

COLECCIÓN
**CIENCIAS Y
HUMANIDADES
PARA MÉXICO**

Enfoques humanísticos en educación

Gerardo Romero Bartolo
Rosa María Guadalupe Rivera García
COORDINADORES



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

COLECCIÓN CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA MÉXICO

El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) difunde, a través de la colección Ciencias y Humanidades para México, obras de investigación científica y humanística que aportan conocimientos para el desarrollo y bienestar de nuestro país.

Las personas autoras, tanto nacionales como extranjeras, son profesionales y académicas altamente capacitadas en la investigación humanística y científica, dedicadas a la atención de las principales temáticas y los problemas prioritarios de México, así como del contexto latinoamericano.

Con la publicación de estos trabajos se conforma un corpus valioso, accesible para estudiantes de educación superior, así como profesionales especializados y no especializados. De igual forma, el público general podrá completar o enriquecer su formación mediante la lectura y el estudio de sus páginas.

Los libros de esta colección abordan cuestiones fundamentales y de interés, como salud, movilidad, soberanía alimentaria, migración, cambio climático, transición energética, educación, artes y literatura, y contribuyen al diálogo e intercambio de ideas sobre temas actuales que remiten a nuestras realidades.

De esta manera, el Conahcyt y el Fondo de Cultura Económica han unido esfuerzos para hacer de esta colección una muestra significativa de las visiones y los conocimientos que las y los expertos tienen respecto de algunos temas sobresalientes que hoy se debaten en México y América Latina.

Enfoques humanísticos en educación

COLECCIÓN
**CIENCIAS Y
HUMANIDADES
PARA MÉXICO**

Enfoques humanísticos en educación

Gerardo Romero Bartolo
Rosa María Guadalupe Rivera García
COORDINADORES



Primera edición, 2024

[Primera edición en libro electrónico, 2025]

Romero Bertolo, Gerardo y Rosa María Guadalupe Rivera García (coords.)

Enfoques humanísticos en educación / coord. de Gerardo Romero Bertolo, Rosa María Guadalupe Rivera García. — México : FCE, Conahcyt, 2024

254 p. ; 23 x 17 cm — (Colec. Ciencias y Humanidades para México)

ISBN 978-607-16-8610-7 (FCE)

ISBN 978-607-8273-52-2 (Conahcyt)

1. Educación – México – Siglo XXI 2. Cambio educativo – México – Siglo XXI 3. Educación y Estado – México – Siglo XXI 4. Humanismo I. Rivera García, Rosa María Guadalupe, coord. II. Ser. III. t.

LC LA422

Dewey 379.0972 R647eh

Distribución mundial



Esta publicación forma parte del proyecto “Plataformas de difusión científica: narrativas transmedia para México” del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, apoyado por el Conahcyt en el año 2024.

© Gerardo Romero Bartolo

© Rosa María Guadalupe Rivera García

D. R. © 2024, Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías
Av. Insurgentes 1582, col. Crédito Constructor,
Benito Juárez, Ciudad de México, CP 03940

D. R. © 2024, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho Ajusco, 227; 14110 Ciudad de México
www.fondodeculturaeconomica.com
Comentarios: editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel.: 55-5227-4672

Ilustración de portada: © Danila Ilabaca Argandoña

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

ISBN 978-607-16-8610-7 (fce)

ISBN [pendiente] (electrónico-pdf, fce)

ISBN 978-607-8273-52-2 (Conahcyt)

ISBN [pendiente] (electrónico-pdf, Conahcyt)

Impreso y hecho en México

Prólogo

Marcela Tovar Gómez

Para la mayoría de las personas, el *mundo de vida* (Habermas, 1987) es el espacio de la actividad y concreción del día a día, en donde la experiencia humana se construye a partir de la satisfacción de las necesidades. Este *mundo* es, a su vez, producido por las acciones con las que cada persona desarrolla las actividades que le dan sentido a su existir.

La vida cotidiana se revela, a quienes la construyen, como un dato objetivo que contrasta con el actuar subjetivo de quienes la producen. Como señala Markus (1973, p. 13), el mundo que rodea a los seres humanos es el producto histórico de su trabajo y es mediante el hacer cotidiano que, a la vez, construyen su mundo social. Ese hacer social, según lo conceptualiza Sánchez Vázquez (1997, p. 114), constituye su *práctica*; con este término se refiere al tipo de relación que las personas establecen con el mundo mediante el trabajo para producir las condiciones materiales y espirituales de su existencia, desarrollando, en paralelo, sus capacidades y potencialidades.

En efecto, la vida cotidiana se presenta a la conciencia de los sujetos que la constituyen como un espacio marcado por la inmediatez, en donde el actuar humano tiene un fin definido con antelación. Las y los sujetos, en su relación con los objetos materiales por ellos producidos, los perciben como independientes de ellas y ellos, como una *realidad objetiva* que contrasta con los deseos humanos, las emociones y las necesidades.

Así pues, las personas trabajan para lograr fines específicos que conocen bien; saben cómo hacer su trabajo y han experimentado las mejores maneras de lograr lo que persiguen, de acuerdo con las fluctuantes condiciones que

se les presentan. Es a través de su hacer cotidiano como las y los sujetos resuelven sus problemas, recurriendo a la experiencia acumulada e históricamente compartida con aquellos con quienes conviven en su vida. Para ello, resulta indispensable que las personas se involucren en la producción de los conocimientos requeridos para la solución de los problemas, los cuales se integran al acervo socialmente disponible en su contexto inmediato.¹ Y es que, a partir de ello, configuran su racionalidad y conocimientos en términos de enfoques, contenidos, certezas, dudas, resultados. De modo que, en toda comunidad, entendida como la configuración social en la que se insertan personas que comparten un entorno y condiciones sociales específicas, existen *fondos de conocimiento* comunitario (Brito, Subero y Esteban-Guitart, 2018) que, a la vez, son constitutivos de su identidad.

No obstante, desde el siglo anterior se ha consolidado un aparato de producción de conocimiento, alojado institucionalmente en las universidades y en instancias especializadas, que adoptaron los esquemas propios de la modernidad. A partir de ello, se han organizado las actividades necesarias para ahondar en la comprensión de la realidad, a través de ciertos procesos de investigación. Dicho aparato se caracteriza por la separación de la actividad de producción de conocimiento científico con respecto a lo que sucede en la vida cotidiana. Así, el día a día de quienes sostienen este aparato científico consiste en investigar, a partir de fines, esquemas y temas derivados de las formas de actuación de una comunidad conformada históricamente para ello (Kuhn, 1971). Es, precisamente, desde esta comunidad desde donde se propone la formulación de teorías que explican lo que sucede en la naturaleza y en la sociedad, a partir de la

¹ La actuación de las personas en el ámbito cotidiano es posible porque se constituye a partir de una cadena de acciones sustentadas en el *sentido práctico*. Quien está inserto en la acción social en el *mundo de vida* pone en juego sus conocimientos, habilidades y capacidades, y las organiza de acuerdo a una intención. Se propone comprender para actuar, respondiendo a "las necesidades de la práctica y en los límites de la urgencia práctica" (Bourdieu, 2007, p. 53); se trata de un actuar en el marco de "los fines inminentes de la acción colectiva, [de] la evidencia del mundo familiar" (p. 56).

constante producción de resultados de indagación. Cabe destacar que esta comunidad, desde sus marcos de reflexión, entiende el espacio de la vida cotidiana como la esfera en la que se presentan los procesos y fenómenos que constituyen su objeto de investigación.

Aunque tanto los investigadores como las personas insertas en la vida cotidiana desarrollan actividades en un mundo compartido, las esferas en las que se desenvuelven unos y otros están claramente diferenciadas y calificadas desde las distintas perspectivas que asumen. En ambas esferas –la de la producción científica y la de la vida cotidiana– se producen los conocimientos necesarios para sustentar su respectivo actuar; sin embargo, la valoración de los conocimientos aportados se deriva de la jerarquización establecida desde políticas diseñadas por aquellos que detentan el poder para visibilizar sus aportes y construir las escalas de evaluación y asignación de prestigio a quienes investigan. En ese contexto, *investigar desde y para* la ciencia es la única actividad que se reconoce como vía para la validación de los procesos mediante los cuales se produce el conocimiento. Lo anterior conduce a la invisibilización de los aportes que las personas insertas en la vida cotidiana hacen a la ciencia, que son recuperados por los investigadores adscritos a instancias de investigación y de los cuales, a menudo, indebidamente se apropian.²

Por su parte, De la Garza y Leyva (2012, p. 29) documentan el desarrollo de un nuevo tipo de prácticas de investigación que replantean la relación entre la teoría social y la vida cotidiana, estableciendo así el nexo entre la reflexión desde la teoría y su vinculación con la acción. Este nuevo tipo de prácticas de indagación defiende la idea de que el conocimiento científico debe poseer una utilidad más allá de la recolección de saberes, del placer de conocer o del fortalecimiento de las ciencias. Asimismo, esta nueva orientación de los procesos de investigación parte de la necesidad de innovar las técnicas y de potenciar la participación de

² Una larga tradición de expropiación de saberes comunitarios se inició desde el siglo XVII en nuestra América (Nieto, 2000).

las personas “investigadas” en el proceso de indagación, organizando los procesos de construcción del conocimiento a partir de la participación de todos los actores involucrados, rompiendo con la separación entre quienes investigan y quienes están inmersos en la vida cotidiana.

Al reconocer que *toda acción humana lleva implícita una teoría*, se abre la posibilidad de repensar la articulación entre lo que sucede en la vida cotidiana –que es el espacio de máxima concreción de los procesos y fenómenos–, y lo que realiza la comunidad científica. Ello, a sabiendas de que ésta se propone alcanzar los mayores niveles de formulación general y abstracta del conocimiento.

En consecuencia, esta perspectiva debe ser el centro de discusión de las y los educadores, puesto que en nuestras sociedades consideramos el sistema educativo como la piedra angular del proceso de formación de los nuevos ciudadanos. Sin embargo, cabe añadir que cada vez más los aprendizajes de las nuevas generaciones están vinculados a sus contextos vivenciales. Tal como señala Coll (2013, p. 157), el aprendizaje se produce “a lo largo y a lo ancho de la vida”, en contextos de actividad y escenarios muy diversos, fuera de los espacios característicos de la educación formal, constituyéndose en “nichos potenciales de aprendizaje”. Así pues, una característica más, que es necesario tomar en cuenta, se refiere a la necesidad de centrar los procesos educativos no tanto en la apropiación de información, sino más bien en el desarrollo de capacidades y habilidades “genéricas y transversales”, que abarquen “una amplia gama de situaciones y circunstancias” (Coll, 2013, p. 159).

En nuestro país, especialmente en los sectores más desfavorecidos, estas oportunidades de aprendizaje están vinculadas a los espacios de la vida cotidiana. A fin de favorecer los cambios necesarios para impulsar las transformaciones que permitan la emergencia de una sociedad equitativa, justa, reflexiva, socialmente pertinente y que tenga como finalidad principal, en su devenir, el bienestar y la felicidad de todos y todas, una tarea por asumir a través del sistema educativo nacional consiste en que los niños, las niñas y las y los jóvenes se apropien de las herramientas

que requieren para articular sus experiencias y saberes con la producción científica y técnica.

En síntesis, una posibilidad de desarrollo de las humanidades, las ciencias y las tecnologías requiere de la formación de las nuevas generaciones a partir de sus saberes propios y de la construcción de herramientas de reflexión que permitan establecer un diálogo de saberes.

Los trabajos compilados en este volumen nos acercan a enfoques, temas y perspectivas que parten de la preocupación por mostrar los caminos por los cuales la educación pública puede contribuir a la construcción de una sociedad diferente. Se trata de esfuerzos orientados a dar cuenta del *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la enseñanza y de los aprendizajes necesarios para lograr las transformaciones requeridas en el tránsito hacia una *sociedad de bienestar*. El punto de partida es la convicción de que, en todo este proceso, la teoría no se encuentra separada de la práctica ni la práctica es una mera aplicación de la teoría, sino que *la práctica es formadora de la teoría* (Sánchez Vázquez, 1997, p. 126). Bajo este supuesto, el sujeto y su realidad se muestran en una totalidad que es, asimismo, el *escenario* de la transformación. De modo que el investigador no es el único que sabe y quien, por lo tanto, detenta el poder que dicho conocimiento supone, sino que el conocimiento es producto de la práctica transformadora de las y los sujetos (Hernández, 1992).

Karina Ochoa Muñoz introduce el debate en torno al quehacer científico que se construye a partir del modelo aristotélico de razonamiento, en el que la razón eurocéntrica que lo sustenta se reduce solamente a la cognición, la lógica de lo universal y la tendencia a la abstracción. Todo ello, dejando de lado la perspectiva propia de los sujetos sociales que, desde la diversidad de culturas que constituyen nuestra configuración social, nos ofrecen distintas maneras de mirar el mundo. Uno de los aportes principales de la autora lo constituye el énfasis en los *horizontes de sentido* desde los que se construye una relacionalidad interdependiente e interconectada.

Oliver Costilla ofrece un análisis de los cambios que introduce la propuesta educativa de la actual administración, poniendo de relieve

no solamente aquellos relacionados con la manera en cómo se entiende, diseña e instrumenta la propuesta curricular, sino adentrándose en las transformaciones que se esperan para la formación de las nuevas generaciones. El autor hace hincapié en que los sujetos sociales sean capaces de constituirse como tales y llevar adelante las *acciones colectivas* necesarias para la emergencia de una nueva *voluntad nacional-popular*. Con todo ello, se busca que la educación se oriente a la formación de ciudadanos capaces de concretar las transformaciones que requiere la construcción de una sociedad diferente.

En coincidencia con lo anterior, en el ámbito de las definiciones de la política pública, Didriksson, Lechuga y Ramos documentan los pasos dados por el gobierno actual para el desmantelamiento del régimen neoliberal, sobre todo en lo referente a la aprobación de nuevas legislaciones que abran el camino hacia la construcción de un “nuevo Estado social con tintes plebeyos”.

En el mismo orden de ideas, Concheiro documenta el proceso por el cual la investigación realizada por las instituciones de educación superior fue poco a poco dejando de lado su definición inicial, enfocada en atender la solución de los problemas que aquejan a la sociedad mexicana en su conjunto. Pone en evidencia cómo actualmente la producción de conocimiento científico está muy lejos de ordenarse conforme a los fines sociales característicos de una *sociedad de bienestar*. Reconstruye paso a paso la transformación, en las universidades sostenidas con recursos públicos, de las políticas de investigación científica hacia aquellas postuladas por el neoliberalismo, que contempla como finalidad del proceso de investigación los conocimientos necesarios para apuntalar la mercantilización de los hallazgos y su incorporación a las dinámicas de mercado, en beneficio de quienes pueden pagarlos.

En contraste, Raquel Sosa muestra cómo las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García se han convertido en un modelo alternativo a esa educación que fragmenta la formación. En su propuesta curricular estas instituciones integran la teoría con la práctica, el aprendizaje con

el servicio y el quehacer del profesional con las necesidades de la comunidad y las regiones de las que son originarias las y los educandos. Además, mediante su política de admisión apunta a resolver el problema del acceso a la educación superior de los sectores sociales que, históricamente, han sufrido los mayores grados de exclusión.

Gabriel Vargas Lozano nos muestra en su trabajo cómo es que la orientación de la educación hacia dichos esquemas mercantilistas supuso, además, la fragmentación de los contenidos curriculares para excluir el desarrollo de capacidades y de aquellos conocimientos de poca o nula rentabilidad en el mercado. Cabe añadir que lo anterior coincide con el intento de eliminación de las humanidades y la filosofía, la historia y las artes en los programas de estudio de la educación media, empobreciendo así la formación de las y los estudiantes mediante una educación unidimensional que se contradice profundamente con la multidimensionalidad del actuar humano; más grave aún, conduce a una educación que legitima y reduce el actuar humano a la competencia entre las personas, donde los valores que sostienen la vida colectiva se minimizan en función del interés individual como la directriz de las formas de pensamiento y actuación, provocando la ruptura de los nexos sociales construidos a partir de los sentimientos y comportamientos solidarios, que son la base del actuar colectivo que se propone el bien común.

Felipe Ávila desarrolla un análisis acerca de cómo es que la enseñanza de la historia a los estudiantes de educación media puede contribuir a que las nuevas generaciones dominen las herramientas para “pensar históricamente o tener conciencia histórica”. Ello, con el fin de propiciar, a la vez, el desarrollo de otras capacidades vinculadas con la construcción de una mejor apreciación de lo que somos como nación diversa, pluricultural, y con un legado propio a partir del cual es necesario reflexionar dentro de ese ámbito en el que los “hombres y mujeres comunes”, insertos en la vida cotidiana, han sido los sujetos individuales y colectivos que han construido este país de tantos contrastes.

Rosa María Guadalupe Rivera García aborda el análisis de cómo se inserta la enseñanza de las artes en la educación media dentro de la Nueva Escuela Mexicana, al tiempo que aporta ciertas reflexiones sobre lo que falta por construir en este aspecto. La autora resalta el papel de las artes para el desarrollo integral de las personas; reafirma la necesidad de concebir la presencia del arte en el currículo de la educación media como actividad colectiva, antes que como manifestación individual, y pone el acento en las implicaciones que la inclusión del arte tiene en cuanto a la formación moral de las personas.

Cabe subrayar que es en la educación básica donde pueden apreciarse las mayores concreciones en cuanto a la instrumentación de la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana. De tal suerte, Coral Morales, Leticia Payno y Micaela Garrido relatan los empeños y logros de maestros y maestras que, a partir de las necesidades educativas de una comunidad culturalmente diferenciada, se suman a la iniciativa de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, para contar con “una escuela con identidad y lograr una *yeknemilis* o ‘vida buena’”.

De igual manera, se reseña la lucha histórica de las y los maestros en beneficio de la búsqueda de pertinencia cultural y lingüística. Pedro Hernández y Lev Velázquez resaltan la confrontación con las propuestas educativas oficiales derivada de la lucha sindical de la CNTE, cuyas aportaciones ahora se constituyen en referentes para la Nueva Escuela Mexicana.

En esa misma tesitura, Gabriel Cámara relata el largo trayecto seguido por las educadoras y los educadores comunitarios para organizar la enseñanza a partir de un modelo de *práctica tutora*, que se sustenta en el desarrollo de las capacidades de enseñanza que las y los educandos y docentes van adquiriendo como resultado de sus aprendizajes y que, como muestran las evaluaciones llevadas a cabo en los contextos donde se instrumenta el modelo, rebasa ampliamente los logros alcanzados por los educadores que se acogen al modelo tradicional de enseñanza.

Cabe enfatizar que, por primera vez en la historia de la educación mexicana, los fundamentos del modelo educativo descansan sobre un

enfoque transdisciplinar para abordar los grandes problemas nacionales, que unifica a las humanidades con las ciencias, la investigación desde los contextos propios con los desarrollos de la indagación científica, la enseñanza y el aprendizaje con la formación del pensamiento crítico y el fomento de la creatividad.

Como puede advertirse, la transformación de la educación emprendida durante este gobierno abarca todos los niveles educativos. En ese sentido, si bien es cierto que la mayor incidencia se advierte en la educación básica, se trata de una propuesta educativa global que se propone la formación integral de los educandos, cuyo punto de partida es la atención a los sectores históricamente más desfavorecidos. No obstante, lo anterior no se limita a atender solamente los rezagos, sino también a construir la educación que centra su atención en los saberes socialmente necesarios para un desarrollo nacional con equidad. Si bien quedan grandes retos por enfrentar, se han puesto los cimientos de la transformación educativa al pasar de una noción de educación como herramienta para competir, a una donde es concebida como un bien público y como un derecho de todas y todos los mexicanos.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomas, D. y Esteban-Guitart, M. (2017). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39-53. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. Rodríguez (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>
- De la Garza T., E. y Leyva, G. (coords.) (2012), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*: Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- Hernández, Á. (1993). La investigación acción participativa y la producción del conocimiento. *PLANIUC*, 12 (18-19), 159-170.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Markus, G. (1973). *Marxismo y "antropología"*. Grijalbo.
- Nieto, O. M. (2000). *Remedios para el Imperio: Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. ICANH.
- Sánchez Vázquez, A. (1997). Filosofía y praxis. En: *Filosofía y circunstancias*. Anthropos/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Primera parte

COORDENADAS PARA UNA EDUCACIÓN
PERTINENTE EN MÉXICO

1. La descolonización hoy es más que un desafío para las ciencias sociales

Karina Ochoa Muñoz

INTRODUCCIÓN

Pensar hoy las ciencias sociales implica desenmascarar los presupuestos que las fueron configurando desde los siglos XVI y XVII. Lo anterior requiere desplegar el arsenal crítico desde el cual han sido interpeladas y cuestionadas las ciencias sociales a partir del siglo XX, pero también hacer un desplazamiento radical que nos permita producir reubicaciones epistémico-metodológicas para trastocar sus fundamentos profundos, derivados del proyecto moderno-colonial. Este desplazamiento implica de manera infalible el desmontaje de las lógicas que operan dentro de sus andamiajes metodológico-conceptuales. De modo que esta tarea nos exhorta no sólo a pensar críticamente, sino a *actuar descolonialmente*. En este sentido, descolonizar las ciencias sociales es mucho más que un desafío; es, ante todo, un acto de obligatoriedad ética y política que tenemos que encarar.

Sin duda, en las últimas dos décadas se han incrementado los trabajos que contribuyen a develar los fundamentos andro-eurocéntricos y coloniales de las *ciencias*. Por ejemplo, desde el debate descolonial se ha logrado evidenciar cómo el proyecto moderno-colonial ha generado una episteme que

tiene su concreción también en el campo de las ciencias sociales, cuya metodología –adoptada de las ciencias naturales– pretende generar perspectivas de neutralidad, universalidad y objetividad, las cuales resultan –por decir lo menos– poco sostenibles ante las complejas realidades en que vivimos. Además, ya ha sido expuesto el estrecho vínculo entre las formas de producción del conocimiento y las relaciones de dominación desplegadas dentro del proyecto moderno-colonial.

Dentro del debate descolonial existen reflexiones importantes que han contribuido a exponer que, desde hace tres décadas:

Asistimos ... a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial ... Desde un enfoque que aquí llamamos “decolonial”, el capitalismo global contemporáneo resignifica ... las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, pp. 13-14).

Entre estas “estructuras de larga duración”, que tienen vigencia hasta nuestros días, encontramos aquellas que trazan los caminos hacia la construcción de conocimientos y saberes hegemónicos reconocidos como válidos para el sistema. A su vez, éstos funcionan como dispositivos coloniales y neocoloniales de diferenciación, jerarquización y naturalización (de dichas jerarquías). El concepto *colonialidad del saber*¹ da cuenta de ello y exhibe cómo la matriz saber/poder tiene una impronta eurocéntrica y colonial en la que se expresan múltiples regímenes de dominación que provienen de arcos de tiempo largo y que terminan por establecer criterios

¹ Sobre la noción de Colonialidad del saber, véase Lander (2000b).

de inferiorización ontológica y epistémica sobre las poblaciones y los pueblos colonizados.

