



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XII Número: 3 Artículo no.: 58 Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2025

TÍTULO: Los claro oscuros del imaginario educativo actual: razón, utilidad y experiencia escolar.

AUTOR:

1. Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez.

RESUMEN: El texto analiza tres imaginarios sociales sobre la educación configurados en el siglo XX y XXI en México. Los imaginarios sociales son significaciones históricas y colectivas sobre las instituciones que cobran y dan sentido, en este caso, a la idea de institución educativa. El texto parte del concepto de imaginario social establecido por Castoriadis e indica como la educación centró su sentido en la razón, utilidad y experiencia en sus significaciones sociales. El material cierra al apuntar sobre las formas en que la razón científica, la utilidad de la empresa y la experiencia dan cuenta de la necesidad de propiciar otros modos de hacer institución educativa y aprender desde lo que les sucede a los estudiantes en sus vidas.

PALABRAS CLAVES: imaginario social, imaginario escolar, razón, utilidad, experiencia.

TITLE: The chiaroscuro of the current educational imaginary: reason, utility and school experience.

AUTHOR:

1. PhD. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez.

ABSTRACT: The text analyzes three social imaginaries about education, configured in the twentieth and twenty-first centuries in Mexico. Social imaginaries are historical and collective meanings about the institutions that take and give sense, in this case, to the idea of an educational institution. The text is based on the concept of social imaginary established by the Castoriadis, and it indicates how education centers its conception of reason, utility, and experience into its social meanings. The material closes by aiming at how

scientific reason, company utility, and experience account for the need to promote other ways of doing educational institutions and learning from students' experiences.

KEY WORDS: social imaginary, educational imaginary, reason, utility, experience.

INTRODUCCIÓN.

“La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad, y por la misma razón, salvarlo de esa ruina, que de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarle a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararlos con antelación para la tarea de renovar un mundo común”. Hannah Arendt (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. p. 208.

“La política es proyecto de autonomía: actividad colectiva reflexionada y lúcida tendiendo a la institución global de la sociedad como tal. Para decirlo, en otros términos, concierne a todo lo que en la sociedad, es participable y compartible. Pues esta actividad auto-instituyente aparece, así como no conociendo, y no reconociendo, de jure, ningún límite (prescindiendo de las leyes naturales y biológicas). ¿Puede y debe permanecer así?” Cornelius Castoriadis (1977b). El mundo fragmentado. Caronte filosofía, p. 109.

El artículo busca reflexionar sobre la forma en que la institución escolar va modificando su imaginario social en el siglo XX y XXI¹. Tras encargarse de inculcar y formar en el canon racional y científico en tres cuartas partes del siglo XX, la institución escolar pasó a configurar sus tareas en la imagen de la empresa a través de fines, medios y productos (Dubet, 2010 y 2007 y Romo, 2018).

Durante buena parte del siglo XX, la institución escolar fue encargada de producir conocimientos y capital humano mediante la enseñanza de información pertinente y el aprendizaje efectivo en los estudiantes (Pineau, 2001 y González Villareal, Rivera y Guerra, 2017). En el tránsito de la razón a la empresa, la

¹El artículo forma parte de la investigación en curso: “Trazos y sentidos de los imaginarios sobre la experiencia escolar en la educación pública” desarrollada en escuelas públicas de educación básica en el Estado de Morelos con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos en el ciclo escolar 2024.

institución escolar se recolocó como un espacio de convivencia donde las personas encuentran sentido a su experiencia o la cuestionan, especial después de la pandemia (Dussel, 2020 y Baquero, 2020).

Durante la pandemia, la institución escolar se convierte en un lugar de hospitalidad, encuentro entre personas, o un espacio donde el otro aparece con su alteridad; se reconoce o desconoce produciendo tensiones, alteraciones y respuestas de diferente índole. La pandemia resituó a la institución escolar, no en las paredes, objetos materiales o el edificio, sino en el espacio que se genera entre estudiantes y docentes que asisten a un espacio, cuyo imaginario social cobra sentido y significado al construirse mutuamente entre cada uno y con todos en la interacción cotidiana (Brailovsky, 2020 y Simons y Masschelein, 2014).

El texto busca reflexionar y dilucidar estos tres sentidos de las significaciones sociales imaginarias construidas sobre la institución escolar desde la razón, la utilidad y la experiencia. La razón, idea enarbolada por la modernidad y asentada en la ciencia, se erigió como camino seguro en la búsqueda de la verosimilitud, el cuestionamiento de las ideas religiosas y una forma de imparcialidad basada en la explicación en el mundo objetivo y los hechos (Arredondo y González, 2014). La institución escolar desde la razón buscó la explicación causal del mundo a través de las diferentes disciplinas científicas enseñadas. Los docentes mostraron la verdad científica a fin de ser aprendida por los estudiantes a través de los contenidos escolares.

El imaginario empresarial surgió de la privatización del individuo señalado por Castoriadis (1997) y mencionado por Foucault (2007) desde las significaciones sociales imaginarias e institucionalizadas por el capitalismo circuladas en el colectivo anónimo en las diferentes instituciones de la sociedad y en las escolares de manera significativa (Castoriadis, 1977a). La utilidad se impuso paulatina en todos los campos del quehacer humano debido al predominio del capitalismo y el mercado; por ejemplo, en la familia, el deporte y la vida personal (Brailovsky, 2020). La familia concibió la actividad del padre como productiva y sus tareas en el terreno económico como parte de sus obligaciones sociales. El deporte bajo la imagen de la competitividad generó ganancias, una vía de ascenso jerárquico e individual. La vida personal se concibió

como una trayectoria hacia el éxito económico y en la posesión de objetos desechables, consumibles y comprados constantemente (Díez-Gutiérrez, 2015).

