fundamenta su *Estudio médico legal del hermafroditismo*; además, se tomaban como referentes los estudios de medicina legal del renombrado médico Hidalgo y Carpio, pionero de la medicina legal en México.

Tanto la teratología, como la obstetricia y la embriología fundamentaban sus conocimientos en la zoología, disciplina que les permitía observar y experimentar con mayor detalle el desarrollo del embrión, ofreciendo apoyo a intuiciones respecto a los “vicios de conformación”:

Si a lo que la observación enseña, se agregan los resultados de la experimentación directa en los animales, hecha al principio con el ejercicio de la

⁶ Esta disciplina nombra y estudia las malformaciones o anomalías de lo que anteriormente se conocía como monstruosidad, que la religión atribuía al pecado de la madre o el padre, ya que Dios no podía errar al crear un nuevo ser imperfecto.

incubación natural, y luego con éxito sorprendente por los procedimientos de incubación artificial, es evidente que algunas anomalías provienen del influjo que ejercen ciertas causas perturbadoras sobre ciertos órganos del feto en vías de formación o que están desarrollándose (Rodríguez, 1871, p. 220).

Desde la obstetricia, el médico consideraba que experimentar con ciertos animales ofrecía elementos para entender el nacimiento de los seres humanos, en tanto la vida humana es semejante a la de otros mamíferos. De esta manera, argumentó: “por qué no se ha de admitir el influjo de esas mismas o de otras causas perturbadoras sobre el germen⁷ humano en el momento mismo de ser fecundado o antes de serlo” (Rodríguez, 1871, p. 220).

El interés por conocer acerca de estas “anomalías” y “vicios de conformación” dio lugar a que los científicos realizaran clasificaciones. Se intentaba explicar los vicios de conformación en animales, identificando la presencia de dos órganos de la generación en un mismo organismo, como la sanguijuela y los caracoles; sin embargo, se consideraba que no representaba mayor problema el tener aparatos sexuales de los dos sexos, en tanto no interfería en el acto de la fecundación, pues podían fecundar y ser fecundados.

Las primeras clasificaciones acerca del hermafroditismo recuperaron la información expuesta por el zoólogo francés Saint Hilaire, quien enfatizó los órganos generadores (ver Tabla 1) cuya expresión exclusivamente se refiere a la capacidad generadora (reproducción, en términos actuales).

⁷ Los términos utilizados por la botánica y la zoología se traspasaron a la medicina.

**Tabla 1. Clasificación del hermafroditismo
según Geoffroy Saint-Hilaire**

Determinación	Tipo de hermafroditismo	Características
Determinación positiva y exacta.	Hermafroditas de tipo masculino y femenino.	Hombres y mujeres cuyos órganos sexuales se hayan modificado por una conformación más o menos viciosa.
Determinación aproximativa pero positiva.	Hermafroditismo femenino complejo y hermafroditismo masculino complejo.	El aparato generador está desigualmente formado por partes masculinas y femeninas, no siendo ni lo uno ni lo otro. Sin ser completamente machos o hembras, se inclinan con predominancia a uno u otro sexo, llenando algunas veces sus funciones.
Determinación negativa.	Hermafroditismo neutro, hermafroditismo mixto por superposición, “yuxtaposición” y o bisexual.	El órgano generador es análogo al tipo sexual indeterminable del embrión (neutro). Mezcla inarmónica de partes iguales femeninas o masculinas (mixto). Dos semi aparatos iguales de sexos contrarios (yuxtaposición). Dos aparatos generadores igualmente imperfectos (bisexual).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Rodríguez (1871).

Respecto del hermafroditismo humano, se reconocía “la presencia de órganos de los dos sexos en diversas proporciones sin llegar a constituir aparatos completamente masculinos o completamente femeninos” (García, 1878, p. 6). Apoyándose en supuestos de los trabajos de Saint-Hilaire, Poppesco, Legrand du Saulle, Luis Hidalgo y Carpio, y del obstetra y teratólogo mexicano Juan María Rodríguez, el Dr. José María García clasificó y ordenó los tipos de hermafroditismo que, en su mayoría, se referían a casos de varones reportados por la ciencia europea, en los que él incluyó el caso de un hermafrodita mexicano. A diferencia de la Tabla 1, al referirse a seres humanos, describe lo que ahora conocemos como caracteres sexuales secundarios y el tipo de educación femenil o varonil recibida (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipos de hermafroditismo

Tipo de hermafroditismo	Características fisiológicas en los casos estudiados	Aspecto general (Carácter, gustos, inclinaciones y pasiones)
Hermafroditismo aparente en el sexo masculino.	Se trata de hombres mal conformados, por lo que se debe poner énfasis en sus órganos genitales y órganos exteriores. Algunas características fisiológicas podían ser: • El pene con un glande mal diseñado. • Prepucio corto que dificulta distinguirlo del clítoris. • El escroto se encuentra dividido y presenta una semejanza, aunque grosera, con los grandes labios. • Un canal que se ha hecho infundibuliforme por las tentativas cópulas sea en el matrimonio o por la prostitución.	• Estatura mediana, con pelo en cara y cuerpo. • Poca o nula barba. • Músculos poco desarrollados. • Caderas muy salientes. • Senos voluminosos, tono de voz suave. • Aspecto exterior y parte moral femenina. • Educación femenil que, junto con la atrofia ordinaria de los testículos, imprime en su carácter costumbres y maneras, el sello del otro sexo. Y pasan en la sociedad por legítimas mujeres.

Hermafroditismo aparente en el sexo femenino.	Presenta vicios de conformación en órganos genitales y órganos exteriores. Algunas características fisiológicas son: • El clítoris puede tener una longitud de dos a tres centímetros, es largo y voluminoso, parece un pene pequeño. • Los grandes y pequeños labios son rudimentarios. • El meato urinario, consecuencia de un alargamiento anormal de la uretra, puede abrirse bajo la raíz del clítoris. • La vagina está representada por una cavidad infundibuliforme, poco profunda e imperforada puede llegarse al útero completamente. • Ovarios que caracterizan el sexo femenino existen desalojados. • Escroto disminuido o imperfecto. • Aparición de regla, por perturbaciones periódicas, síntomas congestivos, hemorrágicos, que denotan una evolución menstrual.	• Son individuos de cuerpo delgado. • Miembros vigorosos. • Barba en la cara y pelo en el pecho. • Voz gruesa. • Senos poco voluminosos. • Tendencias liberales y antirreligiosas (nada femeninas). • Sus costumbres, por la educación varonil que recibieron, se asemejan a las de un hombre.
--	---	--

continuación

Hermafroditismo neutro.	• Se habla de la presencia de órganos sexuales de los dos sexos. • Bisexual o lateral: individuo presenta, de un lado del cuerpo, órganos masculinos; del otro, órganos del sexo opuesto (Geoffroy). • Hermafroditismo superpuesto o bisexual, los órganos profundos son de un sexo, los intermedios del opuesto, los externos participan de los dos (Deutrochet).	• Caracteres anatómicos confundidos. • Caracteres psicológicos confundidos. • Dificultad de ser diagnosticados en la vida, por lo que solo se pueden diagnosticar con una autopsia cadavérica.
-------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia, con datos del Estudio médico legal del hermafroditismo del Dr. José María García (1877) y del Compendio de Medicina Legal. Arreglado a la Legislación del Distrito Federal de Hidalgo y Carpio y Ruiz y Sandoval, G. (1877).

Con la elaboración de esta tabla me percaté de que los libros de biología retoman este dimorfismo sexual, con caracteres sexuales primarios y secundarios, como “naturales”. Como bien señala Foucault (1968), el discurso con pretensiones de verdad condiciona la mirada.

La explicación científica de la dicotomía sexual en México

La medicina asumía al hermafroditismo como un “vicio de conformación”, es decir, como una malformación en el desarrollo del embrión. En ese sentido, José María García intentaba explicar, desde la embriología, las causas que pudieran generar esos vicios de conformación, retomando algunas teorías de otros científicos, entre los cuales destacaba Dutrochet⁸, el biólogo y fisiólogo francés. Para el caso de nacer “mujer”, era necesario no solamente observar, había que tocar los órganos de la generación necesarios, esenciales (esto es, aquellos que contienen el óvulo o esperma) y verdaderos para la generación. Un clítoris crecido (en la zona del pubis) podía confundirse con un pene:

⁸ Médico, biólogo y fisiólogo francés nacido en 1818 y muerto en 1879.

Que el aparato sexual en los dos sexos, está constituido por órganos necesarios, esenciales [para la reproducción], que se desarrollan en la cavidad abdominal, que están destinados elaborar el óvulo o el espermatozoide: la otra es accesoria, complementaria de la primera, opera su evolución [y] desarrollo fuera de la cavidad abdominal, en la región del pubis (García, 1878, p. 15).

García ofrece una explicación anatómica acerca de cómo los vasos sanguíneos se bifurcan en tres partes: la superior que corresponde al espermatozoide o útero y ovarios; la media comprende las arterias del útero y la próstata, y el segmento inferior que corresponde a la ilíaca o femoral; la falta de desarrollo en alguno de estos vasos sanguíneos es lo que constituye el hermafroditismo.

La “ley de compensación de los órganos” apunta a la bisexualidad moral fisiológica: todo feto posee dos aparatos sexuales susceptibles de desarrollarse por completo, pero alguno de ellos debe atrofiarse para desarrollar en absoluto el que será masculino o femenino. Apoyándose en los estudios de Ambroise Tardieu⁹, García recupera la idea darwiniana de una posible evolución incompleta “que no permitiría el desarrollo normal, generando así la confusión de los caracteres sexuales que quedarían femenino de un lado y masculino del opuesto” (García, 1877, p. 16), instituyéndose la famosa dicotomía sexual que denuncia, un siglo después, el movimiento feminista.

De los derechos civiles y el sexo verdadero

A diferencia de los animales inferiores, en el hermafroditismo humano, la medicina legal no aceptaba ambigüedad ni confusión respecto al “sexo verdadero”: la familia era el núcleo básico de la sociedad y su función natural como especie era la procreación.

⁹ Médico forense de origen francés, escribió el texto “Estudio forense sobre agresión al pudor” donde trata temas relacionados con atropellos públicos contra el pudor, la violación, la pederastia y la sodomía.

Así, con la expresión “sexo verdadero”, los médicos de la época se refieren a la dicotomía óvulo–esperma presente y saludable, capaz de generar descendencia¹⁰; por eso, no bastaba con genitales visibles, tenían que verificar, a través del tacto, los órganos internos. El hermafroditismo representaba un problema para el matrimonio, una institución que el Estado empezó a certificar a partir de 1860. En consecuencia, era inadmisibles el matrimonio entre personas del mismo sexo y un hermafrodita femenino podía tener un clítoris grande sin contener esperma; por lo mismo, no bastaba constatar los genitales externos, también había que comprobar los internos.

Además de la capacidad de generar una nueva vida, los derechos civiles y políticos eran diferentes si, al nacer, el individuo era registrado como varón o mujer. En su obra, Hidalgo y Carpio y Ruiz y Sandoval lo aclaraban en los siguientes términos:

La diferencia de sexos produce desde que nacen las personas, diversos derechos civiles y políticos, preeminencias, obligaciones y excepciones. A sólo el varón le toca desempeñar los cargos de elector, diputado y jurado, etc.; a él tocan las guardias concejiles y la obligación de la guardia nacional, mientras que la mujer tiene excepción de todo esto; además no está sujeta a la pena de muerte su testimonio en cualquier género de causas, puede tomársele en su casa y le está prohibido servir de testigo de testamento (Hidalgo y Carpio y Ruiz y Sandoval, 1877, p. 86).

En su decir es evidente el doble juego de la protección a las mujeres, a condición de anular sus derechos civiles y políticos, dejándolas en una condición desigual, algo que el feminismo presente y pasado cuestionó y continúa apelando a la fecha.

Con el fin de reconocer el “sexo verdadero” era necesario descifrar, de entre los vicios de conformación, los aspectos anatómicos

¹⁰ El resaltado es mío.

que pudieran causar confusión; aquellos que hicieran un hombre o una mujer mal conformada. Si el hermafrodita tenía espermatozoides o conductos que elaboraban líquido seminal, se le reconocía como hombre mal conformado. Si presentaba menstruación, se deducía que tenía ovarios por lo que se reconocía como mujer mal conformada. Entonces, determinar el sexo de la persona con cierta precisión era importante en tanto el diagnóstico del médico legista podía devolver o anular los derechos civiles a una persona.

Basta, si es un varón llenar las formalidades legales para que el individuo sea repuesto en sus derechos civiles y políticos, o vuelva a la condición de mujer perdiendo las preeminencias que había usurpado del otro sexo, si es del género femenino (Hidalgo y Carpio y Ruiz y Sandoval, 1877, p. 92).

Por su parte, el obstetra Juan María Rodríguez definía en la *Gaceta Médica de México* de 1871, que había que dar muerte civil y política a los hermafroditas; exponía: “la pena de muerte civil y política debe reemplazar a la de la muerte física, con que la ley de las doce tablas¹¹ castigaba a los engendros de esta y otras especies” (p. 408).

Había casos todavía más complicados y difíciles para descifrar el “sexo verdadero”, especialmente en aquellas personas a quienes se les reconocía como de sexo neutro o hermafroditas verdaderos. En estos casos, por ley, al cumplir los 21 años podían elegir el sexo que más les conviniese; no obstante, se enfatizaba la renuncia a sus derechos civiles si elegían ser mujeres. Se daba por hecho que los hermafroditas neutros o bisexuales eran ineptos para procrear, ya que sus órganos de la generación eran imperfectos, pues no podían ni fecundar ni concebir.

¹¹ La ley de las doce tablas data del año 450 a. de C. Tiene su origen en Roma. Estas leyes surgen debido a la exigencia de los plebeyos de tener leyes por escrito con el fin de asegurar la igualdad. En la cuarta tabla se habla de los derechos y de la patria potestad. La ley justifica que el padre que tuviera un hijo monstruoso o con alguna deformidad, lo podía matar.

Ser identificado como varón o mujer y los órganos de la generación

La identidad de la persona obedecía, según el médico legista, a los órganos de generación con los que nacía: tener clítoris o pene, producir espermatozoides o flujo menstrual, respectivamente. Desde la mirada de los médicos, los órganos de la generación determinaban los caracteres sexuales y rasgos físicos de la persona.

En consecuencia, los médicos decimonónicos determinaron características específicas para las mujeres, entre las que destacaban: la estatura mediana, la ausencia de pelo en cara y cuerpo, músculos poco desarrollados, caderas sobresalientes y senos voluminosos, mientras que su tono de voz debía ser suave; todos esos rasgos definían lo femenino. En el caso de los varones, se establecieron como rasgos masculinos los cuerpos musculosos y vigorosos, con barba y pelo en el pecho, senos poco voluminosos y voz gruesa. De igual manera, se adjudicaron características psicológicas o morales (ver Tabla 2). Sin embargo, se justificaba la ausencia de estos rasgos cuando la persona había sido educada de manera “femenil” o “varonil”, no sabiendo cuál era su sexo verdadero.

Un caso de la medicina legal ejemplifica cómo la estructura fisiológica de los genitales determinaba la identificación y el deber de comportarse como mujer o varón. Se trata de Micaela Martínez, quien fue detenida por la policía por cometer un robo; en la comandancia generó sospechas acerca de su identidad y mandaron llamar a un médico perito quien, luego del interrogatorio, supo que no menstruaba. Después de auscultar sus órganos genitales internos y externos dictaminó que por carecer de útero y flujo menstrual (caracteres que daban fe del “sexo verdadero”) no era mujer; en cambio, la presencia de un pene pequeño era evidencia de un hombre hermafrodita mal conformado. Desde el saber médico se le adjudicó una identidad (varón) de acuerdo con su pequeño órgano genital externo, pretendiendo así eliminar su experiencia de vida e historia personal.

Tras la auscultación y amparado en procedimientos científicos como la observación, el tacto, la revisión y medición de los órganos genitales internos y externos, el médico jurista no solo determinaba los derechos civiles y políticos, también precisaba la identidad que debería asumir en función de sus órganos generadores:

Los facultativos que la visitaron resolvieron, en vista de los caracteres sexuales que van descritos, que se trataba de un hermafrodita masculino con apariencias de mujer, que se debía vestir Micaela de hombre. No está por demás hacer saber que ella resistía al cambio de trage, diciendo que en el lugar de su nacimiento ya era conocida como mujer, no quería que la viesan vestida de hombre; también que tiene inclinación a las mujeres, aunque poca, según dice, nunca ha cohabitado con ellas: suele tener sueños eróticos poluciones nocturnas (García, 1878, p. 18).

En definitiva, la medicina de la época asumía que los órganos anatómicos, a la par de la educación, eran determinantes para el comportamiento femenino o varonil; se deducía que, si una persona no tenía testículos o los tenía atrofiados, se comportaría como una mujer o tendría rasgos característicos de los que se le otorgaban a ellas.

La educación femenil junto con la atrofia ordinaria de los testículos (pues estos individuos no son frecuentemente más que hipospadicos¹² criptorquidos¹³) imprimen en su carácter costumbres y maneras y los dejan pasar fácilmente en la sociedad por legítimas mujeres (Hidalgo y Carpio y Ruiz y Sandoval, 1877, p. 93).

¹² De acuerdo con la medicina, se trata de un defecto de nacimiento en los varones, donde la cobertura de la uretra se encuentra en la parte inferior del pene.

¹³ Anomalía anatómica que consiste en el descenso incompleto de uno o ambos testículos.

El comportamiento moral y psicológico también se consideraba una deriva de los órganos de generación y de los caracteres sexuales. Se consideraban rasgos propios de un varón los ideales políticos, el consumo de alcohol y de tabaco; mientras que a la mujer se le atribuía el gusto por la religión y se precisaba que el hábito por las ocupaciones domésticas afeminaba su carácter.

De la certeza del médico y la objetividad

La ciencia médica del siglo XIX consideraba que los hermafroditas con un sexo aparente sufrían de perturbaciones morales, por lo que el médico legal jugó un papel fundamental para el reconocimiento del “sexo verdadero”. Desde la obstetricia, se destacaba la importancia de reconocer en el recién nacido el sexo verdadero, prestar especial atención, evitando otorgarle derechos que no le correspondían, se remarcaba que la determinación del sexo desde el nacimiento era fundamental en tanto que no se admitían más que dos clases de individuos (mujer-hombre) basados en la diferencia de sexos (Rodríguez, 1871), una forma dicotómica de clasificación propia de la cultura occidental¹⁴. Esta dicotomía (pene visible=hombre, vagina=mujer) naturaliza y determina formas de actuación: hombre en espacios de poder, decisión pública o científica y protección de la familia; mujer, con el poder de la reproducción. Se trata de dos representaciones que llegan a cimentar en México aquello que, un siglo después, las feministas y la población LGBTQ+ denuncian (González, 2012), y ahora yo también lo denuncio.

En su tesis, José María García (1877) fundamentó cuatro pasos por los que un médico legal del siglo XIX debía guiarse para esclarescer el “sexo verdadero”, los cuales son:

¹⁴ Se ha identificado que otras culturas incluyen un tercer o cuarto sexo; entre los zapotecas reconocen a hombres, mujeres y muxes (Miano Borruso, 2003).

- 1.- La observación de gustos, hábitos y la moral¹⁵ del individuo.
- 2.- La comprobación a través de la inspección del cuerpo y la predominancia de los caracteres del cuerpo.
- 3.- Examinación de los órganos externos, sondear las aberturas para conocer sus relaciones, dirección y profundidad.
- 4.- Cerciorarse del flujo menstrual, manifiesto de que el hermafrodita era de sexo femenino (p. 18).

El diagnóstico del “sexo verdadero” pasaba por el reconocimiento de órganos internos y externos que observaba el médico, si la observación no bastaba, entonces, se recurría el tacto y a la examinación. Si bien se hablaba de indagar sobre los hábitos y la moral del individuo, era el aparato de la generación lo que tomaba relevancia (la búsqueda exhaustiva del flujo menstrual o el examen en el líquido seminal) para constatar la presencia de espermatozoides.

Se destacaba la experiencia y el saber del médico jurista, otorgándole autoridad para reconocer si el aparato sexual que veían sus ojos era normal o anómalo (Rodríguez, 1871). El tacto, la examinación y la comprobación acompañaban al médico para dar el diagnóstico más objetivo y preciso; no obstante, la imaginación, los valores, ideales políticos, religiosos y los propios prejuicios se hacían presentes. Rodríguez (1871) así lo exponía al hablar de los hermafroditas:

El aspecto exterior denuncia al hermafrodita como al onanista, ambos tienen *un no sé qué* repugnante que choca a los hombres que tienen la conciencia de su virilidad; y es que en el hermafroditismo se dilata mucho más allá de su sitio oculto la combinación más o menos avanzada de los aparatos sexuales (p. 404).