Por tanto, no son menores las implicaciones de generar conocimiento –y, por tanto, teorizar– desde la perspectiva moderno-colonial-liberal, ya que ello significa perpetuar las lógicas de dominación que se forjaron con el *hecho colonial* (las cuales conservan en la actualidad un papel central a través de las formas como opera el neocolonialismo imperial transfinanciero), así como garantizar *una mirada de mundo*, que, bajo horizontes de sentido individualizantes y atomizantes, *ontologiza* a las poblaciones colonizadas con el objeto de esencializar las desigualdades inferiorizantes que le otorgan fundamento a la dominación.

Así pues, en el presente trabajo me interesa mostrar algunos puntos de fuga que contribuyen a dibujar sendas por las que podemos andar las rutas de la descolonización de la episteme moderno-colonial.

BREVE RECUENTO DE LAS INTERCONEXIONES INVISIBILIZADAS POR LA MODERNIDAD-COLONIAL

Es bien sabido que entre los siglos xv y xvi surgió un movimiento ideológico-cultural de transformación radical de las ideas sobre el mundo que tenían las poblaciones medievales europeas. Me refiero al llamado Renacimiento, cuyas características son, por lo general, reseñadas desde una mirada centrada exclusivamente en la propia dinámica euro-regional.

Sin embargo, pocas veces se dice que dicho proceso fue el enclave dinámico de dos hechos que acontecieron a finales del siglo xv: 1) la conquista de Al-Ándalus y la consecuente rendición, frente a los reinos cristianos de Castilla y Aragón,² del último emir del reino Nazarí de Granada, Boabdil (Muhhammad XII) y 2) la *empresa colonial* encabezada inicialmente por los reinos de España y Portugal (seguida, cronológicamente, de las iniciativas

² Reinos que se unificaron con el matrimonio de Isabel I la Católica y Fernando de Aragón, acontecido el 19 de octubre de 1469.

colonizadoras y extractivistas de Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Países Bajos, entre otros), con la respectiva articulación a las dinámicas esclavistas-racializadas.³

Ambos eventos fueron fundamentales en la configuración de las nuevas realidades que viviría Europa a partir del siglo XVI. El primer hecho, la rendición de Granada, le abrió al reino unificado de Castilla y Aragón la vía marítima para reconectarse con las rutas mercantiles que circulaban en dirección a Asia. Cabe recordar que el avance musulmán sobre el mediterráneo –entre los siglos VII y VIII– tuvo repercusiones importantes sobre la vida económica, productiva y cultural de las poblaciones establecidas en esos territorios. Las sociedades cristianas visigodas de esa época tuvieron que reconstruirse ante la nueva realidad que les imponía la presencia islámica-musulmana. Para Cedric J. Robinson (2018), con la expansión territorial de los Omeyyas se desvinculó lo que hoy conocemos como Europa con el Oriente, quedando bloqueadas las rutas que conectaban con las vías marítimas que se dirigían a Asia (en donde se concentraba la dinámica mercantil, tecnológica y cultural de la época). La caída del reino Nazarí de Granada ocho siglos más tarde fue el preámbulo para la búsqueda de nuevas rutas de acceso a los antiguos mercados asiáticos. Y, justamente, como parte de ese empeño encabezado por Isabel la Católica, Cristóbal Colón llegó a Abya Yala (renombrada posteriormente como América).

Lo cierto es que con el mal llamado “Descubrimiento de América” dio inicio la empresa colonial trasatlántica, la cual estableció nuevas dinámicas de explotación sobre las poblaciones colonizadas, que, además, terminaron por ser desestructuradas a través de la imposición de patrones de dominación impuestos por los colonizadores. De esta manera, Europa se colocó como el centro geopolítico y referente unívoco de superioridad y universalidad

³ Dichas dinámicas se montaron sobre los conflictos regionales de África, que fueron aprovechados para la extracción y explotación humana mediante la esclavitud trasatlántica.

del orden global emergente. La experiencia europea se abrió paso –bajo los beneficios producidos por estrategias de apropiación extractivistas y de explotación de carácter esclavista y de servidumbre– a una nueva posición hegemónica de centralidad, después de haber sido por siete siglos la periferia del mundo musulmán en expansión.

El filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2001) sostiene que la modernidad como “posibilidad” se gestó en los burgos europeos, pero la modernidad “como tal” nació en el momento en que Europa se constituyó a sí misma con un *ego unificado*, explorando y conquistando el llamado “Nuevo Mundo”. Por lo tanto, la conquista y colonización de América es parte fundamental del proceso de constitución de la subjetividad moderna y, en consecuencia, del orden civilizatorio que se configura junto con ella.

Sin lugar a dudas, el *hecho colonial* también tuvo implicaciones en el desarrollo histórico del capitalismo, el cual pudo generarse y dinamizarse gracias a las ganancias derivadas del robo a los pueblos y los territorios amerindios, así como por la explotación de las personas de origen africano traídas a América en calidad de esclavas. Las miles de toneladas de oro y plata que llegaron a Portugal y España –producto de la expoliación colonial– produjeron una inusitada riqueza que se desplazó hacia el resto de Europa (debido a las inversiones realizadas para acallar los conflictos intestinos que libraban, en ese momento, los reinos cristianos de España y, posteriormente, por el impulso de la segunda ola colonizadora encabezada por el naciente Imperio británico).

El propio Marx señala en la introducción al *Manifiesto Comunista* que el florecimiento producido por el *hecho colonial* (en su interconexión con múltiples procesos de carácter aparentemente regional tanto en Occidente como en el Este) influyó profundamente en la emergencia de los elementos sustantivos que posibilitaron el desarrollo del capitalismo. Así lo refiere el autor:

El descubrimiento de América y la circunnavegación del África abrieron a la naciente burguesía un nuevo campo. Los mercados de la India y de la

China, la colonización de América, el trueque con las colonias, el aumento de los medios de cambio y de mercancías, *dieron al comercio, a la navegación y a la industria un auge jamás conocido, favoreciendo un rápido desarrollo del elemento revolucionario dentro de la sociedad feudal en descomposición* (Marx, 1948, p.5. El *énfasis* es de la autora del presente trabajo).

A pesar de la elocuencia del debate formulado por Marx, el autor deja muy pronto de lado el problema colonial. Y es que, al hacer el recorrido por los procesos que sientan las bases del capitalismo, él mismo replica las lógicas eurocéntricas que invisibilizan las interconexiones existentes entre el *hecho colonial*, la producción de riqueza a través de mecanismos extractivistas y el proceso de acumulación originaria del capital.

De igual forma, en las narrativas históricas (hegemónicas) se le atribuye a Europa un lugar inexplicablemente privilegiado en la emergencia y desarrollo de la modernidad y el capitalismo. Lo anterior implica el desconocimiento de los procesos producidos a raíz de la conquista y colonización de América, mismos que fueron determinantes en la configuración del sistema-moderno-colonial. Asimismo, se atribuyen a Occidente conocimientos, ideas y desarrollos tecnológicos fundamentales para el despliegue en las nuevas dinámicas de transformación de las sociedades medievales, que en muchos casos provenían de órdenes civilizatorios no occidentales, pero que tenían resonancia en los nacientes burgos de Occidente.

Tal como señala la politóloga y feminista hondureña, Breny Mendoza, en su texto *Conexiones coloniales*:

Un análisis sucinto de la historia revisionista cuestiona el excepcionalismo europeo [y] devela la recuperación de la importancia de China, Medio Oriente, India, Japón y África en el ascenso de Occidente. Es ejemplar el trabajo que hace John M. Hobson en *The Eastern Origins of the Western Civilization*. Hobson cuestiona la lógica de la inmanencia que permea las visiones eurocéntricas de la historia aduciendo que Europa triunfó sobre el “Este” y

colonizó el mundo gracias al “portafolio de recursos” (tecnologías, instituciones e ideas) que el “Este” ofrecía (Hobson, 2004, p. 2). El portafolio de recursos del Este fue tomado y asimilado por Occidente, pero se negó su origen y se presentó como un desarrollo de las únicas y virtuosas cualidades de racionalidad y productividad de Occidente. Hobson ofrece evidencia histórica suficiente para demostrar que China, en particular, no sólo logró desarrollarse independientemente de otras culturas, sino que siguió siendo superior a Occidente al menos hasta 1840, en la cúspide del Imperio británico. En contraposición, la Europa temprana parecía una de las regiones más retrógradas, patriarcales y oscuras del Viejo Mundo (Mendoza, 2023, p. 45).

En esta misma tesitura, Mendoza menciona que

si Hobson hubiera considerado el impacto que la colonización de Abya Yala tuvo en China, habría visto que el ocaso de China y el triunfo de Occidente también tuvieron que ver con el portafolio de recursos (tecnologías, instituciones e ideas) que hallaron los españoles y portugueses en Abya Yala como *terra nullis* o tierra de nadie, abandonada por la ciencia y la tecnología, intocada por el conocimiento humano y desprovista de historia, no llegaremos a una visión de la historia universal que refleje el enredo del mundo (2023, p. 46).

En correspondencia con lo anterior, la autora propone aclarar las interconexiones de “nuestras historias coloniales y, quizá lo más importante, las conexiones históricas imprevistas y los patrones inesperados que surgen de este acercamiento” (Mendoza, 2023, p. 44). En este punto, tampoco se puede pasar por alto el deliberado ocultamiento de dichas interconexiones, ya que estas “omisiones” tienen implicaciones relevantes en los fundamentos mismos del proyecto moderno-colonial-capitalista.

Por su parte, la pensadora cakchiquel Aura Cumes lo sintetiza de la siguiente manera: “el éxito de la colonización en América está en proporción directa con *lo que logra esconder*, pues de allí se *institucionaliza* el derecho de los ‘civilizados’ a despojar, esclavizar, controlar, dominar y

matar a los ‘incivilizados’” (Cumes, 2014, p. 61. El *énfasis* es de la autora del presente trabajo).

Después de este recorrido no será difícil deducir que los dispositivos de dominación resultantes de los procesos coloniales se sostienen sobre la base de diversas *desconexiones* y *ocultamientos*, que se convierten en su contenido y premisas (las cuales se sostienen a su vez en la pretensión de centralidad a través del andro-etnocentrismo). Así pues, identificar las ausencias, los silencios y las omisiones abre las puertas para entender el lugar encumbrado que la Europa colonial se autoasignó y que le permitió acuñar un particular modelo ideológico-epistémico, así como ontológico, político, social y cultural.

Las *desconexiones* u *ocultamiento* de las *conexiones* coloniales se volvieron fundamento y ruta configurante de la fisonomía del sistema, sus estructuras, instituciones y dispositivos de dominación, pero también –y, sobre todo– de su método para la producción de conocimientos.⁴ Incluso, la filósofa de la India, Gayatri Chakravorty Spivak, en su texto clásico *¿Puede hablar el subalterno?*, recurre “al argumento de que la producción intelectual occidental es, de muchas formas, cómplice de los intereses económicos internacionales occidentales” (Spivak, 2003, p. 301).

La relación entre el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología dentro del proyecto civilizatorio moderno-colonial es la manifestación misma de las interconexiones *acalladas* entre colonialismo, extractivismo, capitalismo e imperialismo. Así pues, retomando lo planteado en la introducción de este trabajo, el método científico moderno construyó sus contenidos sobre la base de un propósito: sostener las lógicas de dominación sistemática a través de la construcción de discursos eruditos, verdades unívocas y absolutas; las cuales, a su vez, se justificaron bajo los principios de objetividad, neutralidad y universalidad. Y es que esta tríada ha

⁴ En este punto vale señalar que también el efecto del ocultamiento se expresa en las existencias ontologizadas de las poblaciones colonizadas y colonizadoras, las primeras producidas negativamente frente a las segundas posicionadas positivamente.

sido la artífice del sistema de pensamiento moderno, porque garantiza los múltiples ocultamientos de las conexiones coloniales para sostener un nuevo orden mundial, en donde Europa quedaría como el centro.

De esta forma se puede entender por qué la tendencia de generar teoría a través de procesos de abstracción (desconectantes y excluyentes) es una de las manifestaciones de la operacionalización de los *ocultamientos* producidos por el principio trinitario antes señalado. Así, la construcción teórica, bajo el modelo del método científico moderno, tiene como prerrogativa construir un tipo de conocimiento que *separa* y *desconecta* las nociones y los conceptos de su origen, o sea, de los procesos y los sujetos que los producen. Allí las lógicas de poder colonial operan de manera disimulada o naturalizada, de tal suerte que la intención política en la generación del conocimiento queda encubierta y traducida en términos de las lógicas de neutralidad científica.

En ese mismo sentido, los esquemas conceptuales emanados del modelo epistémico moderno-colonial pierden toda conexión con la realidad y, así, quedan despojados de su dinamismo y energía. Lo anterior no es cosa menor, ya que los procesos de construcción conceptual producen realidades, existencias y sujetos. De tal suerte que sus efectos impactan en la vida concreta de personas, colectividades y comunidades enteras contriéndolas a los dispositivos de poder y dominación colonial que se sostienen y reproducen con –y desde– las narrativas científicas. Quizá por ello, desde hace varias décadas ha habido una intención deliberada –por parte de algunas voces críticas– de dismantlar los fundamentos que dan origen a la episteme moderno-colonial-imperial. Como parte de este ejercicio, en los siguientes apartados se recuperarán e interrogarán algunos de los planteamientos que abrieron –y siguen abriendo– brecha para los caminos hacia construcción de perspectivas para la descolonización.

LOS VERICUETOS IMPLÍCITOS EN LA CIENCIA MODERNA

Las críticas a la ciencia moderna emergieron desde el momento mismo en que se coronó como el modelo epistémico del orden civilizatorio inaugurado por la modernidad. Sin embargo, a raíz de que se incorporaron al debate las interpelaciones asociadas al *problema colonial*, quedó claro que el método científico es una de las empresas del mundo moderno-colonial-capitalista. Por tanto, dicho modelo responde a sus propios repertorios ideológico-subjetivos, sociológicos, económicos y políticos.

Gran parte de las narrativas históricas y genealógicas sobre la emergencia de las ciencias sociales se han formulado bajo el cobijo del núcleo de doctrinas y prejuicios que ratifican el lugar autoasignado de la superioridad europea, y, en correspondencia, se elaboraron a la sombra de los entramados coloniales que dinamizan las configuraciones de la hegemonía europea (y, después, norteamericana).

Con cierta conveniencia se ha presentado a la ciencia como el resultado de un proceso de “maduración racional” de la humanidad, cuyo efecto se traduce en lógicas del desarrollo que tienen como referente unívoco la historia y trayectoria de Occidente. Así, la configuración de la ciencia y sus esquemas epistémicos se escudaron en la “razón moderna”, la cual no tolera nada fuera de sí (es decir, nada que no esté contenido o asimilado por ella). Por tal motivo, la negación/borramiento o apropiación de las alteridades y sus conocimientos (subyugados) son también su corolario.

El desmontaje crítico de las lógicas que operan en la ciencia ha tenido que pasar también por un entrecruce con el análisis sobre la modernidad. Pero, dado que la constitución del modelo científico moderno va de la mano del desarrollo económico, demográfico y socio-cultural de la Europa occidental (entre los siglos XVI y XIX), no se puede dejar de señalar que el vínculo indisoluble entre modernidad y ciencia es producido, en buena medida, por las interconexiones coloniales abiertas a raíz de la conquista y colonización de los territorios Amerindios y, por tanto, por las pretensiones de centralidad y los patrones de dominación encumbrados por Occidente.

Recordemos, con Immanuel Wallerstein –quien presidió la *Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*–, que

hasta el siglo xx parecía que la finitud de la esfera terrestre había servido principalmente para facilitar las exploraciones y explotaciones requeridas para el progreso, y para hacer prácticas y realizables las aspiraciones de Occidente al dominio (Wallerstein, 1996, p. 6).

La nueva “mirada del mundo” que explosiona en Europa con la conquista y colonización de América produjo –con el tiempo– la convicción de convertir en legalidad los “beneficios” generados por la carrera triunfal de la empresa colonial. Lo anterior se tradujo en nuevos órdenes políticos que tomarían concreción en los Estados modernos, así como en los lenguajes históricos, legales y jurídicos que los sustentarían. Estas *gramáticas del poder* estuvieron acompañadas de las maniobras teóricas que las ciencias sociales ofrecieron a los nuevos sistemas políticos. Bajo esta misma tesitura, presento a continuación lo planteado por Wallerstein en su libro *Abrir las ciencias sociales*:

La necesidad del Estado moderno de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones había conducido al surgimiento de nuevas categorías de conocimiento desde el siglo xviii, pero estas categorías todavía tenían indefiniciones y fronteras inciertas (Wallerstein, 1996, pp. 8-9).

Llegados a este punto, vale la pena señalar que los campos del conocimiento científico que se fueron delineando en Europa –entre los siglos xvii y xviii– también están marcados por las *interconexiones coloniales* expuestas en el apartado anterior. A pesar de ello, en los debates críticos abiertos frente a la ciencia moderna, rara vez se evidencian dichas conexiones interdependientes.

En las narrativas históricas (de la dominación) se ha planteado que el cambio en la “mirada de mundo” producido por la modernidad inicia

con el movimiento renacentista europeo y toma cuerpo en la Ilustración, pero no se suele mencionar que

el acceso a la producción [literaria, filosófica, política y teórica] de los clásicos griegos –que fue revisada y recuperada, desde el siglo xv, por diversas mentes eruditas europeas– sólo fue posible a través de las traducciones que en el Al-Ándalus y en el mundo árabe se hicieron de estos textos clásicos (Ochoa, 2021a, p. 16).

Es decir, las narrativas hegemónicas –producidas por disciplinas científicas, como la Historia– han contribuido a ocultar, entre otras cosas, el hecho de que

muchas de las lecturas hechas [durante el Renacimiento europeo] fueron posibles porque con las conquistas previas que hubo sobre el Al-Ándalus se obtuvieron manuscritos de bibliotecas, como la de Córdoba, que en ese tiempo reunían miles de textos, tratados y libros a los que tuvieron acceso los cristianos. Es decir, el sur de España, habitado desde siglos atrás por musulmanes que fueron perdiendo terreno en su disputa con las Coronas cristianas, *fue una fuente epistémica sustantiva para la naciente Europa* (Ochoa, 2021b, p. 8. El *énfasis* es de la autora del presente trabajo).

Hoy por hoy, resulta innegable que –voluntaria o involuntariamente– buena parte de la producción científica disciplinar terminó por justificar y validar los encubrimientos y ocultamientos andro-eurocéntricos. Pero para que ello fuera posible se requirió de todo un proceso de institucionalización del saber científico (disciplinar y disciplinante), así como de su método. El propio Wallerstein habla sobre la creación de las estructuras institucionales del conocimiento de la siguiente manera:

La historia intelectual del siglo xx está marcada principalmente por la *disciplinarización y profesionalización* del conocimiento, es decir, por la

creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores del conocimiento. La creación de múltiples disciplinas se basa en la creencia de que la investigación sistémica requería una concentración hábil en las múltiples *zonas separadas de la realidad*, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimiento. Esta división racional prometía ser eficaz, es decir, intelectualmente productiva (Wallerstein, 1996, pp. 9-10. El *énfasis* es de la autora del presente trabajo).

Así pues, con la “profesionalización” del conocimiento se institucionalizan las distinciones disciplinarias y también se formaliza y da validez al sentido de separación/desconexión que opera en la propia matriz moderno-colonial. Este proceso se replica en las gramáticas y narrativas del poder, las cuales son producidas –en muchas ocasiones– en los espacios institucionalizados del saber científico, es decir, en las universidades.

De tal suerte que el desengranaje de la estructura disciplinar de la ciencia y de su ruta de institucionalización no sólo pasa por las fibras epistémicas, sino también por el problema de la relación foucaultea *saber/poder* que opera en el espacio universitario y académico donde se produce y reproduce el conocimiento. Sin duda, algunos de los trabajos realizados desde el debate descolonial nos pueden arrojar luces en esa dirección.

¿QUÉ HAY QUE DECIR DESDE EL DEBATE DESCOLONIAL?

En este apartado presento algunas líneas de reflexión formuladas desde el debate descolonial. Pero como el objetivo no es hacer un estado de la cuestión, retomo sólo posicionamientos puntuales que permiten aterrizar ciertas propuestas para profundizar en el desmontaje del entramado colonial previamente expuesto... y revirar hacia otras ópticas.

Para iniciar, conviene preguntarse por qué retomar el pensamiento descolonial. En el pensamiento descolonial latinoamericano existen

importantes aportes críticos en torno a la “mirada de mundo” moderno-colonial que produjo tanto *subjetividades*, como *materialidades* y *epistemologías* para la dominación. Hay que recordar que el llamado *Giro decolonial* surge en el contexto de la emergencia del nuevo orden global neoliberal, cuyos efectos promovieron importantes reflexiones en torno a la deriva que seguía el proyecto de la modernidad y las tensiones que —para ese momento— se gestaban en su seno.

En dicho contexto, un grupo de pensadoras y pensadores latinoamericanos y caribeños comenzaron a repositionar el problema del *hecho colonial* en el marco de los debates relativos a la “crisis de la modernidad”. A ese núcleo de intelectuales, vinculados a universidades norteamericanas o latinoamericanas, se les conoció como el Grupo modernidad/colonialidad (GMC).

A partir de un nuevo posicionamiento ante el devenir de la modernidad de principios del siglo XXI, el GMC planteó una crítica radical a la “racionalidad eurocéntrica”, mostrando cómo es que los criterios raciales y de género seguían fungiendo como articuladores de la clasificación social mundial y como fundamento de los patrones de dominación que desde hace más de quinientos años configuraron el sistema-mundo-moderno-colonial. También, expusieron las continuidades de la herencia colonial en la nueva fase del modelo civilizatorio moderno-capitalista, a través de las lógicas neocoloniales que perpetúan, hoy por hoy, los ensamblajes entre el saber/poder.

Aunque, llegados a este punto, hay que decir que la *apuesta decolonial* no sólo se suscribe al GMC, sino que, en realidad, forma parte de un enorme bagaje político-reflexivo que tiene múltiples registros en *Nuestramérica*. Me refiero a toda la producción de saberes producidos en las protestas y resistencias contra el orden colonial y sus imprints estatales y desarrollistas posteriores, así como al legado intelectual anticolonial que desde hace más de tres siglos ha circulado en la región latinoamericana y la caribeña.

De tal suerte que el debate decolonial no debe ser visto como una “teoría”, “paradigma” o “escuela de pensamiento”, sino, ante todo, como

un campo vasto de reflexiones que ofrece coordenadas para alcanzar un entendimiento nítido de los mecanismos, dispositivos, estructuras y vigencias del poder moderno-colonial.

Pero aquí lo que interesa es retomar reflexiones puntuales que muestran cómo es que “las ciencias sociales y las humanidades ... no sólo arrastran ‘la herencia colonial’ de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente (Castro-Gómez, 2007, p. 79).