La experiencia de actuar en el mundo con libertad a fin de encontrar el sentido de la vida, las cosas, los objetos y las personas ha sido una constante en las tareas escolares. Rousseau, desde la ilustración, invitó a mantener la experiencia como esencial en la educación de infantes y jóvenes (Larrosa, 2002). La escuela activa a principios del siglo XX a través de las diferentes corrientes seguidas por sus representantes ponderó el descubrimiento del significado del mundo por los propios infantes y jóvenes a través de la experiencia (Noguera, 2012). La experiencia siguiendo a Larrosa (2002), se manifiesta en la pasión, en aquello que nos sucede de manera particular e involucra a cada uno íntimamente. La experiencia cobra sentido en la existencia propia y en el contexto de nuestro propio sentido de lo vivido.

Por otra parte, los actores escolares conforman a las instituciones educativas, siguiendo a Castoriadis (2007) a través del imaginario social. Las significaciones son creación social e histórica elaboradas constantemente en el imaginario efectivo y radical. La psique singular de cada uno da significado al mundo y cobra sentido a través del persistente intercambio social (Castoriadis, 2007). La vida en la institución educativa se aprende al invertir y dar sentido al conjunto de significaciones sociales instituidas por la sociedad sobre esta institución llamada escuela (Castoriadis, 2007). La idea de la institución escolar cobra significado y sentido en los actos vividos en los espacios escolares por estudiantes, docentes, directivos, administrativos y otras personas que se refieren a esta institución (Dubet, 2007; Romo-Morales, 2019). Las significaciones dan cuerpo y se encarnan en cada persona que asiste a la institución escolar.

De este modo, las instituciones son elaboradas tanto por el imaginario social efectivo (instituido) como por el imaginario social radical (instituyente) (Castoriadis, 2007). El imaginario social efectivo es instituido por las significaciones sociales apoyadas en las tradiciones, las costumbres, las normas y los sentidos establecidos colectivamente. El imaginario social radical se manifiesta en lo histórico a través de la constitución de significaciones al ver y pensar la realidad apoyado en la memoria colectiva y en el pasado

(Castoriadis, 2007). La institución es auto-creación y capacidad de auto-alteración obra del imaginario radical como instituyente que se autoconstituyen en el imaginario social (Castoriadis, 2007).

Desde el punto de vista psíquico, la elaboración social del individuo es un proceso histórico con el fin de investir el mundo y los objetos con reglas, significados y sentidos socialmente instituidos a partir de su historia. En esto consiste el proceso de sublimación en la institución al ofrecer a la psique un sentido interno del mundo y las significaciones ligadas a cada fragmento de este mundo a los otros (Castoriadis, 2007). Al crearse, las sociedades dan significado al individuo, y los individuos, en y por los cuales, solo puede ser evidente el sentido de las sociedades (Castoriadis, 2007)

Actualmente, la institución escolar retoma sus tareas sociales en la formación de agentes productivos, al inculcar tareas racionales apegadas a la ciencia, y al promover la experiencia como lugar de encuentro y convivencia (Romo-Morales, 2019). Los tres sentidos y sus significaciones institucionales circulan indistintamente, de manera simultánea, en cada una de las instituciones educativas, ya sea explícita o veladamente.

Este apartado recupera las ideas de Castoriadis sobre los imaginarios sociales en sus tres sentidos principales —razón, utilidad y experiencia— con el fin de desarrollar argumentos sobre su papel en la configuración de la institución escolar actual. A continuación, se desarrollan las tres partes dedicadas a cada uno de estos imaginarios. La primera, titulada “La razón y la explicación moderna: ciudadanía y laicidad”; la segunda, “La empresa capitalista: subjetivación y socialización escolar utilitaria”; y la tercera, “La experiencia: el encuentro y contacto escolar con la vida”.

DESARROLLO.

La razón y la explicación moderna: ciudadanía y laicidad escolar.

En el siglo XX, la institución escolar promovió el programa de la razón a través de la ciencia. En el caso mexicano, la laicidad defendida en la Constitución de 1917, fue el eje del trabajo escolar y el fundamento de la ciudadanía escolar en la modernidad mexicana (Arredondo y González, 2014; Enríquez, 2021, 2020a

y 2020b). La identidad nacional, basada en el mestizaje y las ideas revolucionarias, otorgaría garantías, derechos y obligaciones a una ciudadanía autónoma, solidaria y productiva, además de promover una mayor claridad en la explicación de la realidad a través del pensamiento racional (Basave, 2011; Greaves, 2010; Vázquez, 2010).

Los proyectos educativos posrevolucionarios de principios del siglo XX, los de unidad nacional a mediados de siglo y los de modernidad a finales del siglo XX dan cuenta del papel de la razón en la configuración de la institución escolar mexicana (Greaves, 2010; Martínez, 2023; Vázquez, 1970 y 2010).

La pandemia no solo no modificó la credibilidad del programa escolar de la razón, sino que reforzó su falta de vinculación con el mundo, al evidenciar los múltiples problemas sociales observables en las disparidades, los desequilibrios, la distribución de ingresos y las violencias imperantes que la razón no abordó, pero que la experiencia personal de estudiantes y docentes señaló constantemente (Brailovsky, 2020; Dussel, 2020; Flores y Medel, 2020). La historia de la educación en el siglo XX permite comprender la lógica de la institución escolar como parte del proyecto modernizador del Estado mexicano (Greaves, 2010; Martínez, 2023). La educación básica permite rastrear el modo en que las propuestas educativas del gobierno ordenaron el escenario de enseñanza y su vínculo con la cultura, los problemas sociales detectados y la política de cambio de la realidad desigual del país (Loyo, 2010 y Urías, 2007). La formación de los docentes formó parte de este proyecto de trabajo racional, que buscaba crear una mentalidad escolar en los estudiantes apegada a la ciencia y una ciudadanía moderna sostenida por la visión occidental (Enríquez, 2021, 2020a y 2020b).