¹⁵ El término moral viene del latín *moralis*; se refiere a una regla de vida que mide o que guía, derivándose otra como manera, costumbre uso o práctica.

En el análisis e interpretación de los tres libros se prefigura la dicotomía sexual, el erotismo heterosexual y el comportamiento o norma que la ciencia médica fue normalizando a partir de la reproducción de las especies, a la vez que se consideraba que el hermafroditismo atentaba contra la virilidad, las leyes de la herencia y el evolucionismo darwinista. Precisamente, la tradición darwiniana parte de nuestro pasado y continúa presente como verdad científica en el imaginario social de la población. Así, para cumplir con las leyes de la reproducción de la especie, eres hombre o eres mujer y deben atraerte las personas del sexo opuesto o contrario, estableciendo un orden de género y una norma heterosexual.

CONCLUSIONES

La reflexión inicial que dio lugar a esta búsqueda hermenéutica empezó con mi inquietud por saber acerca de los cuerpos afeminados, concepto que encontré en un libro escolar del siglo XIX y terminó con el esclarecimiento de la idea del “sexo verdadero”, término que encontré en los libros de medicina legal del siglo XIX. La tarea implicó ir de un texto a otro, de un discurso a otro, remitiéndome a fuentes de Historia de la religión, Historia social, Estudios sobre historia del derecho y de Medicina legal durante el siglo XIX, en el intento por descubrir desde dónde y cómo se han transmitido las diferentes tradiciones sobre el cuerpo humano como objeto sexuado.

En México, el desarrollo de la ciencia decimonónica estuvo atravesado por los discursos políticos y las formas de pensar de la época. Se hablaba de que las universidades, al estar bajo el dominio de la corona española y de la religión católica, mantenían a la población en un gran atraso, por lo que la medicina debía buscar una forma más objetiva y verdadera de acercarse a su objeto de estudio. Con ello, los intelectuales mexicanos de la época idearon

algunas formas de entender el cuerpo humano con garantías de objetividad, procurando pasar del saber enciclopedista al saber científico. La medicina mexicana intentó emular muchos saberes de la francesa al considerarla más desarrollada; así, los médicos no solo importaron las formas de estudiar, de acercarse y de enseñar el cuerpo en los recintos del saber: al viajar a otros países y traer sus conocimientos, importaron formas de mirar, categorizar, conceptualizar y biologizar el cuerpo.

Uno de los fundamentos para esclarecer el sexo verdadero era la preocupación de quiénes debían nacer: se pretendía evitar el nacimiento de personas con alguna “alteración física” o con “vicios de conformación” en su desarrollo. La idea de que algunas personas no debían reproducirse estuvo ligada a la ideología de que los blancos eran más civilizados que los esclavos, así como también se justificaba que los cristianos eran mejores que los judíos.

Esclarecer la noción de sexo verdadero surgió en una época donde los zoólogos, botánicos y médicos se preguntaban por las malformaciones y los vicios de conformación; primero, en las plantas; luego, en los animales; finalmente, en las personas. Es importante aclarar que esta idea de esclarecer el “sexo verdadero” surgió en un tiempo en donde la reproducción tomaba un papel muy importante. De este modo, cuando se hablaba de esclarecer el “sexo verdadero” se buscaba (al igual que en los animales y las plantas) que pudiera asegurarse la reproducción.

Así como se categorizó a las plantas y animales, se intentaba explicar el cuerpo humano, reduciendo con ello la corporalidad y la sexualidad humana a los órganos bien localizados (como los genitales) y a las gónadas. De ello derivó la ausencia de reconocimiento de la identidad, la memoria y la experiencia de vida. Tal como sucedió con Micaela, caso reportado por el médico José María (1878) cuando se le pidió que cambiara de traje, pues, los médicos habían declarado que al tener un pene pequeño y carecer de menstruación, era un varón mal conformado. De lo anterior

se desprende que la ciencia médica reconoció, como únicos sexos verdaderos, el femenino, correspondiente a las personas con vagina y menstruación, y el masculino, atribuido a quienes tienen pene, mientras que aquellos sexos “no verdaderos” o los que salían de la norma se consideraron como “vicios de conformación” de la naturaleza humana.

La medicina fragmentó el cuerpo en órganos, tejidos, sistemas, que le ayudarían a entender el porqué de las enfermedades. Lo observable, lo cuantificable y lo medible se convirtieron en una forma de comprender y significar el cuerpo humano, transformado en una esencia, definido a partir de un concepto universal, determinado por su genitalidad (vagina-pene), a la vez que se anulaban aspectos importantes que condicionan la corporalidad relacionados con la memoria, la experiencia y el deseo.

Desde la medicina decimonónica, la identidad de las personas se determinó en función de la genitalidad y la biología del cuerpo. Según los médicos de la época, la identidad dependía de los órganos de generación con los que nacía una persona: tener clítoris o pene y producir espermatozoides o flujo menstrual, determinaba los caracteres sexuales y rasgos físicos de la persona. En particular, en las mujeres destacaban las caderas sobresalientes, los senos voluminosos y el tono de voz suave. A su vez, lo masculino se representó con cuerpos musculosos y vigorosos, con barba y pelo en el pecho, senos poco voluminosos y voz gruesa. Aunado a ello, se adjudicaron valores morales diferenciados por sexo y género. Así, un varón del siglo XIX debía de ser fuerte y viril, con tendencias liberales; mientras que una mujer debía encarnar ideales de sumisión, entrega, dedicación y renuncia de sí misma en beneficio de los demás.

La revisión de estos textos médicos no solo me permitió descubrir el interés de la medicina decimonónica por detectar quiénes podían nacer, qué personas podían reproducirse, a quiénes se les debían otorgar derechos civiles o se les negaban. También, noté que cuando se intentaba aclarar el “sexo verdadero”, se enfatizaban los

rasgos de los “auténticos varones” para asegurar sus derechos civiles, mientras que si un hermafrodita resultaba ser una “auténtica mujer” los perdía por haber usurpado una posición que no le correspondía.

Esta investigación hermenéutica, que en un primer momento me impulsó a indagar por la noción de “sexo verdadero”, también me ha ayudado a comprender la concepción dicotómica del sexo que establece la identidad sexual y las pautas de actuación de las personas en función de los genitales. La noción decimonónica del “sexo verdadero” enfatizó lo verdaderamente masculino y lo verdaderamente femenino, a la vez que cerró la posibilidad a otras identidades. Aquello no dicho en la época, pero que se entendía como un “sexo falso” o un sexo incapaz de procrear, no solo no alcanzaba la categoría de lo femenino, sino que estaba considerado un vicio de conformación o anomalía en el ser humano.

Esa idea con la que la ciencia categorizó y biologizó al cuerpo en función del sexo y la procreación humana, ha tenido alcances deterministas; en tanto la noción de “sexo verdadero” ha sido construida en oposición a los otros, pero que están presentes y existen, o de esos otros que pueden tener un sexo verdadero, pero cuya identidad sexual no coincide con la que, según la biología humana, les corresponde en función de sus genitales o de las características biológicas de sus cuerpos.

En consecuencia, esta lectura podría brindar aportes y anclajes para nuevas investigaciones que cuestionen los fundamentos de la ciencia moderna, sobre cómo esta fue legitimando la idea de un binarismo determinista, silenciando en un discurso “no dicho” al “otro” (mujer, hermafrodita, negro, anormal) en una posición de desigualdad, en tanto que se les condicionaron sus derechos civiles. De lo anterior, y referido al ámbito educativo, es importante reflexionar acerca del pensamiento sexista, clasista y racista que fue parte de la ideología sobre la que se fundó el pensamiento científico positivista del siglo XIX, el cual se situó más tarde en las Escuelas Preparatorias y actualmente se proclama como

discurso de verdad que, en algunos casos, sigue reproduciéndose en las escuelas. Esta lectura hermenéutica abre la búsqueda de nuevas perspectivas de lo que en la actualidad se sigue enseñando en las escuelas respecto del cuerpo humano, los caracteres sexuales, así como el peso de estas concepciones en la reproducción del sistema sexo-género y de la correspondencia binaria de lo masculino y lo femenino en referencia a los genitales.

REFERENCIAS

- Azuela, B. F. (2012). Las ciencias Médicas en las publicaciones del siglo XIX. *Ciencia*, 63 (2), 78-84. https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/63_2/PDF/12_768_Publicaciones_63-2.pdf
- Chinchilla Sánchez, K. (2015). La tradición mítica del hermafrodito o andrógino en la Antigüedad y la Edad Media. *Revista De Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 21 (1), 17-34. <https://doi.org/10.15517/rfl.v21i1.20260>
- García, J. M. (1877). *Estudio médico legal del hermafrodisismo*. México: Imprenta de Ignacio Escalante.
- Gorbach, F. (2001). Los indios del Museo Nacional: la polémica teratológica de la patria. *Ciencias* 60-61, 57-63. http://www.alumno.unam.mx/algo_leer/IndiosMuseo.pdf
- Gorbach, F. (2008). El monstruo, objeto imposible. Un estudio sobre teratología mexicana, siglo XIX. México: UAM-X, Ítaca. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201026011140/El-Monstruo-Objeto-Imposible.pdf>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- González Jiménez, R. (2012). *Cambio de actitudes y creencias hacia las matemáticas. Intervención con perspectiva de género en escuelas secundarias*. México: UPN.

- Hidalgo y Carpio, L. (1869). *Introducción a la Medicina legal mexicana*. México: Imprenta Ignacio Escalante.
- Hidalgo y Carpio, L. y Ruiz y Sandoval, G. (1877). *Compendio de Medicina Legal. Arreglado a la legislación del Distrito federal*. Tomo I. México: Imprenta Ignacio Escalante.
- Izaguirre Ávila, R. y Micheli de Serra, A. (2011). Las ciencias Médicas en México durante el siglo XIX. *Ciencia*, 62(4), 68-79. https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/62_4/PDF/CienciasMedicas.pdf
- DOF (1867). Ley Orgánica de la Instrucción Pública (LIP). México.
- DOF (1860). Ley del matrimonio civil. México. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/469/1/images/documento_leymatrimonio.pdf
- Loredo Cabrera, A. y González Jiménez, R. (2023). El concepto de cuerpo en libros escolares del siglo XIX: una lectura hermenéutica. *Géneros*, 1(2), 263-280. <https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2023.02.10>
- Miano Borruso, M. (2003). *Caminos inciertos de las masculinidades*. México: INAH.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009a). *Tiempo y narración. I. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009b). *Tiempo y Narración III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica*. México: FCE.
- Rodríguez, J. (1871). Anomalías que presentan varios individuos de la familia de D. Atanasio Alegre (natural de Guanajuato) y otras personas residentes en esta Capital. *Gaceta Médica de México*, VI (13), 217-223. https://www.anmm.org.mx/bgmm/1864_2007/1871-6-13-217-223.pdf

CAPÍTULO II.

MODELOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Itzel Carter Villatoro

Alicia Ávila Storer

INTRODUCCIÓN

Ante la ausencia de una teoría de Educación Especial (Guajardo, 2017) que nos permita examinar las bases teóricas y conceptuales de esta, fue necesario buscar en la Historia la génesis y los contextos donde se fueron conformando las prácticas que constituyeron lo que hoy llamamos educación especial, así como los conceptos que engendraron esas prácticas. Lo anterior debido a que, por medio de la Historia, podemos conocer las concepciones, prácticas, pensamientos y valores que han guiado el diseño de las políticas en educación especial. En este sentido, comparto con Saad (2000) la idea de que “la historia de la educación especial es un reflejo del cambio de pensamiento del hombre a través del tiempo, es un testimonio de las acciones del ser humano en su preocupación y atención a otros y en su búsqueda del conocimiento de sí mismo” (p. 1).

Con base en dicha revisión, se ha identificado que existieron y existen posturas y políticas dominantes en cada época, las cuales han marcado la interpretación acerca de las diferencias humanas de lo que hoy se define como discapacidad, así como de las prácticas o tratamientos para estas personas. Por ello, en este apartado se realiza un recorrido histórico de los modelos de la discapacidad donde se muestran las diferentes concepciones de la que esta es

objeto. También, se incluye un panorama general de la integración educativa y se describe el proceso de cambio de la integración a la inclusión en nuestro País.

ASPECTOS HISTÓRICOS DE LOS MODELOS DE LA DISCAPACIDAD

En la historia de la Educación Especial se pueden distinguir grandes momentos por medio de los cuales podemos conocer y entender el pensamiento, así como las concepciones que les han dado sustento. Existen diversos autores que han trabajado la historia de la educación especial desde distintas posturas, de las cuales algunas siguen la línea temporal de la Historia; otras se encuentran vinculadas a la cultura propia de la época y algunas más se apegan a la filosofía o a la religión. Cualquiera que sea el caso, de manera general, a lo largo de la historia se observan posturas de segregación, desigualdad y marginación hacia las personas con discapacidad; también, se encuentran diferentes concepciones en relación con la forma de concebirla. Por ejemplo, Brogna (2006) menciona visiones paradigmáticas, estableciendo que:

Las visiones responden a la organización social (a sus aspectos económicos, culturales y políticos del momento y, en ese sentido, acompañan los procesos históricos). Dichas visiones están condicionadas tanto por sucesos históricos, como por el modo en que una sociedad piensa y concibe su mundo y las relaciones sociales que en él se tejen. (p. 51).

En este orden de ideas, las seis visiones de la discapacidad son: exterminio o aniquilamiento, sacralizada o mágica, caritativa-represiva, médico-reparador, normalizadora-asistencialista y social.

Un ejemplo más de la diversidad en las concepciones es la perspectiva de Guajardo (2017) quien, desde una postura educativa,

establece tres modelos de atención a las personas con discapacidad: asistencial, médico y educativo o social.

Por su parte, Agustina Palacios (2008) clasifica tres modelos que van de una concepción religiosa, la cual inicia “desde el año 27 a.C.” (p. 49) y transita a una postura científica, hasta llegar a una con filosofía social. En su obra *El Modelo Social de Discapacidad*, Palacios (2008) señala el paso histórico de los modelos de la discapacidad más característicos. Estos modelos son: 1. Prescindencia, dividido en dos submodelos: eugenésico y marginación; 2. Modelo rehabilitador; 3. Modelo social. A continuación, revisaremos los elementos principales de cada uno de ellos.

MODELO DE LA PRESCINDENCIA

Palacios (2008) sitúa el modelo de la prescindencia en la Antigüedad, dentro del cual establece dos subdivisiones: el submodelo eugenésico y el de marginación. El nombre de este modelo surge debido a que las personas que hoy llamamos con discapacidad:

Eran consideradas innecesarias [y] sus vidas no merecían la pena ser vividas [por lo que] la sociedad decide prescindir [de ellas] ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o situándolas en el espacio destinado para los anormales, lo que implicó la marginación de estos (p. 26).

Submodelo eugenésico

El submodelo eugenésico se puede ubicar históricamente en la Antigüedad clásica, refiriéndose tanto a la sociedad griega como a la romana. A los ojos de esas civilizaciones, deformes, contrahechos, monstruos, deformes, no alcanzaban el ideal de ser humano (Palacios, 2008). La causa de lo que actualmente se denomina discapacidad se vinculaba con motivos religiosos, como un castigo por un pecado cometido por los padres o algún familiar “o

una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe” (Palacios, 2008, p. 37). Se consideraba que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad; por lo tanto, era una vida que no merecía ser vivida y quienes así nacían eran sometidos a prácticas eugenésicas, tal como los infanticidios.

Submodelo de marginación

Este submodelo está ubicado en el periodo del Medioevo, donde las personas con discapacidad se encontraban insertas dentro del grupo de los pobres y los marginales, lo que implicó su exclusión social. Fue una época marcada por la religión. Así, el cristianismo que basaba sus valores en el respeto a la vida humana influyó enormemente en “las actitudes adoptadas frente a los niños, los disminuidos y los enfermos. Jesús se acerca a ellos, obsesionado por sus lamentaciones. Parece hacer de los paralíticos, los lisiados, los ciegos, los sordomudos, los leprosos, su compañía de elección” (Palacios, 2008, p. 55). Lo anterior derivó en “actitudes de compasión y caridad hacia los impedidos” (García *et al.*, 1993, p. 20).

Así mismo, en este periodo de la historia surgió la figura del mendigo, los niños con alguna deformidad o anormalidad serían utilizados como objeto motivador de caridad y compasión, el “uso” de los niños para mendigar resultó provechoso, creciendo el rol del mendigo de la mano del perfil de aquellas personas con deformaciones o discapacidades. Aunado a ello, surgió otra práctica que consistió en la explotación de las personas como bufones para entretenimiento y fiestas. Palacios (2008) refiere que “ninguna familia distinguida era completa sin una abundante servidumbre de enanos, mudos, jorobados; quienes tenían la función principal de ser degradados y humillados a fin de proveer entretenimiento en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones festivas” (p. 62).

En este momento histórico se sitúa la instalación de los primeros hospitales. Según Aguado (1995), este hecho favoreció a

las personas con discapacidad; por ejemplo, “en 1260 se produce la creación atribuida a Luis IX de Francia (1214-1270) del primer centro para ciegos destinado a los 300 soldados que regresan con problemas visuales de las cruzadas” (p. 61). Otro ejemplo es el “Bethlem Royal Hospital de Londres que en 1377 recibe a los primeros enfermos mentales y en 1547 se transforma en manicomio” (Aguado, 1995, p. 61).

Al explicar el modelo de la prescindencia, Palacios (2008) se refiere al giro en las prácticas sociales y culturales que marcaron el paso del infanticidio a la caridad, surgiendo el asilo para las personas dependientes, esto es, que carecían de medios elementales para la supervivencia; a estas Palacios (2008) las denomina marginadas, quienes se convirtieron en sujetos de asistencia. Es relevante precisar que este cambio abrió la posibilidad de mirar la diferencia, a pesar de que las prácticas sociales estuvieron marcadas por la exclusión y la marginación. Este aislamiento favoreció la creación de instituciones, como hospitales, asilos y orfanatos, muchos de ellos religiosos, para cuidar o asistir a los marginados. Al respecto, Guajardo (2017) afirma que: “en el caso de los internados religiosos, más que dar un servicio a las familias humildes, es darle identidad y en ocasiones prestigio a la institución humanitaria que los atendía” (p. 45). Estos cambios conformaron el inicio de prácticas asistenciales.

Modelo asistencial

Siguiendo la línea de Palacios (2008), el modelo asistencial se encuentra inserto en el período histórico donde se observaron prácticas de exclusión y marginación. Este modelo ha sido nombrado por diversos expertos en educación especial (Guajardo, 2017, 2022) y por la misma historiografía de la Dirección de Educación Especial, la cual lo documenta como “el inicio de la atención de las personas atípicas, deficientes mentales, sordomudos, y ciegos” (SEP-DEE, 2010, p. 16).

La mirada hacia las personas con discapacidad empezó a modificarse poco a poco; por ejemplo, hacia mediados del siglo XVIII, en Francia se establecieron asilos para los insanos¹. El Dr. Pinel (1801), en su obra *Tratado de la Insania*, clasificó las enfermedades mentales en cuatro tipos: manía, melancolía, idiotez y demencia; definió a esta última como la supresión de la facultad de raciocinio. Los idiotas eran los pacientes más numerosos de las instituciones de la época. Lo anterior es relevante porque fueron los primeros registros sistemáticos de lo que en la actualidad conocemos como discapacidad intelectual.

Otro ejemplo es la visibilización de la sordera por Fray Pedro Ponce de León (1520-1584), monje benedictino de España que, por haber educado a un sordomudo noble en el monasterio burgalés de San Salvador de Oña, es considerado “el primer instructor de sordos” (Jullian, 2002, p. 29). Ponce de León enseñaba a sus alumnos a escribir mientras les señalaba, con el dedo índice de la mano derecha, las letras que figuraba en su mano izquierda y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre; después, les hacía repetir “manualmente” haciendo las figuras de letras con sus manos; luego, repetían por escrito las palabras que correspondían a los objetos. Debido a que su labor se entendió como una práctica intencionada, fue reconocida “como el origen de la educación especial” (García *et al.*, 2000, p. 22). Más adelante, Valentín Haüy (1745-1822), educador francés, “tiene el mérito de ser considerado el padre de los ciegos” (Auces y Quirino, 2002, p. 212), por haber fundado una escuela (que consistía en una especie de internado) para ciegos.