Por ahora hay que resaltar, con Santiago Castro-Gómez, que la ciencia moderna tiene una lógica imperativa y excluyente que anula la posibilidad de reconocer, dialogar e incorporar paradigmas que aparecen como opuestos a la matriz del saber/poder moderno-colonial. En este sentido, dicho autor plantea que en “el pensamiento analítico de las disciplinas” queda ignorada la “ley de la *coincidentia oppositorum*”, lo que significa que lo “contrario” queda excluido y anulado. Esto sin entender que “[e]n el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no pueden existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental” (Castro-Gómez, 2007, p. 86). Como se puede ver, nuevamente, queda expuesta la cuestión de la separación/exclusión como criterio y *locus de enunciación* de las ciencias modernas.

La posición de este autor se encamina a delinear la apuesta transdisciplinar como una vía de posibilidad para las coexistencias de diversas “formas culturales de conocimiento”, que incluso puedan aparecer como opuestas, ya que “la transdisciplinariedad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formatos del conocimiento, incluyendo ... los conocimientos que la modernidad había declarado como dóxicos” (Castro-Gómez, 2007, pp. 86-87). En este sentido, el problema del criterio de la *separación excluyente* contenido en la episteme moderna-colonial tendría posibilidades de solución bajo perspectivas transdisciplinares.

Unos años antes de la publicación del trabajo de Santiago Castro-Gómez (2007) en el que posiciona, entre muchos otros temas, el de la

transdisciplina, circuló un pronunciamiento suscrito por personalidades del mundo académico, a saber, la *Carta de la transdisciplinariedad* (1994). En dicho manifiesto se expone que: “La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad” (*Carta de la Transdisciplinariedad*, 1994). No obstante, el propio Santiago Castro-Gómez sostiene que “la transdisciplinariedad no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los ‘fundamentos’ de las mismas”, dado que “incorpora el *principio del tercero excluido*” (Castro-Gómez, 2007, p. 86).

Sin embargo, se requiere ir todavía más allá, pues el problema de las *interconexiones coloniales encubiertas* no se resuelve simplemente haciendo los *links* (enlaces) o promoviendo aperturas que impliquen un simple “diálogo de saberes”. Desestructurar la componenda de la “colonialidad del saber”, bajo su matriz saber/poder, requiere también quebrantar la mirada y el *horizonte de sentido* que la sostiene, y que configura sus propios criterios de validez (pretendidamente) “universales” y “objetivos”.

Por supuesto, el bagaje desplegado por las voces disidentes dentro del campo de la producción académica nos sirve como punto de partida. Pero además de hacer la crítica a las vías desde las que se construye el conocimiento científico, se hace necesario y urgente generar otras pautas de interpretación y marcos categoriales que se desplacen de la matriz moderno-colonial. Pero, ¿cómo podemos ir más allá de los límites que establecen los criterios moderno-coloniales?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si bien existen muchas más reflexiones de las que hemos visto hasta ahora, que pueden ayudar a hacer una reubicación crítica de la episteme moderna-colonial y su método, en estas primeras décadas del siglo XXI nos enfrentamos a la obligatoriedad de hacer desplazamientos aún más

finos y radicales. Es decir, transitar más allá de las miradas críticas que se han delineado hasta ahora.

Lo anterior significa que tendríamos que hacer virajes importantes, que nos permitan explorar *otros* marcos referenciales; incluso, otros *horizontes de sentido* que ofrezcan *otras* formas de *conocer y entender* el mundo, para así poder pensar desde allí las existencias humanas y no humanas en interdependencia. Se trata de identificar *horizontes de sentido*, que, desde su seno, promuevan perspectivas tendientes a la *multiplicidad interconectada*, la relacionalidad interdependiente y la producción de conocimientos encarnados (en que *práxis-sujetxs-teoría* no opere de forma excluyente y separada); todo ello es un primer paso en esta tarea.

De ahí que recurrir, por ejemplo, a los mundos y *horizontes de sentido* amerindios, de matriz africana, de origen oriental, y dar valor a sus apuestas filosóficas es una vía que nos puede abrir caminos para hacer el desplazamiento epistémico-político que hoy se requiere. Aunque, hay que decirlo: este desplazamiento –desde hace tiempo– lo vienen haciendo los pueblos ancestrales de Abya Yala.

Si partimos desde ahí, podríamos avanzar en la posibilidad del acto descolonizador de la episteme moderna-colonial y escalonar las reflexiones en términos de la acción política que se requiere para construir *otro* mundo posible.

REFERENCIAS

- Carta de la Transdisciplinarietà* (Convento de Arrábida, noviembre de 1994).
<https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la Universidad: La *hybris* del punto cero. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo

- del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Cumes, A. (2014). Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización. En M. Millán (ed.), *Más allá del feminismo. Caminos para andar* (pp. 61-86). Red de feminismos descoloniales.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En Walter M. (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 57-70). Ediciones del Signo/Duke University.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En Blázquez, N. et al. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-65). UNAM.
- Lander, S. (2000a). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-39). Clacso.
- Lander, S. (2000b). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de saber hegemónicos. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Marx, C. y Engels, F. (1948). *Manifiesto comunista: 1848-1948*. Babel.
- Mendoza, B. (2023). Conexiones coloniales. En: *Colonialidad, género y democracia* (pp. 43-53). Akal.
- Ochoa, K. (2018). Feminismos de(s) coloniales. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 109-122). UNAM, PUEG.
- Ochoa, K. (2021a). *Feminismos descoloniales latinoamericanos para principiantes*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Ochoa, K. (2021b). Disputar las narrativas de la liberación. En *Revista de la Universidad de México. Descolonización/Dossier*. Abril, 6-11. UNAM.

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En M. Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Ediciones del Signo/Duke University.
- Robinson, C. J. (2018). El capitalismo racial: El carácter no objetivo del desarrollo capitalista. En *Tabula Rasa* (28), 24-56. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Shih, S. (2021). Hacia una ética transdisciplinaria de los estudios globales. En *Tabula Rasa* (38), 25-48. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <https://www.revistatabularasa.org/numero38/hacia-una-etica-transdisciplinaria-de-los-estudios-globales/>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? En *Revista Colombiana de Antropología* (39), 301-364.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.

2. Elementos para una educación nacional-popular en México

Lucio Fernando Oliver Costilla

INTRODUCCIÓN

Los asuntos por tratar en este capítulo no tienen un significado único, sino que son objeto de entendimiento diverso y están sujetos a un profundo debate. Los enunciados de la educación, lo nacional-popular y la formación social mexicana, no sólo se comprenden de distinta manera según la ideología, el grupo social, la región, las poblaciones, el momento histórico y los intelectuales que los utilizan, sino que, algo quizá más importante, son componentes de un proceso abierto. Es decir, que están en continuo movimiento y expansión y son problemas que responden a clarificaciones o a la lucha de fuerzas y proyectos nacionales.

Pasemos, ahora, a considerar algunos elementos para una educación nacional-popular. En primer lugar, es preciso estimar la situación de la educación formal y escolar, para luego llevar el análisis a un plano nacional más amplio y discurrir sobre la manera en cómo la educación está contribuyendo hoy a transformar críticamente las concepciones y actos de las grandes mayorías. Ello, en términos de una perspectiva mediante la cual se da continuidad a las luchas del pueblo y a la historia de la nación.

LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN MÉXICO EN EL ÚLTIMO PERIODO

La Secretaría de Educación Pública emitió en 2022 un Plan Nacional de Educación (PNE, 2022) para los niveles preescolar, básico y secundario, el cual se ha empezado a aplicar en 2023. El nuevo plan institucional conlleva un cambio profundo en concepciones, planes de estudio, currículo, pedagogía y horizonte nacional-popular en cuanto a la formación de los estudiantes y docentes normalistas de nuestro país.

Tanto una lectura al PNE propuesto, como una vista de los nuevos libros de texto gratuitos y una revisión de las opiniones de los especialistas en educación (*Perfiles Educativos*, 2023)¹ permiten percibir que los nuevos objetivos de los textos son modificar de manera positiva la relación entre el aprendizaje de conocimientos y la vida de los estudiantes en su respectivo contexto social. Asimismo, estimulan la búsqueda de una conciencia crítica, comunitaria, rural y urbana; al tiempo que acentúan una perspectiva histórica, que problematiza y destaca la capacidad activa de los diversos sujetos populares.²

Resulta central resaltar la fuerza de innovación –en lo nacional y popular– que impulsa la propuesta educativa de la SEP, pues influirá en estudiantes de los niveles básicos de todo el país para que éstos asuman conocimientos útiles de una concepción científica y técnica actualizada, asociados a una nueva filosofía para comprender e interactuar en lo social. Dicha propuesta educativa abre la posibilidad de que las generaciones en formación se preparen con conciencia crítica para enfrentar colectivamente y bajo una dinámica democrática participativa los problemas

¹ El suplemento incluye los artículos de la revista *Perfiles Educativos*, núm. 180, detenidamente revisados para la elaboración del presente capítulo.

² En lo personal, considero urgente e importante modificar sustantivamente la educación tradicional basada en la trasmisión abstracta de conocimientos, el estudio memorístico y el diletantismo (aprender todo, de todo) para pasar a elaborar una nueva propuesta de la educación.

presentes en las complejas relaciones sociales contradictorias de la ciudad y el campo mexicanos.

Es de destacar que en la propuesta educativa referida se impulsa una crítica del “sentido común” (Gramsci, 2000, C. 11, párr. 12) que prevalece en México. Éste conforma un pensamiento paradójico: tiene elementos racionales, solidarios y creativos, al mismo tiempo que por su carácter espontáneo y ecléctico, autoritario, abigarrado y confuso, en el pasado ha sustentado la reproducción de la subalternidad popular a la hegemonía de las élites capitalistas mundiales y nacionales. Ese mismo sentido común se reproduce día a día en las instituciones, en los medios de comunicación y en la cultura, así como en las familias y en las diversas organizaciones sociales. Constituye la manera de entender y actuar en el mundo por parte de los sectores populares en que prevalece un conformismo social que acepta –como algo natural– que las élites económica o socialmente privilegiadas dirijan con exclusividad la economía, la política, la cultura y la sociedad. No obstante, sea más que evidente en la historia del país que sus políticas priorizan sus intereses particulares, imponen la sobreexplotación de los trabajadores y campesinos, desprecian a las comunidades, restringen los derechos democráticos, carecen de conciencia o valores nacionales y populares y están distantes de las necesidades colectivas y comunitarias de las mayorías.

Así pues, la educación pública bajo el nuevo plan permitirá fortalecer la creación de nuevos docentes populares críticos, que se identifiquen con el propósito de profundizar la articulación y correspondencia de la sociedad civil y las comunidades con políticas progresistas de los gobiernos y de otras ramas del Estado, entendido éste en su sentido integral.³ El plan propone elementos necesarios para establecer un vínculo de conciencia basado en la elevación ideológico-política de los maestros y de los estudiantes comprometidos con el avance del país y la reforma

³ Para profundizar este concepto de Estado integral se sugiere la lectura de Oliver, L. (2022).

de las instituciones. Asimismo, plantea caminos para democratizar las relaciones sociales y de poder entre dichos actores y entre ellos y la sociedad.

Las propuestas pedagógicas críticas y comunitaristas del nuevo plan de estudios y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tienen elementos para la transformación necesaria y avanzada de la cultura social, política y cultural de México. Es de esperar que contribuyan a la creación de hábitos intelectuales colectivos de análisis de los problemas, conflictos y contradicciones, en el marco de relaciones económicas, políticas y sociales en curso.

Además, cabe mencionar que el Plan Nacional de Educación 2022 no desconoce los logros formativos y educativos de planes anteriores y asume la existencia de problemas no resueltos, derivados de la ausencia de recursos docentes, de infraestructura y de compromiso social en muchos barrios urbanos, en el campo y en las comunidades originarias. Asimismo, reconoce la desigualdad en el acceso a la educación entre sectores de la población, la distinta calidad educativa en las diferentes regiones y lugares del país, las complicaciones e insuficiencias de la gestión escolar y otras deficiencias como la falta de empleos e ingresos adecuados, la distribución desigual de infraestructura y tecnología digital para manejar los avances científicos y técnicos, así como el abandono escolar después del nivel secundario.

Lo más relevante de la nueva propuesta educativa es que introduce criterios formativos intelectuales, emocionales, sociales y culturales para que los estudiantes experimenten una nueva concepción del conocimiento escolar desde una perspectiva nacional y popular. Además, propicia que dicho conocimiento –individualizado en cada estudiante– deba ser compartido en la comunidad, para abordar problemas apremiantes y distanciarse de criterios basados en una competitividad individualista que depositan el éxito o fracaso educativo en los propios estudiantes independientemente de su contexto.

LAS NOCIONES PUEBLO-NACIÓN Y LO NACIONAL-POPULAR

En lo que respecta al ámbito educativo de la cultura en el país, considerado como fenómeno de mayorías que son portadoras de un conjunto de valores y concepciones que se ponen en acción en los diferentes campos de la vida nacional –en la enseñanza, en la convivencia, en la sociabilidad, en el trabajo, en la política, en las fiestas y en la importancia que se otorga a los problemas individuales, familiares, grupales y colectivos–, se puede distinguir entre los referentes de la noción pueblo-nación respecto de los del concepto nacional-popular.

El concepto de *pueblo-nación* (Durante, 2023b, pp. 365-372.) alude al *sujeto social y político de la vida nacional*, conformado por las multitudes movilizadas para intervenir apoyando o cuestionando las políticas generales y particulares del Estado, en tanto unidad de la diversidad concreta. Por el contrario, en la categoría de lo *nacional-popular* el pueblo es un adjetivo y por lo tanto califica y está subordinado al órgano representante de la nación: el Estado (Frosini, 2022, pp. 359-364) .

La noción del *pueblo* como *sujeto* nos conduce a especificar sus particularidades y sus potencialidades en la vida nacional. El concepto político de *pueblo* –en la categoría pueblo-nación– se refiere a la población políticamente activa en su lucha por afirmar derechos y libertades generales. Sin embargo, este concepto no nos dice por qué la población actúa de la forma en que lo hace. Para entender las experiencias heredadas de la Independencia, la Reforma, la Revolución Mexicana – y los momentos de contrarreforma– , es importante considerar que el pueblo mexicano en su lucha histórica entrelazó creativamente la exigencia de derechos políticos, civiles y económico-sociales bajo la bandera de la libertad política efectiva y la no reelección, con la defensa del interés común y la soberanía de la nación ante las dictaduras.

Así, la noción de pueblo alude a grupos sociales determinados que han alcanzado una cierta conciencia de las contradicciones y los conflictos de cada época y se han adherido a programas específicos de lucha por

derechos y libertades, que son distintos según cada momento histórico. En síntesis, se trata de un *concepto histórico-político concreto*, aunque se pronuncie en abstracto en el discurso político.

De ahí que cabe preguntarse por las especificidades actuales del pueblo-nación en México, en los distintos ámbitos en que actúa, a saber, en las ciudades y pueblos, las comunidades y ejidos, las escuelas, fábricas, talleres, comercios, los servicios, universidades y oficinas de trabajo manual y simbólico, la producción o la circulación de mercancías y en cuanto a su diverso asiento territorial, su especialidad laboral, sus conocimientos, su cultura, su relación con los derechos, las burocracias, las instituciones y el poder.

Como lo precisa Frosini, bajo el desarrollo capitalista mundial actual, en la actual globalización, el “capital” –personificado en la clase-sujeto capitalista dominante– *tiene condiciones y orientaciones sociales y políticas distintas al pueblo* (Frosini, 2022, p. 365). Lo mismo establece el teórico Joachim Hirsch al caracterizar al proyecto actual del capital como el de los *Estados de competencia* impulsados por la globalización neoliberal, que se han impuesto a partir de someter a los Estados periféricos (Hirsch, 2002).⁴ Hoy día, el capital actúa de forma relativamente unificada bajo la hegemonía de políticos que encabezan a un conjunto de grandes empresarios corporativos adheridos a la transnacionalización del capital y del Estado, vinculados con el capital financiero y corporativo transnacional dominante. Lo hace en tanto representa a dueños y gerentes de grandes empresas monopólicas, sean éstas productivas, industriales, agrarias, comerciales y de servicios. Ahora bien, en México la categoría “capital”, materializada en el sujeto social de los dueños privados de los grandes medios corporativos de producción sociales, remite al poder del dinero y a los programas de los empresarios diferenciados del pueblo –categoría esta última que incluye a los profesionistas y los pequeños y medianos

⁴ El investigador Joachim Hirsch de la Universidad de Frankfurt, Alemania, ha estado muy vinculado a los debates recientes de la academia crítica de América Latina.

productores—, en la medida en que las principales políticas contemporáneas del capital son la búsqueda del lucro a toda costa, la apropiación privada de lo común, la privatización de lo público, la promoción del individualismo competitivo y la disgregación y fragmentación de lo popular. Al día de hoy, ese conjunto social, en su mayoría, carece de compromisos nacionales y de una visión universal y nacional de lo público.

Se puede decir que, en contraposición al capital, el pueblo mexicano —en tanto nación sustentada por los trabajadores de todo tipo— está conformado por el amplísimo conjunto social de quienes producen y hacen circular con su trabajo la riqueza nacional (material y espiritual), quienes no tienen propiedad privada de grandes medios de producción y sólo tienen propiedad personal o comunitaria producto de su trabajo. Como conjunto social, cultural y político, los que viven de su trabajo tienden a identificarse con el interés general de las mayorías de la nación. Es la nación-pueblo. En términos teóricos es la parte mayoritaria de la sociedad de nuestro país la que produce, vive, se expande y sufre bajo el dominio multilateral del capital en el marco de la mundialización contemporánea.

La noción de pueblo-trabajador expresa la tendencia y la lucha en México por expandir en la sociedad, la política y la cultura, la potencia social y nacional de la diversidad de componentes del trabajo social y sus diversos aspectos identitarios colectivos. Refiere tanto a la capacidad productiva, social, cultural como política de las mujeres y los hombres trabajadores urbanos, rurales y comunitarios, formales e informales, en el territorio nacional, esto es, a su presencia y actividad en la sociedad, la economía, la política y la cultura nacionales e internacionales. En los últimos tiempos su influencia se amplía a las luchas identitarias grupales, interculturales y plurinacionales. La noción de pueblo hoy día remite a una masa social activa potencialmente portadora y creadora de una nueva *civilización* (Frosini, 2022). Pero para que eso se produzca, el pueblo-trabajador tiene que luchar por transformarse en dirigente político, económico e intelectual de la nación (pueblo-nación). Pasar a ser, lo que en términos teóricos se caracterizaría como, “al mismo tiempo,

sujeto consciente de transformaciones de la vida social y estatal y destinatario de aquella pedagogía permanente que es la hegemonía gramsciana” (Durante, 2023b, p. 2). Y el camino para ello es incidir crecientemente, junto con sus intelectuales y políticos, como fuerza rectora en el espacio público y en el ámbito común y social de la vida.

Hoy en día, esa potencialidad popular-nacional del mundo del trabajo se expresa con fuerza en la disputa en y por el Estado, en tanto los trabajadores son un germen de voluntad colectiva nacional para crear una nueva civilización. En México constituye una fuerza que puede y en algunos aspectos tiende a promover la unificación popular y a constituirse en sostén de la soberanía nacional y popular.

El Estado experimenta la influencia de los trabajadores; sin embargo, lo hace bajo su condición de ser una entidad con autonomía relativa y con su propio proyecto en términos de constituir un espacio ideológico, político y burocrático de unificación de las diversas clases de la nación. El Estado mexicano actual es, en su economía, sin duda, y no obstante las importantes empresas estatales y comunitarias del país, la afirmación de una forma productiva mercantil capitalista privada, dependiente y subordinada a la mundialización del capital –pero en términos de sus políticas públicas y sociales, así como en su proyecto ideológico-político y su programa de transformación nacional, participa de la disputa por lo nacional-popular, en conjunto con la parte activa y progresista de la sociedad civil y de las comunidades.

Como consecuencia de lo antes dicho, se puede derivar que cuando se alude al *sujeto* de los posicionamientos político-históricos conviene utilizar la noción de pueblo-nación; pero cuando consideramos al *agente* y *sujeto nación* –vinculados ambos al Estado–, resulta adecuado utilizar la noción de nacional-popular.

Lo anterior nos da el marco concreto para referirnos en la restante parte del capítulo a los elementos educativos sociales necesarios para la afirmación de una conciencia y una política nacional-popular en México.

EDUCACIÓN PARA UNA NUEVA VOLUNTAD COLECTIVA NACIONAL-POPULAR

En la historia de México las luchas políticas han llegado muy lejos en términos programáticos y de políticas de transformación social con participación de las masas (Semo, 1978, pp. 279-299). Si los programas políticos no prevalecieron tal cual fueron esbozados es porque la política no es un ámbito de certezas sino de luchas –además, en los procesos decisivos hubo fuerzas conservadoras que ejercieron el poder que todavía tenían para frenar en cierta medida el alcance de las transformaciones. Y esa capacidad y potencia popular, sin lugar a duda, está en la conciencia nacional de nuestro pueblo y se expresa con nitidez en la vitalidad histórica y política de la vieja ideología de la Revolución Mexicana y de los postulados esenciales de la Constitución de 1917, diferente a cualquier otra de América Latina. Ello a pesar de la derrota infligida por los líderes autoritarios y elitistas de la revolución a los ejércitos y los políticos democrático radicales de la Convención de Aguascalientes (Gilly, 1971).

Las luchas propiamente políticas podrían llegar, abrir horizontes y arraigarse más lejos, al enriquecerse y complementarse con la elaboración colectiva de un pensamiento crítico de las mayorías, resultado de la lucha de concepciones en los ámbitos privados, en los ambientes socioculturales y en los espacios político-institucionales. Ello en tanto la riqueza intelectual de conciencia popular lleve a un encuentro entre la alta cultura y la cultura popular. Tales son algunos de los elementos del problema educativo-cultural de masas en México, cuestiones de importancia central en el proceso de construir una nueva voluntad colectiva nacional-popular (Gramsci, 2000, C. 13, párr., 1). Esa lucha es vital para sustentar nuestra soberanía y dar lugar a la implantación de un régimen democrático popular sostenible en el territorio social a lo largo del tiempo: “La voluntad colectiva, en su entrelazamiento con la reforma intelectual y moral, pienso que constituye el sentido profundo de lo nacional-popular”

(Durante, 2023a, p. 7). En términos de Antonio Gramsci, la autora recoge lo que éste comenta en sus relevantes *Cuadernos de la cárcel*: “La solución con el voluntarismo es una solución de autoridad, legitimada ‘formalmente’ por un consenso, como se dice, de los ‘mejores’. Pero para construir una historia duradera no bastan los ‘mejores’, se necesitan las más vastas y numerosas energías nacional-populares” (Gramsci, 2000, C. 9, párr., 96).

El origen de estas argumentaciones se remonta a lo planteado por Federico Engels al final de su larga vida. En efecto, este autor tenía muy claro, en su elaboración teórica sobre las luchas políticas populares de finales del siglo XIX, la necesidad de superar la lucha de minorías conscientes a la cabeza de masas inconscientes, para abrir paso a luchas *conscientes de mayorías*. En su testamento político de 1895 este autor dice lo siguiente:

Si han cambiado las condiciones de la guerra entre naciones, no menos han cambiado las de la lucha de clases. La época de los ataques por sorpresa, de las revoluciones hechas por pequeñas minorías conscientes a la cabeza de las masas inconscientes, ha pasado. Allí donde se trate de una transformación completa de la organización social tienen que intervenir directamente las masas, tienen que haber comprendido ya por sí mismas de qué se trata, por qué dan su sangre y su vida. Esto nos lo ha enseñado la historia de los últimos cincuenta años. Y para que las masas comprendan lo que hay que hacer, hace falta una labor larga y perseverante. Esta labor es precisamente la que estamos realizando ahora, y con un éxito que sume en la desesperación a nuestros adversarios (Engels, 1895, p. 17).