El docente fue la figura importante en el desarrollo de la ciudadanía moderna, civilizada y progresista capaz de apoyar la constitución de una sociedad moderna y democrática (Enríquez, 2021). Desde el representante político de las misiones culturales y el maestro de la escuela rural, pasando por el formador de la ciudadanía y especialista en las tareas de enseñar en la escuela de la unidad nacional, hasta el trabajador de la educación en la modernidad educativa, hay una constante (Martínez, 2023). La función asignada por el Estado al

docente, la enseñanza y el aprendizaje escolar durante el siglo XX no solo conservan el objetivo de formar al ciudadano y al futuro integrante de la sociedad, sino que también configuran los procesos de subjetivación escolar desde la perspectiva de la vida moderna en los ámbitos civil, político, social y económico.

En el siglo XXI, el docente continúa con el encargo de apoyar la formación ciudadana a través de aprendizajes esperados en los estudiantes, teniendo como eje la enseñanza de información pertinente (Martínez, 2004). El docente gestionó la enseñanza del saber escolar al socializar y formar la subjetividad escolar mediante la explicación de los saberes expresados por las diferentes disciplinas científicas, con el fin de facilitar su comprensión en los estudiantes.

Según Dubet (2010), la institución escolar opera con un programa de subjetivación y socialización humana. En la subjetivación escolar, el docente asume la tarea de dar sentido a las actividades en clase, estructurando el saber, los comportamientos y los valores basados en el pensamiento científico a través de la laicidad. El saber social, respaldado por la ciencia, implicó explicar la naturaleza, la vida y la sociedad desde una mirada objetiva y a partir de datos comprobables. El estudiante experimenta y conoce el mundo a partir de conjeturas racionales basadas en la ciencia, las cuales somete a comprobación mediante pasos que validan los resultados, evidenciando así sus procesos de socialización y subjetivación de este saber.

La docencia configura la modernidad ciudadana en la socialización de la infancia y la juventud a través de una enseñanza firme basada en la subjetivación de la ciencia y la ley. La reinterpretación de las ideas políticas contenidas en las leyes y normas oficiales, así como el conocimiento de los planes y programas de estudio, fueron elementos sostenidos por la subjetivación escolar a través de la explicación de las diferentes disciplinas. El docente se encargó de socializar con el fin de evitar el fanatismo, el dogmatismo y la incredulidad sobre el mundo. Las lecciones en la institución escolar apoyaron la subjetividad escolar al explicar y promover un pensamiento racional sobre los fenómenos naturales, los cambios, los hechos sociales y el papel del trabajo como elementos del desarrollo nacional (Arredondo y González, 2014).

El sentido de pertenencia a la nación y su socialización se comprenden al respetar las leyes, seguir las normas y aspirar en el futuro a la conformación de una familia, tener una vida productiva y contar con un trabajo digno (Vázquez, 1970). El docente estableció un código de conducta social y ciudadana en el que definió los papeles, las calificaciones, el sistema de evaluación y el contexto en el que participaban niñas y niños como futuros mexicanos (Enríquez, 2021, 2020a y 2020b). La lección en clase abordó los valores y comportamientos subjetivos apropiados para un buen ciudadano. Tener un guion tan preciso implicó convertir la docencia en la dirección de la escena social e individual de la obra aparentemente fija de lo escolar, pero imposible de hacer coincidir plenamente con el mundo real.

A principios del siglo XXI, se requiere repensar el papel de la institución escolar y la razón. La enseñanza, y en particular el imaginario racional, se enfrenta a la necesidad de conseguir un empleo y tener una vida digna en un mundo donde la felicidad se asocia con un “buen sueldo” (Díez-Gutiérrez, 2015). La institución escolar se ve afectada por agresiones, violencia y una constante violencia escolar (Anzaldúa, 2017). La institución educativa, apegada a la ciencia, la ciudadanía y la vida productiva, se ve afectada por el capitalismo, cuyas consecuencias son visibles en las desigualdades de clase, género, raza y condición ciudadana (Crenshaw, 1991). En México, así como en Colombia, Brasil y Centroamérica, el narcotráfico y la violencia escolar han permeado las instituciones educativas, convirtiéndose en un elemento de la subjetivación y socialización de estudiantes y docentes (Reguillo, 2021; Segato, 2021).

Actualmente, en buena parte de América Latina, la institución escolar experimenta procesos de violencia y una crisis en sus formas de enseñar la verdad científica. Hoy en día, la institución escolar debe asumir su carácter político en la configuración de la ciudadanía y en su participación activa ante la problemática imperante (Dubet, 2010; Romo-Morales, 2019). Las preguntas y dudas sobre la naturaleza del conocimiento en el mundo actual y el papel de la institución escolar frente a los problemas sociales son una constante. Las nuevas formas de ciudadanía y la subjetividad actual reconfiguran este concepto, considerando el género, la discapacidad, las cuestiones de edad, la diversidad y la migración (Yurén, 2013).