En esa misma época, el médico Edouard Séguin (1812- 1880) trabajó en Francia y en Estados Unidos con niños con retraso mental. Séguin fue alumno del psiquiatra francés Jean-Marc Gaspard

¹ Este término fue utilizado en esa época para referirse a las personas con problemas mentales.

Itard, educador de Víctor de Aveyron, conocido también como el niño salvaje. Séguin fundó posteriormente su propia escuela para deficientes en París, donde fue “conocido como el padre de los idiotas, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas [que hoy en día se denominan] personas con discapacidad intelectual” (García *et al.*, 2000, p. 22). En relación con su método de enseñanza, Britton (2017) señala que “su enfoque concreto era trazar una secuencia de ejercicios musculares para provocar un cambio en la conducta y así educar al niño por medio de un método que él describía como psicológico” (p. 15).

Otro ejemplo más de la atención que se empezó a brindar a las personas con discapacidad lo encontramos ese mismo siglo, en el primer informe anual del director de instrucción pública de Cundinamarca, correspondiente al año 1871, después de la reforma de la instrucción pública en Colombia. En el informe se plantearon las concepciones y problemas de la educación del idiota, el cual era considerado como un individuo que no podía educarse, el idiota expresa la falta absoluta de educación y esto lo acerca a la barbarie (Yarza y Rodríguez, 2007). Respecto de estas ideas, en México se dio un impulso a la educación con la llegada de Porfirio Díaz al poder, bajo la influencia del positivismo. A partir de los Congresos de Higiene y Pedagogía, el primero realizado en 1882 y el segundo de 1890 a 1891, se establecieron las bases de la educación pública.

En nuestro País, bajo el modelo asistencial, las escuelas de Educación Especial se entendieron como: “los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas” (Manterola, 1981 citado en SEP-DEE, 2010, p. 28). Se crearon diversas instituciones educativas como la Escuela Nacional para Ciegos “Licenciado Ignacio Trigueros”, la cual se inauguró en el año de 1870, solo tres años después de la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos (1866). Estas escuelas fueron las primeras instituciones educativas en nuestro País, destinadas a atender a personas con discapacidad, de ahí su relevancia.

La Escuela Nacional de Sordomudos, bajo la dirección de Eduardo Adolfo Huet Merlo, “tuvo la modalidad de internado tanto para maestros como para alumnos, los gastos corrieron por parte del erario, a los alumnos se les daba alimento, vestido y toda clase de asistencia” (SEP-DEE, 2010). A su vez, la Escuela Nacional para Ciegos fue financiada el primer año por su fundador y director Ignacio Trigueros y Antigua. Funcionaba en dos modalidades: asilo y escuela. Como asilo, para los niños ciegos de entre seis y dieciséis años, quienes permanecían ahí, de manera gratuita hasta el término de su educación. En la modalidad escolar, los alumnos asistían de manera regular a tomar clase.

En 1878, Porfirio Díaz transfirió los gastos de la manutención de esta institución educativa al presupuesto federal, lo que le dio un impulso y el reconocimiento como Escuela Nacional para Ciegos. En ella se impartieron clases de lectura y escritura en Braille, gramática española, aritmética, geografía, geometría e historia. También se ofrecieron talleres con la finalidad de enseñar un oficio que les permitiera trabajar después de terminar sus estudios (SEP-DEE, 2010).

En México, cuando se hace referencia al modelo asistencial, nos referimos al surgimiento de políticas educativas que permitieron la creación de dos instituciones icónicas: la Escuela Nacional para Ciegos y la Escuela Nacional para Sordomudos, donde se brindó educación bajo la perspectiva asistencial.

Modelo rehabilitador

Dos puntos notables marcan el surgimiento de este modelo rehabilitador: por un lado, a principios del siglo xx, diversos investigadores, médicos y psicólogos (Binet y Simon) empezaron a estudiar las características y las causas de la discapacidad. Por otro lado, el momento histórico cuando se desarrolló el modelo nos remite a la Primera (1914-1918) y Segunda (1939-1945) Guerra Mundial, donde la discapacidad tomó relevancia por los heridos y sobrevivientes de las guerras, a quienes se procuró

tratar clínicamente y rehabilitar, pretendiendo la reinserción de las personas a su vida antes de la guerra.

Palacios (2008) denomina a este modelo rehabilitador, también es conocido como modelo médico o como médico-rehabilitador. En este, “se considera que las causas que originan la discapacidad no eran religiosas, sino científicas”, lo que remite a la medicina como ciencia de estudio, debido a que el origen de la discapacidad se situó como enfermedad (Palacios, 2008, p. 26) y los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos para comenzar a entenderse como padecimientos.

Dentro de los hechos representativos que conformaron este modelo, está la aportación del psicólogo Alfred Binet y el psiquiatra Théodore Simon quienes, por solicitud del gobierno de París en 1894, buscaron un método que permitiera seleccionar entre los educandos a aquellos que no estuvieran capacitados para los estudios escolares. El resultado fue el diseño de la prueba de inteligencia Binet-Simon (1905), que estableció el grado de inteligencia de niños retrasados mentales, además de obtener la edad mental de los niños. Así, a partir de la clasificación que arrojaba el *test* de inteligencia, se logró identificar el nivel de educabilidad de los niños en función de su inteligencia.

De la mano de esta prueba surgieron conceptos que establecieron criterios para diagnosticar o categorizar a los alumnos, como el de “edad mental”, basado en la consideración de que a cada edad le corresponde un determinado grado de desarrollo intelectual o cognitivo. Más adelante, se estableció el concepto de “coeficiente intelectual”, que medía la inteligencia de un niño. La Asociación Americana para el Estudio del Débil Mental asumió las pruebas de Binet-Simon como el principal criterio para el diagnóstico y clasificación de deficientes mentales en edad escolar (Mora, y Martín, 2007). Estas pruebas permitieron la clasificación de la inteligencia y, con ello, la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

En Francia, después de contar con la clasificación brindada por Binet-Simon, se estableció un nexo entre la escuela y la clínica. Los médicos especialistas en enfermedades mentales y los médicos pedagógicos establecieron dos categorías de trastornos: la profunda y la no tan profunda (Munel, 2007). La profundidad del trastorno se determinaba en relación con la media de la población, es decir, se comparaban los “anormales” con los sujetos normales psicológica, biológica, moral y socialmente.

Otro de los elementos pilares de este modelo fue la rehabilitación; los precursores fueron médicos ortopedistas que procuraron reincorporar a la población a sus actividades. En un principio, la rehabilitación estuvo destinada a la medicina física, después a la terapia ocupacional y a la terapia de lenguaje, y al final, a la psicológica, para atender los problemas emocionales (Sotelano, s/f). Al respecto, la escuela norteamericana tuvo gran influencia en México, a través del Instituto de Medicina Física y Rehabilitación, del Instituto para Lisiados e Incapacitados, así como de los Departamentos de Medicina Física y Rehabilitación de Nueva York. Estas instituciones enfatizaron que la medicina física y la rehabilitación ofrecían las herramientas terapéuticas adecuadas, además, incorporaron elementos biológicos y biomecánicos para explicar los procesos patológicos de los “incapacitados” y propusieron tratamientos para entrenar o reentrenar a los pacientes.

Así, la discapacidad empezó a ser tratada desde la óptica clínica interdisciplinaria de las ciencias para la salud: médicos, psicólogos, psiquiatras y terapeutas buscaron el origen de la discapacidad; además, brindaron un diagnóstico que les permitiera indicar el tratamiento, procurando “normalizar” a las personas con discapacidad. De ahí surgieron diagnósticos, conceptos, medidas, categorías, etc., por lo que fue común que se elaboraran clasificaciones y definiciones de todo tipo (Yarza, y Rodríguez, 2007).

En el marco de este modelo no solo se estudió la discapacidad clínicamente, además, se conceptualizó, se diagnosticó, se clasificó,

se midió, se establecieron categorías para determinar el grado de la discapacidad, se diseñaron terapias para rehabilitar a las personas con discapacidad, se crearon instituciones específicas para atender a las personas a partir de diagnósticos médicos. Cárdenas y Barraza (2014) refieren que, en este modelo de atención, la educación especial creó diferentes estrategias para brindar atención educativa a las personas con discapacidad; se apoyó en disciplinas como la psicología cuyo enfoque psicométrico permitió las primeras acciones para la clasificación y canalización de las personas con discapacidad.

En nuestro País, bajo el modelo médico se crearon diversas escuelas e institutos (1925, 1935) que se diseñaron a partir de diversos decretos (1867, 1872) y leyes (1867, 1882, 1908, 1921). El lenguaje empleado también se modificó; un ejemplo de ello es la clasificación científica propuesta por Rodolfo Menéndez de la Peña (1906) quien menciona cinco categorías de anormales en el artículo “Educación de la Infancia Anormal”. Este texto fue publicado en la revista *La enseñanza Primaria*, dirigida por Gregorio Torres Quintero del Colegio de Profesores Normalistas de México: “Categoría de Anormales: Físicos, sensorios, intelectuales, del sistema nervioso, pedagógicos” (SEP-DEE, 2010, pp. 30-31).

En el Primer Congreso Mexicano del Niño (1921) se hizo referencia al trabajo conjunto del médico con el profesor; esto marcó el inicio de la institucionalización de la Educación Especial, donde se propusieron tratamientos y estrategias de atención para menores con discapacidad en instituciones especializadas. En 1925 se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, donde se empezaron a realizar investigaciones sobre las causas de los “niños anormales”, específicamente, las de retardo escolar y las formas de remediarlas. Cabe enfatizar que esta institución rompió la concepción asistencialista religiosa, empezando a situar causas médicas como origen de la discapacidad. Lo anterior dio paso al surgimiento de las instituciones especializadas, tal como podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Instituciones especializadas

Año	Inicio del servicio	Objetivo / función
1935	Se fundó el Instituto Médico Pedagógico (IMP) en aquel tiempo llamado “Escuela para niños lisiados”, bajo la dirección del Dr. Roberto Solís Quiroga.	Atención educativa a niños con deficiencia mental, daba a los profesores a cargo una formación simultánea por parte del mismo cuerpo médico.
1936	Se crearon las escuelas anexas para niños lisiados, débiles físicos y tuberculosos en el Instituto Médico Pedagógico (IMP).	Objetivo: realizar evaluaciones interdisciplinarias y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta. Dejan de funcionar en 1940.
1936	Se fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP); posteriormente, Instituto Nacional de Pedagogía.	Función prioritariamente investigadora, de carácter científico para conocer la realidad educativa mexicana y proponer normas que facilitaran e hicieran más eficaces las actividades en las escuelas de México.
1937	Se inició el Servicio de Ortolalia en el Instituto Nacional de Psicopedagogía.	Diagnóstico y tratamiento de problemas de lenguaje de niños y niñas con y sin audición.
1937	Se fundó la Clínica de la Conducta.	Prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños de 6 a 15 años, canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias.
1942	Instalación de “grupos diferenciales”.	Atención de niños “anormales mentales”. Funcionaron seleccionando niños de primer grado en los principales centros escolares del Distrito Federal. Esta valiosa experiencia duró cerca de 13 años. Se considera el primer intento de integración a la escuela primaria regular.
1943	Se creó la Escuela Normal de Especialización (ENE).	Formar a Maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores. Dos años más tarde, se agregan las especialidades de Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudos.

continuación

1943	El Instituto Médico Pedagógico se convirtió en la escuela Anexa a la Normal de Especialización.	Objetivos: tratamiento médico y pedagógico de los niños "anormales mentales" socialmente "aprovechables". Centro de Prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización. Estudio de los procedimientos de selección de tratamientos médicos y de terapia pedagógica de niños "anormales mentales". Estudios de los problemas conexos con los anteriores, como la deserción, el retardo escolar, la delincuencia juvenil y las técnicas educativas adecuadas.
1949	Se creó un servicio en la fundación de la Central Pedagógica Infantil (SSA) para la atención de las personas con impedimentos motores.	Atención a niños con secuelas de poliomielitis.
1951	Se fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, A.C.	Atención de niños sordos y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje. Formación de maestros especialistas en Audición y Lenguaje y de Técnicos Audiometristas.
1952	Se inauguró la Clínica de Ortolalia.	Dar atención pedagógica a los niños con problemas de audición o lenguaje y a adultos con tartamudez o afasia.
1952	Se fundó la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la SSA.	Organización de los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales. Carrera de Maestro Especialista en educación de niños lisiados del aparato locomotor.
1953	Se inauguró el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (INNCI) y en su interior se crea una escuela dependiente.	Objetivos: la protección de los ciegos y el dictamen de medidas encaminadas a ese fin. La educación básica y complementaria de los ciegos en edad y aptitud de recibirlos. La rehabilitación de ciegos. La investigación, estudios y aplicación de toda medida o procedimiento en favor de los ciegos.

continuación

1953	Iniciaron servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético de la SAA.	Atención escolar a niños con problemas del aparato músculo-esquelético.
1959	Se creó la Oficina de Coordinación de Educación, bajo la dirección de la Profra. Odelmira Mayagoitia Alarcón, que dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigación científica.	Organismo regulador de las instancias que daban atención a niños con discapacidades y a instituciones para la formación de maestros especialistas en la atención a la población con discapacidad.
1960- 1966	Se crearon las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento Número 1, 2, 3, 4, 5 en la Ciudad de México y en varios estados de la República.	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años. Funcionaban con horario continuo o prolongado de 8:00 a 17:00 hrs. Contaban con atención médica, trabajadora social, psicólogo y maestro especialista.
1970	Se creó la Dirección General de Educación Especial, bajo la dirección de la Profra. Odelmira Mayagoitia.	Objetivo: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación para "atípicos" y la formación de maestros especialistas. Depende de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Fuente: adaptado del cuadro Servicios de Educación Especial 1870 a 1970 en (SEP-DEE, 2010, pp. 68-73).

Dentro de las diversas instituciones que se crearon, cuatro marcaron la pauta del cambio de modelo asistencial al médico, las cuales hoy conocemos como la Clínica de la Conducta (1938), la Escuela Normal de Especialización (1943), la Clínica de Ortolalia (1952) y la Escuela Primaria de Perfeccionamiento (1960).

La Clínica de la Conducta se dedicó al estudio de la personalidad del niño. Los doctores José Luis Patiño y Rafael Velasco Fernández desarrollaron sus trabajos inspirados en el movimiento europeo y norteamericano de las Clínicas de orientación infantil (*Child Guidance Clinics*) donde “se buscó entender el origen, la prevención, el diagnóstico y tratamiento [por medio de psicoterapia] de la delincuencia” (SEP-DEE, 2010, p. 62). Estas clínicas

aportaron la incorporación del enfoque psicodinámico, “el cual tiene su base en el psicoanálisis [que] parte de la premisa que las fuentes del comportamiento anormal son conflictos pasados sin resolver” (SEP-DEE, 2010, p. 62). La Clínica de la Conducta se encargó “de la prevención, el diagnóstico, y el tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños entre 6 y 15 años” (SEP-DEE, 2010, p. 62).

La Escuela Normal de Especialización se creó en 1943 con la finalidad de formar a los profesores especialistas con conocimientos especializados de tipo científico, para la atención a las personas clasificadas como “anormales físicas y mentales”. La creación de esta Normal demuestra un gran cambio de paradigma debido a que se transita de la postura de considerar a las personas con discapacidad como ineducables, a confiar en la educación especial como la vía por la cual se podrían desarrollar las facultades de los niños “anormales mentales”, en este primer momento.

La Clínica de Ortolalia es otra institución que se deslindó del modelo asistencial, debido a que la atención que se brindó en ella fue bajo el enfoque médico-terapéutico. Tuvo la finalidad de atender a menores con trastornos de lenguaje, quienes acudían a la Clínica de Ortolalia referidos por las escuelas primarias y para recibir terapias de lenguaje.

La Escuela Primaria de Perfeccionamiento es una institución que marca la coexistencia de dos enfoques, el modelo asistencial y modelo médico-rehabilitatorio. Tuvo la modalidad de medio internado y fue gratuito. Estuvo dirigida a los menores oligofrénicos de entre 5 y 10 años. Es relevante la denominación “oligofrénico” porque remite al pensamiento clínico asociado a una deficiencia mental, el cual surgió a principios del siglo xx con el auge de la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas. La denominación demuestra una ruptura con el modelo asistencial en el que la discapacidad (conforme a esta perspectiva) tenía un origen religioso; en cambio, se acerca al modelo médico-rehabilitatorio que

interpreta la discapacidad desde causas clínicas. Dentro de las Escuelas de perfeccionamiento, “los alumnos recibían tratamiento educacional, servicios médicos, psicológicos, de alimentación y algunas veces hasta transporte” (SEP-DEE, 2010, p. 67).

En 1970 se creó de la Dirección General de Educación Especial y estuvo al frente la Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet. Una de las aportaciones más importantes de esta gestión fue la expansión sistemática y constante, a lo largo del País, de las políticas de educación especial, a través de la creación de nuevas instituciones, servicios educativos y centros de rehabilitación de educación especial (SEP-DEE, 2010, p. 87). La trascendencia de este modelo en México radica en varios puntos: institucionalización de la educación especial, no solamente a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial, sino también desde la concepción de la educación especial que, en ese entonces, se concibió como:

La rama de la educación que, mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad, impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos (SEP-DEE, 2010, pp. 98-99).

A partir de lo anterior, se miró a las personas “atípicas” como educables, por lo que surgió la necesidad de la atención sistematizada a la población con discapacidad. México se incorporó a la política educativa internacional por medio de la participación y cumplimiento de los acuerdos generados en los organismos internacionales, tal como el Primer Congreso Hispanoamericano de Dislexia, en Viña del Mar, Chile (1971); el v Seminario de Educación Especial, en Melbourne, Australia (1972); el xiv Congreso Interamericano del niño, en Santiago de Chile (1973), por mencionar algunos (SEP-DEE, 2010, p. 87).

Con tantos diagnósticos, tratamientos y categorías que surgieron en este período, también proliferaron términos para referirse a la persona con discapacidad como anormales, inadaptados o liados, por mencionar algunos; esto dio por resultado clasificaciones de sujetos, lo cual fue tan aceptado médica y socialmente, que, hasta la fecha, no se han podido eliminar.

Una de las mayores críticas que se ha hecho a este modelo es la postura esencialista, es decir, se le dio preponderancia al diagnóstico o al trastorno y se dejó en segundo lugar a la persona. Esto implicó que las limitaciones funcionales fueran vistas como “déficit” individuales y generó una mirada de minusvalía hacia las personas con alguna discapacidad.

Como sabemos, el tránsito de un modelo a otro no es lineal en el tiempo, debido a que las creencias sociales se transforman, la ciencia va evolucionando, la tecnología avanza; por consiguiente, dentro de un modelo de atención para las personas con discapacidad se va gestando el siguiente. Así, dentro de la historia de este modelo médico se fueron creando los cimientos del siguiente, que es al que Palacios (2008) denomina modelo social de la discapacidad.

Modelo social de la discapacidad

Este modelo social se empezó a conformar a mediados del siglo xx. Tuvo sus antecedentes en el Informe Warnock (1978), en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDIM), OMS (1980), así como en las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobadas por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), son un referente obligado para los trabajos en favor de las personas con necesidades educativas especiales. La

trascendencia de estos documentos radica en que impulsaron el desarrollo de políticas educativas que dieran respuesta a los principios ahí establecidos.

Así mismo, el Informe Warnock (1978) marcó un hito en la educación especial. Según Aguilar (1991), las concepciones generales que sustentan el Informe Warnock son:

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

Los fines de la educación son los mismos para todos.

La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

Las NEE son comunes a todos los niños.

Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida por el surgimiento del concepto de las necesidades educativas especiales (NEE), con el cual se reconoció que todos los niños pueden aprender independientemente de sus características, condiciones e intereses; Y por el planteamiento de la concepción integradora de los niños (p. 2).

Con el Informe Warnok surgió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el que se reconoció que todos los niños pueden aprender independientemente de sus características, condiciones e intereses. En este mismo informe también surgió la concepción integradora de los niños en las escuelas regulares.

En 1980 se estableció la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de la OMS. Esta clasificación fue preparada en los años setenta y publicada en 1980. En esta clasificación internacional se hace una distinción entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, tal como se cita a continuación:

La deficiencia (*impairment*), se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad (*disability*), se define como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano.

Minusvalía (*handicap*), hace referencia a una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y los culturales) (Padilla, 2010, p. 399).

La ONU declaró 1981 como el Año Internacional de los Impedidos, lo que permitió transitar hacia un nuevo modelo donde la discapacidad fue vista como una condición, entre otras, más que como una enfermedad que define al individuo y que lo hace ver menos que los demás.