¿Qué se requiere en México para que perdure y se profundice la revolución de las conciencias que está propuesta en el documento del gobierno actual? ¿Cómo hacer para que se continúe con esa propuesta clave del movimiento que hoy dirige el país y se dé lugar a la construcción de una nueva voluntad colectiva nacional-popular? Sólo resolviendo estas cuestiones se puede lograr que las transformaciones actuales sean profundas tanto en el Estado como en la sociedad y arraiguen en una democracia con soberanía

nacional y popular. Ello a pesar de lo difícil que resulta dicho objetivo en un mundo que continúa siendo dirigido por la globalización neoliberal, dominado por las naciones-potencia de los países centrales y por las élites transnacionales del poder económico corporativo y financiero.

Las fuerzas de cambio de la sociedad actual están ante la necesidad y urgencia de ampliar hacia y en la sociedad la política que se asienta en el ámbito institucional. Es urgente una transformación en los modos de pensar y comportarse que constituyen al sentido común popular, el cual es un elemento en disputa en todos los ámbitos de la vida (Gramsci, 2000, C. 12, párr., 1, 2 y 3). Sólo a través de ese impulso de crítica de las múltiples concepciones y actos, heterogéneos y contradictorios, que hoy las caracterizan, las grandes masas podrán adquirir coherencia política autónoma, de modo que el pueblo concreto, del campo y la ciudad, encuentre en la elevación de su educación, la cultura crítica popular y la autodeterminación política la génesis de un nuevo buen sentido de multitudes.

La lucha por ese buen sentido requiere establecer un vínculo entre el movimiento espontáneo de cambio popular-nacional y una dirección consciente relacionada con la teoría y la política, para que el movimiento naturalice y se apropie del método, la disciplina y las concepciones abstractas y concretas de un pensamiento basado en la crítica histórico-social y en el estudio de situaciones. Para ello, se hace necesaria la participación de la intelectualidad comprometida con el cambio y la conformación de nuevos pensadores teóricos pertenecientes a las propias mayorías populares. Estamos ante la necesidad histórica de lograr una coparticipación entre los intelectuales y las masas, en la dirección consciente crítica y cultural de la política, que le dé un nuevo sentido a la experiencia y amplíe el horizonte de lucha de la sociedad y del Estado nacional.

Conforme a lo anterior, se presenta el reto de un movimiento sociopolítico que enarbole un programa de elevación ideológica de masas, vinculado a la lucha social, pero que sea también el terreno de la crítica social de las contradicciones del movimiento orgánico del capitalismo mundial y nacional, de la alienación de las masas a las formas que reproducen la

subordinación social cosificada a las mercancías, al dinero y al capital, así como de cuestionamiento a la subalternidad a las formas ideológico-políticas estatales y sociales todavía dominantes, entendidas como autónomas y ajenas a la lucha de intereses sociales. Para ello se hace necesario un estrecho vínculo de los dirigentes y organizadores del pueblo, los intelectuales críticos y los políticos del Estado nacional democrático.

Junto con las reformas políticas y económicas profundas resulta imperativa, por tanto, una gran reforma cultural y política (la hegemonía civil), que lleve a la lucha por una *nueva dirección intelectual y política civil y popular de la nación*.

A partir de su propuesta de crítica al dogmatismo y de renovación teórica y política del marxismo de principios del siglo pasado, Antonio Gramsci planteó lo siguiente:

la fórmula de 1848 de la “revolución permanente” es elaborada y superada en la ciencia política en la fórmula de “hegemonía civil”. Sucede en el arte político lo que sucede en el arte militar: la guerra de movimientos se vuelve cada vez más guerra de posiciones y se puede decir que un Estado gana una guerra en cuanto que la prepara minuciosa y técnicamente en época de paz. La estructura masiva de las democracias modernas, tanto como organizaciones estatales cuanto como complejo de asociaciones en la vida civil, constituyen para el arte político lo que las “trincheras” y las fortificaciones permanentes del frente en la guerra de posiciones: hacen solamente “parcial” el elemento del movimiento que antes era “toda” la guerra (Gramsci, 2000, C. 13, párr., 7).⁵

Una educación orientada a la creación de una nueva voluntad nacional-popular en México conlleva, por tanto, cuestionar y superar la disgregación, la competencia y el individualismo entre los trabajadores que

⁵ Previamente, Gramsci elabora los elementos de la noción de hegemonía civil en el cuaderno 11, párrafo 12, de sus Cuadernos de la cárcel.

propagó la ideología de los anteriores gobiernos neoliberales. La transformación de las conciencias requiere un esfuerzo ideológico cultural de las mayorías para que el buen sentido del pueblo-nación concreto se reconozca en todos los ámbitos de la vida y se resignifique lo nacional-popular en la cultura y la política. Todo ello, para que la sociedad enfrente los problemas histórico-estructurales y políticos de la formación social mexicana y, con ello, se concientice de los elementos de su subalternidad a la visión aislada y al apoliticismo de las élites capitalistas y de la intelectualidad elitista moderna.⁶ De tal manera que las mayorías populares, el pueblo-nación, asuman un compromiso de país a partir de una nueva perspectiva nacional-popular.

REFERENCIAS

- Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el plan de estudios. En Del marco curricular al Plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. *Perfiles educativos*, Tercera época, 45(180), suplemento 2023. IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2023). Recuperar la pedagogía. El Plan de estudio 2022. En Del marco curricular al Plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. *Perfiles educativos*, Tercera época, 45(180), suplemento 2023. IISUE-UNAM.
- Durante, L. (2023a). Nazionale-popolare. En *Una antología de la International Gramsci Society-Italia*. <https://www.igsitalia.org>
- Durante, L. (2023b). Nacional Popular. En G. Liguori, M. Modonesi, P. Voza (eds.), *Diccionario gramsciano (1926-1937)*. UNICA Press.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica/Itaca.
- Echeverría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista. Antología*. Vicepresidencia del Estado plurinacional de Bolivia.
- Engels, F. (1895). Introducción a la reedición de 1895 del texto de Marx: *Las*

⁶ Al respecto, se puede consultar la obra de Echeverría, B. (2011).

- luchas de clases en Francia 1848-1850*. Ediciones de la directiva de la Socialdemocracia Alemana.
- Frosini, F. (2022). Concepto Nación. En G. Liguori, M. Modonesi, P. Voza (eds.), *Diccionario gramsciano (1926-1937)*. UNICA Press.
- Fuentes, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. En *Del marco curricular al Plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. Perfiles educativos*, Tercera época, 45(180), suplemento 2023. ISSUE-UNAM.
- Gilly, A. (1971). *La revolución interrumpida, México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. El Caballito.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. ERA, 6 vols.
- Hirsch, J. (2002). *El Estado nacional de competencia*. UAM-X.
- Marx, K. (1989). *Introducción general a la crítica de la economía Política/1857*. Siglo XXI.
- Nuevos libros de texto gratuitos (2023). URL: <https://libro-de-texto-sep-conaliteg.com.mx>
- Oliver, L. (2022). *Problemas teóricos del Estado integral en América Latina. Fuerzas en tensión y crisis*. UNAM (es de acceso público en el sitio de publicaciones digitales de la UNAM y de la FCPyS).
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019, 12 de julio). *Diario Oficial México*. URL: <https://www.gob.mx>
- Plan Nacional de Educación. 19 de agosto de 2022. Documento oficial de la Secretaría de Educación Pública del gobierno de México. En <https://www.gob.mx/sep>
- Price, R. (1980). *Sociedades cimarronas*. Siglo XXI.
- Revueltas, J. (1962/1980). *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. ERA. (Obra original publicada en 1962).
- Semo, E. (1978). Acerca del ciclo de las revoluciones burguesas en México. En *Historia mexicana, economía y lucha de clases*. ERA.

Segunda parte

EDUCACIÓN BÁSICA

3. Pluralidad epistémica en contextos interculturales

Micaela Garrido Bonilla

Leticia Payno Núñez

María del Coral Morales Espinosa

INTRODUCCIÓN

En la gran mayoría de los países de América Latina, y por supuesto en México, las políticas educativas, así como las instituciones creadas para asegurar la escolaridad, tienen como misión de origen asegurar una visión homogeneizadora. No es extraño que amplios sectores sociales consideren que mientras más homogénea sea la sociedad habrá mayores oportunidades para el desarrollo y el acceso al mundo global.

En México, la política pública adoptó principios y criterios hegemónicos aplicables en todos los ámbitos de la vida nacional. Se replicó la visión eurocéntrica y, con ello, la implementación de ideologías colonizadoras y excluyentes que permearon la estructura misma de la escuela, su funcionamiento y el currículo. Y es que el surgimiento del México independiente fue influenciado, como lo refiere Bonfil Batalla (1988), por los procesos de conformación de los Estados-nación en Europa, caracterizados por concebir naciones culturalmente homogéneas. Algunos autores (Durán, 1985; Medina, 2007) describen las formas en las que, a partir del México postrevolucionario, el Estado sentó las bases de una política educativa indigenista que justificó la asimilación: “mexicanizar a los indios”.

De esta forma, “a fuerza de ver siempre al Mismo en el Otro” (Viveiros, 2010, p. 15), no sólo se logró ignorar la diversidad lingüística y cultural, sino también la pluralidad de pensamiento y el acervo epistémico de una nación pluricultural.

Afortunadamente, las demandas de los movimientos sociales en el mundo y en México obligan a modificar los sistemas globales que provocan la asimetría económica y social, al tiempo que fomentan el racismo y la exclusión de amplios sectores de la población. En ese sentido, el cambio del poder ejecutivo en nuestro país en el 2018 trazó el rumbo para la *transformación* del país. En el ámbito educativo, las nuevas condiciones posibilitaron la reivindicación de la naturaleza humanista de la educación y el consecuente cambio de la política curricular.

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (PE, 2022) fue aprobado mediante el Acuerdo número 14/08/22 (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022). Su audaz narrativa ha ocasionado en el magisterio y en la sociedad en general una gran diversidad de reacciones. Esta tensión abre múltiples oportunidades para la discusión.

Este texto se inscribe en la tesitura anterior, a saber, abrir canales de comunicación para dar voz a las y los maestros que al disentir con la rígida estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) y del currículo, ejercieron su autonomía profesional para construir propuestas educativas pertinentes. Este escrito pretende, entonces, mostrar la viabilidad de construir proyectos educativos propios en cada escuela del territorio nacional, en el marco de los cambios sustanciales que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para tal fin, se describen dos experiencias educativas innovadoras, que centran sus propuestas en principios pedagógicos contenidos en el PE 2022.

El texto se organiza en tres apartados. En el primero de ellos, se presentan dos experiencias innovadoras de educación básica en el municipio de Cuetzalan, Puebla. Ambas se identifican como propuestas alternativas en función de la construcción propia de estrategias pedagógicas para dar sentido a los contenidos propuestos en los planes de estudio. Estas

experiencias educativas permiten reflexionar sobre: *a)* las condiciones que hicieron posible la gestión emergente de las propuestas educativas en el ámbito de la escuela pública; *b)* la capacidad de agencia de las y los actores educativos, y *c)* la vinculación con la comunidad para nutrir como propia la propuesta educativa local. En el segundo apartado, se abordan los referentes epistémicos implícitos en las experiencias educativas presentadas, las cuales actualmente son base de los principios del PE 2022. Para finalizar, se comparten algunas reflexiones derivadas de la práctica docente de las escritoras de este texto. Se enfatizan los logros y los desafíos a vencer para gestionar la diversidad en la escuela.

LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS

El municipio de Cuetzalan pertenece al estado de Puebla. El último censo de población y vivienda consigna una población de 49864 habitantes, de los cuales el 63.5% es hablante de lengua indígena (Inegi, 2020). Otros datos describen las condiciones de vida de su población: el 28.9% vive en pobreza extrema, el 28.5% presenta rezago educativo y el 14.9% de la población de 15 años y más es analfabeta (Coneval, 2020).

El municipio se conforma de ocho localidades y 135 comunidades (Inegi, 2020). Cuetzalan cuenta con una amplia presencia de organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la promoción de acciones diversas, entre ellas, los derechos humanos, la producción y comercialización de productos del campo, el cuidado del medio ambiente, la cultura y la educación. Se hace referencia a la incidencia de tres organizaciones en la gestión y consolidación de las experiencias educativas que a continuación se describen.

El Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE, A. C.) y la Comisión Takachiuallis para la Defensa de los Derechos Humanos acompañaron los procesos de formación del colectivo docente de la escuela “Rafael Ramírez”. Asimismo, impulsaron acciones para la mejora de la alimentación de la población escolar. Respecto a este colectivo docente hay

que resaltar la pertenencia de la maestra Beatriz Acevedo, quien posteriormente documentaría la experiencia educativa a solicitud de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y de la maestra Leticia Payno Núñez, autora del presente texto. Por su parte, la fundación, acompañamiento y consolidación de la escuela *Tosepan Kalnemachtilyan* (La Escuela de Todos) se debe a la decisión unánime de las y los socios de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske (UCTT). La escuela surge como un mandato social de las y los cooperativistas ante la necesidad de construir una escolarización funcional que frenara el desarraigo cultural a través de la “armonía con la cultura local y la pertenencia a un colectivo organizado” (Maciel, 2015, p. 61).

LA ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMÍREZ”

La comunidad de Ayotzinapan se caracteriza por la alta vitalidad lingüística del nawat¹ (masewaltahtol o mexicano) como medio de comunicación entre los habitantes indígenas (autodenominados *masewalmej*). El español es empleado de forma restringida para comunicarse con los no indígenas (llamados *koyomej*).

El pueblo se caracteriza por conservar una gran cantidad de manifestaciones culturales: vestido, música tradicional, danzas devocionales, así como la práctica de la medicina tradicional y el tejido en telar de cintura. Conservan su propia cosmovisión y practican valores colectivos como la *mano vuelta*² en diversas actividades y celebraciones de la comunidad.

La escuela primaria “Rafael Ramírez” se ubica en el centro de la comunidad y pertenece al sistema rural federal. Su población escolar es

¹ Variante dialectal “t” que se habla en las regiones de Tlatlauquitepec, Zautla, Zacapoaxtla, Cuetzalan y Teteta de Ocampo, y que se distingue por la ausencia fonológica “tl”.

² La mano vuelta o *tamakepalis* en masewaltahtol significa apoyo mutuo. Es un valor comunitario que promueve la reciprocidad y solidaridad entre los habitantes de la comunidad para desarrollar trabajos muy variados, como acarrear cemento para la losa de un techo, limpiar un terreno o acompañar en una fiesta familiar. Quien invita a “dar mano” está comprometido a devolver el favor.

hablante de lengua nawat; sin embargo, la mayoría del colectivo docente es hispanohablante. Este contraste detonó la gestión de una propuesta pedagógica para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la lengua materna de las y los alumnos.

La experiencia educativa demuestra que es primordial la estimulación de las competencias fundamentales de la lengua hablada en los primeros años de la educación primaria. Enseñar la lengua con un enfoque comunicativo pretende que las y los alumnos logren ser hablantes/escribtores, oyentes/lectores, reflexivos, críticos, inteligentes y creadores. La lectura y la escritura se constituyen, pues, como un proceso de aprendizaje permanente que se fortalece al ampliarse el universo comunicativo en contacto con la sociedad.

Este proceso es el principal reto de las y los maestros con niños y niñas hablantes de un idioma originario. El propósito en los primeros años de alfabetización es que las y los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso a la lengua escrita y se apropien de un sistema pertinente para representar al mundo mediante signos y grafías. Se trata, entonces, de superar la tradición mecanicista del aprendizaje de la lectoescritura a través del trazo de letras y la vinculación sonora.

Es práctica común en las comunidades indígenas que la palabra ajena se copie del pizarrón o del libro y se use para el dictado o para leer en voz alta con la finalidad de evaluar las competencias en un idioma totalmente extraño. De modo que estas prácticas escolares se traducen en:

- a. Atentados contra la identidad, la cosmovisión y el sujeto mismo.
- b. Severas dificultades en la lectura: pronunciación incorrecta, sin entonación ni fluidez, que demuestra la incomprensión de lo leído.
- c. Mayor complejidad para redactar textos; las y los niños no logran expresar sus pensamientos en un idioma desconocido.

Las dificultades descritas anteriormente se presentan de manera generalizada en aprendientes cuya lengua materna es el español y se recrudecen en la población escolar indígena. Estos aprendientes

requieren, por un lado, interiorizar el alfabeto y las palabras para construir los textos y, por otro, desarrollar la traducción y comprensión simultánea de lo que se está escribiendo o leyendo.

La lectura de la realidad y el reconocimiento del derecho humano a la educación motivaron la construcción de una propuesta lingüísticamente pertinente para el aprendizaje de la lectoescritura.

Hay constancia de que el proceso de lectura y escritura en idioma materno enriquece la educación nacional al partir de los elementos identitarios culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. El programa de lectoescritura en lengua materna parte de la cosmovisión y del entorno inmediato del niño. Se diseña material didáctico específico en *masewaltahtol*: palabra-imagen, diversos tipos de textos, imágenes acordes a la vida cotidiana y contexto cultural, entre otros recursos. El colectivo es asesorado por personas especializadas en lingüística, dispone de bibliografías locales y reflexiona sobre derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas. El incipiente proyecto escolar paulatinamente se consolidó como un proyecto comunitario. Las y los niños demuestran orgullo por su idioma al reconocer que durante el intento por establecer una comunicación eficaz y significativa sus maestros y maestras aprenden su lengua. Se evidencia la máxima pedagógica de Paulo Freire: “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2002, p. 25). La apropiación de la lectoescritura en su idioma materno les permite usar palabras que describen su contexto y su cotidianidad para, posteriormente, redactar frases congruentes y llenas de sentido. Finalmente, se producen textos que expresan la sabiduría de la familia, la comunidad y el entorno natural, geográfico y social. A partir de este logro, el español se introduce de manera pausada, pues las y los niños traducen con mayor facilidad lo que leen y escriben en idioma propio. Schmelkes (2002) resalta que, una vez que se muestren avances en los aspectos receptivos y creativos de manera oral en la segunda lengua, puede iniciarse la enseñanza en forma escrita.

Un testimonio de la eficacia del proceso es la publicación de los textos de cinco niños y niñas de la escuela “Rafael Ramírez” en el libro *De hierbas, sabores y saberes* (2012), que contiene los trabajos mejor evaluados a nivel nacional.

Acevedo (2005) menciona que en el transcurso de los seis años de educación primaria se cristaliza una comprensión lectora casi perfecta, así como la escritura en los dos idiomas. La misma autora sostiene que el desarrollo de nuevas prácticas docentes debe concebir a la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje continuo, y como medios de expresión y herramientas para la integración de las habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar.

Este reto implica que las y los maestros interpelen el sentido de su vocación profesional, su responsabilidad ética y su pensamiento crítico para hacer de la práctica docente un acto de justicia social. Existe, entonces, la posibilidad de converger en un proceso de transformación y una verdadera educación humanista, que incidan en la formación de una ciudadanía diversa y plural.

La apuesta es por la conformación de un país justo, que posibilite la convivencia en igualdad de derechos de la gran diversidad de culturas que conforman el territorio nacional. En la diversidad se encontrará, siempre, una enorme riqueza.

LA ESCUELA “TOSEPAN KALNEMACHTILOYAN”

La Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske (UCTT) es un movimiento indígena que actualmente integra a varias localidades de la sierra nororiental de Puebla. Surge en el municipio de Cuetzalan, en 1977, con el propósito de frenar el desabasto de alimentos básicos como frijol y azúcar, el acaparamiento de los productos agrícolas, entre ellos el café, la pimienta, el mamey y los cítricos, así como los abusos y la usura que comúnmente practicaban los ricos del municipio para comprometer el trabajo comunal.

A cuatro décadas del surgimiento de la organización, la UCTT agrupa a 29300 socios cooperativistas, de los cuales el 73% son *masewal* (autoadscripción de los habitantes originarios del municipio de Cuetzalan) y *tutunakús* (totonacas), que viven en 395 comunidades pertenecientes a 22 municipios de la sierra nororiental de Puebla (Albores, 2019, p. 36). Es necesario resaltar que el 64% del total de cooperativistas son mujeres y que 9000 niños y niñas se han incorporado como ahorradores. El nacimiento y consolidación de la Tosepan no puede explicarse considerando solamente los factores económicos, sino que también es indispensable reconocer otros elementos definitorios de la unidad y la fortaleza de la organización: el sentido de pertenencia étnica y la identidad campesina e indígena. Es decir, “elementos simbólicos que permean la constitución misma del movimiento” (Maciel, 2015, p. 141) y que se reflejan en decisiones colectivas como la fundación de la escuela “Tosepan Kalnemachtilyan”.

La Escuela de Todos ofrece educación preescolar y primaria, en la modalidad multigrado, y secundaria, en la modalidad de Telesecundaria. Los tres niveles de educación básica se encuentran adscritos al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

La escuela “Tosepan Kalnemachtilyan” es uno de los resultados tangibles de la reflexión permanente de las y los socios de la UCTT para tener una escuela con identidad y lograr una *yeknemilis* o “vida buena”. Lograr la *yeknemilis* implica restablecer la relación respetuosa con la madre tierra; cultivar los valores solidarios y de ayuda mutua con la comunidad y fortalecer el sentido de pertenencia al pueblo *masewal*. La *yeknemilis* es un fin en sí misma, González la define como

un linaje transferido desde una memoria que engloba códigos culturales cargados de valores que corresponden a un instrumento de enseñanza-aprendizaje y transmitidos de forma generacional como un conjunto de conocimientos, creencias, saberes, usos y costumbres que causan una interrelación armónica entre la humanidad y la naturaleza (González, 2020, p. 165).

De acuerdo con el mismo autor, los saberes que habrá que contemplar en el currículo están estrechamente relacionados con la cosmovisión masewal y con los principios cooperativistas.

Las prácticas pedagógicas de la “Tosepan Kalnemachtiloyan” incluyen acciones comunitarias: las labores agrícolas encaminadas a la soberanía alimentaria; la vivencia escolar de los principios y valores cooperativos y el rescate de los saberes ancestrales como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El eje transversal del currículo es la lengua nawat, para que a través de ella se reconozca y valore la cosmovisión del pueblo masewal. Es por ello que el proceso de lectura y escritura en el idioma propio no se debe acotar a la adquisición de las habilidades de parte de las y los estudiantes, sino a la posibilidad de establecer diálogos intergeneracionales para comprender su relación con el mundo desde la perspectiva comunitaria.