La formación de la subjetivación en la institución escolar buscó transmitir el saber escolar a través de una matriz simbólica y práctica basada en las disciplinas científicas. Los símbolos de la ciencia como respuesta a los problemas sociales se vieron afectados por intereses económicos, supeditados a la posesión del capital y la obtención de ganancias por los servicios (Díez-Gutiérrez, 2015). En la práctica, la ciencia convierte sus respuestas en verdades parciales, limitadas y sesgadas, incapaces de considerar otras epistemologías y saberes al intentar comprender la realidad social, natural y humana (Lander, 2000). La agricultura, la ganadería y la producción en serie son ejemplos del modo en que la ciencia, y de manera específica la tecnología, responde a intereses económicos (Escobar, 2014). Los ciclos naturales de crecimiento de animales y plantas, la reparación de objetos y el consumo necesario son desechados por las presiones del mercado medidos por la producción en masa y el consumo masivo.

La pujanza del programa institucional de la razón normalizó la autoridad, impulsó la independencia y el trato igualitario en la vida escolar en una economía simbólica, cultural y social disímil (Dubet, 2010 y Romo-Morales, 2019). El imaginario de la razón escolar colocó la idea de igualdad entre estudiantes ponderando la calificación como criterio de mérito y estableciendo la jerarquía de excelente, bueno, regular y mal estudiante en un contexto donde las diferencias son las características principales en el mundo escolar. El espacio áulico esconde rostros, cuerpos, intereses, diferencias y emociones que no se ven, escuchan y comprenden desde la óptica del grupo escolar homogéneo (Abraham, 1986; Gilardi, 2020; Le Breton, 2012; Mercado y Espinosa, 2020 y Van Manen, 1998).

El agotamiento del programa institucional sobre la enseñanza de la razón comenzó por la proliferación de valores, la mutación de la docencia en trabajo, y lo económico como pautas de eficacia educativa (Dubet, 2010 y Romo-Morales, 2019). La empresa a través de la calidad y la excelencia educativa trucó las tareas escolares al imponer el examen como el criterio de certificación de conocimiento e identificador del valor del aprendizaje escolar. La docencia dejó de ser una tarea, un arte u oficio y se convirtió en trabajo; en el

caso mexicano, el docente de educación básica de escuela pública es contratado por el estado para cumplir sus funciones como trabajador al servicio del estado (Arnaut, 1986).

La institución escolar debe ser un espacio democrático y un terreno de formación de la autonomía (Arendt, 1996). La homogeneidad y trato igualitario requieren ser repensados; por ejemplo, la educación indígena y la educación especial dan cuenta clara de estas diferencias. La educación especial a partir de los estudiantes con discapacidad reconoce los contrastes en las formas de aprender. La enseñanza diferencial en educación especial debe asegurar el acceso a los contenidos escolares, las adaptaciones requeridas y los apoyos para la vida adulta de infantes y jóvenes. La educación indígena demanda replantear políticas sociales, culturales, económicas y lingüísticas sobre el significado, la práctica y la construcción de propuestas de trabajo intercultural en cada una de las instituciones escolares indígenas.

El imaginario sobre la razón en la institución escolar se encuentra en crisis y el imaginario empresarial penetró en las instituciones educativas imponiendo sus significados y sentidos. En el apartado siguiente se describe parte de la configuración del imaginario empresarial en la institución escolar.

La empresa capitalista: subjetivación y socialización escolar utilitaria.

La empresa sutilmente durante las primeras décadas del siglo XX, de manera destacada en Estados Unidos de América, a través de la pedagogía industrial cobró fuerza como programa de trabajo educativo, colocando su significado y sentido en las instituciones educativas (Díaz, 1988). El principal representante de esta pedagogía fue Tyler y después Taba con sus ideas sobre el currículo dominaron el contexto internacional y Latinoamericano. La pedagogía industrial instaló estos imaginarios sobre la empresa en la educación y en las instituciones educativas (Romo, 2018).

La empresa como organismo, entidad o unidad económica se organiza a través de personas, recursos materiales, técnicos y financieros a fin de proporcionar bienes y servicios a un sector de la sociedad identificado como cliente o consumidor (Romo, 2018). Los productos elaborados por la empresa tienen un precio que al ser cobrados proporciona recursos y bienestar a todos los empleados (Romo, 2018). La

empresa en el capitalismo tiene como principal exigencia el acopio ilimitado de capital, que por medios lícitos lo transforma de manera constante. El capital transfigura los bienes en equipo y las distintas adquisiciones en producción. La producción cambia por dinero y el dinero en nuevas inversiones (Heilbroner, 1986 Citado en Boltanski y Chiapello, 2002 por Romo, 2018).

El imaginario social sobre la empresa, siguiendo a Foucault (2007), fue llevar esta idea a la configuración de unidades-empresa mediante la racionalización de la sociedad desde la economía. El sentido de la empresa fue el “homo economicus” como un medio de descomposición de sus comportamientos y de las maneras de actuar en términos de utilidad (Díez-Gutiérrez, 2015). El “homo economicus” hace de sí mismo un empresario, un empresario de los elementos económicos que lo constituyen. El “homo economicus” produce y consume su propia satisfacción sin reparar en otros aspectos fuera de si mismo. En su parte interior, su capital humano comprende los elementos innatos de cada persona, sus características biológicas. En su parte externa, la formación de este capital se realiza a través de educación, salud, y todo aquello que garantice su óptimo desarrollo individual.

El capitalismo como proyecto apremiante estableció un marco de interpretación social y subjetivo a través de lo que Laval y Dardot (2018), llaman el hombre empresa. “El hombre empresa de sí mismo”. El hombre o la mujer que asume los principios económicos del utilitarismo liberal en forma de organización, funciones, participación, beneficios y ganancias del mercado en su propia actividad individual. Un hombre o mujer regida por sus intereses económicos en el derecho mercantil y bajo un ordenamiento empresarial productivo. Un sujeto acotado por los objetos y la propiedad privada como sus intereses esenciales. La privatización es su forma de “auto representarse”, el predominio de su individualidad y sujeto al desempeño, a la evaluación constante y buscando la excelencia.