En 1983 se aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, lo anterior como sustento del nuevo diseño de las políticas educativas con carácter integrador (SEP-DEE, 2010, p. 120). Además, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, se aprobaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En ellos se fortaleció la universalización del acceso de todos a la Educación Básica retomando el concepto de Educación para todos; este principio sigue vigente en la política educativa de México.

En 1993 se dictaron las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU; estas constituyeron un instrumento normativo donde se resaltó la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. Este documento normativo tuvo la finalidad de “garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de

miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás” (ONU, 1993) En dichas normas “se señala que no deben existir reglas específicas y diferenciadas para cada tipo de población” (Guajardo, 2022, p. 87). Por lo anterior, los Estados debían adoptar medidas para garantizar el ejercicio de derechos universales de dichas personas.

En relación con el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, las Normas Uniformes establecen en el artículo 6 que:

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1993).

Con base en este ordenamiento se estableció la responsabilidad de favorecer la integración de los niños en edad escolar con discapacidad a las escuelas regulares. Ello implicaba dejar de diferenciar dos poblaciones escolares: alumnos regulares y alumnos con discapacidad. Para esto, “las escuelas regulares [deben contar con] las condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades” (ONU, 1993). Estas Normas tuvieron gran impacto a nivel mundial al repercutir en el marco del derecho internacional, en el que cada país modificó su legislación hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo anterior, como dice Guajardo (2022), “contribuyó a la consolidación del concepto social de la discapacidad” (p. 88).

El modelo social de la discapacidad emana de movimientos de personas con discapacidad, “quienes a mediados de la década de los años sesenta del siglo pasado comenzaron a plantearse ciertas estrategias de lucha frente a la situación de opresión social en la que se consideraban inmersas” (Palacios, 2008, p. 31). Desde esta

postura se impulsó el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos con derecho. Algunos de los principios que conforman al modelo social de la discapacidad son:

- La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad.
- Se busca la igualdad de oportunidades: accesibilidad universal, diseño para todos, transversalidad de políticas (...) no es suficiente la aceptación de la diferencia, se requiere de la valoración de la misma. Se requiere de un compromiso moral. (Saad, 2011, pp. 20-21).

Uno de los detonantes de este nuevo modelo fue la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que en su artículo 26 estableció que “Todas las personas tienen derecho a la educación” (párr. 14). A partir de ahí, se empezó a gestar una nueva forma de mirar a la discapacidad, la cual se ha ido consolidando. Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), aunada a la Declaración de los Derechos del niño (1959), la Asamblea General de la ONU proclamó el 20 de diciembre de 1971:

La necesidad de proteger los derechos de las personas físicas y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación. [...] consideró necesario ayudar a los retrasados mentales a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de la actividad. [...] por lo que impulsaron la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (SEP-DEE, 2010, p. 78-79).

A partir de entonces, diversos organismos establecieron iniciativas, recomendaciones, acuerdos y orientaciones a favor de las personas impedidas, como las que se instituyeron en la Reunión Especial entre Organismos sobre Rehabilitación de los Impedidos (1973), donde participaron representantes de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Consejo de Organizaciones Mundiales Interesadas en la Readaptación de los Impedidos (CWOIH) y la Asociación Internacional de la Seguridad Social (AISS).

De la Reunión surgió la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, en la que se reconoció como sujeto de derecho a la persona impedida y a su familia. También, se reconoció su derecho a la seguridad económica y social, a vivir con sus familias, a participar en acontecimientos sociales y recreativos, a recibir protección frente a cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante, y a disponer de ayuda legal. En resumen, se hicieron explícitas las condiciones para garantizar que disfrutaran de una vida decorosa y lo más normal posible. Aunado a lo anterior, con el interés de la comunidad internacional en la adopción de medidas y políticas legislativas que favorecieran la readaptación de las personas impedidas, y con proyecciones futuras claras, el 16 de diciembre de 1976, la Asamblea General de las ONU declaró que el año 1981 sería el “Año Internacional de los Impedidos” (SEP-DEE, 2010, p. 80).

Como se mencionó anteriormente, en el ámbito educativo se estableció el concepto de NEE en el que se consideraban como las dificultades que los alumnos con y sin discapacidad tenían frente al currículo. Tales dificultades no se adjudicaban a las condiciones del alumno porque se partía de un concepto social de la discapacidad. Desde esta postura, las NEE no eran sinónimo de discapacidad. En esta mirada del modelo social de la discapacidad, se fortaleció el enfoque de la escuela integradora. Los principales fundamentos filosóficos en los que se basó la integración educativa fueron: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades, y escuela para todos. A continuación, se describe cada uno de estos fundamentos:

Respeto de las diferencias. Se reconoce que existen tanto rasgos comunes como diferencias entre todos los seres humanos, y que dichas diferencias pueden ser debido a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto. Es decir, la sociedad es heterogénea y es necesario brindar los mismos derechos y oportunidades a cada uno de los integrantes de esta.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Se reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 2015).

Escuela para todos. El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990). Así, el concepto Escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a ella. También se relaciona con la calidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades. Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.

El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, juntamente con los demás (García *et al.*, 1993, p. 43).

Considero relevante hacer una precisión en relación con el término integración educativa. Guajardo (2018) publicó la siguiente nota:

Gerardo Echeita, quien estuvo en la elaboración del Informe Final y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la versión en español, ha dicho en más de una ocasión que se eligió el término “integración” porque en ese tiempo se estimó como anglicismo el de “inclusión”.

Pero desde Salamanca bien pudo haberse denominado a la Integración Educativa como “Inclusión Educativa” (p. 1). Sin embargo, es relevante mencionar que, desde su implementación en 1994, se hace referencia a la integración educativa como sinónimo de la integración de alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales a las primarias regulares, esto en un principio; tiempo después, también a secundaria y preescolar. En nuestro País se habló de dos momentos, la integración y la inclusión educativas, las cuales se abordan a continuación.

Integración Educativa

La estrategia de Integración Educativa fue la postura oficial de la Dirección General de Educación Especial que estuvo sustentada y entrelazada con los documentos y reuniones internacionales mencionados anteriormente. Así, a partir de los compromisos asumidos por México, se impulsó el desarrollo de políticas educativas que dieran respuesta a los principios y compromisos ahí establecidos. Tuvo varios objetivos, entre ellos: “ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidad” (SEP-DEE, 1994, p. 3). Aunado a lo anterior, la integración educativa de los alumnos con discapacidad “se definió como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” (SEP-DEE, 2010, p. 24). Con esto se buscó terminar con un sistema paralelo de educación básica, lo que permitió que la integración educativa surgiera como modelo educativo, tratando de dejar atrás el modelo rehabilitatorio. De esta manera, asumió la condición de modalidad de educación básica. Los principios básicos de la integración educativa fueron:

- 1.- La normalización de las condiciones educativas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales.
- 2.- Integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. La normalización es considerada como la meta y la integración como estrategia para hacerla posible.
- 3.- Sectorización de la educación [...] posibilidad de ingreso y permanencia de los educandos...en las escuelas que están cerca de sus domicilios.
- 4.- Individualización de la enseñanza [...] atendiendo las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal [...] con adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum para todos los niños (SEP-DEE, 2010, p. 198).

La integración educativa retomó el principio de Escuela para todos, y adoptó el concepto de NEE del informe Warnok, para referirse a los alumnos que recibían atención educativa por medio de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, en México se consideraba que un alumno presentaba necesidades educativas especiales cuando:

En relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (SEP-DEE, 1994, p. 5).

Por consenso de las autoridades de preescolar, primaria y especial de todo el País y de los secretarios de trabajo y conflictos de preescolar, primaria y especial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, se definió, en 1997, en la Conferencia Nacional de Huatulco, la población objetivo de educación especial eran los alumnos con NEE, con y sin discapacidad

(SEP-DEE, 1997). Es importante observar que se puso énfasis en las dificultades que cualquier alumno podía presentar durante su aprendizaje, implicando que no eran situaciones permanentes, ni se ubicaban en una asignatura o grado específico; por lo tanto, que las necesidades educativas especiales las podía presentar cualquier alumno en algún momento de su vida escolar. Lo que se pretendió fue quitar la mirada de la discapacidad de los alumnos integrados a la escuela regular y centrar la atención en los procesos de aprendizaje.

En nuestro País se desarrollaron dos posturas sobre integración educativa. La primera de ellas se promovió desde la federalización en 1992, bajo el liderazgo del Dr. Eliseo Guajardo quien, después de impulsar la transformación de los servicios de educación especial en todo el territorio mexicano, se quedó al frente de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, hoy CDMX. La propuesta del Dr. Guajardo fue romper con la mirada médico-rehabilitatoria, al sustentar que todos los alumnos, independientemente de su condición, son educables y tienen el derecho de aprender, además de hacerlo en la misma escuela que los demás niños en edad escolar. Lo anterior debido a que esta propuesta puso el énfasis en lo educativo y favoreció que todos los alumnos tuvieran acceso al mismo currículum de educación básica.

La propuesta estuvo vigente en el entonces llamado Distrito Federal hasta el año 2011, cuando la Mtra. Patricia Sánchez Regalado, directora de la DEE, publicó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)², con lo cual se presentó la nueva política educativa que estuvo “orientada hacia el fortalecimiento

² Es relevante puntualizar que esta modalidad de atención con USAER operó sólo para el D.F. Lo anterior se sustenta tanto en la descentralización, que se mencionó anteriormente, como en la publicación *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP-DEE, 2006), donde se establece “que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes” (p. 6).

de la escuela para todos en el marco de la atención a la diversidad y bajo los principios sustantivos de la educación inclusiva” (SEP-DEE, 2011, p. 39).

La segunda postura no comparte la propuesta del modelo social de la discapacidad, debido a que retoma las NEE como sinónimo de discapacidad. Esta postura fue impulsada desde la oficina del Secretario de Educación y se ve reflejada en el libro *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*³ (García *et al.*, 2000). Lo anterior se confirma con el PFEEIE de 2001. Asimismo, esta postura de integración puso el énfasis en “los niños que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como ser humano y para alcanzar los máximos logros educativos posibles” (García *et al.*, 2000, p. 9). Es decir, se hace referencia a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Merece la pena subrayar que esta postura, centrada en las NEE:

Toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno [ya que] pueden estar asociadas con 3 grandes factores: a) ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño, b) ambiente escolar en que se educa al niño, c) condiciones individuales del niño [que son] condiciones individuales propias del sujeto [como] discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación, otras condiciones de tipo médica (epilepsia y artritis) (García *et al.*, 2000, p. 52).

De este modo, el diagnóstico del alumno determinaba el tipo de apoyo que requería, el cual proporcionaba el maestro de educación especial en el aula de apoyo dentro de la escuela. Por lo anterior, podemos decir que ambas propuestas de integración educativa

³ El libro de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (García *et al.*, 2000) se difundió en el nivel nacional, porque fue la bibliografía de apoyo para los docentes durante el proceso de evaluación de Carrera Magisterial.

tienen como fundamento el principio de educación para todos: de igualdad de acceso. Sin embargo, entre estas dos vertientes no hubo unidad en la forma de llevarlas a cabo, por lo que a nivel nacional estuvieron vigentes, implementándose de manera paralela en las escuelas de educación básica.

A manera de recapitulación, la propuesta de la integración educativa se impulsó desde un enfoque de derechos humanos, por lo que la discapacidad fue vista como una condición de la persona y no como un estatus de déficit que determina a la persona. Se incorporó el concepto NEE, parteaguas en la evolución de la educación especial, porque tiene un carácter relativo, ya que cualquier alumno puede presentar alguna necesidad educativa durante su trayecto formativo en la escuela. Al mismo tiempo, abrió la posibilidad de que todos los niños en edad escolar cursaran su educación obligatoria en la misma escuela, lo que implicó modificar y armonizar los reglamentos educativos. En nuestro País, esta modificación permitió que la educación especial fuera una modalidad de educación básica. Por ello, la escuela como institución educativa ha sido el punto de mayor cambio en la integración al abrir las puertas a todos los niños.

Inclusión educativa

En relación con la inclusión educativa, Guajardo (2022) señala que “tiene acta de nacimiento en la 48ª Reunión de Expertos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), denominada La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro. (OIE, 2018)” (p. 81). Esta educación, al igual que la integración, está sustentada en el modelo social de la discapacidad, el cual se fundamenta en los derechos humanos.

La postura de inclusión surgió a finales de la década de los sesenta del siglo xx en Estados Unidos e Inglaterra, como un reclamo de los derechos civiles de las personas con discapacidad (Palacios, 2008, p. 106). Uno de los movimientos civiles en los

cuales se gestó este modelo es el de Vida Independiente (1970, Berkley, Estados Unidos) como respuesta a una serie de prejuicios y discriminaciones hacia las personas con discapacidad (Arnau, 2002).

Este movimiento buscó que las personas con discapacidad pudieran ejercer su plena capacidad de elección como seres humanos y ciudadanos, controlando todos los aspectos de su vida para alcanzar el mismo nivel de igualdad con los demás. Además, buscó dignificar la vida de las personas con discapacidad a partir de proponer un cambio de paradigma: del tradicional, donde las personas con discapacidad eran ubicadas desde el enfoque rehabilitador, al modelo de intervención social, donde las personas con discapacidad reconocen que requieren ayuda sanitaria, social, técnica o humana, sin embargo, son personas con la capacidad de asumir la responsabilidad y el control de sus vidas.

El modelo Vida independiente propuso que la discapacidad está relacionada con las barreras que contextualmente limitan el desarrollo de las personas. Esto representó un cambio significativo en la percepción de las personas con discapacidad y las dejó de concebir como sujetos enfermos⁴. En relación con lo anterior, es necesario resaltar que, en este modelo, la noción de persona con discapacidad es vista desde las limitaciones de la propia sociedad. En palabras de Barnes: “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural” (Palacios, 2008, p. 121).

⁴ En aquel entonces, el énfasis se ubicaba en “curar” a las personas que eran discapacitadas, procurando lograr la máxima “normalidad” posible. Sin embargo, al no encontrar cura ante, por ejemplo: parálisis cerebral, asperger, ceguera, por mencionar algunas, la responsabilidad no era de los doctores, ni de la ciencia. Simplemente, la persona tenía una discapacidad, por lo que la justificación era: “él nació así”, “la poliomielitis lo dejó paralizado”, es decir, era la persona la que tenía discapacidad, por lo que el diagnóstico era: Dx. Discapacitado.

Con el cambio de siglo llegaron nuevas ideas y se avanzó en la postura de los derechos de las personas con discapacidad; así, en el Foro Mundial sobre la Educación de la UNESCO llevado a cabo en Dakar en el año 2000, uno de los acuerdos establecidos por los Estados Parte, y que México se suscribió, fue:

Garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad (SEP-DEE, 2011, p. 26).

También la ONU convocó a sus miembros a la Cumbre del Milenio (2000) donde se estableció el compromiso de la educación como el medio para aspirar a un medio incluyente y equitativo, y se reiteró el énfasis en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una educación básica. Por lo anterior, en nuestro País se decidió implementar los principios de la educación inclusiva en los sistemas educativos, los cuales son: primero, valorar las diferencias; segundo, el reconocimiento de la diversidad como unpreciado bien de la humanidad (SEP-DEE, 2011).

Un documento rector a nivel internacional para la educación especial desde ese entonces es el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (2000). Este documento constituyó un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, toda vez que abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales, para avanzar hacia la idea de inclusión, así como el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Esta noción hace referencia a:

Las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la

interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Booth y Ainscow, 2000, p. 8).

Desde esta filosofía se insiste en que “las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia” (Palacios, 2008, p. 26). Lo anterior se sustenta desde los derechos humanos, ya que favorece el respeto de la dignidad humana, la igualdad y la inclusión social. Es relevante destacar que la nueva propuesta pone énfasis en la persona y en los derechos de los cuales es sujeto. En cuanto a la discapacidad, esta es concebida como una construcción social que se sitúa en los contextos donde el sujeto enfrenta alguna barrera que no le permita acceder o participar socialmente al igual que al resto de la comunidad.

En el año 2006, la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, p. 4); México la ratificó el 17 de diciembre del 2007. Este documento tiene carácter obligatorio y normativo. En el ámbito educativo, el artículo 24 enfatiza que:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (ONU, 2006, pp. 18-19).

El documento también determina la obligación de ofrecer a las personas con discapacidad una educación primaria y secundaria

inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que viva. Señala también, de manera importante, que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.

Así la educación inclusiva “se amplió a todos los grupos en condiciones de exclusión y no solamente para la población con discapacidad o con NEE” (Guajardo, 2022, p. 81). Esto es relevante debido a que “la educación inclusiva ha buscado ser una política transversal” (Guajardo, 2022, p. 81-82) que dé respuesta a las demandas de justicia social para todas las personas, incluso para aquellas que viven discriminación múltiple o de interseccionalidad.⁵ Como sabemos, estas intersecciones, niña-discapacidad, discapacidad-pueblos originarios, acrecientan las desigualdades que limitan o impiden el acceso a sus derechos.

En relación con el ámbito educativo, el modelo social sostiene que los niños con discapacidad deben tener el mismo acceso de oportunidades en igualdad de condiciones que el resto de los niños; ya que la educación inclusiva es una oportunidad de valorar la diversidad; además, se rechaza la noción de normalidad debido a que es “una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008, p. 129).

La mirada de la educación inclusiva se centra en el aprendizaje, en lo curricular, en el desarrollo de competencias para la vida. Por tal motivo, se propone que los maestros realicen adaptaciones curriculares en función del ritmo y del estilo de aprendizaje de sus alumnos, y que los evalúen en función de los progresos individuales. Así mismo, es necesario brindar todos los apoyos necesarios para garantizar el acceso a la educación y la permanencia en ella.

⁵ Término acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989 sobre la interconexión de distintas formas de opresión y discriminación como: género, raza, clase social, orientación sexual, entre otras (La Barbera, 2017). Se hace referencia a la combinación de la condición de discapacidad con otros factores: género, raza o pobreza.

Nuestro País incorporó a la política educativa los elementos del marco internacional sobre las nuevas concepciones basadas en los derechos de las personas con discapacidad. De manera paulatina, algunos estados como la Ciudad de México han ido transitando por medio de leyes y lineamientos, de la integración a la educación inclusiva; lo anterior, basado en el derecho a una educación de calidad con equidad que garantice la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, a partir de programas y acciones de intervención en las escuelas y en las aulas.

En 2009, la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México implementó una reforma integral con el nuevo modelo de atención, el modelo inclusivo. Con este, la educación especial se alineó a la propuesta de trabajo en las escuelas brindando asesoría, orientación, acompañamiento “principalmente a aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cualquiera que sea su condición -discapacidad, aptitudes sobresalientes- o en cualquier condición de vulnerabilidad” (SEP-DEE, 2011, p. 56).

CONCLUSIONES

Hemos realizado un recorrido a lo largo de varios siglos, con la finalidad de recuperar los puntos cruciales de cada momento histórico en relación con la forma de entender a las personas con discapacidad, así como de tratarlas, atenderlas, o educarlas para, con ello, poder hacer un análisis que nos lleve a comprender la situación actual de la educación especial. De igual manera, hemos visto que el tránsito de un modelo a otro, como lo establece Guajardo (2022), no es un proceso lineal en el tiempo, debido a que en cada uno de los modelos desarrollados podemos ubicar teorías que lo sustentan y que dan respuesta al momento histórico cuando se desarrollaron. Es importante reconocer que con la llegada

de un modelo nuevo no se suple o “acaba” con el anterior; sin embargo, el mérito de cada uno de ellos es romper con las limitantes establecidas, para dar paso hacia miradas que permitan avanzar en el bienestar de la población.