LA LECTOESCRITURA DEL NAWAT EN LA ESCUELA

La escuela fundamenta su metodología de enseñanza-aprendizaje en el constructivismo, centrado en la persona y en sus experiencias previas, así como en sus diferentes enfoques (Albores, 2019). El punto de partida de la escuela es considerarse a sí misma como una segunda casa para las y los niños, lo cual permite compartir momentos de felicidad y satisfacción durante el proceso de aprendizaje. En un ambiente de afecto y comprensión es posible considerar los diferentes ritmos de aprendizaje, así como las diversas capacidades de las y los alumnos, con la finalidad de proporcionar seguridad en su andamiaje.

Para promover el proceso de escritura de niños y niñas de los tres años de preescolar y primer grado de primaria se cuenta con ficheros didácticos en lengua nawat. Las temáticas presentan la riqueza cultural de la comunidad y con ello se recupera la oralidad de la vida cotidiana para que las y los niños formulen sus propias representaciones usando letras o imágenes.

La lectura cumple con una serie de secuencias lógicas y fonológicas de las que las y los niños se apropian y refuerzan desde sus primeros años de educación primaria. Las y los alumnos descubren la lectura a través de enunciados recreativos que las y los docentes ofrecen en tres momentos: *a)* la prelectura, *b)* lectura y *c)* la postlectura. Veamos todo ello con mayor detalle:

a) El momento de prelectura recupera los saberes previos de las y los niños. Para ello se emplean materiales creativos que ayudan a desarrollar y ampliar el vocabulario, a saber, juegos de palabras, esclarecimiento de campos semánticos, cuenta cuentos, cantos, poesía, danza, arte local, saberes culturales, entre otros. Crear un ambiente alfabetizador es primordial en esta etapa para afianzar la escritura, recrear la palabra y reproducirla; acciones todas ellas que estimulan la comprensión.

b) La lectura recurre a habilidades como formular y argumentar hipótesis, indagar, imaginar y sacar conclusiones lógicas, usando frases cortas funcionales, textos cortos, cantos y juegos simbólicos, entre otras.

c) La postlectura comprende la sintonización o expresión con palabras propias que ayudarán a las y los niños a ampliar su vocabulario en su lengua materna.

La lectura y la escritura no son procesos dicotómicos: “al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos” (Freire, 2002, p. 39). Esta afirmación cobra vital importancia cuando se pretende enseñar a leer y escribir en un idioma ajeno.

A diecisiete años de distancia, la escuela “Tosepan Kalnemachtiloyan” celebra la consolidación de una educación lingüística y culturalmente pertinente. Las asambleas escolares de niñas y niños evidencian el diálogo y el consenso para participar en la resolución de los problemas.

EJES PARA LA REFLEXIÓN

Las propuestas educativas antes descritas se construyeron de manera emergente a través de mecanismos de alteridad desarrollados por las y

los actores educativos apoyados por las comunidades de su entorno más próximo.

En este sentido, las y los maestros, así como sus comunidades, reconocen sus propuestas como alternativas y propias, atendiendo a su diferencia con la escuela tradicional. Las experiencias educativas contemplan, al menos, tres de los elementos articuladores que propone el PE 2022 y que a continuación se describen.

INTEGRACIÓN CURRICULAR

En todo modelo educativo subyace una postura político-ideológica que guía los fines de la educación en función del tipo de sociedad y ciudadanía que son deseadas. De acuerdo con Díaz-Barriga (1990), el currículo responde a las necesidades educativas de la población con la finalidad de sumar al desarrollo de las sociedades. La política educativa adoptada en México sentó sus bases en los paradigmas hegemónicos que sostienen un “concepto economicista de sociedad de conocimiento” (Olivé, 2009, p. 18).

En la segunda mitad del siglo XIX emerge la pedagogía crítica en diferentes latitudes para cuestionar la hegemonía política, económica y social. En América Latina, los principios de una educación emancipadora constituyen los principales aportes de Paulo Freire.

El PE 2022 contempla los principios de la pedagogía crítica: “convertir en pregunta el vínculo con el mundo implica replantear el acercamiento al conocimiento escolarmente organizado” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022, p. 18). A partir de los contenidos del currículo, existe la posibilidad de problematizar la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo a través del diálogo; tender puentes entre el saber y la vida cotidiana de las y los aprendientes. Este ejercicio de problematización, conocido como “lectura de la realidad” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022; SEP, 2023), es un insumo indispensable para la intervención pedagógica de las y los maestros sobre el currículo.

Convertir las anteriores premisas en acciones educativas implica, adicionalmente, cuestionar el tratamiento lineal y continuo de la temporalidad que rige la vida escolar y el desarrollo de los contenidos de los programas de estudio. Es menester de las y los maestros evidenciar otras temporalidades que rigen la vida comunitaria, caracterizadas por ser dinámicas, causales, interdependientes y complejas; como el mismo entramado social en el cual se resignifican otros saberes y prácticas comunitarias invisibilizadas. En este sentido, las acciones escolares de la “Tosepan Kalnemachtilyan” evidencian la posibilidad de contrarrestar las posturas “monistas”, a saber, el tiempo monolineal, el saber monocultural y la comunicación monolingüe y monológica que caracterizan a los modelos hegemónicos (SEP, 2023).

La intervención curricular del colectivo docente de esta escuela es claro ejemplo, por un lado, de autonomía profesional y, por otro, de diseño curricular. Los logros educativos de las y los niños se concentran en vivenciar en la escuela y con la comunidad la *yeknemilis* (“buena vida”).

La mediación entre los procesos educativos a través de la lengua materna es un elemento distintivo en ambas propuestas educativas. Este hecho cobra vital importancia, ya que asegura la reflexión sobre el bagaje intangible consistente en la forma en que la propia comunidad se piensa a sí misma y al mundo que la rodea.

DE LA INTERCULTURALIDAD PARA TODOS A LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La educación como derecho humano fundamental exige el reconocimiento del inventario sociocultural de las comunidades en las que se encuentran las escuelas. De acuerdo con esta premisa, la pertinencia cultural y lingüística no tendría que ser facultad exclusiva de las escuelas interculturales-bilingües. Las propuestas educativas antes presentadas construyeron estrategias para la apropiación de la lectura y la escritura en la lengua materna de sus aprendientes. Ambas escuelas mencionadas pertenecen

a servicios educativos diferentes a la modalidad de educación intercultural-bilingüe, por lo que su relevancia es mayor. En el caso particular de la escuela “Rafael Ramírez”, el colectivo docente enfrentó el cuestionamiento y la falta de apoyo de sus autoridades educativas inmediatas.

El PE 2022 presenta siete ejes articuladores, conceptualizados como: “los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana” (Anexo al Acuerdo número 14/08/22, 2022). Uno de ellos es la *interculturalidad crítica* que, para el caso que aquí nos ocupa, guiará el análisis en torno a las estrategias de lectoescritura en lengua materna.

El concepto de *interculturalidad* ha permeado las políticas educativas de América Latina. Se contempla en los currículos, ya sea como condición para la inclusión educativa, ya sea como contenido transversal o bien como aspiración para la convivencia armónica de las sociedades contemporáneas (Plá, 2022, p. 302).

En México, la *interculturalidad* aparece por primera vez en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, por un lado, como enfoque pedagógico y, por otro, como política para fortalecer el modelo intercultural bilingüe (PNE, 2001-2006). La *interculturalidad*, desde su adopción, presenta algunos sesgos de origen; uno de ellos es reducirla a términos lingüísticos y conferirle una sola direccionalidad “desde la lengua indígena hacia la lengua nacional” (Walsh, 2010, p. 81).

El PE 2022 alude a un proceso intercultural que trasciende el ámbito lingüístico y cultural. Se trata de la *interculturalidad crítica*, la cual implica no sólo el cambio de las relaciones entre los diferentes, sino también de las estructuras y condiciones de poder que mantienen las asimetrías económicas y la discriminación.

La *interculturalidad crítica* se desarrolla a partir de las posturas no sólo pedagógicas, sino políticas, de las y los actores educativos. Se considera que las estrategias de lectoescritura en lengua materna que hemos descrito, desarrolladas en ambas escuelas, se inscriben en este concepto.

Se evidencian, entonces, decisiones pedagógicas a partir de una lectura *crítica* de la realidad. Asimismo, las y los maestros concretan el llamado a “decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022, p. 59).

La *interculturalidad crítica* es un proyecto por construir, en palabras de Walsh; debe ser entendida como “designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético” (Walsh, 2010, p. 79), por lo que su construcción es colectiva. Desde la escuela se nutre a partir de propuestas y proyectos que visibilicen la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el territorio nacional.

LA COMUNIDAD COMO EL NÚCLEO INTEGRADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El PE 2022 transforma la naturaleza de la relación escuela-comunidad y la enuncia en términos disruptivos: “colocar a la comunidad como el núcleo de vinculación de los procesos educativos ... significa establecer relaciones de inter-dependencia e influencia recíproca” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022, p. 72).

Las implicaciones son ambiciosas y complejas, sin que ello signifique la imposibilidad de lograrlo. Asumir que los saberes escolares requieren estar articulados y tener sentido en un contexto específico implica tender puentes dialógicos con los sujetos que participan en los procesos (Ghiso, 2000). Esta nueva relación de la escuela con la comunidad requiere un acercamiento epistemológico a los saberes y prácticas que conforman la cultura comunitaria, que frecuentemente entran en conflicto con la cultura escolar.

El PE 2022 propone como estrategia para el diálogo la *problematización* “que cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la

realidad” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022, pp. 91-92). Es decir, existe la posibilidad real para la comunidad escolar de transitar de la monocultura del saber a la pluralidad de epistemes que

no supone que las y los alumnos opten entre “lo bueno” y “lo malo” de un saber frente a otro, o descubrir la supremacía de una concepción frente a la otra. Se trata de sumar, a su inventario personal de conocimientos, el conjunto de características, significados y nociones similares o diferentes de los objetos de aprendizaje (Morales, 2017, p. 80).

Si la comunidad se contempla como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indispensable que las y los maestros promuevan acciones intencionadas y planeadas para integrar a la vida escolar “el pensamiento y la acción de la vida comunitaria” (Martínez, 2003, p. 349).

Es necesario, asimismo, puntualizar la noción de comunidad contemplada en el PE 2022: “La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia” (Anexo al Acuerdo 14/08/2022, 2022, p. 12).

En las experiencias educativas presentadas se descubre el fuerte sentido de pertenencia. En el caso de la escuela “Tosepan Kalnemachtilyan”, la comunidad inmediata es la misma organización; el intercambio, la problematización y el diálogo de saberes corresponde al contexto específico de las y los cooperativistas, que, a su vez, habitan alguna de las comunidades de Cuetzalan.

La vinculación de la escuela “Rafael Ramírez” con la comunidad de Ayotzinapan se fortaleció aún más a raíz de la valiente decisión colectiva de rechazar la dotación de uniformes escolares ofrecidos gratuitamente por el gobierno del estado. La reflexión conjunta escuela-comunidad, impidió una acción de imposición monocultural que atentaba contra uno de los elementos identitarios que la misma escuela había fortalecido, a saber, la vestimenta distintiva de sus alumnas y alumnos.

El motor central de los proyectos educativos presentados es la convicción de “fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores” (Dietz y Mateos, 2011, p. 144). En este sentido, las y los maestros superaron la noción prescriptiva del currículo para transitar a la construcción colectiva de propuestas relevantes y pertinentes para sus comunidades.

A MANERA DE CIERRE

Las experiencias educativas y las reflexiones epistémicas hasta ahora presentadas se proponen mostrar la viabilidad del PE 2022. Hay constancia de la existencia, a lo largo y ancho del país, de varios proyectos que demuestran la posibilidad de concretar la “ecología de saberes en el territorio escolar” (SEP, 2023, p. 36). A propósito del pluralismo epistémico y la alteridad, Jiménez Naranjo y Sánchez A. (2020) describen proyectos vigentes de educación básica implementados en los estados de Puebla, Jalisco, Chiapas y Oaxaca.

Evidentemente, el PE 2022 representa un complejo reto para la sociedad, en general, y para las y los maestros, en particular. Sin embargo, también es cierto que éste responde a demandas que las y los maestros han exigido durante años.

Se está frente a la oportunidad de que las y los docentes sean protagonistas de una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía para el logro de la justicia social y epistémica.

Existe, pues, la posibilidad real de fortalecer en las y los niños, no sólo las actitudes científicas, sino su disposición a la participación de una vida democrática y plural. Ello, a partir de la experiencia escolar del reconocimiento de la diversidad y de otras lecturas del mundo.

REFERENCIAS

- Acevedo, B. (2005). *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla*. SEP/CGEIB.
- Albores, M. L. (2019). *La mirada situada y la construcción del modelo educativo Kalnemachtilyan: la experiencia del movimiento cooperativo indígena Tosepan Titataniske*. [Tesis de Maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural]. <http://www.ucired.org/publicaciones/pedogia-sujeto/documentos-de-grado/item/175-tesis-mar%C3%ADa-luisa-albores-gonz%C3%A1lez>.
- Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (2022, 19 de agosto). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/anexo_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En *Anuario Antropológico* (86), 13-53. CIESAS. <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Medición de la Pobreza*. Índice de Rezago Social. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.asp
- Díaz-Barriga, Á. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas/ANUIES.
- Dietz, G. y Mateos, C. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP/CGEIB.
- Dirección General de Educación Indígena (2012). *De hierbas, sabores y saberes*. Secretaría de Educación Pública https://issuu.com/dgei_libros/docs/de_hierbas__sabores_y_saberes_web
- Durán, L. (1985). Pluralidad y homogeneidad cultural. Política Cultural para un País Multiétnico. En *Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. SEP/El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (8.º ed.). Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2000), Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva), *Aportes*, (53), 57-70.
- González, A. (2020). *Kaltaixpetaniloan. La casa donde se abre el espíritu. Soñando el despertar del pueblo masewal*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco]. <http://dcsh.xoc.uam.mx/pdrep/index.php/libros/item/835-kaltaixpetaniloan-casa-donde-se-abre-el-espiritu-sonando-el-despertar-del-pueblo-masewal>
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (2020). *México en Cifras. Indicadores*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#collapse-Indicadores>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Sánchez-Antonio, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. En *De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, 9(13), 1-24. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134309>
- Maciel, L. C. (2015). *Tosepan Kalnemachtilyan: tomaseualkopa uan in Tosepan ipipiluan. (La escuela de todos: nuestra manera indígena y los infantes de Tosepan)*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/919>
- Martínez, L. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. Dirección General de Publicaciones, Conaculta.
- Medina, H. A. (2007). Los ciclos del indigenismo en México: la política indigenista del siglo xx. En T. García, S. Comboni y R. Quintana (coords.), *Mundialización y diversidad cultural: territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano* (pp. 113-132). UAM, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Morales, M. C. (2017). Una propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural: la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin. En *Reformas y políticas educativas*, 4, 65-90.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. Santos, C. Salazar, L. Antezana, W. Navia, L. Tapia y H. Suárez (eds.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 19-30). Muela del Diablo Editores/Comuna/Consejo Latinoamericano de Ciencias

Sociales y Universidad Mayor de San Andrés, Postgrado en Ciencias del Desarrollo.

Plá, S. (2022). Interculturalidades y currículum en América Latina. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 291-318). UNAM, ISSUE.

Plan Nacional de Educación 2001-2006 (2003, 15 de enero). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003#gsc.tab=0

Schmelkes, S. (2002, 16 octubre). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. [Conferencia]. VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México. http://eib.sep.gob.mx/files/ponencia_sylvia_puebla.

Secretaría de Educación Pública (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3*. México: SEP/DGME.

Viveiros, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Katz Editores.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, J. Viaña y L. Tapia (eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello.

4. La CNTE: movimiento pedagógico y educación alternativa

Lev Moujahid Velázquez Barriga

Pedro Hernández Morales

LOS Matices EN EL CALEIDOSCOPIO DE LA LUCHA MAGISTERIAL

Los gobiernos progresistas de Latinoamérica se han hecho acompañar de procesos educativos acordes con sus proyectos nacionales; sin embargo, ninguno ha planteado desvincularse por completo de los preceptos cuya hegemonía han impuesto la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE o el Foro Económico de Davos. Para Luis Bonilla Molina, esto “evidencia la hegemonía actual del neoliberalismo educativo [pero también del proceso neocolonizador] en la construcción de políticas educativas que posibilitan la disolución progresiva de las autonomías conceptuales y operativas de los Ministerios de Educación nacionales” (Bonilla, 2023). En este sentido, son los movimientos sociales los que han pugnado por recuperar los principios de una pedagogía propia y *Nuestramericana*.

En el caso de México, las resistencias magisteriales democráticas, sobre todo la impulsada por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), tienen una larga trayectoria en experiencias de educación crítica emanadas colectivamente desde el territorio, y no solamente desde el escritorio. Se trata de propuestas contrahegemónicas a las agendas de los organismos de la globalización económica. Paralelamente

a sus luchas políticas por la democratización del país y del sindicato, por la educación pública y los derechos profesionales, dichas resistencias magisteriales tejieron proyectos de educación alternativa tanto en el campo como en la ciudad.

Estos casos no son fortuitos, ya que los militantes de la CNTE han experimentado históricamente distintas formas de opresión humana que definen su condición de subalternidad: neocoloniales, laborales, clasistas, racistas o patriarcales; es por eso que habitan en diversos espacios y territorios de resistencia. Su protagonismo sindical es apenas un matiz en el caleidoscopio de las luchas magisteriales, por el que se miran y despliegan diferentes planos de transformación social, que han cobrado sentido en su propuesta de *geopedagogía de la emancipación*.

El Concejal Indígena en Cherán o Zicuicho, la autodefensa en la montaña, el locutor de la radio comunitaria en la mixteca, el miembro del comité de desaparecidos y los presos políticos en Oaxaca, el defensor de los derechos de los jubilados y pensionados en Torreón, la feminista en Chihuahua, la ambientalista en Veracruz, el activista contra la privatización del agua en Sonora y Mexicali, el defensor de los usuarios de la electricidad en CDMX, el colono en Durango que lucha por la vivienda de los sin techo, la comunicadora de medios alternativos digitales en el sureste, el productor orgánico y el organizador de mercados populares solidarios en Chiapas; todos ellos no son meras referencias abstractas, sino que se trata de maestros y maestras que se asumen en la complejidad de constituirse como sujetos de transformaciones sustantivas.

Las maestras y maestros democráticos, históricamente constituidos como sujetos colectivos, políticos, culturales y de transformación social, han sido piezas clave en el desarrollo integral de las comunidades. Ello, con verdadera convicción sobre la autonomía de proyectos solidarios y partiendo de los contextos y necesidades regionales, de los compromisos éticos adquiridos a través del contacto directo con las desigualdades sociales y las marginalidades económicas de las geografías abandonadas.

Es por todo ello que en las últimas tres décadas la profesión docente se ha convertido en un blanco del neoliberalismo, cuya intención es la de fragmentar al maestro como sujeto político y pedagógico de proyectos autónomos de emancipación social. El cambio de las evaluaciones vinculadas a la permanencia por las evaluaciones que se relacionan con la profesionalización y el salario, ciertamente es una conquista histórica de sus luchas de resistencia. Éstas tienen que ver, asimismo, con un proceso de mutaciones en el capitalismo que transita de los sistemas de vigilancia represiva hacia otros de control de la mentalidad. A través del fomento del mérito se infunde la apropiación de los antivalores de la sociedad del rendimiento, la autoexplotación, el individualismo y la competitividad laboral.

Pese a que en México se mantiene un sistema meritocrático y un régimen de precariedad laboral vinculada a la profesionalización docente como secuelas del neoliberalismo educativo, los maestros de la CNTE han sostenido su papel histórico en los procesos de transformación educativa. Ello, con el objetivo de mantener una simbiosis entre la protesta y la propuesta. Su proyecto educativo ha sido el resultado de diversas colectividades, que, si bien se expresan en un marco de referencia nacional, han mantenido la singularidad regional referente a cada una de las experiencias como parte de la riqueza de la diversidad de sus manifestaciones, que, por cierto, se contraponen a las políticas de estandarización de los aprendizajes.

Tal es la relevancia de las alteridades que se expresan en los colectivos pedagógicos y en las comunidades educativas de resistencia magisterial, desde la capital del país hasta cada una de las regiones del territorio histórico propio de la Coordinadora, que algunos de sus principios se han incorporado en la reforma curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esto ha contribuido a generar tensión y contradicciones con las agendas prevalecientes de los organismos promotores del capitalismo del siglo XXI.

EDUCACIÓN ALTERNATIVA, UNA LUZ EN LA OSCURA NOCHE DE LA REFORMA EDUCATIVA Y LABORAL

La Reforma Educativa de 2013, impulsada por organismos de la sociedad civil empresarial encabezados por Mexicanos Primero, centró sus ejes rectores en el control punitivo, laboral y administrativo de los docentes. Conforme a ello, estos últimos denunciaron la intencionalidad *despedagogizadora* y *desprofesionalizadora* del gobierno de Enrique Peña Nieto, así como la ausencia de contenidos pedagógicos y curriculares. Es decir, la falta de una política de corte efectivamente educativo.

Así pues, se explica una doble ruta gremial y pedagógica, tanto por la defensa de los derechos del magisterio como por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al tiempo que se convocaba a un amplio debate sobre el proyecto educativo nacional y a la sistematización de las propuestas regionales e históricas de la CNTE, de donde se tomaron los fundamentos para el documento Bases para una Propuesta de Educación Alternativa en México.

PRINCIPIOS, ENFOQUES Y LÍNEAS TRANSVERSALES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

El neoliberalismo educativo considera al sujeto como *capital humano*, cuya dimensión más importante es la de su formación económica y laboral. De ahí que el desarrollo de competencias y habilidades rentables, puestas en acción en ambientes de aprendizaje que simulan a la empresa, la fábrica o el proyecto de emprendimiento, sean el objetivo central de los principios organizacionales que dan sentido al gerencialismo escolar. Estas concepciones de *humanidad disminuida* y de *ciudadanía de baja intensidad* reducen a niños, niñas y jóvenes a meros productores y consumidores, cuyos derechos son paulatinamente sustituidos por oportunidades laborales en una sociedad competitiva.

La CNTE impulsa un currículo en sentido opuesto al que propone el capitalismo, cuyos principios consisten en: conciencia de clase, revolucionario, democrático, gratuito, público, equitativo, pluriversal, nacionalista, internacionalista, histórico, humanista, integral, holístico, comunal, dialógico, popular, científico, dialéctico, transformador y emancipador. A diferencia de las educaciones que buscan la adaptación al capitalismo de las incertidumbres laborales en tiempos de transformaciones tecno-productivas, digitales e informacionales, la CNTE piensa en otro sujeto que se afirma cotidianamente en el conflicto con esa realidad. Se trata, entonces, de otra clase de individuo que se reconoce en la autonomía y en la constitución de alteridades disruptivas y utópicas.

Los enfoques transversales de esta educación alternativa colocan al ser humano, en toda su amplitud y complejidad, en el centro de la formación y el desarrollo de aprendizajes. Se trata de una visión multidimensional del sujeto, que, a partir de sus relaciones dialógicas en la diversidad étnica, lingüística, cultural, de género y desde el pensamiento crítico, hace comunidad para el bien común y la vida. Los maestros de las resistencias dejan testimonio de siete nociones que guían los enfoques de su propuesta (CNTE, Bases para una Propuesta de Educación Alternativa en México, 2017).