Las actividades colectivas por el empresario de sí mismo son vistas como innecesarias, se repliegan hacia el derroche individual de objetos y al consumo de instantes, momentos e imágenes. La finalidad de la existencia está indicada por el sí mismo en la autorrealización y la autoevaluación continua; señaló a este

individuo como privatizado: "...el triunfo de la significación imaginaria capitalista; es decir, de una expansión ilimitada de un pretendido dominio racional, y la atrofia, la evanescencia de la otra gran significación imaginaria de los tiempos modernos, la de la autonomía" (Castoriadis, 1997a, p. 6). La empresa busca convertir a la persona y el deseo en cosa; sin embargo, la persona deja de ser sujeto al voltear, en el instante, en que mira al otro y el rostro de éste otro aparece en sus ojos.

La institución escolar recupera el imaginario social de la empresa; en este caso, convierte la formación en mera instrucción y la tarea escolar en asunto técnico e instrumental (Pineau, 2001). La formación se adquiere al comprender la información básica del trabajo educativo y al llevarla a cabo en el salón de clases. Planear, definir objetivos, secuencias de actividades y evaluación de resultados son los componentes fundamentales de todo acto escolar. Las acciones escolares siguen pasos claramente definidos a fin de evaluar los resultados del aprendizaje a través de exámenes y pruebas departamentales objetivas.

El principal problema de la pedagogía industrial en el imaginario de la empresa escolar es resolver la vinculación entre escuela-mercado y trabajo-sociedad (Díaz, 1988). La empresa busca productos de calidad y excelencia en su elaboración (Romo, 2018). La institución escolar convierte al alumno en objeto de la producción escolar de calidad. Los conocimientos aprendidos son la mercancía de cambio a fin de conseguir un empleo como obrero, campesino, trabajador o profesionista. La empresa escolar invierte en su capital humano y los exámenes miden las capacidades obtenidas por cada estudiante. El instrumento principal a fin de conocer con "certeza" la información acumulada por cada estudiante es el examen (Díaz, 1988).

El programa de la empresa escolar recrudesció sus intenciones al colocar al docente como promotor de la empresa educativa a través de la enseñanza efectiva, responsable de la calidad educativa y principal impulsor de la excelencia (Martínez, 2004 y Noguera, 2012). La docencia fue el eje central de la tarea escolar a fin de posicionar a la escuela en el ranking de las mejores instituciones. El programa empresarial en la escuela indicó la forma de enseñar, el tiempo, el espacio e interacción entre el docente, los estudiantes y sus formas de generar el aprendizaje escolar a través de la evaluación (Martínez, 2004 y Noguera, 2012).

La información, los datos y las tareas bajo la mirada de la empresa en el momento actual posicionan la racionalización de la ciencia productiva y las tecnologías bajo el parangón de los saberes rentables apegados a la nomotética del mercado (Díez-Gutiérrez, 2015 y Romo, 2018). Las formas de hacer de la industria y los productos en masa imponen su nomología. Las personas son transformadas en consumidores de objetos, servicios y productos (Castoriadis, 1997a). El capital de cada estudiante es el activo que permite colocarse en mejores condiciones laborales de acuerdo con sus capacidades y con las posibilidades de ofrecerlo en el mercado.

La empresa en el capitalismo apunta a la satisfacción del interés individual a través del consumo de productos, objetos y servicios (Castoriadis, 1997). Los bienes materiales se disponen como el sublime objeto del deseo del colectivo social. Los imaginarios de la empresa y de la empresa escolar en el siglo XX se cargan de significaciones institucionales a través de los resultados de la evaluación al buscar la calidad y la excelencia educativa (Díez-Gutiérrez, 2015 y Romo, 2018). El proyecto capitalista de la empresa escolar modela los contornos institucionales en el siglo XXI; basta seguir las reformas sobre la evaluación del trabajo docente, los exámenes como instrumento central de certificación de aprendizajes y las diferentes políticas del mérito económico en docentes (Díaz, 1998; Díez-Gutiérrez, 2015 y Romo, 2018).

La escuela a finales del siglo XX y principios del XXI asumió la gramática de la empresa a través de los adjetivos de la nueva gestión y la racionalidad económica (Castoriadis, 1997a y Foucault, 2007). La subjetivación y socialización capitalista forma al hombre o mujer empresaria. El ser empresario de sí mismo intensifica las tácticas usadas a fin de acrecentar información, ser un excelente estudiante e ingresar a una buena institución escolar. La calidad educativa de un estudiante se muestra palpablemente por la buena formación adquirida en las instituciones escolares de excelencia.

Los casos extremos de estas políticas las vemos en las series coreanas como: "Woo, una abogada extraordinaria" (Episodio 3); "Una dosis diaria de sol" (Episodio 6) y "Tribunal de menores" (Episodio 6). En cada uno de estos episodios se describe la forma en que la institución escolar presiona por la excelencia

y la calidad. El resultado por no alcanzar la calidad en muchos casos lleva al suicidio de estos estudiantes que no logran este estándar.

La pandemia no modificó la credibilidad del programa empresarial de la escuela, sino reforzó su falta de relación con el mundo entre personas al mostrar la vida en casa como un espacio cargado por la violencia del dominio empresarial (Baquero, 2020 y Dussel, 2020). La carga de violencias mostradas y la necesidad de contacto entre personas se observó después de la pandemia. La experiencia humana apareció como fundamental al asomar a través del sentido de la vida particular en cada uno (Flores y Medel, 2020; Gilardi, 2020 y Le Breton, 2012). La tarea educativa: "La enseñanza y el aprendizaje con sentido entre personas" reaparece y el cuestionamiento a la razón del programa de la empresa se indica en su tibio papel político. El vínculo entre personas y lo que sucede en el mundo en cada uno y entre cada una de las estudiantes se manifiesta clara o tímidamente (Abraham, 1986; Mercado y Espinosa, 2020 y Van Manen, 1998). En la última parte se describe el imaginario social sobre la experiencia escolar.