REFERENCIAS

- Aguado, A. (1995). *Historia de las diferencias*. Madrid: Fundación ONCE.
- Aguilar, M. (1991). El informe Warnok. *Cuadernos de pedagogía*, (197) 62-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=34814>
- Arnau Ripollés, M. (2002). *Una construcción social de la discapacidad: El movimiento de vida independiente*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79398>
- Auces, M. y Quirino, M. (2002). *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. Sonora: Qartuppi.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO Center for Studies on Inclusive Education. CSIE. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Britton, L. (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori. Guía de actividades educativas de los 2 a los 6 años*. Barcelona: Paidós.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: Realidad u utopía en el universo escenario latinoamericano*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio Institucional TESIUNAM: <http://132.248.9.195/pd2007/0613585/Index.html>
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial Investigación en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- García, E., Rodríguez, G., y García, C. (1993). La opinión de los profesores hacia la integración. Análisis en instrumento para

- su valoración. *Revista de investigación educativa*, 11 (22), 43-60. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/94055>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Morelos: Editorial Académica Española.
- Guajardo, E. (2022). *Educación inclusiva y derechos humanos: recortes para entender la discapacidad*. En J. Pérez Castro (coord.) *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. (pp. 81-107) IISUE, UNAM. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>
- Jacobo, Z. (2021). *La discapacidad no es ni lo que uno ve ni lo que uno sabe*. En M. Auces y M. Quirino (coords.) *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. (pp. 198- 230). Sonora: Qartuppi. Recuperado en <http://doi.org/10.29410/QTP.21.16>
- Mora, J. y Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Muel, F. (2007). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En A. Yarza y L. Rodríguez (ed.). *Educación y Pedagogía de la Infancia Anormal 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Medellín, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterios.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilla, A. (2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. *Revista Colombia de Derecho Internacional*, (16), 381-414. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=82420041012>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Rioux, M. (2015). *Discapacidad, monitoreo de derechos y cambio social: construir poder a partir de la evidencia*. Toronto: Canadian Scholars.
- Saad, E. (2000). "Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual". Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio Institucional TESIUNAM <http://132.248.9.195/pd2000/281896/Index.html>
- Saad, E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio Institucional TESIUNAM: <http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0676803/Index.html>
- SEP-Dirección de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca. Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales*. México: SEP.
- SEP-Dirección de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: SEP.

- SEP-Dirección de Educación Especial (1997). *Memoria Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*. Huatulco: SEP.
- SEP-Dirección de Educación Especial (2010). *Memorias de actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- SEP-Dirección de Educación Especial (2011). *Modelo de Atención en los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER)* MASSE, México: SEP.
- SEP-Dirección de Educación Especial (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Skliar, C. (2009). *De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación*. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(3), p. 1-12, Recuperado de <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/141133>
- Sotelano, F. (s.f.). *Historia de la rehabilitación en Latinoamérica*. Buenos Aires: Centro de Educación Médica e Investigaciones Clínicas. Recuperado de <https://docplayer.es/14985633-Historia-de-la-rehabilitacion-en-latinoamerica.html>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO-biblioteca digital. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870- 1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Medellín: Cooperativa Editorial Magisterios.

CAPÍTULO 12.

EXPERIENCIAS REEDUCATIVAS DE VARONES QUE TRABAJAN CONTRA LA VIOLENCIA. DESMARAÑANDO LOS PASOS DE VIOLENCIA Y PODER

Cuitláhuac Sánchez Reyes

Jorge García Villanueva

INTRODUCCIÓN. IMPORTANCIA DEL TRABAJO REEDUCATIVO CON VARONES

La erradicación de la violencia hacia las mujeres es una demanda social que requiere ser atendida en el ámbito de las políticas públicas y desde la intervención educativa. El Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), reporta que la prevalencia de la violencia contra las mujeres de 15 años y más llegó a 70.1 %, y detalla que 43.2 % fue ejercida por su pareja (INEGI, 2006, 2011, 2016 y 2021). La situación en México es grave, por lo que se han incrementado las marchas, manifestaciones y denuncias, incluso en centros educativos, donde “el núcleo central de las demandas ha sido, desde el inicio, la denuncia y el alto a la violencia contra las mujeres” (Álvarez Enríquez, 2020, p. 148).

La violencia que ejercen los varones es multicausal y está estrechamente relacionada con la conformación del sistema social de donde se reproducen y aprehenden formas de ser, hacer y percibirse como hombre-varón. En el sistema sociocultural podemos identificar “mandatos de la masculinidad hegemónica”, los cuales incluyen normas, roles y estereotipos que favorecen la violencia.

Cabe apuntar que, si bien es cierto que no todos los varones la ejercen, “todos los hombres se encuentran en algún punto del *continuum violencia/no violencia*” (Bonino Méndez, 2008, p. 18) ya que la construcción de la masculinidad está influenciada socioculturalmente.

Si la masculinidad hegemónica propicia distintos tipos de violencia, es decir, violencias en plural, y esta es un constructo sociocultural, se postula que, también, con una intervención adecuada, es posible su transformación y modificación. Para evitar las violencias de género, una de las alternativas consiste en la intervención reeducativa. Esta alternativa ha surgido desde los movimientos sociales, los feminismos, los estudios sociológicos, psicológicos, históricos, filosóficos y del quehacer pedagógico. La intervención reeducativa con varones es concebida como una intervención para el cambio cognitivo, emocional y comportamental, con el objetivo de evitar los distintos tipos de violencia en el nivel personal, familiar y social. Se parte de la premisa de que los varones ya han sido educados socioculturalmente, por lo que se requiere reaprender o reeducarse sin violencia y a favor de la equidad.

La intervención reeducativa con varones para evitar violencia ha tenido su propio proceso de crecimiento y maduración, se ha enriquecido con aportaciones de distintas disciplinas, así como de políticas públicas, hasta llegar a consolidar un marco legal. Desde los primeros modelos de intervención en los años 80 hasta el presente, cuando se aplican las intervenciones multinivel y multimodal, evidencian un quehacer permanente pero inacabado. A más de 30 años, se cuenta ahora con varones que han participado en procesos grupales de reeducación; en este sentido, el punto de partida de la investigación realizada consistió en conocer la experiencia de quienes participaron en dichos programas reeducativos contra la violencia y a favor de la equidad. Aunado a lo anterior, el trabajo se propuso indagar acerca de las dinámicas en torno de los distintos tipos de violencia, a fin de disminuirla y erradicarla. Por

último, se trató de visibilizar el trabajo que realizan estos grupos, para que otros varones se sumen a estos objetivos.

El trabajo reeducativo para disminuir o erradicar las violencias de género se postuló en distintos ámbitos nacionales e internacionales, tales como la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), realizada en El Cairo, y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, efectuada en Beijing. Además, la reeducación de los varones se ha implementado con distintos modelos y programas de intervención. En México operan, desde hace más de dos décadas, varios modelos; entre ellos, el Programa de Hombres Renunciando a su Violencia, creado por el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias (Tzompantzi Miguel, 2014), el antecedente más significativo, del cual han surgido adaptaciones y modificaciones implementadas por distintas organizaciones y colectivos de la sociedad civil y de organismos institucionales.

El trabajo reeducativo con varones ha tenido mayor visibilidad a partir de la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el Diario Oficial de la Federación en el año 2007, cuando se elaboró un programa de atención a víctimas y, a la par, un programa de reeducación para varones agresores, el cual fue discutido y analizado en una reunión con expertas/os de varios países del continente, en octubre de 2008, en Cuernavaca, Morelos. Para la operación del programa, en la mayoría de los Estados de la República mexicana fue necesario realizar un pilotaje y capacitaciones durante el año 2009 (Hijar y Valdez Santiago, 2010). Lo anterior es una muestra del incremento de la intervención con varones para disminuir las violencias de género; sin embargo, todavía es incipiente, pues, la implementación de estos programas no se ha realizado a gran escala, e incluso, buena parte de la población desconoce que existen.

En un primer acercamiento a estos grupos y colectivos que trabajan con varones para evitar la violencia se detectó que existen más de 40 organizaciones de la sociedad civil que participaron

en un encuentro denominado: “Reunión virtual de colectivos y grupos de trabajo con hombres en México”, realizado a mediados del 2020. En dicho encuentro se mostró la diversidad de planteamientos metodológicos y contextos de aplicación, aunque en todos los grupos se contempla como objetivo evitar la violencia machista, misógina y patriarcal.

Así, el presente reporte de investigación ofrece un acercamiento al análisis de las experiencias reeducativas de varones que han participado en grupos contra las violencias de género. Por medio de entrevistas a profundidad, desde un enfoque cualitativo, se indagó sobre los motivos de ingreso a los grupos, los ambientes de aprendizaje, los cambios que han experimentado a nivel personal y familiar, así como las modificaciones en la percepción de su masculinidad. En el trabajo se detectaron implicaciones vinculadas con la corporeidad, la subjetividad, las relaciones de poder y la violencia. En la investigación participaron 10 varones de 5 grupos y colectivos, con distinta metodología de trabajo, que operan en la Ciudad de México, quienes compartieron sus experiencias de las que resultaron narrativas para el análisis. En el presente reporte de investigación se aborda 1 de las 8 categorías de análisis que se refiere a las experiencias en torno a cómo viven las violencias de género y el trabajo reeducativo para evitarla.

DESARROLLO. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA Y EL TRABAJO REEDUCATIVO

La presente investigación se propuso conocer: ¿cuáles son las experiencias reeducativas de las masculinidades de varones integrados en grupos de trabajo sobre la equidad de género y la no violencia? Para responder esta interrogante se procedió a analizar, desde las narrativas de los participantes, las experiencias en el trabajo reeducativo. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa,

desde una aproximación hermenéutica, tomando como instrumento base las entrevistas a profundidad para acceder a la experiencia de vida implicada en el ejercicio de sus violencias.

El diseño contempló los siguientes pasos: a. Contacto con las organizaciones; b. Selección de participantes; c. Diversas fases de las entrevistas, con transcripciones y devoluciones para generar narrativas que permitiesen el análisis. La muestra intencional quedó conformada por 10 personas, con quienes se recabaron datos socioeconómicos relacionados con el nivel de estudios y económico, tiempo de participación en grupos de reeducación y si tienen hijos o no. Los datos obtenidos reflejan que 50% de los participantes tiene hijos o hijas, 60% posee estudios de licenciatura, 20% de nivel básico y 20% de posgrado. En relación con el nivel socioeconómico, 60% se ubica en un nivel medio, 20% en un nivel medio bajo, 10% en medio alto y 10% en una categoría baja. Por último, la participación en grupos de reeducación oscila entre 2 y 11 años. Con ellos se realizaron 30 entrevistas (tres por cada participante), con un número igual de transcripciones, con una extensión promedio de 12 cuartillas, por lo que se contó con un aproximado de 360 cuartillas para el análisis. Con este material se conformaron ocho categorías de análisis: 1. Análisis de ingreso y permanencia; 2. Ambientes de aprendizaje; 3. Aprendizajes detectados; 4. Cambios y actitudes; 5. Percepción de su masculinidad; 6. Análisis de la corporeidad; 7. Análisis de la violencia y poder; 8. Análisis la subjetividad.

El presente reporte ofrece algunos resultados de la categoría 7. Análisis de violencia y poder, aclarando que se tomó como guía la definición de violencia de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia¹, donde se entiende como: “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño

¹ La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero de 2007 y la última reforma se publicó el 26 de enero de 2024.

o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. De lo anterior, se desprende que hay distintos tipos o formas de ejercer violencia, y estas pueden combinar más de un tipo a la vez, por lo que es preciso remitirse a las violencias, en plural. También, se extendió el análisis al poder y sus asimetrías porque, en las relaciones de género, el signifiante primario es el poder (Scott, 1996).

En el análisis de las narrativas de los varones que participan en grupos contra las violencias de género, se identificó que viven violencia desde distintas posiciones. Se detecta, por un lado, reflexiones sobre la violencia que ejercen, y por el otro, sobre la violencia de la que son parte en el entramado de estos fenómenos. Aun cuando las violencias, como fenómeno, pueden ser vistas como una sola, es preciso caracterizarlas desmadejando las narrativas, ya que “la violencia no puede entenderse sin observar el poderoso envoltorio cultural” (Olivos, 2022, p. 89) en el que se encuentra inmersa. Así, con base en los hallazgos, la presente investigación las caracteriza en distintas experiencias: a. Como victimarios o agresores de otras, otros, otras; b. Como víctimas, generalmente de otros hombres; c. Como agresores de sí mismos; d. Como testigos de violencia.

Es importante analizar estos matices ya que comúnmente se plantea que “los hombres son los victimarios y las mujeres las víctimas” (Figuerola y Salguero, 2022, p.35), mas es preciso analizar otras implicaciones, matizarlas, para tener mayores elementos de comprensión de los múltiples factores que intervienen en los fenómenos de las violencias. Así, la mayoría de las narrativas da cuenta de las manifestaciones machistas, sexistas o misóginas que ocurren en el ámbito de las relaciones de pareja, ya que, en contraposición con el ámbito público, los espacios más opresivos contra las mujeres coinciden con el mundo íntimo y privado, pues, ahí es “donde se encuentran solas frente al poder absoluto del otro” (Careaga Pérez, 2022, p. 26).

Referirse a las violencias, en plural, permitió analizar ciertas particularidades con la intención de no generalizar y, en cambio, visibilizar la complejidad y multicausalidad de dicho fenómeno. En consecuencia, se rescatan las implicaciones socioculturales y estructurales, desde sus narraciones biográficas, situadas y cambiantes, sin menoscabo de la responsabilidad que tienen los varones en el ejercicio de sus violencias, en el marco del quehacer reeducativo de los varones que participan en grupos contra la violencia, ya que es en este contexto donde se explora cómo las alternativas reeducativas configuran una *praxis andragógica de disidencia* donde pueden propiciar cambios en la cultura patriarcal que les hacen “cobrar conciencia de lo que acarrea en sus vidas las contradicciones del poder” (Gutiérrez Castañeda, 2022, p. 8). En las páginas siguientes se presenta el análisis de cada una de las experiencias antes mencionadas.

A. ANÁLISIS DE EXTRACTOS DE LAS NARRATIVAS IDENTIFICADAS COMO VIOLENCIAS DESDE LA POSICIÓN DE VICTIMARIOS O AGRESORES DE OTRAS, OTROS, OTRES

En las narrativas que comparten los varones que participaron en el presente estudio se detecta, en un principio, el proceso de aceptación del ejercicio de sus violencias como punto clave para trabajarlas educativamente. Pero esta admisión tiene implicaciones en sus trayectorias de vida, donde el dolor de ser agresores está presente, un sufrimiento controversial al aceptar que se ejerce violencia, y un dolor por el daño que le causan a sus seres queridos. Como lo expresa uno de los participantes: “No todo mundo acepta eso de trabajar con la violencia, y no todo mundo quiere trabajarlo... porque hay un dolor muy fuerte en eso” (Comunicación personal, participante 4).

Este dolor emocional supone una “extraña combinación de poder y privilegios, dolor y carencia de poder” (Kaufman, 1997, p. 63) que podría ser identificado como dolor-ego, dolor de saberse expuesto por ejercer violencia, de aceptar que se equivocó y de que no se tiene la razón ni el derecho. Estar preparado para trabajarlo es partir del reconocimiento, tanto de que se ejerce violencia, como del dolor que provoca, para sí y para otras y otros. Esta cuestión hace recapitular que “víctimas y agresores se encuentran inmersos en un proceso de sufrimiento” (Segato, 2003, p. 136), pero a muchos varones no les resulta fácil asumir que hacen sufrir y sufren ellos mismos, porque quiebra las estructuras identitarias de la masculinidad que les hacía creer que tienen derechos sobre los demás; en consecuencia, esto les genera una sensación de carencia de poder y de pérdida del control. Así, es muy probable que quienes no reconocen la necesidad de trabajar con su dolor y sufrimiento, continúen en el entramado de las violencias.

Aunado a lo anterior, estar expuesto a la observación de los demás o a la acusación de ser agresor, además del dolor puede generar sentimientos de culpa y autocrítica ante la violencia:

Con la chica con la que llegué a casarme, tuvimos una etapa de un desgaste muy fuerte, no llegué a golpearla, pero sí me acuerdo que discutimos, estaba yo tan desesperado que la agarré así... ahí me di cuenta de lo que estaba haciendo, me sentí, me sentí ¡mierda!, ¿sabes? ¡Literalmente me sentí mierda! Estuve a nada de golpearla, y me di cuenta justo a tiempo... me di cuenta de la violencia que estaba ejerciendo (Comunicación personal, participante 2).

El ejercicio de la violencia es una “experiencia contradictoria” (Kaufman, 1997, p. 64). Se ejerce violencia verbal y psicológica y, a su vez, puede haber una especie de recato ante la violencia física, quizá, porque esta última ha sido claramente identificada como violencia; pero las “discusiones” son interpretadas como “desgaste” y pueden ser percibidas como no violencia. En un

evento de esta naturaleza, la ejecución y el arrepentimiento agudizan los malestares, se acrecienta la tensión y se puede llegar a las agresiones físicas, porque en los varones, el impulso y la razón están en tensión constante.

Darse cuenta no siempre detiene la violencia, pero es un elemento de recato, pues están presentes contradicciones que pueden ser impulso para la reproducción de la violencia, o bien, “servir de impulso para el cambio”. Este es el trabajo en el que se encuentran los varones: sentir y darse cuenta. Pero no basta, porque hay quienes se arrepienten, pero vuelven al círculo o espiral de la violencia, como lo ha descrito Leonore E. Walker con las fases de *tensión-agresión-conciliación* en las relaciones de pareja. Así, “el hombre violento suele mostrar arrepentimiento y pedir perdón, hace promesas de cambio” (INMUJERES, s.f., p. 1), pero puede volver a recurrir a la violencia si no rompe el ciclo solicitando ayuda.

Es aquí donde reconocer el dolor y la culpa, el “darse cuenta”, puede servir de andamiaje para trabajar reeducativamente con los varones, para reaprender su masculinidad, “al principio dejan de usar la violencia por culpa, después por convencimiento y una firme convicción” (Garda Salas, 2022, p. 299). A esta convicción le antecede un *capital cultural* que le permite acercarse al trabajo andragógico reeducativo y posibilita *la transformatividad de su identidad*, para favorecer el cambio de una manera constante en las interacciones de género y no sólo en un momento de arrepentimiento. Como reflexiona uno de los entrevistados: “El trabajo personal... es doloroso, pero el dolor hace crecer, yo no lo creía, yo siempre me quería llevar la vida con armonía, y negaba el dolor, pero cuando uno reconoce el dolor es cuando se aprende” (Comunicación personal, participante 6).

Dentro de las actitudes manifestadas en las narrativas que compartieron los varones del presente estudio, se encuentran reflexiones sobre la negación y justificación como formas de

resistencia para no reconocer la violencia. Dos participantes lo expresan de la siguiente forma: “Ocurre algo similar con aquel alcohólico que ya sabe que tiene un problema con la bebida. Si tú le dices que es alcohólico, pues no va a reaccionar de forma agradable, al contrario, se va a resistir...” (Comunicación personal, participante 2). Y otro agrega: “Creía que no era violento, justificaba mi violencia diciendo que es por lo que hacía mi pareja” (Comunicación personal, participante 4).

Las reflexiones anteriores denotan un antes y un después, porque la negación no abre caminos de cambio y la resistencia perpetúa las violencias; en sus narrativas se muestran estos procesos del antes de acudir a grupos: “creía que no”, expresión que describe la negación, conjugando el verbo en pasado, es decir, y el ahora cuando sabe y reconoce su negación y justificaciones. Las manifestaciones de violencia no se agotan con “darse cuenta”, manifiestan que se debe estar atentos para *oponerse a la negación* de una manera constante, para no justificar la violencia, por lo que el trabajo es permanente, es decir, es un trabajo no acabado. De este modo lo manifiesta uno de los entrevistados: “no porque yo haya estado tantos años participando en tantos grupos no significa que tengo que bajar la guardia, sino siempre estar ahí, atento, atento, a todos mis hechos de violencia” (Comunicación personal, participante 6). Y otro agrega: “estar comprometido de vigilar tu propia violencia... No es que ahora ya no sea violento, sino que ahora me cacho, sigo trabajando porque creo que debes de tener un mantenimiento en estos procesos” (Comunicación personal, participante 4).

Aunado a lo anterior, otros participantes reconocen distintas maneras de justificar sus violencias como formas de racionalización con las que pretendían excusarse: “Yo decía: Tú tienes la culpa, tú me haces enojar, tú me haces ser así, ¿no ves cómo me pongo...? Pues es que tú me pones así, o sea, culpar a la mujer, y ellas sentirse culpables” (Comunicación personal, participante

7). No asumir el ejercicio propio de la violencia puede llevar a una falsa racionalización que ubica las causas de la violencia en el exterior, de manera que “el hombre que ha decidido definir un hecho a su manera no podrá ser convencido de otra forma de ver las cosas” (Vargas Sánchez, 2010, p. 55), por lo que los demás deben aceptar sus razones como válidas e incuestionables. En consecuencia, utiliza una especie de racionalización para justificar sus actos, y “su razón” se sustenta en que los demás son culpables de sus reacciones; así, pone las causas de la violencia en la pareja. Asumir la violencia como propia requiere de un aprendizaje para razonar no desde la lógica patriarcal, de poder y dominio, sino centrarse en la resolución de problemas, en el diálogo, la negociación y la empatía, por mencionar algunos de los elementos de los aprendizajes que se dan en los grupos contra la violencia de género.