1. *Humanista*. Centrada en el ser humano y su desarrollo socio-afectivo, sensible, reflexivo, analítico, creativo; para el disfrute del conocimiento y la vida democrática.
2. *Integral*. Para la formación en todas las dimensiones del ser: física, afectiva, intelectual, lúdica, social, cívica, ética, estética, espiritual, productiva y cultural.
3. *Holístico*. Porque busca explicar y comprender al mundo y la realidad en su complejidad, desde sus múltiples concatenaciones y relaciones.
4. *Comunal*. Se fundamenta en la recuperación de aquellas cosmovisiones y saberes territoriales que tienen como principio la vida y la construcción de lo común, lo comunitario.

5. *De género*. Donde mujeres y hombres tengan las mismas condiciones para desarrollarse en los ámbitos: social, político, económico, cultural y educativo.
6. *Crítico*. En tanto el pensamiento contribuye a conocer la realidad y a transformarla cuando es injusta.
7. *Dialógico*. El conocimiento y la vida democrática se construyen en el *diálogo de saberes*, en horizontalidad, sin relaciones de poder y dominio.

Teniendo como base los enfoques anteriores, la CNTE sintetizó cinco líneas de formación del sujeto crítico, histórico y social, con las que organizó el currículo nacional, buscando construir los aprendizajes críticos y saberes territoriales. Cada una de ellas responde a los campos o dimensiones que abordan los problemas complejos que se enfrentan en la realidad actual: 1) Territorio y madre naturaleza; 2) Lengua de los pueblos; 3) Sociedad e historia crítica; 4) Economía y trabajo productivo, y 5) Cultura popular (Documento de Sistematización del Grupo Académico Asesor de la CNTE, 2019).

LA PROPUESTA EDUCATIVA EMANCIPADORA PARA LA CIUDAD DE MÉXICO

En forma resumida, presentamos aquí las orientaciones pedagógicas de la propuesta educativa emancipadora en la Ciudad de México, construida con las ideas y experiencias que el Movimiento Democrático Magisterial ha puesto en práctica en escuelas públicas de educación básica.

Fomentar la escritura y la lectura. En una sociedad democrática, la alfabetización universal debe entenderse no simplemente como el logro de la capacidad de leer y escribir de manera elemental, sino como la incorporación de la lectura y la escritura en la vida cotidiana. Se trata de que las comunidades se lean y evalúen sus modos de expresarse, según sus contextos y necesidades lingüísticas, de otra forma se imponen visiones centralistas, dominantes y coloniales.

Hacer de la escuela un espacio de expresión (libre, verbal, artística), donde los alumnos tomen decisiones, no de silencio impuesto. Acumular y producir información o datos, no es formación; por eso las escuelas deberían concebirse como espacios para la libre expresión y la argumentación del conocimiento en todas las formas posibles, sean éstas por medios escritos, orales o a través del arte. Sólo así se forman las personas cultas, autónomas, éticamente responsables y capaces de hacer valer sus derechos.

Fomentar la “pedagogía de la pregunta y la discusión”. El predominio de la educación como “lección y clase”, inhibe el diálogo tan necesario para la construcción de saberes y conocimientos. *La pregunta* debe ser uno de los principios ineludibles del aprendizaje; preguntarse provoca e invita a la discusión, a la indagación y a la profundización de los temas e intereses cognitivos comunes.

Imponer como regla de comportamiento a la cooperación y excluir la competencia y la rivalidad. La escuela tradicional, dominante, es el lugar en donde se inicia el adoctrinamiento en la ideología de la competitividad: concursos, torneos, rankings, cuadros de honor, diplomas, medallas, primeros lugares, competencias deportivas, competencias entre maestros para obtener premios y apoyos, etcétera. Así pues, es inaplazable reemplazar las omnipresentes rivalidades y competencias en el ámbito escolar e instaurar como principio de relación a la cooperación.

Reconocer el error como vía de aprendizaje, en vez de castigarlo. Las pruebas estandarizadas y la evaluación, o más bien, la calificación numérica, han resaltado los aspectos negativos de los errores: “el que se equivoca no aprendió” y por tanto se le clasifica, se le excluye e incluso se le reprueba y se le obliga a repetir, ignorando que el error es ocasión de aprendizaje y de reflexión sobre el proceso educativo.

Poner en el centro de la motivación de los estudiantes y los valores de uso del conocimiento en vez de los valores de cambio. Cuando el conocimiento se dispone para el bien común, contrario a la lógica del capital que busca la rentabilidad del mismo, se recurre al interés de los estudiantes y las comunidades de aprendizaje para resolver problemas propios y satisfacer

necesidades individuales o sociales. Si se rompe la lógica del conocimiento rentable, los aprendizajes se centran en buscar el sentido de la vida, comprender el mundo natural, el universo, la humanidad y su historia.

Eliminar la confusión injusta de logros por méritos, para propiciar la equidad. Para implementar un verdadero sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, es indispensable que en las escuelas se trabaje con un nuevo sentido común, sustentado en la equidad, evitando toda política de discriminación: calificaciones, premios, castigos, concursos y humillaciones. Resarcir esta situación al incrementar la permanencia de los jóvenes en las escuelas y lograr que esto se traduzca en aprendizajes reales, duraderos y sólidos implica desarrollar otro tipo de motivación intrínseca en vez de la extrínseca.

Fortalecer las humanidades, especialmente, la literatura por sus valores estéticos, éticos, históricos y sociales, no por su utilidad instrumental; así como la historia por la riqueza que aporta a todo conocimiento. Los sistemas educativos tienen una obligación indiscutible: proporcionar a toda la población una sólida formación, de base humanística, científica y crítica, que no solamente le sirva para moverse en el incierto mundo del trabajo, sino también para que los miembros de esta población sean capaces de desarrollar un sentido ético, estético, social, histórico, personal de lo que somos y alimentar la voluntad, el carácter, la virtud y la sabiduría para dar sustento a lo que *hacemos*.

Impulsar múltiples formas de apropiación y recreación cultural y artística en los estudiantes. Para el caso de la educación artística, la experiencia magisterial democrática ha construido de manera sistemática propuestas como la realización de talleres artísticos y tecnológicos para la formación integral de los niños y jóvenes. Asimismo, ha impulsado la visita a museos, centros de cultura y arte; y que las escuelas reciban múltiples expresiones artísticas a través de funciones de teatro, danza, música, narración, entre otras, para convertir a las escuelas en centros de cultura y arte.

Desarrollo del pensamiento matemático a través del juego y con materiales concretos antes de llegar a la abstracción. Se ha comprobado que el aprendizaje de las matemáticas en preescolar y en primaria se da prioritariamente mediante el juego. Al respecto, hay múltiples materiales que deben ser estudiados y trabajados por los maestros. Un principio clave es que en el trabajo con las matemáticas se cubran las tres fases: concreta, gráfica y abstracta. Los estudiantes no pueden acceder a la siguiente fase si la previa no ha sido cubierta, de modo que es indispensable el uso de material concreto.

SECCIÓN XVIII DE LA CNTE. *CONCIENCIA QUE NO CALLA, LUCHA QUE NO CLAUDICA Y PROPUESTA EDUCATIVA QUE AVANZA*

La sección XVIII se integró tardíamente a la CNTE: una década después de su fundación en 1979. No obstante, desde sus primeros años sentó las bases de un Proyecto Político Sindical que rompió los límites del gremialismo y amplió las tareas del movimiento magisterial a la disputa por la nación, la educación y la democracia. Así, se pugnó por: 1) Restituir el poder a las bases; 2) Integrarnos al esfuerzo nacional para resolver los grandes problemas nacionales, al lado del pueblo; 3) Construir un Proyecto Alternativo de Educación; 4) Arrancar [al capitalismo]¹ las reivindicaciones de las bases; 5) Realizar una gestoría democrática, y 6) Unificar a los trabajadores de la educación (CNTE S. X., PPS, 1994, p. 28).

En su *Programa de transformaciones inmediatas* para Michoacán se atendieron dos grandes debates suscitados a finales del segundo milenio, de cuya definición dependía dar continuidad al neoliberalismo educativo o sentar los cimientos de una nueva forma de hacer escuela desde la institución pública. ¿Modelo de formación integral o modelo de formación estandarizado basado en competencias? ¿Gestión gerencial para el

¹ El corchete es nuestro, para aclarar que el documento se refiera a arrancar al capitalismo la solución a las demandas que reivindican al magisterio.

capitalismo y la economía de mercado o gestión comunitaria de la escuela y los aprendizajes para el desarrollo sustentable?

Se optó por una educación integral, multidimensional, holística y para el desarrollo de todas las potencialidades de la persona. Y es que sin esta formación en el sentido profundamente humano no se podría comprender la realidad compleja ni vivir la plenitud del ser. El conocimiento del mundo por medio del currículo organizado en disciplinas no sólo presenta una realidad separada e independiente que no existe, también fragmenta la mentalidad y la esencia del sujeto que aprende, limitando su potencial cognitivo, creativo y transformador.

Se eligió a la *comunidad* como el espacio inmediato de las transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales; de ahí la necesidad de crear una gestión escolar y de los aprendizajes para el desarrollo y la organización comunitaria, el respeto a la vida, la cooperación, la economía solidaria y la sustentabilidad ambiental. Ello, sin renunciar a la lucha política por un país con democracia participativa, justicia social y soberanía popular.

Con el proyecto de Escuelas Integrales de Educación Básica vino el desmontaje de la escuela fábrica y la administración gerencial. Los espacios horizontales para la colectivización de la vida no sólo trastocaron la organización vertical de dirección, sino también la construcción material de los edificios que habían sido diseñados para el ejercicio del biopoder y la disciplinabilidad. Se impulsaron un colectivo de docentes y uno colegiado para la gestión de los aprendizajes críticos, la asamblea escolar y la asamblea comunitaria, las aulas hexagonales, espacios físicos para el trabajo solidario, jardines botánicos, comedores sanos, entre otras áreas; todo lo cual informó un nuevo imaginario posible de integración y democratización de la educación.

Pensar en otra cultura pedagógica llevó a los maestros a erradicar la figura de meros instrumentadores de libros y planes de estudio. Al igual que los obreros socializan los medios de producción cuando se decide sustituir la ganancia por el bien común, había que deslindarse del currículo

para la formación de sujetos rentables y conformarse en comunidades de aprendizaje, productoras de saberes y conocimientos para la vida y la democracia. Un currículo orgánico que no fuera inflexible, sino divergente, requiere de metodologías participativas, contextualizadas y sustentadas en las problemáticas e intereses cognitivos comunitarios.

La comunidad se inserta globalmente, en ella se aborda lo simple y lo complejo, por lo que toda acción que la separa es metafísica, incompleta. Integrar los problemas territoriales con los planetarios, las disciplinas con otras áreas del conocimiento y los saberes populares son las líneas de transformación curricular del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) (CNTE S. X., PDECEM, 2015):

- La comunidad que construye la justicia social.
- La comunidad organizada de manera democrática para la construcción del gobierno popular.
- La comunidad que construye la soberanía alimentaria y la salud integral.
- La comunidad conocedora de los adelantos científicos y tecnológicos.
- La comunidad que vive, baila, canta, juega y crea.
- La comunidad cultural y el rescate de la identidad.
- La comunidad lectora y pensante.
- La comunidad protectora del medio ambiente.
- La comunidad protectora del trabajo como valor social y el desarrollo de múltiples capacidades.
- La comunidad constructora de nuevas redes productivas.

Cuando Pistrak (2010) habla de una educación basada en el sistema de complejos, no se refiere a unos tópicos circunstanciales, sino al reflejo de la realidad actual, esto es, la representación de las contradicciones, problemáticas y preocupaciones de una sociedad en un determinado momento histórico, dinámico y no estático. Justamente, las líneas estratégicas son ese

esfuerzo por organizar ejes transversales de una pedagogía comunitaria con un horizonte político emancipador de dimensiones nacionales y globales.

Estas líneas de transformación del PDECEM presentan una visión de futuro, que configura las directrices para establecer el diálogo inter- y transdisciplinario, llevado al territorio educativo, escolar y social. Lo que llamamos *asignaturas de clase* se encontraban disociadas, no sólo entre sí, sino también de la realidad misma. A través de cada una de estas líneas se integra el currículo y se acerca a los estudiantes a las problemáticas sociales, al tiempo que se despliegan diversos dispositivos transversales de aprendizaje y transformación económica, política, cultural, ambiental y social.

En los proyectos PDECEM se relaciona la teoría con la práctica, lo individual con lo colectivo, el conocimiento con los saberes, lo disciplinar con lo interdisciplinar, lo manual y lo intelectual, la natura con la cultura, lo regional con lo global. Sin embargo, no carecen de posición frente a la problematización de la realidad, porque no es un tema metodológico, sino ético y político. De tal suerte que si se tratara de una parcela escolar, ésta deberá ser orgánica, sustentable, sin fines de lucro y de trabajo cooperativo, o no será educación emancipadora. Esta dimensión política de los proyectos educativos en el PDECEM los distingue de los aprendizajes situados, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math) o basados en problemas y proyectos, ya ninguno de ellos plantea la necesidad de tomar partido por la abolición de toda forma de explotación humana y de la naturaleza.

Es necesario decir, también, que lo disciplinar no se abandona por completo. Antes y durante el transcurso de la implementación de los dispositivos de aprendizaje, los contenidos disciplinares del currículo se problematizan y abordan como conocimiento crítico, se jerarquizan y profundizan según las fases escolares de la educación preescolar, primaria o secundaria. Ahora bien, las rupturas con los sistemas de *bio- y psicopoder* de la escuela neoliberal también afectan otros *hábitos y hábitats* de liberación: mente, cuerpo, aula, escuela y comunidad.

Estas rupturas requieren de tiempos pedagógicos ampliados para la formación integral, en los que se contemplan diariamente: la activación física, los ejercicios de coordinación y el desarrollo neuronal, la mística y sensibilización revolucionaria, la producción material de la vida y la economía solidaria, el arte y la cultura, la convivencia lúdica y recreativa, la alimentación sana e hidratación corporal, la autoorganización democrática y la vida en colectividad, producción científica y tecnológica.

La jornada pedagógica ampliada tiene que ser laboralmente reconocida, porque implica mayores compromisos extraescolares. Un modelo de gestión comunitaria de los aprendizajes y el desarrollo holístico de las personas es complicado si no existe el estímulo y la remuneración salarial de los maestros para la formación, planeación, sistematización e innovación fuera del horario y de los días de clases frente al grupo. Este logro fue una prioridad para garantizar la autonomía curricular y el trabajo comunitario, teniendo en consideración que los profesores se mantienen en el ranking de los profesionistas con el más bajo salario en el país.

El ejercicio de la autonomía jamás podría ser direccionado bajo las estructuras verticales de autoridad y de producción de conocimiento. Para que la horizontalidad de aprendizaje, la planeación curricular, la evaluación, la gestión escolar democrática y la toma de decisiones se dieran en el espacio microsocioal del aula y la escuela, se instituyeron, sin lógicas de jerarquía, las figuras de 1) el colectivo pedagógico, en el que participan los trabajadores de la educación; 2) el colectivo escolar, conformado por docentes y alumnos, y 3) el colectivo comunitario, en el que participan maestros, alumnos y los integrantes de la comunidad que tengan interés en la educación para el bien común.

En contrasentido a la gobernanza, que abre las puertas de la escuela a los actores económicos particulares y se inserta en una perspectiva privada de la rendición de cuentas regida desde la organización gerencial escolar, la autonomía vivida en las escuelas integrales de la CNTE construye el bien común, la justicia cognitiva, el diálogo de saberes, el poder popular, la democracia participativa y la educación situada

en el territorio vivo para abordar los problemas centrales que interesan a la sociedad.

Veamos, ahora, cómo es que los maestros de la Sección XVIII conceptualizan estos espacios:

El Colectivo Pedagógico Popular es una estrategia integral para reflexionar, narrar, evaluar, diseñar y crear los procesos educativos y sociales, los sujetos y las prácticas cotidianas de los docentes y estudiantes en las escuelas. Es un entorno dialógico porque se diseña y se desarrolla con la cooperación de quienes participan sobre el qué, el por qué y el para qué. Es un espacio formativo en la medida que valora e identifica y además replantea de manera teórica y práctica los procesos que potencian y aquellos que impiden o demoran, la construcción de la escuela y la comunidad necesarias para la emancipación (CNTE S. X., Colectivos Pedagógicos Populares 2019).

Lo que apuntan los maestros disidentes equivale a un proceso de autodeterminación en el que las estructuras sindicales tradicionales ceden el paso al movimiento pedagógico. La crítica y la toma de conciencia sobre la función reproductora de la escuela no es suficiente. Además, tienen en el horizonte la emancipación tanto de las mentalidades como del territorio concreto de la comunidad.

La generación de estos procesos no es espontánea, sino que va ligada a la lucha magisterial contra la privatización, el despojo de los derechos laborales y el desmantelamiento de la soberanía nacional. No obstante, formarse críticamente en las pedagogías liberadoras y *nuestramericanas* demanda trayectos sistemáticos y perseverantes que sean propios, que la acción sea decidida para ocupar con las utopías de los subalternos los tiempos del Estado y del capital. Todo esto se resume en dos frases con las que se convocó al xx Taller de la Educadora y el Educador Popular: “Somos conciencia que no calla, lucha que no claudica y propuesta educativa que avanza” y “20 años de formarse en la autonomía y la resistencia”.

LA DISPUTA PEDAGÓGICA DE LA CNTE EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

A lo largo de cuatro décadas, la CNTE no sólo ha sobrevivido al vendaval neoliberal, sino que construyó alternativas de organización sindical y propuestas territoriales de educación popular a lo largo y ancho del país. Asimismo, desarrolló distintas formas de resistencia política, jurídica y pedagógica, que se vivieron en diferentes oleadas de movilización con distintos grados de intensidad, entre 2012 y 2018, las cuales, por cierto, impactaron amplias capas del magisterio nacional e incluso más allá de su propia organización. Estas estrategias de resistencia de la CNTE, abrieron una interlocución muy cercana con el pueblo mexicano y con otros sectores destacados, tanto de la academia como de los medios masivos de comunicación, pese al control férreo por parte del Estado.

Durante este periodo, la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto se enfrentó a un levantamiento nacional de movilización magisterial y, sobre todo, no pudo contener la desobediencia civil, negada al sometimiento de un régimen de excepción laboral que despojaba a los maestros de su sustento personal y familiar. Eso explica el porqué de la promesa presidencial en campaña de Andrés Manuel López Obrador para cancelar la “mal llamada Reforma Educativa”, la cual concitara apoyos tan importantes del magisterio, respaldando su candidatura.

Ahora bien, aunque a su arribo al gobierno anunció con bombo y platillo una iniciativa para derogar la Reforma Educativa anterior, es importante aclarar que, si bien se eliminó la evaluación punitiva para la permanencia de los docentes en el servicio educativo, también se perfeccionaron otros mecanismos de sujeción, al imponer la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y su unidad administrativa de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Esta Ley se ha convertido en el dispositivo de control para el ingreso, ascenso y mejora salarial de la profesión docente. Ello, al margen de la organización sindical y recreando un

sistema de excepción laboral, en el que las y los trabajadores de la educación son los únicos excluidos de la Constitución Mexicana para negociar sus condiciones generales del trabajo.

De acuerdo con Luis Hernández Navarro:

pese a la promesa presidencial de abrogar la norma parida por el Pacto por México, muchos de los cambios introducidos en la nueva propuesta de Reforma Educativa en relación con la anterior son cosméticos. En cuestiones nodales hay una continuidad básica en ambas reformas (Hernández Navarro, 2019).

Con la LGSCMM se instrumenta lo que Sandel (2020) llama “la tiranía del mérito”, esto es, la falsa idea de que se puede establecer una base equitativa y justa de oportunidades que permita el ascenso de los individuos por sus propios méritos. Nada más equivocado. Cualquier sistema meritocrático es, por naturaleza, excluyente, individualista y competitivo, y, por tanto, reproduce las injusticias y las desigualdades.

El impulso de la meritocracia es una de las mayores contradicciones del proyecto educativo nacional del gobierno de la Cuarta Transformación. La NEM dice abandonar el enfoque competencial, pero exige que los profesores se sometan a un sistema de profesionalización, cuyo estatuto laboral fue creado unilateralmente por el Estado y tiene como fundamento la competencia personal por la mejora salarial y laboral, mediante la gestión virtualizada del mérito, a través de una plataforma digital autoritaria y carente de humanidad.

La continuidad de la gestión gerencial es otra de las secuelas del neoliberalismo y de las contradicciones en la NEM. Por un lado, propone que la comunidad es el sujeto principal del aprendizaje y, por otro, arraiga una institución vertical, altamente burocrática y que hostiga sistemáticamente a los maestros, profesional y administrativamente. A manera de ejemplo, el programa federal La Escuela es Nuestra (LEN) hace una reingeniería de las medidas de privatización del periodo neoliberal, que

se han enunciado desde distintos enfoques, a saber, la participación social y la autonomía de gestión o asignación directa del presupuesto. Cabe añadir que, en todos los casos, se corresponsabiliza a la comunidad del financiamiento de la educación.

Otro síntoma de resistencia al rompimiento con el paradigma de la educación neoliberal es un sector de mandos directivos de la Secretaría de Educación Pública, añejamente formado en la disciplina normativa y la administración empresarial de los centros escolares, que se afianza al control operativo de programas, exámenes diagnósticos individuales y descontextualizadas.

En todo caso, para ser justos con el campo pedagógico y curricular, la NEM logró desenfocar, no de su composición genética pero sí en el debate nacional, la tendencia global de las reformas educativas de última generación. Éstas están proponiendo trascender los paradigmas tradicionales y ortodoxos, justamente cuando se transita del modelo de producción fabril en el que la cadena de montaje demandaba una escuela cuyo objetivo sea la calidad total y la formación de mano de obra estandarizada, a otro en el que las nuevas tecnologías ponen como imperativo desconcentrar la producción y distribución de las mercancías, desvalorizar el trabajo físico y rentabilizar nuevas competencias laborales flexibles, a saber, autonomía, creatividad, liderazgo, resolución de problemas y autorregulación emocional en el trabajo, que demandan metodologías de aprendizaje y ambientes de aplicación de estas habilidades blandas en proyectos y problemas.

Estas últimas narrativas, que se aproximan más a las pedagogías críticas y decoloniales, provienen en gran medida de las experiencias regionales de la CNTE, las cuales fueron criminalizadas en el periodo más crudo del neoliberalismo. Así pues, con cierta justicia curricular, se va tejiendo hegemonía cultural desde las izquierdas. No obstante, al mismo tiempo, se mantiene latente el peligro de que sean absorbidas por la oficialidad. Depende de la capacidad de las y los maestros el hacer valer su autonomía como sujetos históricos, políticos y pedagógicos de la revolución educativa.