La experiencia: el encuentro y contacto escolar con la vida.

La escuela recibió el impacto de los imaginarios de la empresa y la razón; sin embargo, la utilidad y la explicación expusieron su desvinculación claramente como producto del encierro forzado en casa durante la pandemia. Detrás de la epidemia de la COVID-19 se exhibió el imaginario de la razón y la empresa debilitados al desconocer los vínculos íntimos y la conexión entre personas (Abraham, 1986; Mercado y Espinosa, 2020). El espacio escolar recobró un sentido dejado al margen y recuperado tras la reclusión obligatoria (Baquero, 2020). El lugar de lo escolar como: "la reunión entre personas" y la importancia de la experiencia: "Lo que pasa y sucede a cada uno" (Abraham, 1986; Larrosa, 2002; Mercado y Espinosa, 2020 y Van Manen, 1998).

La pandemia hizo resurgir la memoria sobre la experiencia envuelta por el programa de la razón tras el experimento y la cuantificación de la información por la empresa escolar. Los imaginarios de la razón y la empresa fueron incapaces de entender los intereses y necesidades de infantes, adolescentes y jóvenes sobre

la vida; aún más, el contacto humano y lo significativo de la experiencia individual y colectiva. La escuela empresa y la escuela razón amoldadas a la explicación y/o a la eficacia no alcanzan a comprender las necesidades de las y los escolares, dejando de lado el aprendizaje desde la experiencia y la vida. La experiencia con la naturaleza, las máquinas, los animales, los seres humanos y las narrativas de la comunidad son necesarias en la vida común.

El contacto entre cuerpos y las emociones que generó la escolarización no se dejó de lado (Flores y Medel, 2020; Giraldi, 2020 y Le Breton, 2012). La presencia de personas no se abandonó. El cuerpo en su experiencia primaria tiene una memoria social: "el tacto de las manos, la mirada de los ojos, el sonido escuchado por los oídos y el olor llegado a la nariz lo recordó cada persona al converger con otros" (Le Breton, 2002). Las relaciones entre los escolares son una parte importante de esta memoria corporal con otros y los sentidos son una manera de conocer el mundo y recordar las experiencias albergadas por cada uno con los otros.

Los infantes, adolescentes y jóvenes evocaron después de la pandemia que la vida en casa requiere de vínculos no sólo en este espacio; aún más allá, fuera de este sitio como ejemplo emblemático la institución escolar. La institución escolar crea ligaduras en todo acto de enseñanza, de manera especial, con otros compañeros de clase (Simons y Masschelein, 2014). La enseñanza del docente y el aprendizaje establecen una relación especial entre personas (Abraham, 1986). La relación educativa entre docentes y estudiantes requiere tino, acierto, moderación, cautela, juicio, prudencia y tacto (Van Manen, 1998). El significado de enseñar cobra tanta fuerza como el aprendizaje en los estudiantes (Mercado y Espinosa, 2020).

La docencia instaaura un nuevo sentido al situar la enseñanza como el contacto, el tacto entre docente y estudiante como el esfuerzo de comunicarse, dialogar y conversar sobre el mundo, la vida y la experiencia: "lo que le sucede a cada uno" (Larrosa, 2002 y Van Manen, 1998). El imaginario de la experiencia humana entre personas se establece mediante el tacto, el cobijo y el encuentro. Anzaldúa (2004) habla del vínculo que se construye entre el docente y los estudiantes, y es determinante en su aprendizaje. El aprendizaje no

sólo requiere memoria, retención y atención, sino también una relación estrecha con el mundo, la vida y los otros desde el propio sentido y significado de lo aprendido.

El vínculo no sólo dinamiza conocimientos, sino también deseos, transferencias de obediencia, insubordinación, acatamiento y contestación; de ahí la necesaria construcción de experiencias vivas donde las prácticas escolares busquen un ambiente democrático, equitativo y el manejo de conflictos capaces de crear un espacio adecuado para el trabajo con las diferencias (Anzaldúa, 2004); la convivencia escolar con las y los otros sobre el mundo y su reconocimiento mediante las experiencias de cada uno como lo estableció la escuela activa (Noguera, 2012).

La experiencia vivida y el diálogo sobre lo que cada uno siente, piensa y recupera de su relación con el mundo. Lo que vemos, escuchamos, olemos, sentimos y saboreamos son saberes y conocimientos esenciales al momento de aprender. Lo que pasa en el mundo y lo que nos pasa en el mundo con los otros, en comunidad, son las experiencias necesarias que pueden y deben ser comunicadas en clase (Larrosa, 2002). La experiencia tiene un potencial esencial al momento de aprender y establece una relación significativa con el mundo y con los otros (Larrosa, 2002 y Dewey, 1998).

El buscar las causas, la comprobación y el dato válido velaron aquello que apasiona, gusta, entretiene y sucede a cada uno. La experiencia dejó de ser un aspecto importante sobre lo que sucede y lo que le sucede a cada uno en las situaciones vividas únicas (Larrosa, 2002). La experiencia donde los estudiantes se involucran al aprender dejó de ser el foco de interés escolar. La maquinaria de la empresa y la explicación universal siguen siendo válidas, pero no pueden convertirse en la única raíz de toda institución educativa en un terreno donde existen diferentes imaginarios sociales y las experiencias tienen una carga importante al aprender. El acto educativo está contenido por el imaginario escolar desde un magma de significaciones sociales e históricas.