Sumado al dolor, la culpa, la negación y las formas de justificación, en las narrativas de varones que han participado en grupos contra la violencia, también se encontró que redescubren la minimización de los hechos de violencia como recurso. Un participante dice: “Yo hubiese seguido con la idea de que yo estoy bien, no me equivoco, o si me equivoco le pido una disculpa, y ya, que también es un servicio, pedir una disculpa: Ya perdóname y olvídalo” (Comunicación personal, participante 10). Minimizar los hechos de violencia es una forma de conservar sus privilegios, pero al evidenciarlos, al reflexionarlos, se pueden convencer de su erradicación. Sin embargo, pueden seguir latentes las tensiones entre soltarlos y conservarlos porque en el “sistema de género donde los hombres dominan a las mujeres no se puede dejar de constituir a los hombres como un grupo interesado en la conservación, y las mujeres como un grupo interesado en el cambio” (Marqués, 1997, p. 18). Así, dolor, culpa, negación, justificación y minimización son componentes del entramado de las violencias cotidianas que se conjuntan o entremezclan en los distintos tipos y modalidades.

Otra característica identificada en el análisis de las violencias consiste en expresiones sexistas y misóginas donde se detecta violencia psicológica en la modalidad de celotipia. Uno de los entrevistados recuerda:

Teníamos una relación, y yo la violentaba mucho... con celos, ella era muy atractiva, y yo la celaba mucho, al grado... y lo reconozco, con mucha pena, pero, alguna vez llegué a golpearla... en ese entonces no pude cambiar... y terminamos la relación (Comunicación personal, participante 7).

Y otro más comparte la siguiente reflexión: “Cuando estaba en el grupo seguí hablando con ella, con mi expareja, pero ya no éramos pareja. Porque eso es una de las consecuencias de la violencia” (Comunicación personal, participante 9). Lo anterior permite afirmar que la violencia machista está inmersa en una maraña de contradicciones, los celos se intentan justificar mientras la violencia aflora y la culpa apremia cambios que, si no son efectuados, cobran consecuencias. Quienes trabajan en el reconocimiento, sensibilización y análisis crítico pueden llevar su capacidad de actuación a otras formas de ejercer su masculinidad y vida de pareja. Reflexionar de manera grupal ayuda a identificar su capacidad de agencia que reside en la posibilidad de “reproducir el orden patriarcal, ser agente del artefacto violento que lleva adentro, a menos que, reflexivo y perseverante, se vuelva capaz de desactivarlo” (Segato, 2003, p. 138).

En este orden de ideas, la infidelidad representa otro tipo de violencia psicológica. Uno de los entrevistados evoca un episodio al respecto: “Yo solo cometí una infidelidad, y dijo el psicólogo: ‘A ver, es que eso también es violencia’” (Comunicación personal, participante 8). El fragmento muestra que, cuando los varones pasan por procesos de análisis sobre la violencia, pueden detectar diferentes tipos e identifican modalidades que habían pasado inadvertidas. La violencia psicológica de la infidelidad es un

claro componente relacionado con la masculinidad hegemónica que mandata demostrar fuerza viril con otras mujeres, asumiendo que la infidelidad no es violencia porque no se ejerce de manera física. La infidelidad se puede vivir como un orden cultural que expresa significados aprendidos, pero más que un dilema moral puede tener repercusiones en la salud cuando se vive sin protección, propiciando infecciones de transmisión sexual o VIH (Hernández-Rosete, 2006), lo cual también es un tipo de violencia sexual. Además, estas manifestaciones pueden estar enmarañadas con otros comportamientos sexistas donde aflora otro elemento presente en muchos tipos de violencia: el narcisismo.

Las manifestaciones violentas, como los posibles factores que la detonan, pueden estar *sobrepuestos*, donde algún elemento permanece oculto, como en la infidelidad y el sexismo; *interpuestos*, propiciando nudos indisolubles, como en la celotipia y la misógina; *yuxtapuestos*, como en el machismo y la indiferencia; pero en todos los casos, la violencia está *impuesta* por la masculinidad hegemónica. Las combinaciones de estos y otros factores generan una maraña difícil de desmadejar porque se dan, a la vez, en diferentes tipos y modalidades. Así, es posible detectar que hay contextos, circunstancias, características psicológicas, historias de vida, entre otros factores, que se entremezclan haciéndolo complejo. Pero nunca es posible eximir de responsabilidades, porque un elemento presente en cualquier evento de violencia es la voluntad. En todas y cada una de las manifestaciones de las violencias, la voluntad emerge como elemento indistinto para llevarla a cabo o evitarla, como se expone en los siguientes extractos de dos narrativas:

Se convierte en la decisión deliberada de ejercerla, con la intención de lastimar o dominar a otros, eso ya es violencia. Eres consciente, ya no es, ya no cabe la excusa de que fue instintivo, o no me di cuenta, no, la violencia sí es consciente” (Comunicación personal, participante 2).

Otro de los entrevistados recuerda una relación amorosa en estos términos:

A una novia la amenacé con romperle una botella de cristal en la cabeza, nunca me imaginé que pudiera llegar hasta allá... esa vez ella me estaba rasguñando la cara, yo la amenacé con una botella, y tenía la decisión de hacerlo, pero ella se super espantó, se quedó así, se fue a un rincón de la habitación del hotel, y se quedó así, como impactada, como diciendo: "Pues ya, este cuate ya enloqueció". Y en ese momento yo reaccioné y dije: "¿qué estoy haciendo? ¿hasta dónde he llegado?" (Comunicación personal, participante 5).

Así, factores como el consumo de alcohol, el "aislamiento" en una habitación, la tensión, las mutuas agresiones, pueden ser detonadores que potencian la violencia; sin embargo, el elemento fundamental es la voluntad, la decisión, tanto para consumirla como para detenerla: "Nada más me hacía güey, porque yo, desde antes, ya había decidido violentar a mi pareja, y lo único que hacía era emborracharme, para hacer el hecho de violencia, y después decir que no me di cuenta" (Comunicación personal, participante 6).

De lo anterior se desprende que no es que esta mujer tuvo la "buena suerte" de no ser violentada, ni que muchas otras tengan la mala suerte de haberla sufrido. La violencia no ocurre por la mala fortuna de una mujer. No es un problema que las afecte por acciones de hombres enloquecidos, alcohólicos o analfabetas; por lo general, es una práctica perfectamente funcional al sistema (Olivos, 2022), que se efectúa por voluntad. No son el lugar ni las circunstancias, como se ha pregonado constantemente en manifestaciones feministas: no es que estaba en un lugar inadecuado a una hora inapropiada. En realidad, cuando el agresor decide violentar, aprovecha las circunstancias, el escenario, pero lo consustancial es su decisión. Esto no significa que las circunstancias, lo situado de un hecho de violencia no sea importante. Por el contrario, es relevante para analizar las condiciones, para clarificar el

entramado de factores presentes, como hilos que pueden ayudar a desenmarañar los hechos de violencia, mirar el ejercicio de poder y sus asimetrías; porque en cualquier interacción se pueden detectar asimetrías culturales de poder, y estas, principalmente, afectan a las mujeres. Lo que es de resaltar es que la violencia es una decisión y puede evitarse.

Cabe matizar que el elemento de *voluntad* en el contexto *reeducativo* para dejar de ejercer violencia es una reflexión ética, una deliberación consciente que da prioridad a los valores humanos para la dignificación y el bienestar mutuo, e implica no solo emotividad y entendimiento, sino la convicción en el ejercicio de la libertad para propiciar el bien común, “una libertad que nos hace más humanos” (Gordillo Álvarez-Valdés, 2015, p. 63). En este sentido, la voluntad se diferencia del *voluntarismo*, el cual se manifiesta en la pretensión de alcanzar los deseos propios, individualistas, egocéntricos y, en muchos casos, distorsionados por la negación, el dolor y la conservación de privilegios, una decisión carente de reflexión basada en una libertad individual sin límites.

Lo analizado hasta ahora es consistente con las reflexiones de Ramírez, Gómez, Gutiérrez y Sucilla (2017) donde se menciona que las características de los hombres violentos se agrupan en tres polos: el cognitivo, el comportamental y el afectivo. En el polo cognitivo, los varones pretenden minimizar su violencia y tienden a “creer que la mujer es la que provocó su reacción”; en el polo comportamental tienden a “disociar la conducta pública y privada”; en el polo afectivo tienden a “ser restrictivos emocionalmente, acompañándose de sentimientos de impotencia e indefensión y están rodeados por temores”. Ahora bien, en las narrativas de los varones que acuden a grupos de reeducación, se detectó que esta capacidad de ejercer poder y control también ocurre entre hombres: se ejerce violencia hacia otros varones porque esta es “un constante ejercicio de poder hacia las mujeres y hacia otros hombres, generalmente a los más jóvenes, los novatos, los

negros, los pobres y los viejos” (García Villanueva e Ito Sugiyama, 2009, p. 75).

Sin embargo, pareciera que la violencia que se ejerce hacia otros varones toma distintos matices, porque todavía no se ha enunciado la intención de dejar de ejercerla: “Sí, he sido violento con amigos, pero nos dejamos de hablar, o te agarras a golpes y ya, o ya te separas y no los vuelves a ver, y aunque hay un cierto cariño a los amigos, pues ya, se acabó la amistad” (Comunicación personal, participante 9). De lo anterior se desprende que el mandato de género masculino implica no solo una hegemonía externa (la dominación de los varones sobre las mujeres), sino una hegemonía interna, esto es, la ascendencia social de unos varones sobre otros (Ferrer, 2016).

Responsabilizarse de su violencia es el camino para trabajar en el cambio, verse como agresores es una praxis andragógica del quehacer reeducativo, donde se empieza por reconocer la voluntad de ejercer violencia o no, ese es el proceso de su transformatividad. Al respecto, un entrevistado expresa “Yo no puedo cambiar la violencia del otro, o de la otra, del otre, la única violencia, de la cual me puedo hacer cargo, es de la mía, y creo que es ahí donde realmente empieza a haber una transformación” (Comunicación personal, participante 2). Otro de los participantes afirma:

Para mí, el concepto clave, es que la violencia es una decisión, o sea: que yo decido... que no es una cuestión inconsciente... aún en mi ignorancia, o en mi propio poco saber, hoy sé que hay otra forma de vida, que se pueden resolver las cosas sin ser violentos (Comunicación personal participante 5).

De las experiencias como agresores es posible resaltar que no existe una causa, sino la suma de distintos factores que se articulan (Garda Salas, 2022). En la categorización como victimario y su necesaria sanción es importante subrayar que “el abordaje netamente punitivo no garantiza la no repetición” (Martínez, Quintal

y Amarís, 2019, p. 6) y el trabajo andragógico de intervención reeducativa propicia tensión entre la renuncia a ejercer violencia y la conservación de privilegios; sin embargo, hay quienes vencen sus resistencias al cambio y propician relaciones más equitativas.

B. ANÁLISIS DE EXTRACTOS DE LAS NARRATIVAS IDENTIFICADAS COMO VIOLENCIAS DESDE LA POSICIÓN DE VÍCTIMAS, DE OTROS HOMBRES

En el análisis de la violencia de los sujetos que la ejercen, es posible incluir las “situaciones en las que aun desde dicha condición son receptores de violencia” (Figueroa y Salguero, 2022, p. 53), ya que ello abona al entendimiento y viabiliza otros quehaceres para su praxis reeducativa.

El análisis de la violencia de la que han sido objeto los propios varones redescubre el entramado sociocultural donde se construye la masculinidad hegemónica, ya que el patriarcado existe no solo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de “jerarquías entre distintos grupos de hombres [donde se] toma ventaja de las diferencias” (Kaufman, 1997, p. 67). Uno de los entrevistados lo expresa así: “Yo viví violencia psicológica y física, me pegaban, me pegaban mucho, llegaban los niños y me pegaban. Hubo un día en que empecé a tartamudear. No me acuerdo ni porque, pero empecé a tartamudear. Sufrí mucha discriminación” (Comunicación personal, participante 8).

Padecer en carne propia las consecuencias de la violencia favorece que, cuando los varones analizan sus historias de vida, logren una mayor comprensión de las asimetrías de poder como un elemento clave de su ejercicio. Al realizar su propio análisis redescubren los costos en su desequilibrio emocional y social, y en el trabajo grupal van desentramando, tanto la raíz de las violencias, como otras vías para entenderse a sí mismos, lo cual favorece la

toma de una postura de renuncia a ejercerla. Al ser víctimas de violencia se pueden observar otras categorías donde se hacen presentes las asimetrías de poder, tales como en las diferencias físicas de estatura o de color de piel, formas de discriminación y violencia que se conjuntan. De la misma manera, haber vivido en otro lugar es un factor que incrementa la probabilidad de experimentar violencia, por lo que en la ocurrencia de este fenómeno se pueden identificar otros ejes transversales o interseccionales, donde concurren el racismo y la discriminación, además del género.

Una característica de las violencias que viven los hombres consiste en que se da más en los espacios públicos que en los privados. Las violencias de la masculinidad hacia otros hombres son violencias públicas como demostración de poder que otros “deben” mirar, como parte del mandato de la masculinidad hegemónica:

Hay un montón de gente en la calle, que apenas pasas y sí te quieren golpear... personas que nada más les enseñaron que su única manera de vivir ha sido la destrucción, agrediendo al otro. En la calle, y hay tipos que te mientan la madre, así nomás, porque, no sé, te cruzas (Comunicación personal, participante 8).

De lo anterior se desprende que la masculinidad hegemónica violenta a otros hombres porque la violencia no es únicamente opresora de las mujeres, sino también de los hombres en condición de subordinación (Figueroa y Salguero, 2022). Los varones confrontan a otros para “medir su hombría”, es violencia intimidatoria que busca subordinar al otro desde los espacios públicos: “los hombres le tememos a otros hombres, sabemos muy bien de la capacidad dañina y letal” (Olivos, 2022, p. 92) de la que son capaces. Uno de los entrevistados menciona:

He conocido personas que están en la cárcel, lo que te cuentan es que, les enseñaban eso, que matas al otro o te matan, así lo aprendieron, y lo aplican,

por eso hay que hacerse responsable de tu violencia, no permitir que llegues a ese nivel, el trabajo reeducativo busca que no llegues a ese nivel porque no hay necesidad de que llegues a eso (Comunicación personal, participante 8).

Pese a lo anterior, entre los hombres prevalecen actitudes de desconfianza, competencia y hostilidad. Históricamente, la violencia entre hombres se ha dado para despojar a otros de su tierra, de sus mujeres, de su dignidad o en absurdas carreras por ser el mejor, el más fuerte o el más macho. Acudir a grupos contra la violencia busca evitar ese mandato que los acuerpa, el de la masculinidad patriarcal (Olivos, 2022). Mirar el entramado de la violencia en que están inmersos los varones posibilita no etiquetar este fenómeno como producto de mentes criminales con capacidad destructiva; por el contrario, visibiliza su capacidad de cambio si se presentan oportunidades de prevención: si solo hay criminalización de las violencias y “no es acompañado por procesos reeducativos, significa invertir en la misma lógica de que se alimenta la violencia” (Segato, 2003, p. 4). Cabe resaltar, que la violencia masculina tiene por objeto ser mirada por otros hombres, porque es para los propios hombres el mensaje, tal como afirma uno de los interlocutores: “todos los hombres aprendimos a ser violentos de otros hombres” (Comunicación personal, participante 6).

Un tipo de violencia a la que están expuestos los varones, además de riñas callejeras o abuso de autoridades, es la que ejerce el crimen organizado. Muchos jóvenes forman parte de estas filas como una vía para construir la masculinidad (Morales Arroyo, 2022), y por medio del crimen, ritualizan la masculinidad efectuando violencia en muchas modalidades, incluido el secuestro:

Las personas que ejecutaron mi secuestro eran varones, la única mujer involucrada se encargaba de preparar la comida, los demás, todo este sistema de cohesión, contención, privación de la libertad, era resguardado por varones,

entendí que mucho tenían que ver con el género, como una forma de poder (Comunicación personal, participante 2).

La cita anterior muestra que ser víctima de secuestro potencia la forma de entender las implicaciones de la masculinidad hegemónica con el poder y la violencia: son varones quienes, en su gran mayoría, detentan el sistema organizativo de la delincuencia “basado en la opresión, la explotación, la subordinación y la violencia que le ha permitido la dueñidad de humanas y humanos” (Huerta Rojas, 2022, 97). La dimensión escalada de la violencia del crimen organizado ha hecho suyo el poder sobre los otros, poder hegemónico y patriarcal, donde todos son propensos a ser sus víctimas, ya sea como objeto de extorsión, como dueñidad de sus vidas o como parte de sus operadores. Es tal la dimensión de su poderío que se ha acuñado, en la mente de nuevas generaciones, la opción de formar parte de sus filas:

La persona que me entrevistó, desde la primera noche en que me secuestraron me daba miedo porque era una persona... ¡con una sintaxis perfecta! Yo me di cuenta que esta persona tenía, por lo menos, un posgrado... Maestría o Doctorado... era evidente. Los otros que nos cuidaban, compartían, como historia en común, venir de un estrato no privilegiado, con familias muy fracturadas, con historias de violencia intrafamiliar muy latentes... ellos eran los peones (Comunicación personal, participante 2).

La jerarquización presente en el crimen organizado da cuenta de subordinaciones en las masculinidades, donde el conocimiento también es un factor determinante, y la inteligencia o el saber más es utilizado con fines de poder. Lo anterior deja en claro que la escolarización no garantiza el respeto de los derechos humanos, sino, por el contrario, puede acentuar el ejercicio del poder. A la vez, la falta de conocimiento, sumada a historias de vida “de estratos no privilegiados” propicia distintas situaciones de

subordinación. Las organizaciones delincuenciales están impregnadas por el uso de la violencia como *modus vivendi* permanente de la masculinidad hegemónica y patriarcal, que busca y ostenta el poder a toda costa. En este análisis, resulta evidente que el patriarcado “daña a los propios varones más allá de las recompensas que les da el propio sistema” (Valdés y Olavarría, 1997, p. 12).

Otros escenarios donde los varones son víctimas de ellos mismos remiten a las violencias ejercidas hacia la diversidad sexual. En estas expresiones queda de manifiesto que, al no acatar los supuestos de la masculinidad heteronormativa, se es “acreedor” de “sanciones” por parte de quienes asumen dichos mandatos. Estas violencias van desde la burla y la no aceptación del ejercicio de su sexualidad, hasta agresiones físicas y violación. Uno de los participantes lo expresa así: “A mí me hacían bullying, la homofobia se ejerce contra mí...” (Comunicación personal, participante 1). Otro más, agrega: “He conocido a miles de homosexuales que los duermen, que los amarran, que los asaltan, que los roban, que les vacían las casas, que los violan” (Comunicación personal, participante 3).

Las violencias pueden ser examinadas como un fenómeno “normativo”, como apunta Rita Segato: “Cuando se trata de formular un modelo capaz de dar cuenta de los procesos violentos, el sujeto es... si hablamos en términos de género, masculino y heterosexual” (Segato, 2003, p. 257), por lo que acatar esta normatividad puede justificar la violencia hacia los demás y no apegarse a ella puede suscitar ser objeto de violencia. Las violencias de la masculinidad hacia la homosexualidad son un territorio en disputa de las relaciones de poder, porque la masculinidad se mide y evalúa con la virilidad, donde la heterosexualidad es a lo que aspira (Kimmel, 1997).

Otro tipo de violencias de la que son víctimas los varones tiene que ver con todo el sistema patriarcal y capitalista, porque la violencia estructural no les otorga privilegios, la voracidad del

capitalismo no hace distinción: la economía, el sistema, funciona, precisamente, con la precariedad de muchos, es decir, de las masculinidades subordinadas y marginales, donde unos cuantos ostentan el poder económico, sea en la iniciativa privada o en instituciones de gobierno. Al respecto, recupero el siguiente testimonio:

Tengo un contrato de honorarios y se acaba en unas semanas, pero tengo muchos gastos, muchas responsabilidades y no puedo estar sin chamba, necesito estar produciendo, me siento violentado por un modelo que no me da oportunidades, ni me da derechos laborales... a veces hasta me han llegado a insultar, o me amenazan: 'Pues, a ver si tu contrato sigue' (Comunicación personal, participante 3).

La violencia laboral que afecta a los varones o, podría decirse, la condición de clase trabajadora, no puede dejarse de mencionar como una de las violencias de la que son objeto, porque ella, a su vez, es parte de las circunstancias donde las asimetrías de poder están presentes en la maraña y, al igual que otros factores, se entreteje tanto en la superposición de categorías sociales como en las imposiciones de la cultura patriarcal; ambas son parte de la misma conformación como sistema: patriarcado y capitalismo vienen juntos (Sousa de, 2010) se sobreponen y se imponen de manera global en la lógica del mercado y en las estructuras sociales. Así, en un sistema de explotación, el capital humano es cosificado con fines de lucro, tal y como en el orden social se da la cultura patriarcal, porque “no existe un sistema patriarcal autónomo del capitalismo, en conjunto conforman el complejo y detallado orden social” (Cinzia, 2014, p. 3).