REFERENCIAS

- Bonilla, M. L. (2023, 12 de agosto). El largo camino de la calidad educativa hasta el ODS-4 [1]. *Otras Voces en Educación*: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/256021>
- Campione, D. (2014, 18 de enero). Antonio Gramsci. Orientaciones introductorias para su estudio. *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/docs/13842.pdf>
- Carrillo, A. T. (2014). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. En *Antología. XI Taller Estatal del Educador Popular 2014*. (pp. 93-101). Morelia: CSIE.
- CNTE (2019a). *Documento de la Comisión Nacional de Sistematización de la CNTE y de la Comisión de Educación de la CNTE*. México. (URL)
- CNTE (2019b). *Documento de Sistematización del Grupo Académico Asesor de la CNTE*. México.
- CNTE, S. X. (1994). *PPS*. México.
- CNTE, S. X. (2015). *PDECEM*. Morelia.
- CNTE, S. X. (2019). *Colectivos Pedagógicos Populares*. Morelia.
- Colín Huizar, A. (2018, 2 de agosto). Las alternativas educativas de la CNTE frente al aparato reformador. *OVE*: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/author/acolinh>
- Colín Huizar, A. (2017, 1 de septiembre). El Educador Popular para transformar la educación desde abajo. *Tercera Vía*: <http://terceravia.mx/2017/08/educador-popular-transformar-la-educacion/>
- Hernández Navarro, L. (2019, 30 de marzo). Educación, gatopardismo legislativo. *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol>
- Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur*. CEEAL.
- Pistrak, M. M. (2010). *Fundamentos de la Escuela Trabajo*. Sección XVIII, CNTE.
- Quiroz, M. S. (2012). La Formación de los Docentes en América Latina debe sustentarse en la Pedagogía Crítica. *Aula Crítica*, 4-6.
- Sandel, M. J. (2020). *La Tiranía del Mérito*. Debate.

5. Práctica que logra y profundiza el cambio

Gabriel Cámara y Cervera

La tutoría ocupa un nicho muy especial entre los casos ejemplares que habrán de guiar el futuro del aprendizaje.

RICHARD F. ELMORE

El aprendizaje en diálogo, o *práctica tutora*, adelanta el cambio educativo que pide la transformación político-social en curso, e incluso lo profundiza. Aun cuando la práctica se identifica habitualmente con el servicio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en comunidades rurales, desde tiempo atrás la adoptan libremente muchos maestros y funcionarios de escuelas públicas en varios, si no en todos, los estados del país. Con ocasión del Marco Curricular que apareció en el último tercio del sexenio (2018-2024) y las controversias que suscita, dentro y fuera del sistema educativo, la práctica tutora está siendo puente de entendimiento entre quienes lo urgen y quienes lo implementan; además de que descubre un cambio educativo que sería más congruente con el ideal de democracia, equidad y justicia de la Cuarta Transformación (4T).

Actualmente, la práctica tutora resulta novedosa en el entorno escolar convencional en el que estudiamos de jóvenes y en el que hemos dado clase; porque fuera de la escuela, lo que somos, sabemos y hacemos, se logró siempre interactuando, dialogando libremente en pie de igualdad con los muchos que atendieron nuestro interés con verdad y con afecto.

Con ellos se han ido tejiendo las relaciones perdurables de amistad y gratitud que nos sostienen. La paradoja es que nuestro ideario educativo, como se lee en la Constitución –y en las Constituciones de prácticamente todos los países–, da por hecho que la escuela amplía e intensifica la oportunidad de conocer, conocernos y convivir socialmente. Sin embargo, la constante urgencia por promover reformas, modificar prácticas, emplear nuevos materiales, sugerir nuevas metodologías, nuevas evaluaciones, etcétera, y la insatisfacción tan común por los demasiados años –y aun daños (Olson, 2009; Meixi, 2013)– pasados en la escuela, revela una importante falla para lograr lo que justifica el servicio.

La reforma educativa actual (2022-2024) busca mejorar el servicio, sobre todo la manera como se deben ofrecer y aprender temas articulados en un nuevo programa general. La reforma no necesita justificación social, porque en el México reciente cada nueva administración política ha decidido alguna reforma estructural (nuevo programa y nuevos textos con la impronta del sexenio), acotada por lo que es viable social y presupuestalmente. La estructura y operación de la escuela pública prácticamente no se cuestiona; se modifican aspectos secundarios, pero no el funcionamiento general. Este último queda bien establecido legal, laboral, presupuestal y políticamente, como corresponde a la expectativa general de la ciudadanía, en especial de las familias con hijos en edad escolar. Son algunos críticos radicales quienes cuestionan la operación regular de las escuelas, tanto en México como en otros países. En el Centro Intercultural de Documentación en Cuernavaca, Morelos (1960-1975), Iván Illich (2006) produjo, seguramente, la crítica más radical a la escuela pública contemporánea, lo que la sociedad pierde y lo que ganaría sustituyéndola. Otro autor de la época, Paulo Freire, abonó a la crítica educativa desde la alfabetización de adultos en sociedades latinoamericanas y su pedagogía de la transformación de las relaciones sociales a través del aprendizaje crítico y solidario. La reacción conservadora de los Estados Unidos, Europa y Japón al “exceso de libertad” político-social de los años sesenta y setenta del siglo pasado (Chomsky, 2022), el cantado

“Fin de la historia” y la adopción de políticas neoliberales en México, alejaron del público educativo la crítica radical.

En los años noventa, llegó de fuera de México la inesperada crítica de John Taylor Gatto, maestro de escuela pública, recién premiado como “Maestro del Año” en la ciudad y el estado de Nueva York. En su libro *Dumbing Us Down* confesó que lo que realmente estuvo enseñando se resumía en siete lecciones: 1) Confusión: lo que se ordena y se deja de ordenar tiene poco sentido, 2) Decidir lugares: cada alumno debe ocupar el sitio que lo cataloga, 3) Indiferencia: nada en el salón de clases será realmente importante, 4) Dependencia emocional: se necesita permiso hasta para ir al baño, 5) Dependencia intelectual: el juez siempre es el docente, 6) Autoestima: siempre en función del juicio ajeno, y 7) Vigilancia: todos están bajo sospecha (Gatto, 1992).

Cualquiera que lea serenamente la descripción de Gatto dirá: es lo que sucede regularmente en grupos numerosos de estudiantes en los que una sola maestra o maestro es responsable del orden y la disciplina, mientras ella o él proponen lo que sus alumnos deben aprender conforme la dosificación de temas, independientemente de lo que les pueda interesar. Lo que Gatto dice a partir de su reconocida experiencia, no es percepción común en el sistema educativo, porque nos hemos habituado a la complejidad del servicio, sobre todo en ciudades grandes. Ahí la escuela no sólo enseña a aprender, también disciplina y protege por unas horas a la generación joven. Los críticos pueden tomar distancia de la compleja realidad social, pero no las familias, sin otra opción que enviar a sus hijos a un lugar seguro en el que el aprendizaje del programa, contra la suposición general, acaba siendo muchas veces más deseo que realidad.

Durante la pandemia de covid 19, la escuela devolvió forzosamente a la familia en horas hábiles la función disciplinar y la custodia de menores, mientras la maestra o el maestro, desde casa, quedó sin el auditorio cautivo que en condiciones normales daba la impresión de estar atento. Sin el confinamiento de la pandemia, no habría sido fácil descubrir la ilusión de suponer que, por asistir puntual y ordenadamente a la escuela en

las mañanas, todos en una cohorte de alumnos llegan con interés de aprender lo que pedirá la maestra o el maestro. Si así fuera, no sería necesario imponer a todos las mismas tareas ni encauzar las actividades escolares, implícita o explícitamente, hacia la eventual evaluación externa. Para tener idea del vacío que normalmente no se percibe —a no ser que la crítica radical o un evento como la pandemia lo demuestre— consideremos lo que Seymour Sarason (2004, p. 37) entendía por aprender:

Aprender es un proceso que tiene lugar en un contexto interpersonal y comprende factores a los que les damos el nombre de motivación, cognición, afecto, actitudes (acerca de uno mismo y del otro). Estos factores siempre están presentes, aun cuando sea en distinto grado. Pero de todos los factores que intervienen e influyen en el proceso de aprendizaje, la fuerza del factor querer aprender es probablemente la más poderosa.

Es indudable la importancia que tiene el interés para aprender, como lo subraya el refrán “El interés tiene pies”, y otro que lo completa, “Nadie aprende en cabeza ajena”. Si el interés es personal y decisivo para aprender, el entorno menos propicio será un grupo numeroso bajo control de un docente, apurado por cumplir con la dosificación de temas que la autoridad decide. La posibilidad de atender el interés particular de cada estudiante en la mayoría de las escuelas es prácticamente imposible (Sacristán, 1999) o muy limitada, según estudios recientes (Elmore et al., 2012; Elmore, 2016 y 2006).

Como entorno de aprendizaje intencional, el servicio de educación pública introduce una distorsión por el carácter de servicio público obligatorio para la generación joven, equiparable al interés con el que ingresa un recluta al servicio militar obligatorio en algunos países, que podrá hacer un buen papel, pero difícilmente con el interés y disposición de aquello por lo que opta libremente. Todavía, el entorno cautivo de la escuela desvía sutilmente el interés de aprender hacia lo que satisface y agrada en el entorno familiar. Aprender para ser apreciado, no por el

aprecio de aprender (Ekstein y Motto, 1969), que es lo que transforma a la persona y ella a su entorno. Teniendo en cuenta estas distorsiones estructurales, el desafío es aprovechar la persuasión general, tanto en países ricos como en países pobres, de que la generación joven debe pasar varios años socializándose y aprendiendo en las escuelas. La estadía forzada es bono oportuno para la transformación, por la oportunidad de liberar efectivamente el potencial de las personas y disponerlas a enfrentar los desafíos del presente. Los diversos propósitos que cumple la escuela urbana, la asistencia obligatoria y la impersonalidad de los grandes grupos, dan el contexto adecuado para explicar la novedad de la práctica tutora en un entorno de aprendizaje intencional, así como las posibilidades que descubre.

La historia de la relación tutora viene de haber experimentado la satisfacción de aprender un tema de interés con ayuda de quien sabe y dialoga amistosamente, en contraste con experiencias anteriores de indiferencia, frustración y desperdicio en aulas regulares. La experiencia de aprender en diálogo lo que realmente interesa hizo promotores entusiastas de la práctica tutora a antiguos desertores, o al menos desafectos, de la escuela convencional. Fue a un pequeño grupo de estos desafectos conversos que se encargó diseñar un nuevo modelo educativo. A finales del siglo pasado, urgía ofrecer servicios de secundaria en los centros comunitarios del Conafe, además de preescolar y primaria, porque para entonces el nivel era ya parte del tramo obligatorio. Coincidió factores favorables: un director audaz, recursos frescos de préstamos internacionales (Programas Compensatorios), promotores de la práctica tutora y adolescentes rurales sin destino manifiesto para continuar en la escuela más allá de la primaria. Siguiendo la experiencia común de que sólo se aprende bien lo que interesa, se diseñó una secundaria (Posprimaria) en la que para dominar suficientemente las competencias académicas que permiten aprender por cuenta propia, cada estudiante escogería el tema sobre el que deseara practicarlas. Además de la elección de temas,

lo verdaderamente novedoso y decisivo para aprender fue el modo: en diálogo de iguales, de tutor a aprendiz, con verdad, aceptación y afecto.

Los diseñadores de la Posprimaria asumían que enseñar es un acto de amistad que no tiene precio, inspirados en el dicho de Aristóteles que Iván Illich cita en su alegato anti-escuela: “[La relación maestro-discípulo] es un tipo de amistad moral, no fundada en términos fijos: hace un regalo, o hace lo que hace, como a un amigo” (Illich, 2006, p. 248). La amistad empezaba en la capacitación de los jóvenes instructores, no diferente del modo como se habían capacitado los diseñadores: en una comunidad de aprendizaje en la que todos procedían según interés y capacidad, todos enseñando y aprendiendo. El propósito era aprender a fondo sin dejar vacíos, reflexionar sobre el proceso, demostrar competencia y ofrecer el tema ya aprendido a quien se interesara en aprenderlo. Además del logro intelectual, el afectivo era confiar en la capacidad de aprender por cuenta propia lo que interesara o fuera necesario, en diálogo con un compañero o con el autor del texto, que ofrecía la información deseada. En la Posprimaria no hubo separación entre diseñadores y ejecutores, porque la relación de aprendizaje se daba por igual tanto en oficinas del Conafe como en comunidades rurales.

En el año 2003, la Posprimaria había llegado a 450 comunidades con buenos resultados, confirmados por tres evaluaciones independientes, una del Banco Mundial y dos nacionales, de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Veracruzana (Cámara, 2004, pp. 30-33). Otra evaluación menos ortodoxa se dio después, con la decisión de un nuevo director general del Conafe de cambiar la Posprimaria por una secundaria más acorde con la práctica convencional del preescolar y la primaria. La evaluación la dieron ahora maestras y maestros de Telesecundarias unitarias y bidocentes que, después de experimentar la tutoría con los recién expulsados del Consejo, no dudaron adoptarla (Santos del Real et al., 2005).

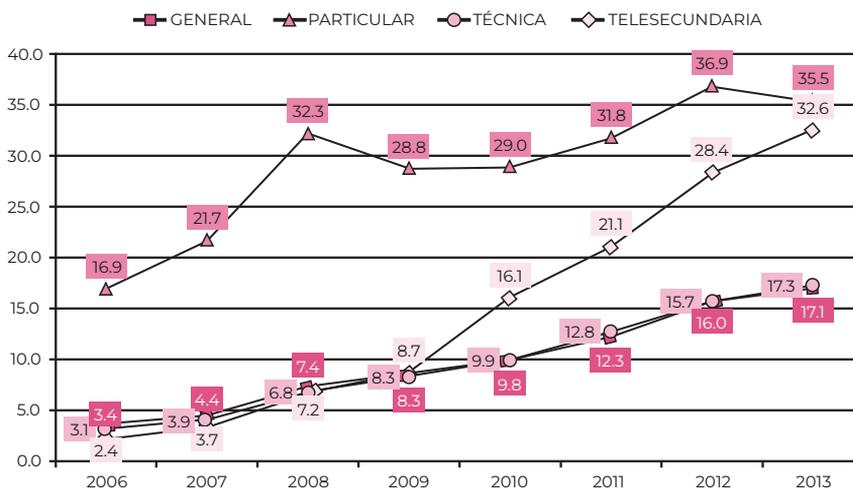
El principio elemental de la práctica tutora: enseñar sólo lo que se conoce bien a quien se interese genuinamente en conocerlo, resolvió el difícil predicamento de docentes de Telesecundarias incompletas,

responsables no sólo de los temas de todas las asignaturas de un nivel, sino de dos y aun tres niveles. “Menos es más”, lema del movimiento “Escuelas Esenciales” en Estados Unidos en los años 80 (Sizer, 1984), transformó el oficio de maestras y maestros que reconocieron las ventajas de ofrecer sólo lo que disfrutaban conocer bien, aun cuando fuera poco, a aquellos de sus estudiantes que quisieran aprenderlo para compartirlo después con otros compañeros. La comunidad de aprendizaje enseñó a aprender y a convivir en clase. La práctica que se contagió de docente a docente en las regiones, atrajo la atención de la autoridad central y se invitó a todos los departamentos de Telesecundaria del país a que la conocieran. En el 2008, 14 departamentos de Telesecundaria la adoptaron, siempre en el supuesto que la oferta era libre para docentes que quisieran experimentarla. Se invitaba a incorporarse a un movimiento de maestros que generosamente compartían, en pie de igualdad, la práctica tutora, por el sentido y eficacia que daba a su profesión: capacitación de maestros, por maestros, para maestros.

Pronto la práctica sufrió una distorsión parcial cuando la autoridad federal la impuso, con equipos promotores, a las más de 9000 escuelas de educación básica, tanto primarias como secundarias, en las que por tres años consecutivos más del 50% de los alumnos calificaba en el nivel más bajo de la prueba nacional Enlace. Atenuó la imposición central el hecho de que en la relación tutora, los temas que ofrece el docente los escoge el estudiante. El programa con el que se buscó atender a tantas escuelas en tan poco tiempo (2009-2013), algunas en lugares de difícil acceso, produjo resultados dispares. De las evaluaciones, la más notable fue el logro académico en Telesecundarias (51% de las 37924 secundarias en el país), que en la prueba estándar alcanzaron el puntaje en matemáticas de las secundarias particulares, que ninguna secundaria pública, técnica o general, había antes alcanzado (Azuma, 2016):

ENLACE SECUNDARIA MATEMÁTICAS RESULTADOS HISTÓRICOS 2006-2013

Figura 1. Porcentaje de alumnos (en 1º, 2º y 3er grados) en Bueno y Excelente por Modalidad Educativa



Modalidad	Diferencia 2012-2013	Diferencia Histórica 2006-2013
GENERAL	1.1	13.7
PARTICULAR	-1.4	18.6
TÉCNICA	1.6	14.2
TELESECUNDARIA	4.2	30.2
Global	1.6	17.7

Fuente: SEP (2013). Enlace, Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.

Una demostración más del poder de la práctica tutora ha sido la constancia con la que la adopta un número creciente de docentes de educación básica, sea que la autoridad educativa en sus estados los incentive, los

tolere o aun obstaculice. Quienes observan el fenómeno y estudian el cambio educativo, lo describen como movimiento de base, con la fuerza, autonomía y efectividad de un movimiento de profesionales (Rincón, 2012 y 2020). El grupo promotor de la Posprimaria continuó su papel de catalizador desde la Secretaría de Educación Pública (2008-2012) o desde la organización independiente Redes de Tutoría, S.C. La difusión espontánea entre docentes, las presentaciones, las conferencias, los encuentros, las publicaciones y las visitas de investigadores y educadores de otras partes, dieron a la práctica tutora dimensión internacional. En 2018 y 2019, la organización finlandesa HundrEd incluyó la tutoría entre las 100 mejores innovaciones educativas. Actualmente, la práctica se experimenta en escuelas de Chile (Araucanía y zona metropolitana de Santiago), Argentina (provincia de Mendoza), Perú (Cusco y otras regiones) y Tailandia (dos escuelas en comunidades indígenas). Se ha experimentado en una escuela de San Diego, California, Estados Unidos, y una de Singapur. Investigadores destacados han escrito sobre la tutoría y la noticia se continúa extendiendo con apoyo de organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos¹ y el Banco Interamericano de Desarrollo.² Recientemente, la Unión Internacional de Telecomunicaciones, dependiente de la Organización de Naciones Unidas, premió al Conafe en la categoría de Desarrollo de Capacidades de la edición 2023 de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, por el buen uso de la comunicación digital en el servicio educativo.

El movimiento volvió al Conafe en 2015, continuó con algunas modificaciones del 2019 al 2020, y a partir del 2021 es el espacio en el que la

¹ Proyecto de Cooperación Técnica para la sistematización de la atención educativa a la Primera Infancia, en el marco de la Educación Comunitaria para el Bienestar 2022-2023.

² Cooperaciones Técnicas:

- Seminario Internacional "La relación tutora y el futuro del aprendizaje".
- Desarrollo de un Marco de articulación de la educación inicial y básica comunitaria del Conafe.
- Diseño de un programa de formación que ayude al desarrollo del bilingüismo dentro de la población indígena y migrante atendida por el Conafe.

práctica tutora se desarrolla con mayor coherencia en 32 mil comunidades en todos los estados del país (14 estudiantes en promedio), con el concurso de 62 mil educadoras y educadores temporales (para el ciclo escolar 2023-2024). La extensión de la práctica entre maestros de escuelas regulares, principalmente en zonas rurales, está haciendo sinergia con la práctica de los servicios del Conafe, por tener el mismo origen y haber evolucionado de manera paralela. La autoridad educativa aprovecha la práctica tutora en proyectos de mejora en el sistema de Telesecundarias y escuelas multi-grado de algunos estados. Actualmente, la reforma educativa tiene en los maestros que han vivido la práctica desde hace años, algunos ya como autoridades educativas, precursores destacados para demostrar la conveniencia y factibilidad de la propuesta.

El profesor Richard F. Elmore, de la escuela de educación de Harvard, quiso venir a México para conocer de primera mano la práctica tutora, tema de tesis doctoral de uno de sus estudiantes, Santiago Rincón Gallardo. Lo sorprendía que un estudiante de educación básica pudiera elegir un tema de estudio según su interés personal, para verlo en diálogo con su maestro o con cualquiera de los compañeros que lo supiera. Cuando en el 2010 Elmore visitó una Telesecundaria de sólo un docente en la pequeña comunidad de Santa Rosa, municipio de Villanueva, en el estado de Zacatecas, donde se habían congregado estudiantes y maestros de otras Telesecundarias unitarias y bidocentes, pudo ver a maestros dando tutoría a alumnos, alumnos que se tutoraban, alumnos que tutoraban a maestros y aun maestros tutorando a otros maestros. Maricruz, una estudiante de 13 años, se acercó a él y lo desafió a resolver un problema de matemáticas que ella había resuelto. Con ayuda de un intérprete, Maricruz tutoró al doctor de Harvard. Elmore (2011) escribió después:

María [Maricruz] es una presencia viva. Recuerdo su confianza y aplomo como tutora, su comentario irónico sobre mi dominio endeble del origen de π , su relación con sus tutores y los otros 11 estudiantes en su escuela, su voz fuerte, su mirada fija y su contacto visual al hablar con adultos, su

silenciosa determinación y su callado gozo como aprendiz... Cuando pienso en María, digo: “Alguien tuvo la audacia de creer que esta niña de 13 años podía tomar el control de su propio aprendizaje y alguien intentó encontrar cómo hacer eso posible, no sólo para María, sino para miles de jóvenes como ella y, más audazmente, para los adultos en quienes María busca orientación para su aprendizaje”. Esto es algo en lo que vale la pena pensar.

Elmore continuó observando la práctica tutora en visitas a escuelas en Baja California y Guanajuato; en San Diego, Estados Unidos, y en Santiago de Chile. En uno de sus reportes más instructivos concluye que “la relación tutora es una práctica que genera teoría, sin dejar por eso de ser práctica” (Elmore, 2016). La teoría educativa que encontraba Elmore en la práctica tutora coincidía con los avances de la neurociencia, los entornos propicios al aprendizaje, la importancia del vínculo afectivo, la madurez humana y la generación de comunalidad. La intensidad de intercambios verbales entre tutor y tutorado no tenía comparación con los escuetos diálogos que Elmore observaba en visitas a salones de clase de escuelas convencionales.

El continuo intercambio verbal que tiene lugar entre tutor y tutorado coincide con la importancia decisiva que los neurólogos dan al diálogo en el desarrollo de la capacidad cognitiva y emocional de la persona. Elmore se sorprendía de la compostura, la seriedad, el empeño y la coherencia del diálogo que sostenían jóvenes adolescentes dando y recibiendo tutoría, ausente la vigilancia y disciplina que se supone necesaria para controlarlos en la escuela. La práctica tutora desbanca teorías educativas que consideran necesaria la disciplina externa en la educación de adolescentes, como si a esa edad sólo la firme dirección de los adultos pudiera hacer que transitaran airoosamente el periodo que se considera menos razonable de la vida. A Elmore le sorprendió siempre en los adolescentes que observó, dar y recibir tutoría, lo que llamó “LA MIRADA”:

Es difícil definir LA MIRADA, pero casi imposible dejar de percibirla: en la calma, en el dominio interior, en la paciencia, la observación aguda, el empeño, el humor; todo esto de una manera que hasta parecería obsesiva. He percibido “LA MIRADA” docenas de veces ... en los jóvenes, una disposición hacia el aprendizaje que desafía todos los prejuicios habituales con los que los adultos anticipan el comportamiento de los adolescentes (Elmore, 2017).