La escuela pervive tanto por los objetos físicos que le dan significado como por el sentido de lo que en ella sucede y la manera en que se expresan sus significaciones imaginarias en una institución escolar específica

como lo señala Pineau (2001). La institución educativa cobra significado por las prácticas escolares recubiertas de sentido en los imaginarios sociales configurados tanto en su historia como en la sociedad. La institución escolar cobra realidad mediante los actores escolares que la encarnan y el significado que le dan en un tiempo y espacio determinado.

La institución escolar se conforma en un imaginario social que define y orienta el significado y sentido de lo escolar mediante sus emisores, receptores, labores, ocupaciones, cuidados y cometidos señalado por Pineau (2001) y Romo (2018). El imaginario social de la escuela, sus significaciones y sentido no fueron impuestos totalmente por la empresa y la razón. La empresa y razón no dieron cuenta de la realidad social que rodea a la institución escolar actual. La experiencia y la riqueza de los saberes de la comunidad son una parte esencial que requieren ser recuperados desde los significados de lo escolar y del sentido de la educación.

La experiencia instiga a ser tratada nuevamente en la institución educativa debido a su potencial dramático, épico y lírico. La experiencia dramática abrumadoramente expresada en la situación reinante fundamentalmente en la violencia y la violencia escolar. La épica del acto educativo en que la institución debe apoyar la asunción de personajes comprometidos políticamente. La lírica a través del potencial de los sentimientos en la interrogación permanente del mundo y la vida con los otros en su diversidad. La escuela no puede encerrarse en la utilidad privada, la razón sin emoción y la emoción sin razón.

La experiencia exhorta a la institución escolar al aprendizaje de lo que sucede a cada uno desde un espacio de convivencia democrático, equitativo y en la resolución de conflictos en lo dramático, épico y lírico. La escuela construye un mundo posible y una utopía apoyada en la razón en un espacio de todos, nosotros y con los otros. El imaginario social de la experiencia escolar sostenida por una nueva opción democrática; un proyecto de trabajo conjunto y a una tarea cargada de trabajo común donde la esperanza sea el motor de cambio y las formas de organización sean entre personas distintas, pero en tareas sociales definidas de forma conjunta.

CONCLUSIONES.

El imaginario racional de la escuela y la empresa escolar se encuentran en crisis de credibilidad debido a los múltiples problemas sociales de inequidad, deserción, violencia y acceso inequitativo de toda la población a la escolarización obligatoria. La experiencia y su imaginario educativo aparecen cargados de las emociones vividas tras la pandemia y de la necesidad de contacto con los otros entre los estudiantes. La experiencia vivida en el encierro en casa de infantes, adolescentes y jóvenes hace indispensable reconocerla y cargarla con otras nuevas experiencias en las instituciones escolares a fin de cambiar el medio imperante y reconocer su potencial en el aprendizaje. La institución escolar necesita recobrar la vida de los estudiantes y lo que les sucede, su experiencia a fin de aprender de modo significativo y con sentido a fin de configurar un imaginario educativo apegado a los estudiantes.

La experiencia de los estudiantes es un aspecto esencial en la vida escolar, de ahí su importancia en las tareas que realizan y su clara implicación a fin de establecer un plan entre lo elaborado y lo indeterminado. La institución escolar es uno de los espacios donde los infantes, adolescentes y jóvenes conviven diariamente cuando menos un cuarto de su vida o más. El imaginario de la experiencia educativa puede convertirse en parte fundamental de su vinculación con otros, con lo que les pasa, y un lugar importante para compartir su experiencia y crear nuevas experiencias al aprender.

La controversia surgida del imaginario escolar de la empresa y desde una sociedad democrática al imaginario de la razón desvinculada del mundo debe replantear el papel de lo escolar en la educación y la importancia de la política. Las exigencias sociales a través de los problemas políticos, científicos, ambientales, culturales, educativos, humanos y desde otra mirada económica pueden y deben apoyar el papel del proyecto escolar de la razón, pero desde la discusión mediada por la experiencia de los estudiantes; Las dudas, las preguntas, las interrogantes son un elemento esencial de su vida y de un imaginario escolar gratificante, claro que toque lo que les sucede efectivamente a los estudiantes en su mundo y en la sociedad.

Los imaginarios democráticos de la escuela y la experiencia envuelta en ellos implican el reconocer la historia, el contexto social, la complejidad actual y el propiciar una mayor autonomía en los estudiantes; es la autonomía al preguntarse de forma explícita e ilimitada sobre las significaciones imaginarias sociales democráticas en las instituciones educativas y su fundamento posible en una ligadura estrecha con la experiencia de cada uno y de todos; en la creación de otro tipo de individuos como un proyecto en una institución menos disciplinar, menos heterónoma y sí con una mayor libertad de actuar, decir y pensar.