C) ANÁLISIS DE EXTRACTOS DE LAS NARRATIVAS
IDENTIFICADAS COMO VIOLENCIAS DESDE
LA POSICIÓN DE AGRESORES DE SÍ MISMOS

La mirada a esta otra posición de los varones ante los hechos de violencia, ahora como agresores de sí mismos, fundamentalmente representa un acercamiento al “deterioro de la salud física y emocional de los hombres [como] una forma de violencia de ellos contra sí mismos” (Keijzer de, 2001, p. 6). Este análisis permite inspeccionar aspectos de sus vivencias por donde han avanzado los trabajos de intervención con hombres en la reeducación, ya que permite el autocuidado, pero también la mirada hacia los otros, el cuidado de las otras y los otros. Porque en la contemplación de la violencia que se ejerce a sí mismo está también la mirada hacia la otredad, aun cuando sea alteridad, y ¡qué bueno que sea alteridad!, porque justo eso lo hace salirse de la mismidad.

Verse como agresores de sí mismos no los coloca en su mismidad, porque “uno es interacción entre otros” (Skliar, 2002, p. 90); es decir, en el trabajo reeducativo se propicia la mirada al interior y exterior, es un ir y venir en el análisis de sus propias vivencias en donde está implicado (Garcés, 2015) y en el quehacer andragógico la reeducación va enfocada a diferentes ámbitos: sociales, individuales, sexuales, de salud emocional y sexual (Garda Salas, 2022). Varios participantes mencionan expresamente este aspecto: “Yo he ejercido violencia personal, hacia mí mismo: ¡Me he ejercido mucha violencia!” (Comunicación personal, participante 4); otro entrevistado señala; “... a quién más daño le hice en ese momento fue a mí mismo” (Comunicación personal, participante 2); uno más, agrega: “me daba ansiedad, comí hasta reventarme, había mucho odio, rencor, egocentrismo, arrogancia, pero, sobre todo, era el daño que yo me hacía a mí mismo” (Comunicación personal, participante 3). Por último, este testimonio vincula las expresiones de violencia hacia la familia con la que ejercía contra

sí mismo: “En mi vida había mucha violencia, mi vida la había llevado violentado a la mayor parte de mi familia... y me violentaba a mí mismo” (Comunicación personal, participante 4).

En las agresiones hacia sí mismos se encuentran afectaciones físicas, pero también psicológicas como la depresión, ansiedad, estrés, frustración y tristeza (Figueroa y Salguero, 2022), pero el reconocimiento de la violencia que se ejerce hacia sí mismo lo posiciona en otro lugar, no solo como paciente, sino como agente; es decir, cobra sensibilidad y conciencia de ser el actor, el ejecutor, y esto no puede mirarse separado de sus interacciones con los demás. No es una reflexión ensimismada, ni puede justificarla con algún factor externo, el cambio de mirada hacia sí mismo abona en comprensión de los daños que ocasionan sus violencias.

Como hemos analizado, en el caso de ser agresores de otros, como mecanismo de defensa, puede colocar, erróneamente, las causas en el exterior; pero, al ser él mismo agresor y víctima, no cuenta con esa vía de excusa o justificación. Así, el reconocimiento de su violencia aparece desprovisto de evasivas. Indudablemente quien no reflexiona sobre el ejercicio de su violencia puede seguir poniendo las causas en el exterior. La relación entre el reconocer que se ejerce violencia y la reflexión de ser él mismo víctima de su violencia, hace notoria la necesidad del trabajo reeducativo. Aprender a mirar las violencias desde otras perspectivas es indispensable para el siguiente paso: evitarla. Pero este mirar las violencias desde otros matices es un movimiento reflexivo de ida y vuelta, hacia dentro, hacia sí mismo, pero también hacia afuera, hacia las y los demás.

La sensibilidad y conciencia de los daños ocasionados son llevados a un trabajo de autocuidado que forma parte de los aprendizajes que se generan en los grupos: contra la violencia y para ejercer otro tipo de masculinidad. El autocuidado puede analizarse como un rompimiento de dichos mandatos, por lo que favorecerlo es *disidencia* en el trabajo reeducativo, es parte de la transformatividad identitaria de la masculinidad. Cabe mencionar que el cuidado

ha sido históricamente un terreno considerado como femenino, no para los hombres, quienes, en el mejor de los casos, serían receptores de cuidados y no actores respecto de su propio cuerpo (Figueroa y Salguero, 2022); es por ello que las prácticas de cuidado de sí son factores que rompen con la normatividad de la masculinidad hegemónica.

D) ANÁLISIS DE EXTRACTOS DE LAS NARRATIVAS IDENTIFICADAS COMO VIOLENCIAS DESDE LA POSICIÓN DE TESTIGOS

Al vivenciar un hecho de violencia; “nadie es espectador inocente en este escenario” (Marqués, 1997, p. 18). Así, en los grupos de reaprendizaje, los varones analizan la *capacidad de agencia* que tiene el ser humano ante cualquier manifestación de las violencias, ya sea como agresor, como víctima o como testigo.

En la mayoría de las narrativas de los varones que participaron en el presente estudio, se identificó su posición como testigos al haber vivido violencia familiar, se les invita a reflexionar sobre su historia de vida y la actitud que toman ahora dentro de su proceso andragógico reeducativo. A partir de esta tarea, surgen algunos testimonios:

En mi casa, desde chavito, lo que veía era que mi papá le pegaba a mi mamá, ahora sé que puedo resolver conflictos de otra manera; hay que mediar y tener una nueva forma de diálogo, de construir algo distinto, lo importante es que lo apliques, que lo pongas en práctica (Comunicación personal, participante 5).

Otro participante comparte la siguiente experiencia:

Recuerdo que, desde pequeño, y hasta el día de hoy, mi papá ha sido un hombre muy violento... ha ejercido violencia verbal, emocional, económica, hacia

mi mamá, la económica la ejerció años, no sé si sexual... ahora, ya puedo ver todos esos patrones violentos (Comunicación personal, participante 5).

Pese a las experiencias previas, la actitud que ahora toman ante la posición de testigos supone un distanciamiento de la naturalización del fenómeno: ahora ven las violencias, las nombran, y se proponen hacer algo distinto. Ser testigo de la violencia, redescubriéndola en su historia de vida, más el trabajo reeducativo, su quehacer andragógico de disidencia, de renunciar a ejercerla, los hace distanciarse de la posición de victimarios en las relaciones de género o de víctimas de sus aprendizajes y procesos de socialización, por lo que se reconocen a sí mismos como actores capaces de revisar y reconstruir lo que la sociedad ha hecho con ellos (Figueroa y Salguero, 2022).

La revisión crítica de los ambientes familiares donde se vivenció violencia puede ayudar a tomar un posicionamiento como testigo en el presente, en lo cotidiano. Estar presente en un hecho de violencia, y a la par, llevar un proceso reeducativo para evitar su propia violencia no le hace indiferente, no permanece como espectador, callado y silencioso:

Cuando tú estás viendo que alguien está violentando a otro no puedes quedarte callado, lo mismo cuando un sujeto agrede a una mujer en la calle o ahí en su hogar: todos hemos visto, en algún momento, un episodio, y vemos como un compa agrede a una mujer, o a una chica, o incluso en el trabajo llega a ocurrir, ahora no me puedo quedar callado... (Comunicación personal, participante 2).

Quienes han sido sensibilizados para identificar las violencias, al ser testigos, sea en espacios públicos o privados, no suelen tomar una actitud pasiva. La evidencian ante las y los demás, no se quedan callos. Están atentos a las manifestaciones de violencia, y ante los sentimientos y emociones que les suscitan. Un participante lo expresa con estas palabras:

Cuando un hombre decía: “Bueno, quiero confesar que yo le sorrajé mi guitarra a mi hija”. Ahí, yo sentía: “Ay, gúey, aquí está el trabajo”, porque... ¿qué me pasa a mí? ¿Qué siento? Y lo primero que detecté fue: “Me dan ganas de pegarle” (Comunicación personal, participante 1).

Ciertas emociones están estrechamente ligadas con las configuraciones de género de los varones, porque con ellas se ejerce “el control, la fuerza, la competencia que hacen una continuidad con la ira, el enojo, el miedo y que se articulan a prácticas y conductas como la agresión y la coerción” (Ramírez, *et al.*, 2017, p. 237). Estar atento a sus propias emociones y pensamientos ante un hecho de violencia revela que ya hay cierto trabajo que permite adecuar la respuesta. Ante la violencia, comúnmente se actúa con más violencia, pero estar atento a “lo que me pasa” y cuestionarlo es, por un lado, no ser indiferente ante ese hecho, y por otro, evitar responder con violencia. Cuestionarse a sí mismo, lo que siente y piensa al ser testigo de la violencia que ejercen otros, permite ser consciente de la necesidad de trabajar permanentemente para evitarla, empezando por detectar y detener sus propias reacciones, porque “ciertas emociones emergen como fuente importante de conocimiento interactivo” (Botello, 2017, p. 46).

Quienes participan en los grupos o están llevando un proceso andragógico de disidencia, son testigos de que han aprendido a mirar y desentramar, de manera crítica, la violencia estructural en la que estamos inmersos, son testigos críticos de cómo el patriarcado ha logrado edificarse como una profunda estructura social, dominante y hegemónica que transversaliza todo lo político, lo económico, lo cultural y genérico (Huerta Rojas, 2022). En las entrevistas se encontró el siguiente testimonio:

Los problemas que enfrenta México, y el mundo, me parecen graves: la pobreza, la violencia, las desigualdades, la emergencia climática, muchos asuntos... y yo sí creo que la dominación masculina, y el proceso de historia patriarcal,

han sido un protagonista fundamental de todos los problemas (Comunicación personal, participante 2).

Los participantes son testigos críticos porque se cuestionan a sí mismos y cuestionan el sistema en que se evidencian los fenómenos de la violencia. Cuestionan su propio quehacer y la incipiente participación de hombres que buscan un cambio:

Me he planteado un montón de veces: ¿Cómo llegarles a los hombres que están en el narco? ¿Cómo llegarles a los hombres que están en la política, a los políticos que están generando la corrupción, a los que están detrás del río de sangre que se está derramando en todo México? ¿Cómo? ¿O sólo vamos a trabajar con grupos? (Comunicación personal, participante 3).

La interrogante que plantea este participante muestra que ser testigo de la violencia implica reconocerla, porque se naturaliza por su propia omnipresencia, “usar los lentes de género” es estar atentos a sus manifestaciones y quienes acuden a los grupos de aprendizaje han logrado apropiarse de esta herramienta. Este ejercicio de observación se evidencia en el siguiente testimonio:

Por todas partes ves competitividad, poder, ser líder, la imposición de la racionalidad, el no perder, el no mostrar debilidades, el siempre tener que tener la razón, y buscar siempre estrategias de estar dominando. Ves todo esto por todas partes, es “el monstruo patriarcal” que todavía prevalece, y está presente (Comunicación personal, participante 3).

De este modo, en el grupo se aprenden a reconocer los aspectos culturales de la violencia, es decir, las dimensiones macrosociales, pero también las exo-sociales (las instituciones), y las microsociales (Garda Salas, 2022): la posición de testigos de la violencia también es una posición de reaprendizaje para evitarla.

CONCLUSIONES

Una de las aportaciones derivadas de la presente investigación, en la que considero importante hacer hincapié, consiste en la comprensión de lo enmarañado de las violencias desde una posición experiencial. Al respecto, son cuatro los ejes de las experiencias aquí reseñadas: como victimarios, como víctimas, como agresores de sí mismos y como testigos. Las primeras aproximaciones explicativas habían identificado dos papeles: el de víctima y el de victimario. Luego, se exploraron otros tres: 1. La violencia masculina dirigida hacia las mujeres y los niños; 2. La que ejercen los varones hacia los otros varones, los pares; y 3. La violencia hacia sí mismo (Ramírez Rodríguez, 2002, p. 29). Es por lo que la mirada, “desde la experiencia como testigos”, aporta al análisis de las violencias, porque da cuenta de los aspectos socioculturales que están enmarañados en este fenómeno. De este modo, a la vez que destacan el peso de la conformación de la identidad masculina hegemónica, también permiten identificar la oposición a la violencia por parte de los varones que han incursionado en la praxis andragógica del quehacer reeducativo, lo que da cuenta de su transformatividad identitaria de la masculinidad. Así, el contexto donde se brinda testimonio de la violencia es un proceso grupal “para que el trabajo sea efectivo, se requiere trabajar en grupos pues la violencia masculina esta insertada en procesos culturales y sociales” (Ramírez, 2002, p.34). En definitiva, es posible puntualizar que, en el ejercicio de las violencias masculinas hacia las mujeres, destaca lo siguiente:

- El dolor, la culpa, la negación, la justificación y la minimización son componentes del entramado de las violencias como formas culturales y no solo como factores psicológicos.
- La violencia persiste por incitación desde los contextos socioculturales.

- El ejercicio de las violencias física, psicológica, económica, patrimonial y sexual incluye componentes de machismos, sexismo y misógina.
- En las manifestaciones de las violencias pueden existir factores sobrepuestos, interpuestos y yuxtapuestos en combinaciones complejas, pero, en todos los casos de violencia está impuesta la masculinidad hegemónica.
- La violencia es más recurrente cuando se detectan asimetrías de poder.
- En los varones que trabajan en grupos para la equidad de género hay tensión entre la renuncia a la violencia y la resistencia para conservar privilegios y ejercer el poder.
- El factor determinante para no ejercer violencia es la voluntad, el análisis crítico y el trabajo reeducativo.
- El hilo conductor para desentramar las violencias es el análisis de las circunstancias, aunque no son estas las causas de las violencias.

En la posición experiencial de ser víctimas de violencias por otros varones:

- La violencia es interseccional, es decir, en superposición con distintos factores sociales.
- La capacidad dañina de los varones es perceptible también para otros varones.
- La violencia masculina hacia otros hombres es más recurrente en espacios públicos.
- En el crimen organizado se observa el poder hegemónico y patriarcal.
- La violencia es un fenómeno normativo que abarca sus afectaciones a toda la población y, específicamente, a las personas de la diversidad sexual.
- La violencia estructural victimiza a hombres y mujeres por ser parte del sistema capitalista.

En los hallazgos del análisis de la posición de ser agresores hacia sí mismos se destaca:

- Al reflexionar sobre los daños que se ocasionan como agresores de sí mismos reconocen el ejercicio de sus violencias sin justificaciones o evasivas.
- La reflexión sobre la violencia hacia sí mismos puede posibilitar el encuentro con la otredad.
- Las agresiones hacia sí mismos están relacionadas con la masculinidad hegemónica, lo que los coloca en situaciones de riesgo y descuido de su salud.
- El cuidado de sí mismos puede ser parte de la transformabilidad identitaria como forma de distanciamiento de los mandatos de la masculinidad hegemónica.
- La violencia que ejercen contra sí mismos y hacia otras y otros puede darse en un mismo contexto situacional, por lo que las violencias pueden entenderse como multicausales y multidireccionales.

Y desde la posición experiencial de testigo, se puede puntualizar que:

- Al ser testigos críticos desde sus historias de vida y dinámicas familiares, son testigos de su ineficacia, del dolor y de los daños que ocasionan.
- Al llevar un proceso de praxis andragógica reeducativa no toman una actitud pasiva cuando presencian un hecho de violencia y, a la par, les permite no responder con violencia.
- Identifican la necesidad de promover el trabajo reeducativo con los agresores.
- Evitan coludirse o caer en presión social para mantener el pacto patriarcal.

- Como testigos de la violencia estructural identifican el incipiente trabajo de los grupos y cuestionan el poco esfuerzo realizado por el Estado para contrarrestarlo.
- Algunos identifican las contradicciones y “dobles discursos” de la omnipresencia de las violencias, en particular, cuando se ejerce en contra de las personas de la diversidad sexual.
- Por la atestiguación constante de las violencias, en algunos participantes se manifiestan vulnerabilidades cercanas a ser identificadas como trauma vicario, lo que alerta la necesidad de trabajar con estos impactos emocionales.
- Los ambientes de intervención con hombres son espacios propicios para el surgimiento de otras formas pedagógicas y organizacionales que rompan con las estructuras clásicas de la cultura patriarcal.

Para finalizar, es preciso recapitular, como se mencionó en el último párrafo de la introducción, que el presente reporte de investigación es parte de un trabajo más amplio donde se analizaron otras siete categorías relacionadas con las experiencias reeducativas de varones que trabajan contra la violencia de género. Por esa razón, lo expuesto no es concluyente, ni abarca la totalidad del trabajo; sin embargo, permite identificar algunos aspectos significativos en la compleja trama del fenómeno de las violencias y sus implicaciones de poder. Lo expuesto pretende abrir un diálogo e intercambio de hallazgos en torno a la búsqueda de alternativas para erradicar las violencias. Cabe mencionar que la escucha de las experiencias de los varones que trabajan en grupos de reeducación, me significó encuentros de interpelación, por lo que no asumo una mirada imparcial sino una posición implicada en el propósito de disminuir y erradicar las violencias.

REFERENCIAS

- Álvarez Enríquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (240), 47-175.
- Bonino Méndez, L. (1998). *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid: Cecom.
- Bonino Méndez, L. (2008). Hombres y violencia de género. *Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España. Colección Contra la Violencia de Género. Documentos.
- Botello, L. (2017). Análisis del “enojo” del varón en el contexto de la violencia contra las mujeres para trazar un marco de construcción de responsabilidad. *Masculinities and Social Change*, 6(1), 39-61.
- Careaga Pérez, G. (2022). Masculinidad e igualdad de género. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 23-33). México: UNAM.
- Cinzia, A. (2014). Reflexiones degeneradas: Patriarcado y Capitalismo. <https://marxismocritico.files.wordpress.com> <https://n9.cl/ph82t>
- Keijzer de, B. (2001). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. En C. Cáceres, M. Cueto, M. Ramos y S. Vallens (coords.). *La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Ferrer, V. (2016). Las Masculinidades y los Programas de Intervención para Maltratadores en Casos de Violencia de Género en España. *Masculinities and Social Change*, 5(1), 28-51.
- Figueroa, J. y Salguero, A. (2022). Algunos dilemas éticos en el trabajo teórico, metodológico y político con sujetos del sexo masculino. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 35-66). México: UNAM.

- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Villanueva, J. e Ito Sugiyama, M. (2009). Hombre joven: propuestas de una categoría para la investigación social. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 3(29), 67-108.
- Garda Salas, R. (2022). Características, motivos de asistencia y estrategias de trabajo con hombres que asisten a grupos de reflexión En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 226-255). México: UNAM.
- Gordillo Álvarez-Valdés, L. (2015). Ideología y ética de la voluntad. Una base para la reflexión bioética, *Cuadernos de Bioética XXVI*. <http://aebioetica.org/revistas/2015/26/86/51.pdf>
- Gutiérrez Castañeda, G. (2022), (coord.). Presentación. En *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. México: UNAM.
- Hernández-Rosete, D. (2006). *La vida extramarital masculina en tiempos de VIH-Sida. Usos y prácticas entre algunos varones con profesiones ligadas a las ciencias sociales*. En J. Figueroa, *Ser padres, esposos e hijos: prácticas y valoraciones de varones mexicanos* (pp. 121-158). México: El Colegio de México.
- Hijar, M. y Valdez, R. (2010). *Programa de reeducación para víctimas y agresores de violencia de pareja. Manual para responsables de programa*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Huerta Rojas, F. (2022). Los escenarios de la violencia masculina: un enfoque crítico desde la antropología feminista. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 95-135). México: UNAM.
- INEGI (2022). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2006, 2011, 2016 y 2021. Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres. Recuperado de <https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/paginas/consultas/inicio.jsf>

- INMUJERES. (s.f.). *Glosario para la igualdad. Círculo o Espiral de la violencia*. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/efemerides/circulo-o-espiral-de-la-violencia>
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.), *Masculinidad poder y crisis*. Chile: Ediciones de las mujeres n° 24, Isis Internacional, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.), *Masculinidad poder y crisis*. Chile: Ediciones de las mujeres n° 24, Isis Internacional, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Marqués, Josep-Vicent (1997). Varón y Patriarcado. *Masculinidad poder y crisis*. Chile: Ediciones de las mujeres n° 24, Isis Internacional, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Martínez, C., Quintal, R. y Amarís, M. (2019). La Violencia Masculina en la Pareja como Proceso Relacional: Un Desafío de Superación Cultural. *Masculinities and Social Change*, 8(3), 307-331.
- Morales Arroyo, G. (2022). La ritualización del género en la transgresión: la masculinidad y feminidad en el centro. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 137-170). México: UNAM.
- Olivos, L. (2022). La violencia masculina y el elefante en la sala. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 69-93). México: UNAM.
- Ramírez, A. (2002). Violencia masculina en el hogar. *El Cotidiano*, vol. 18, núm. 113, pp. 28-36, UAM-A.
- Ramírez, J., Gómez, M., Gutiérrez, N. y Sucilla, M. (2017). Masculinidades y emociones como construcciones socioculturales: Una revisión bibliométrica. *Masculinities and Social Change*, 6(3), 217-256.

- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: UNAM.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la Diferencia*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sousa de, B. (2010). *Descolonizar el saber, re-inventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Tzompantzi Miguel, C. (2014). Hombres que trabajan con otros hombres. Colectivo de hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC (1993-2006). Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Valdés, T. y Olavarría, J. (1997). Masculinidad/es. Poder y crisis. Introducción. En Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.), *Masculinidad poder y crisis*. Chile: Ediciones de las mujeres n° 24, Isis Internacional, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vargas Sánchez, J. (2010). Psicología del hombre que ejerce violencia contra la pareja y la familia. *El Cotidiano*, (164), 54-66.

DE LAS Y LOS AUTORES

ALICIA ÁVILA STORER

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es mexicana y fue fundadora del Doctorado en Educación y Diversidad. Trabajó en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Sus líneas de investigación son: saberes matemáticos no escolares y su relación con lo escolar; enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en escuelas indígenas y formación de profesores que enseñan matemáticas en la educación primaria. Ha impartido docencia en la Licenciatura en Educación Indígena, en la Maestría en Desarrollo Educativo y en el Doctorado en Educación y Diversidad.

ALICIA PEREDA ALFONSO

Doctora en Ciencia Social, especialidad Sociología por El Colegio de México. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Integra la línea de generación de conocimiento Subjetividad, corporalidad y poder del Doctorado en Educación y Diversidad, así como la línea Diversidad Sociocultural y lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo, donde imparte docencia en seminarios teóricos, metodológicos y de tesis. Imparte docencia en la Licenciatura en Sociología y la Licenciatura en Pedagogía. Investiga la diversidad sociocultural y la inclusión educativa, con énfasis en las relaciones de poder, discriminación y violencias.

ALMA DELIA LOREDO CABRERA

Licenciada en Psicología por la UNAM, donde inició sus estudios sobre el cuerpo humano, en el proyecto cuerpo-emociones. Estudió la Maestría en Desarrollo Educativo (Línea de Hermenéutica y Educación Multicultural). Egresada del Doctorado en Educación y Diversidad. Autora del artículo “El cuerpo indeseable en las adolescentes, publicado en el texto: Una aproximación al proceso órgano-emoción” y “El concepto de cuerpo en libros escolares del siglo XIX: Una lectura hermenéutica”. Ha laborado como docente en el colegio Libertad a nivel secundaria y Bachillerato. Como psicóloga se ha desempeñado en el área de educación especial, USAER y Educación Especial, donde fue miembro del tercer encuentro en el marco de la calidad Educativa, a favor de los niños con discapacidad o necesidades especiales de la educación. Fue becaria de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

ARMANDO RUBÍ VELASCO

Es Licenciado, Maestro y Doctor en Filosofía, Maestro en Docencia para la educación media superior en el campo de conocimiento de filosofía y Doctor en Educación y diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional. De nacionalidad mexicana. Profesor de secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado. En la Escuela Nacional Preparatoria es Profesor Titular B de tiempo completo y profesor de asignatura en el área de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro del programa MADEMS, en donde es tutor del programa. Cuenta con diplomados, cursos, seminarios y talleres que abordan temáticas de filosofía, docencia, informática y cultura en general. Ha presentado ponencias en diversos foros, encuentros, seminarios, talleres, tanto nacionales como

internacionales. Ha publicado 20 artículos, dos libros de texto de lógica y dos guías de estudio para la ENP, una en lógica y otra en ética. Sus áreas de estudio son: la filosofía apologética y patrística, griega y latina; de manera especial, el pensamiento de Agustín de Hipona, a su vez ha trabajado la hermenéutica, en general, y la hermenéutica analógica, de manera particular. En los últimos 5 años ha abordado cuestiones acerca del mito, la hermenéutica simbólica, el multiculturalismo y la antropología filosófica.

ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Tiene un posdoctorado en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es mexicano de nacimiento y docente investigador de la UPN, unidad Ajusco. Tiene reconocimiento como docente PRO-DEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT. Es autor de varios libros, capítulos de libros y artículos. Imparte docencia en la Licenciatura en Pedagogía, en la Maestría en Desarrollo Educativo y en el Doctorado en Educación y Diversidad de la UPN, unidad Ajusco. Sus líneas de investigación son la hermenéutica, la inclusión educativa y el multiculturalismo. Entre sus últimos libros están: *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*; *Concepciones y prácticas docentes en contextos de inclusión educativa* y *La educación desde la hermenéutica analógica*.

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nueva Sorbona, Francia, en co-tutela con la Universidad Autónoma del

Estado de Morelos, México. Trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Es docente del Doctorado en Educación y Diversidad (acreditado en el Sistema Nacional de Posgrado), del cual fue coordinadora (2019-2023) y docente en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Licenciatura en Educación Indígena. Co-coordina el Seminario Docencia universitaria y formación de profesionales de educación indígena y el Laboratorio para la erradicación del racismo en la educación superior (LERES/UPN) (<https://fpei.upnvirtual.edu.mx>). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2. Coordina el Área Temática Educación y Valores del COMIE. Investiga las líneas de formación, ética e identidad profesional y formación de profesionales de educación indígena.

CITLALI ALEJANDRA SÁNCHEZ RAMÍREZ

Doctora en Educación y Diversidad y Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Nació en la Ciudad de México y en funciones laborales como Docente-Tutora-Investigadora en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Se ha dedicado a la creación escénica, la dramaturgia, la difusión y la promoción cultural, la investigación teatral, educativa, social y cultural. Sus líneas de investigación son: Modelos de intervención y etnográficos educativos y sociales para jóvenes y adultos con situaciones de vulnerabilidad social, educativa y cultural basados en la liminalidad y Educación en, desde, para y por una Cultura de paz en Educación Media Superior, desde las diversidades y la interculturalidad.

CUITLÁHUAC SÁNCHEZ REYES

Es escritor, locutor, psicólogo y maestro. Mexicano, estudió Letras Hispánicas (UNAM), así como la Licenciatura en Psicología Educativa (UPN), en la cual obtuvo Mención Honorífica por la tesis “La perspectiva de género en educación inicial”. También, cursó la Maestría en Educación Básica, línea Educación para la Diversidad y la Interculturalidad fue aprobado con Mención Honorífica por la tesis “Diálogo de saberes con perspectiva de género en la educación inicial”. Cursó el Doctorado en Educación y Diversidad; línea Subjetividad, Corporalidad y Poder, en el que también recibió Mención Honorífica. Fue conductor del programa radiofónico *Infancia Infinita*. Ha escrito los libros *Cuadros (primer intento)*, 1996; *Poesía de de-dos*, 2008; *Tlazotzonaliztli*, 2011; *Analogías de un suspiro*, 2017; *Textualidades de un sexo-sentido*, 2024. En 2006 recibió Mención Honorífica en el Concurso de Cuento Nacional “Por una vida libre de violencia para las mujeres y las niñas” convocado por la PGR, estos cuentos se integran en el libro *Cuentos DeGener@dos*, en cual es una recopilación de cuentos para prevenir y erradicar la violencia. Ha trabajado desde 1998 en Educación Básica. Actualmente es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Rosario Castellanos. Fue consultor de Género y Masculinidades para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en 2023. Sus líneas de investigación son: Diversidad, Género y Masculinidades. Fue becario de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVÍDREZ

Es doctora en Letras por la UNAM. Originaria de Hermosillo, Sonora. Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico Hermenéutica

y Educación Multicultural. Profesora en el Doctorado en Educación y Diversidad, en la Maestría en Desarrollo Educativo y en la Licenciatura en Educación Indígena. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado los libros *La lectura hermenéutica de textos literarios*, *Pedagogía hermenéutica* (coord.); los artículos “Educación y diversidad: Interpretación de ‘El huésped’, de Guadalupe Nettel”; “Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura”; “Hot sur de Laura Restrepo: La prevalencia del orden jurídico sobre el humanista hacia el inmigrante”; “*Madre que estás en los cielos*, de Pablo Simonetti. La figura materna y construcción de la sexualidad”, publicado en el libro *Femenino singular. Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo*. Sus líneas de investigación son: hermenéutica de la narrativa literaria latinoamericana, hermenéutica literaria en la formación de profesionales de la educación y hermenéutica de la multiculturalidad en los entornos de la oralidad, la escritura y la digitalización.

GRISEL VALADEZ PAZ

De la Ciudad de México. Es Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español por la Escuela Normal Superior de México, y Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM, donde también cursó un diplomado de especialización en Comunicación y Filosofía en la FES Acatlán. Cursó la Maestría en Desarrollo Educativo en la especialidad de Hermenéutica y Educación Multicultural y el Doctorado en Educación y Diversidad en la línea de Hermenéutica de la multiculturalidad en América Latina en la UPN, unidad Ajusco. Ha trabajado como reportera y correctora de estilo en los periódicos Siglo XXI y Excélsior; así como en el Comité Olímpico Mexicano. En la actividad docente, impartió el curso de Redacción de textos académicos y el taller de Novela de la Revolución Mexicana como parte de uno de

los módulos del Diplomado sobre Literatura Latinoamericana en la Escuela Normal Superior de México; además, ha sido profesora, desde hace 14 años, en varias secundarias de la Ciudad de México. Actualmente, imparte clases de las materias Español y Tecnología-Informática en la Escuela Secundaria Técnica no. 48 en la alcaldía Cuajimalpa, Ciudad de México. Fue becaria de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

HILDA JUDITH MORALES CIENFUEGOS

Doctora en Educación y Diversidad en la línea de investigación, Hermenéutica de la Multiculturalidad en América Latina, Universidad Pedagógica Nacional, titulada con Mención Honorífica. Es Maestra en Docencia para la Educación Media Superior como becaria en la UNAM, titulada con Mención Honorífica, y Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. La argumentación ha sido su tema de investigación tanto en la maestría como en el doctorado; en este último, ya desde un enfoque hermenéutico. Es Diplomada en Formulación y Gestión de proyectos de investigación en el Politécnico Superior de Colombia; así como en el Fortalecimiento del Profesor MADEMS por la UNAM y como profesora de español como lengua extranjera del CEPE-UNAM. Inició como profesora de español en Educación Secundaria, posteriormente en Educación Media Superior y más tarde incursionó en la docencia de Educación Superior y de posgrado. Ha tenido múltiples cargos a nivel administrativo como coordinadora y directora académica en varios niveles educativos; actualmente es Coordinadora de Proyectos Educativos y de Posgrado del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, que es un organismo internacional, con sede en México. Fue becaria de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

IRVING CARRANZA PERALTA

Licenciado en Pedagogía con énfasis en desarrollo curricular por la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, unidad Ajusco. Egresado de la Maestría en Educación Básica en el campo de pedagogía de la diferencia y la interculturalidad, por la UPN unidad 096 Norte. Maestro en Desarrollo Educativo con énfasis en diversidad sociocultural y lingüística, y egresado del Doctorado en Educación y Diversidad, en la línea Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales, ambos por la UPN Ajusco. Ha colaborado como Enlace, Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y jefe de Departamento en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como asesor pedagógico en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI) de la Ciudad de México. Actualmente labora como subdirector de área en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Es autor y coautor de diferentes artículos en revistas nacionales e internacionales, así como de recursos y materiales educativos dirigidos a docentes, estudiantes y ATP's de educación básica general y para la educación especial, indígena y migrante. Sus líneas de investigación son la educación intercultural, la política educativa y el estudio de la política curricular para la educación básica. Fue becario de CONAHCYT durante una parte de sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

ITZEL CARTER VILLATORO

Doctora en Educación y Diversidad con Mención Honorífica, Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Es originaria de Ciudad de México. Trabaja como Maestra especialista en la Dirección de Educación Especial e Inclusiva. Es Investigadora Asociada

en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Anáhuac, México. Ha escrito diversos artículos sobre las prácticas docentes, la inclusión y educación especial, y ha sido ponente en diversos congresos de educación como el COMIE, desde 2019. En la Dirección de Educación Especial e Inclusiva (DEEI) se ha desempeñado en diferentes cargos como maestra de apoyo, directora y asesora de la Subdirección de Gestión y Proyectos Estratégicos, favoreciendo la inclusión educativa de alumnos pertenecientes a población en situación de vulnerabilidad, por medio de estrategias diversificadas y específicas. Participó en la implementación y gestión del programa “Atención Educativa a la Capacidad, Aptitud y Talento en Educación Básica” en conjunto con AMEXPAS. Colaboró en la edición del libro *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. Sus líneas de investigación son: Educación Especial, inclusión educativa, discapacidad, docentes, educación básica, educación superior. Fue becaria de CONAHCYT durante una parte de sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

IVONNE RAMÍREZ SOSA

Nacida en la Ciudad de México. Doctora en Educación y Diversidad en la línea de investigación Hermenéutica de la Multiculturalidad en América Latina, Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de investigación Educación Ambiental y Licenciada en Pedagogía, las tres por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Realizó una estancia académica en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, en 2017. Ha participado como ponente y tallerista en distintos congresos como el xiv y xv Congreso Nacional de Investigación Educativa, el 1er Congreso Internacional en Administración Sustentable, el Congreso Internacional Educación y formación de profesores:

desafíos del Siglo XXI, y en el XII Congreso Nacional “Hacia una mejora continua de la protección radiológica en México”, entre otros; ha publicado diversos artículos sobre educación ambiental y, recientemente, sobre hermenéutica. Se ha desempeñado como asesora técnico pedagógica, maestra de grupo en la Secretaría de Educación Pública y como profesora de asignatura a nivel superior y medio superior. Actualmente es colaboradora en la revista electrónica *Ecopedagógica* de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Fue becaria de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

JORGE GARCÍA VILLANUEVA

Psicólogo consultor y psicoterapeuta, Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesor de psicología, género y metodología de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde coordina el Área Académica de Diversidad e Interculturalidad. Ha dirigido diversas tesis en licenciatura y posgrado. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT.

JORGE TIRZO GÓMEZ

Doctor en Antropología, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es de la Ciudad de México. Trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional. Área, Diversidad e Interculturalidad. Es Profesor Titular con Perfil Deseable, PRODEP, de la Secretaría de Educación Pública, SEP, México. Miembro del Comité Científico Internacional de NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Nacional de Colombia. Miembro

del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México (CEAS). Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: Estudio y comprensión de los procesos educativos y culturales que enfrentan los grupos y sus culturas desde la perspectiva de la antropología de la educación; Análisis e interpretación de los procesos simbólicos de la realidad educativa de los grupos que componen la sociedad multicultural y Estudios e interpretación de las relaciones interculturales que se establecen entre la sociedad nacional y los grupos étnicos, en el marco de los proyectos nacionales, la globalización y la modernidad.

MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA

Mexicana, originaria de Huamantla, Tlaxcala. Es Doctora en Filosofía, Ciencias de la Educación, por la Universidad de Navarra, en España (1998). Mención Honorífica *Cum Laude* por unanimidad a su Tesis Doctoral y publicada en México como libro con el título *Técnica y Tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, (2001) México, Plaza y Valdés y El Colegio de Puebla. Obtuvo el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN (1991). El DIE publicó su tesis titulada “El saber técnico en la enseñanza agropecuaria”. Es Licenciada en Pedagogía por la UNAM (1986). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) y de El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es Profesora Titular C en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Sus líneas de investigación son Hermenéutica y Etnografía en el Estudio de los Procesos Educativos Escolares y Extraescolares en Contextos Rurales e Indígenas.

MIGUEL ÁNGEL GONZÁLEZ MELCHOR

Doctor en Educación y Diversidad, línea Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales, por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene estudios de maestría en Historia y Desarrollo Educativo; Licenciatura en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de México, en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa y Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Nació en la Ciudad de Oaxaca de Juárez. Trabaja en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Sus líneas de investigación son: Formación Docente; Historia y Filosofía de la Educación y Formación Ciudadana. Fue becario de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

MIGUEL ÁNGEL CABRERA SÁNCHEZ

Doctor en Educación y Diversidad y Maestro en Educación y Diversidad Cultural, ambos por la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico del Istmo. Participó en la construcción del trayecto formativo: diseño de dispositivos pedagógicos para una educación contextualizada para la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012 para el estado de Oaxaca. Participa como codiseñador de las asignaturas Interculturalidad crítica e inclusión, Oaxaca intercultural, Gestión escolar en educación física y Prácticas profesionales colaborativas en condiciones reales del trabajo docente I y II de la Licenciatura en Educación Primaria y Física, plan 2022. Ha participado con ponencias en congresos nacionales e internacionales en investigación, educación e interculturalidad. La línea de investigación que trabaja es hermenéutica analógica barroca, decolonialidad, interculturalidad crítica y formación docente. Desde el 2003 a la

actualidad ha trabajado en el nivel superior en diferentes escuelas formadoras de docentes en el estado de Oaxaca, en donde ha dirigido numerosas tesis. Actualmente trabaja como docente en el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Oaxaca. Es originario de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, y es hablante de la lengua Zapoteco del Istmo de Tehuantepec. Fue becario de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

MIRIAM FLOREAN SANTANA

Licenciada en Educación Primaria, Especialista en Género en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación y Diversidad. Originaria de la ciudad de Oaxaca. Trabaja actualmente como docente en una escuela primaria del mismo estado. Sus líneas de investigación se han desarrollado mayormente en contextos rurales abordando temas como la oralidad, la escritura, los medios digitales y su incidencia en la construcción de subjetividades escolares y comunitarias. Fue becaria de CONAHCYT durante sus estudios del Doctorado en Educación y Diversidad.

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Hidalguense, nacido en el corazón del Valle del Mezquital. Profesor-Investigador Titular C T/C en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, adscrito al Área Diversidad e Interculturalidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI Nivel 2. Ha realizado investigación de campo entre los grupos mazatecos y otomíes de México, paliku y karipuna del Bajo Amazonas, Amapa, Brasil. Ha realizado investigación entre los

mohawks de Ontario, Canadá. Realizó estancias de investigación en 2005 en Queen's University de Kingston, Canadá y en 2011-2012 se desempeñó como profesor visitante del Programa Profesor Visitante del Exterior en la Categoría de Pesquisador Senior del Departamento de Antropología de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Vicepresidente del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (2019-2021) y actualmente, secretario de Organización del Consejo Directivo (2023-2025) y coordinador de la Comisión de Antropología y Educación (CEAS). Miembro del Seminario de Historia, Filosofía y Sociología de la Antropología Mexicana (DEAS/INAH). Sus líneas de investigación son: antropología de la educación, educación bilingüe, educación intercultural y temas contemporáneos de historia de la educación indígena. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos sobre educación bilingüe, bilingüismo y antropología de la educación.

ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana y Psicoanalista por el Círculo Psicoanalítico Mexicano. Fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son: Historia de las maestras en México, Género, ciencia y matemáticas y Subjetividad, cuerpo y poder. Ha impartido docencia en el Doctorado en Educación y Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su lugar de origen es Bolivia. Trabaja en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica

Nacional. Investigador Nacional del SNI. Nivel 1. Fue Profesor Adjunto del Dr. Adolfo Sánchez Vázquez. Además de participar como ponente en congresos internacionales, ha sido invitado a impartir seminarios y cursos en Argentina, Chile y otros países de América Latina. Autor de más de 10 libros, entre los cuales destacan: *Filosofía de la posmodernidad*, *Multiculturalismo y globalización*, *La filosofía latinoamericana en el siglo xxi*; *La fábula de la identidad perdida*, *Barroco y neobarroco en América Latina*, *La hermenéutica en América Latina* y *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*. Las líneas de investigación que trabaja son: Filosofía de la educación; Hermenéutica, Barroco y neobarroco y Multiculturalismo en América Latina.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto

Ana Laura Lara López

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Teresa de Jesús Rojas Rangel

Luis Manuel Juncos Quiane

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Angélica Fabiola Franco González *Formación*

Jesús Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada*

Jessica América Gómez Flores *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Investigaciones sobre diversidad y educación. Contribuciones teórico-analíticas desde el Doctorado en Educación y Diversidad* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 03 de septiembre de 2025.