La política y su importancia tiene lugar en la institución escolar al poner en duda sus diferentes aspectos y dimensiones que se apoyen en un trabajo comprometido y lucido con los otros. La política de las instituciones educativas centrada en la experiencia a fin de descubrir y articular rápidamente las solidaridades en su interior en una relación otra entre el instituyente y el instituido donde la vida forme parte esencial del trabajo de la institución y de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abraham, A. (Comp.) (1986). El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente. Gedisa.
2. Anzaldúa Arce, R.E. (2017). Socialización, poder y violencia: reflexiones teóricas. Argumentos, 30 (84), 121-143. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650007.pdf>
3. Anzaldúa Arce, R. E. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. Tramas, 22, 31-54. <https://biblat.unam.mx/hevila//TramasMexicoDF/2004/no22/2.pdf>
4. Arnaut Salgado, A. (1988). La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994. El colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económica.
5. Arredondo López, A. y González Villarreal, R. (2014). De la secularización a la laicidad educativa en México. Historia de la educación - anuario, 15(2), 140-167.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200007&lng=es&tlng=es

6. Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península.
7. Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrer y D. Pulfer (Edit./Coord.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, (pp. 231-241). UNIPE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
8. Basave, B. (2011). México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia. Fondo de Cultura Económica.
9. Boltanski, L. y Chiapello, É. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Akal/ Siglo XXI Editores.
10. Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrer y D. Pulfer (Edit./Coord.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, (pp.149-161). UNIPE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
11. Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad, Volumen 2. El imaginario social y la institución. Tusquets.
12. Castoriadis, C. (1997a). El individuo privatizado. Diario Página 12, 14 de mayo de 1998.
13. Castoriadis, C. (1977b). El mundo fragmentado. Caronte filosofía.
14. Dewey, J. (1998 [1918]). Experiencia y pensamiento. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación (pp124-134). Morata.
15. Díaz Barriga, Á. (1988). Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988? Cero en conducta, 3, 11/12, 18-27. https://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_articulos.php?id=10422&rfc=REIDQTQ5MDExNw==

16. Díez-Gutiérrez, E.J. (2015) La educación de la nueva subjetividad neoliberal. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 68 (2), 157-172. <https://ricoei.org/RIE/article/view/190>
17. Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y sociedad, 47 (2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582>
18. Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, (16), 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
19. Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Praxis Educativa, 15, 1-16. https://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_articulos.php?id=10422&rfc=REIDQTQ5MDExNw==
20. Enríquez Gutiérrez, G. (2021). Corporalidad y ciudadanía en México: Don Justo de José Gómez Robleda (1940-1950). Revista Cultura, Educación y Sociedad. 12(2): 131-146. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3207/3678>
21. Enríquez Gutiérrez, G.A. y Morales Hernández, M. U. (2020a). Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940-1950): la biotipología de José Gómez Robleda. Revista Debates por la historia, 8 (2):131-161. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-29562020000200131&script=sci_abstract
22. Enríquez Gutiérrez, G. A y Cruz Cruz, J.C. (2020b). Contornos y límites corporales del hombre medio en México (1930-1960). Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos, 7(7):55-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO/article/view/15505/15332>
23. Escobar, A. (2014). El desarrollo (de nuevo) en cuestión: algunas tendencias en los debates críticos sobre capitalismo, desarrollo y modernidad en América Latina. En: Sentipensar con la tierra (pp- 11-66). Ediciones UNAULA

24. Flores Acosta, M. y Medel Ríos K. N. (2020). Pandemia: navegando por los vericuetos del cuerpo. Revista Asociación Piera Aulagnier. Dispositivos analíticos, políticos y contemporaneidad, 2, 39, 47. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/172062/CONICET_Digital_Nro.c068c1a5-6096-4b1f-b706-b88bf6ce0151_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y
25. Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
26. Gilardi, P. (2020). En este momento. Reflexiones Marginales (8). Número especial: Coronavirus. <https://revista.reflexionesmarginales.com/en-este-momento/>
27. González Villareal, R.; Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). Anatomía política de la reforma. UPN-Ajusco. <https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2021/01/Anatomia-politica-de-la-reforma-educativa.pdf>
28. Greaves, L. (2010). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck Estrada (Coord.). Historia mínima. La educación en México (pp. 188-216). El Colegio de México.
29. Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. (pp.4-23). En. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
30. Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
31. Laval y Dardot (2018). El ser neoliberal. Gedisa.
32. Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad, 10(4), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
33. Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Ediciones Nueva Visión.

34. Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck Estrada (Coord.). Historia mínima. La educación en México (pp. 154-187). El Colegio de México.
35. Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Anthropos.
36. Martínez Rizo, F. (2023). Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica. Universidad Iberoamericana.
37. Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2020). Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad. SM/CINVESTAV.
38. Noguera Ramírez, C.E. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógica. Siglo del Hombre Editores.
39. Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
40. Reguillo, R. (2021). Necromáquina: Cuando morir no es suficiente. ITESO/ NED.
41. Romo-Morales, G. (2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. Fórum, 15, 201-215. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/79911/70936>
42. Romo Morales, G. (2018). Estatus y función en la empresa como institución. En Gerardo Romo Morales (Coord.) La empresa como institución (pp. 25-47). Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/329327255_Estatus_y_funcion_en_la_empresa_como_institucion
43. Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por: Platero y Javier Sáez En: Raquel (Lucas) (Ed) (2012)). En: Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada temas contemporáneos. Edicions Bellaterra

44. Segato, R. (2021). Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Prometeo libros.
45. Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defender la escuela. Una cuestión política. Miño y Dávila.
46. Urías Horcasistas, B.(2007). Historias secretas del racismo en México (1920-1950). Tusquet Editores
47. Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós.
homologar
48. Vázquez de Knauth, J. (1970). Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México.
49. Vázquez de Knauth, J. (2010). Renovación y crisis. En D. Tanck Estrada (Coord.). Historia mínima. La educación en México (pp. 219-251). El Colegio de México.
50. Yurén, T. (2013). Facetas de la ciudadanía. Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política (pp.92-114.). UAEM.
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadanía%20y%20educación.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DATOS DEL AUTOR.

1. **Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez.** Doctor en Educación. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, México. Correo electrónico: gusen68@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2099-9072>

RECIBIDO: 20 de enero del 2025.

APROBADO: 25 de febrero del 2025.