Le sorprendía también a Elmore –que investigaba los efectos del espacio físico en el aprendizaje– la total indiferencia de los practicantes de tutoría al entorno de trabajo:

Lo que me fascina de la tutoría es su total indiferencia a los lugares.... Me preguntarán si tengo propuestas para diseñar espacios físicos que favorezcan la práctica de la tutoría y respondo que sí; pero tengo que reconocer que el poder de esa práctica no depende del espacio que la acoge, su *accoutrement*, sino del poderoso y radical estilo personal de aprendizaje, así como de la teoría que la sustenta (Elmore, 2017).

El logro más elemental y, por lo mismo constante, de la tutoría es asegurar el encuentro de personas que se entienden y ayudan, se comunican y aprenden. La neurociencia descubre que el proceso que detona el aprendizaje es justamente la presencia, el confiado acercamiento que activa la acción de neurotransmisores (como la oxitocina y dopamina) que generan y ordenan las conexiones sinápticas y circuitos de los que depende el conocimiento, el recuerdo y las emociones. En un seminario reciente que organizó el Conafe con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, la Doctora Pamela Cantor (2022) exaltaba la afortunada decisión de enseñar y aprender en diálogo, por ser éste condición indispensable para aprender y llegar a ser persona. Humberto Maturana (2019) lo viene diciendo y lo reafirma. En el México contemporáneo, desterrar la violencia encuentra en el aprendizaje en diálogo el mejor remedio al alcance de todos los que así enseñan y aprenden. La tutoría, por lo expuesto, cumple

rasgos esenciales de la reforma educativa propuesta en el último tercio del sexenio 2018-2024: autonomía docente, temas y tiempos adecuados a la realidad e interés del estudiante, relación con el entorno comunitario, aceptación de la diversidad, vínculo afectivo, trabajo colaborativo, conocimiento situado, convivencia, diálogo, pensamiento crítico, etcétera. Pero por practicarse ahora de manera más sistemática, la tutoría no sólo realiza la reforma, sino la amplía de manera inusitada.

En los márgenes, la tutoría descubre el impedimento estructural que limita la actual y otras reformas estructurales. El censo de 2020 muestra que en el país 28 millones de ciudadanos mayores de 15 años no han concluido la primaria o la secundaria, además de los 4 millones de adultos analfabetos. Todos estos adultos no han tenido, por alguna razón, la holgura económica para invertir 12 o 15 años en la escuela y lograr la educación básica, que es derecho constitucional. Menos aún han tenido holgura para acceder a la educación superior. Particularmente en las comunidades rurales en las que trabaja el Conafe, la estructura actual produce el efecto perverso de despojar a la localidad de quienes tienen que dejarla para cursar niveles superiores. Los que no pueden continuar estudiando formalmente se sumarán, en el siguiente censo, a esos 28 millones. La estructura económica y educativa actual empobrece doblemente a comunidades de por sí pobres. La paradoja es que las comunidades rurales empiezan a ser universalmente reconocidas por ser clave en el cuidado del entorno, por su importancia para la autosuficiencia alimentaria y en general el “buen vivir” que es difícil lograr en la concentración urbana (Toledo, 2023). El servicio educativo, entonces, tendría que orientarse a asegurar un grado de autosuficiencia educativa en las localidades que garantizara a todos el derecho básico y la posibilidad de continuar aprendiendo una profesión de interés local, sin por ello tener que dejar el espacio común. El refinamiento de la práctica tutora permite lograr en menos tiempo el perfil que se espera de quienes completan en el sistema regular la educación básica. Los atributos y rasgos que demuestran que alguien aprendió a aprender por cuenta

propia temas actuales y sabe convivir racional y emocionalmente con sus semejantes, determinarían el logro de la educación básica, no el tiempo que se invierte en las escuelas.

El convenio actual que el Conafe tiene con el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) propone definir empírica y teóricamente los atributos que demuestran haber logrado la educación básica y las condiciones en las que lo logran quienes viven con intensidad la tutoría en sus comunidades. La posibilidad de lograr en menos tiempo la capacidad de continuar aprendiendo lo que interesa o se necesita, surge de la eficacia elemental del aprendizaje en diálogo, cara a cara, en el que no cabe simulación o desgano. El logro es visible tanto al tutor como al aprendiz, se demuestra públicamente y se comparte generosamente en comunidad de aprendizaje.

La visibilidad de la práctica tutora, como afirman los meta-análisis de John Hattie (2009), es el indicador más seguro del buen aprendizaje, pero para una mejora continua del servicio, la visibilidad se convierte en factor clave para profesionalizarlo y hacerlo efectivo a todos. A diferencia de la medicina, la educación no tiene resultados visibles comparables al diagnóstico, el remedio y su efecto en la salud de los pacientes. Los resultados del servicio en las escuelas se observan principalmente en la asistencia regular, la puntualidad, la fidelidad al avance en el programa, el cumplimiento de tareas y finalmente el puntaje en exámenes. La suma de indicadores no tiene la univocidad ni la contundencia que sí tiene el proceso por el que un paciente recobra la salud.

En una tutoría, en la que se empalma el interés del aprendiz con la competencia académica y humana del tutor, el logro se impone y es patente. La visibilidad del proceso y sus resultados permite perfeccionar la práctica, señalar las condiciones básicas del diálogo, la naturaleza de los temas, el desafío intelectual que mueve a aprender y lo que el aprendiz espera de su empeño, lo atinado de cada intervención, la autonomía con la que el aprendiz dirige el proceso, la reflexión después del logro y la demostración pública de lo aprendido. La observación es colegiada y,

al evaluar el desempeño, el grupo recoge información que sirve al tutor y tutorado, al tiempo que acumula evidencias y perfecciona el servicio. Se construye una ciencia incipiente, mitad arte, mitad procedimientos comprobables. Es ciencia, por la regularidad de causa-efecto; arte, por depender de la confianza, el afecto, la imaginación y la irrepetible creatividad del diálogo. Al demostrar que cualquier persona de la comunidad, de cualquier edad o condición social, posee los atributos de quien sabe aprender a aprender a través de codificaciones escritas y sabe convivir racional y emocionalmente con sus semejantes se establece la posibilidad de emprender profesiones locales de beneficio personal y comunitario.

Una condición ya incoada es la solidaridad de investigadores del Conahcyt y de otros especialistas que darían tiempo para asesorar a distancia y eventualmente invitar a sus laboratorios a quienes se especializan localmente en prácticas que lo requieren. Lo más frecuente será la comunicación a distancia, en el entendido que cada vez más, la conectividad digital se generaliza en el país. No se descartan eventuales visitas de los investigadores para asesorar personalmente a quienes por consultas regulares habrían establecido la relación de amistad que sugería Aristóteles. Asegurada científica y prácticamente tanto la eficacia como la eficiencia de los aprendizajes en la comunidad, la alternancia de tiempo de estudio (ocio, *schola*) y tiempo de trabajo productivo, seguiría un ritmo más saludable y productivo material, intelectual y espiritualmente; en otras palabras, más acorde con la naturaleza humana en sentido amplio (Sterling, 2018).

Finalmente, el aporte de los márgenes beneficiará la transformación del servicio en las ciudades. Al hacer prescindible la escala de grados, por la eficacia de lo que se aprende por interés y en diálogo, permitirá repensar el servicio de educación básica –y también la superior–, en cuanto a formación docente, formación continua, programas, evaluaciones, certificaciones, asistencias, horarios, tiempos para aprender y tiempos para trabajar. El alcance y la justificación que está dando la simplicidad del aprendizaje en diálogo, al alcance para que cualquiera lo practique, da al

servicio educativo un nuevo estatus profesional, porque se puede aplicar a esta elemental práctica el dicho que se atribuye a Einstein: que una teoría es tanto más admirable, cuanto más simple es, más realidades integra y más aplicaciones produce (Albert, 2014). El corolario de lo expuesto es continuar perfeccionando la práctica tutora, mitad arte, mitad ciencia –causalidad probada–, porque lo que promueve y garantiza en quienes la viven es lo que hace realidad la sociedad justa y solidaria de la que depende el bienestar local, el del país y el de la comunidad humana.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2014, 22 de octubre). Science and the Left 1: What it is. *ZNet*.
- Azuma Hiruma, A. (2016). *Avances y logros de la Telesecundaria en México*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica.
- Cámara, G. et al. (2004). *Comunidad de Aprendizaje*. Siglo XXI.
- Cantor, P. (2023, 23 de abril). How we become a person, Seminario Internacional: El Conafe, la relación tutora y el fundamento del aprendizaje en las instituciones educativas, sesión 4, Conafe-BID. <https://www.youtube.com/watch?v=Xc0Csy9aTI>
- City, E. A., Elmore, R. y Lynch, D. (2012). Redefining Education: The Future of Learning Is Not the Future of Schooling. En J. Mehta, F. M. Hess y R. B. Schwartz (eds.), *The Futures of School Reform* (pp. 151-176). Harvard Education Press.
- Ekstein R. y Motto, R. L. (1969). *From Learning for Love to the Love of Learning*. Brunner/Mazel Publishers.
- Elmore, R. (2006). *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press.
- Elmore, R. (2011). *Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection*, Graduate School of Education. Harvard University. Mimeo.
- Elmore, R. (2016). *Reflections on the Role of Tutoria in the Future of Learning*. Redes de Tutoría. <https://redesdetutoria.com/download/69/articulos/11392/reflections-on-role-of-tutoria.pdf>

- Elmore, R. (2017). *Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje* (G. Cámara, trad.). Redes de Tutoría. <https://redesdetutoria.com/download/69/articulos/11385/el-futuro-del-aprendizaje-richard-elmore.pdf>
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
- Hattie, J. y Yates, G. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. *Obras reunidas*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (2019). *El sentido de lo humano*. Granica.
- Mehta, J. y Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning*. Harvard Education Press.
- Meixi, Ng. (2013). *The Healing Power of Relación Tutora Paper presented at the Redesigning Pedagogy Conference*. National Institute of Education.
- Olson, K. (2009). *Wounded by School*. Teachers College Press.
- Polychroniou, C. J. (2022, 27 de agosto). Chomsky: Maintaining Class Inequality at Any Cost Is GOP's Guiding Mission. <https://truthout.org/articles/chomsky-maintaining-class-inequality-at-any-cost-is-gops-guiding-mission/>
- Rincón-Gallardo, S. (2020). *Liberar el Aprendizaje*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). Transforming Teaching and Learning Through Social Movement in Mexican Public Middle Schools. *Harvard Educational Review*, 82(4).
- Sacristán, G. (1999). *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Morata.
- Santos del Real, A. et al. Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes. En Tercer Concurso “La Reforma Pendiente de la Educación Secundaria”, Programa para Promover la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/ Fondo de Investigaciones Educativas. <https://www.researchgate.net/profile/Annette-Santos-2>.
- Sarason, S. (2004). *And What Do You Mean by Learning?* Teachers College Press.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Enlace 2013. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School*. Mariner Books.

Sterling, P. (2018). *What is Health*. MIT Press.

Toledo, V. M. (2023, 31 de enero). El Espíritu de la Colmena y los Pueblos de México.

La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2023/01/31/opinion/015a2pol>

Tercera parte

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

6. Vigencia y necesidad histórica de las humanidades para las y los jóvenes de educación media superior

Gabriel Vargas Lozano

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo abordaré las siguientes preguntas: ¿qué son las humanidades?; ¿qué relación existe entre las humanidades y la filosofía? ¿por qué están siendo eliminadas de la educación la filosofía y las humanidades?; ¿cuál ha sido el significado e importancia de la filosofía y las humanidades en la historia?; y, finalmente, ¿cuál es su función en la actualidad en la formación de las y los jóvenes?

¿QUÉ SON LAS HUMANIDADES? LAS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS

En términos generales, se habla de disciplinas humanísticas refiriéndose a las llamadas *studia humanitatis*. Este concepto se gestó en el periodo medieval; sin embargo, con el surgimiento del Renacimiento, la concepción de las humanidades implicó una recuperación de la tradición clásica de filósofos, políticos y escritores como Marco Tulio Cicerón (Arpino, 106-43 a.C) quien en su discurso *Pro Archia Poeta* pronunciado en 62 a.C., hizo una defensa del poeta A. Licino Archias a quien se acusaba de no ser

ciudadano romano y quería privar de los privilegios a que tenía derecho. Con el propósito de reforzar su argumentación, el filósofo romano llevó a cabo una fundamentación de las *humanitas*, vinculando a la poesía y la literatura con la conformación de una moral ciudadana. Siglos más tarde, este discurso fue descubierto y empleado por Francesco Petrarca (1304-1374), quien ha sido considerado padre del humanismo. De igual forma, la pieza oratoria de Cicerón fue reivindicada por Coluccio Salutati (1331-1406) discípulo de Giovanni Boccaccio (1313-1375) otro de los más importantes representantes del renacimiento italiano, canciller de Florencia y quien diferenció el saber humanístico con respecto del saber de la naturaleza. A su vez, su discípulo, Leonardo Bruni (1369- 1444) sostuvo una nutrida correspondencia con Alonso de Cartagena (1384-1456), historiador y diplomático nacido en Burgos, España, quien además de ser traductor de Cicerón y de Séneca también impulsó los *studia humanitatis*.

El “humanista” era, entonces, quien se dedicaba a cultivar la historia, la poesía, la retórica, la gramática, la literatura y la filosofía moral. Esta concepción venía a sustituir a las antiguas *trivium* y *quadrivium* medievales. Como se sabe, el *trivium* contemplaba la gramática, la dialéctica y la retórica, mientras el *quadrivium* incluía la aritmética, la geometría, la música y la astronomía, que preparaban el estudio de la filosofía y la teología. La filosofía era considerada *ancilla theologiae*, sirvienta de la teología; sin embargo, el movimiento renacentista implicó, como se sabe, un importante cambio de la centralidad teológica a la centralidad antropológica.

¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES?

Por su lado, la filosofía aparece, por primera vez, como un pensamiento independiente de los mitos, en el siglo VI a.C. en Jonia, con Tales de Mileto, Anaxímenes y Anaximandro. Ellos buscaron explicar el origen de la naturaleza, pero fue a partir de Sócrates y los sofistas, en el siglo V a.C., cuando se inició una reflexión sobre la problemática social. Más tarde, en la Edad

Media, la filosofía quedó subordinada a la teología para luego abordar, durante el Renacimiento, temas relacionados con los seres humanos. Esto significa que la filosofía ha tenido una constante relación con diversos saberes. Estas transformaciones se deben, por un lado, a los cambios históricos y sociales y, por otro, a la propia evolución de la ciencia, el arte, la literatura y la filosofía misma.

Este artículo no tiene el propósito de dar cuenta de las diversas transformaciones que han tenido las humanidades; sin embargo, es importante afirmar que, a lo largo de la historia, han surgido tensiones entre las ciencias y lo que tradicionalmente se han considerado como disciplinas humanísticas. Así, durante el siglo XIX, con el surgimiento de las ciencias sociales, se produjo una reacción en el terreno de la filosofía mediante la propuesta del filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911) quien en su libro *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) estableció la diferencia entre *Naturwissenschaften* (ciencias de la naturaleza) y *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu), según la cual las primeras estaban basadas en la explicación (*erklärung*), mientras las segundas se basaban en la comprensión (*verstehen*). Las llamadas ciencias del espíritu eran la filosofía, la psicología, la historia, la filología y la sociología, en las que sólo era adecuado la utilización del método hermenéutico.

Esta postura fue continuada por Heinrich Rickert (1863-1936) y Wilhelm Windelband (1848-1915) quienes consideraron que las ciencias estaban divididas en ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura, como lo expuso Rickert en su conocido libro titulado *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft* (1889). Lo que ocurrió fue que estos filósofos no tomaron en cuenta que Marx y Engels habían establecido las bases científicas para el estudio de los hechos históricos, mientras Augusto Comte lo había hecho para la sociología.

En el siglo XX, la ciencia tuvo un enorme desarrollo, al grado en que el físico inglés Charles Percy Snow publicó primero un artículo y luego un libro titulado *Las dos culturas y la revolución científica*, en el que abogó por relaciones entre las ciencias y las humanidades. El artículo se tituló

“The Two Cultures”,¹ y en él Snow consideraba que existía un profundo abismo entre la cultura científica y la literaria y que se requería entonces que se conociera y profundizara su interrelación. La forma en que se planteó el tema produjo un amplio debate en el que participaron S. Toulmin y J.D. Bernal, entre otros.

En el campo de las disciplinas humanísticas también aparecieron otras tensiones en la medida en que la sociología, la historia o la filosofía adquirieron un nuevo estatus que generó la dificultad de englobarlas por completo en el rubro de las disciplinas humanísticas. En el caso de la sociología y la historia estas terminaron estableciéndose como ciencias sociales, mientras que a la filosofía, en virtud de su amplia capacidad de intervención en todas las actividades y saberes, no se le ha podido reducir por completo a ser sólo parte de las humanidades. Así, en la clasificación actual de las disciplinas se considera, por ejemplo, a la lógica (rama de la filosofía) como parte de las ciencias formales, junto a las matemáticas y las ciencias de la computación; en las ciencias sociales se incluye a la psicología, la sociología, la antropología, la lingüística, la pedagogía, la economía y la historia; en las ciencias naturales se ubican a física, la química, la astronomía, la biología, entre otras, y en el conjunto de las humanidades se considera a la literatura, las artes y a ramas de la filosofía como la ética, la estética, la filosofía de la historia o la filosofía de la cultura.

LA PERSPECTIVA HUMANISTA

Hasta aquí hemos aludido a la división de las disciplinas llamadas humanísticas; sin embargo, las humanidades implican también una concepción del ser humano. Esta concepción surge con el cristianismo en Roma; adquiere una nueva dimensión en el Renacimiento, como hemos

¹ Publicado en *New Stateman*, 6 de octubre de 1956.

mencionado, pero tiene un momento importante en la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, emitida con motivo de la Asamblea constituyente de la Revolución francesa, el 26 de agosto de 1789 aunque Olympe de Gouges dio a conocer también, en 1791, la “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana” que constituye un importante paso en el movimiento feminista.

Paradójicamente, la concepción del humanismo adquiere una fuerza ética mayor, en la medida en que los seres humanos son sometidos a formas de esclavitud, de explotación o de opresión. Este problema del desconocimiento del “otro” tuvo su expresión en la polémica que llevaron a cabo Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda en 1550 en Valladolid, España, sobre la humanidad de los indígenas de América y el derecho de los españoles a someterlos.

Pero el problema de la relevancia del humanismo surge, paradójicamente, en las tragedias humanas producidas en la Segunda Guerra Mundial mediante el sacrificio de millones de seres humanos; la utilización de los hornos crematorios que edificaron los nazis para eliminar a los judíos en lo que se llamó “el holocausto”; la continuación de los castigos del zarismo para los enemigos políticos enviándolos a Siberia durante el estalinismo, o las bombas atómicas arrojadas sobre Hiroshima y Nagasaki el 6 de agosto de 1945. Todo esto generó el surgimiento de un fuerte debate, en los años cincuenta y sesenta, en torno a la concepción del humanismo² entre el marxismo, el existencialismo y el cristianismo.

Es por todo lo anterior que se pueden distinguir, por un lado, las disciplinas humanísticas en el marco de la división del conocimiento y por otro, la concepción del humanismo que abarca el sentido de todas las actividades de los seres humanos.

² El término *humanismo* que fue utilizado por J. Niethammer en 1808 en su obra *Der Streit des Philanthropismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Estudio de las lenguas y autores grecolatinos.

LAS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS Y SU TRASFONDO SOCIAL

La división de las ciencias y las humanidades en la educación dependen de la evolución y del desarrollo del sistema social. En este sentido, la educación está vinculada, en gran parte, a las necesidades del sistema. No podemos hacer aquí, por razones de espacio, un recuento de estos cambios, pero es importante referirnos al giro que el sistema llevó a cabo a partir de la década de los ochenta del siglo pasado.

Como se sabe, en 1929 el sistema capitalista experimentó una fuerte crisis cuya solución fue encontrada mediante la conformación del *welfare state* (estado benefactor) keynesiano. En otras palabras, el Estado se encargaba de las necesidades de la población. Esta situación perduró cinco décadas hasta que nuevamente enfrentó una nueva crisis cuya solución consistió en la implantación de una nueva estrategia económica, política e ideológica que ha sido denominada neoliberalismo. Esta estrategia fue anunciada por la primera ministra de Gran Bretaña, Margaret Thatcher y por el presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan, en la década de los ochenta del siglo pasado, a partir de la propuesta del filósofo, economista y político Friedrich Von Hayek (Viena, 1899-Friburgo, 1992), quien organizó un *think tank* llamado la *Mont Pelerin Society*. Esta concepción no sólo implicó el desmantelamiento del *welfare state* sino también la promoción del “individualismo posesivo” (Macpherson); el rechazo al socialismo real e ideal, la democracia limitada y la radicalización del alma mercantil del liberalismo (llamado por Norberto Bobbio, *liberismo*) con la consecuente privatización de los bienes públicos. Todo ello se expresó también en una política diseñada para la educación. Esta política implicó una prioridad de la educación tecnológica y mercantilista basada en la utilización del método de competencias.³ Lo significativo fue que en los documentos que han emitido la OCDE, el FMI o el BM,

³ José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación por competencias ¿lo idóneo?*

no se menciona a la filosofía ni a las humanidades en la educación, sino que simplemente se eliminan. Se culminaba así con el precepto de que la filosofía y las humanidades “no eran útiles”⁴ al no contribuir al proceso de producción, intercambio y consumo de mercancías, es decir, mientras no se convirtieran en valores de cambio.

Esta nueva orientación influyó en todos los países de diferente manera. Por ejemplo, en países como Inglaterra y los Estados Unidos, en donde no existen cursos de filosofía en el nivel medio superior, implicó una disminución del apoyo oficial a las humanidades y una aplicación de las normas mercantiles en la educación superior, donde inclusive ha florecido el llamado “capitalismo académico”. Este hecho fue denunciado por la filósofa Martha C. Nussbaum en su libro *Not for profit, why democracy needs the humanities* (2010) y también por el crítico literario Terry Eagleton a través, entre otros textos, el titulado *The Dead of Universities* (2012).

En España también se han puesto en marcha diversas reformas que han reducido la impartición de disciplinas filosóficas y se han priorizado las carreras vinculadas a la economía de mercado, lo cual ha implicado luchas de la comunidad filosófica. En el caso de América Latina, ha habido países en los cuales no se ha impartido filosofía en la educación media superior o se ha eliminado por completo, como en el caso de Perú bajo el gobierno de Alberto Fujimori, quien fue presidente de ese país desde 1990 al año 2000. En nuestro país, en 2008, el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa, mediante un acuerdo secretarial, eliminó las disciplinas filosóficas y humanísticas del plan de estudios de todos los sistemas de educación media superiores dependientes del Estado. Ante esta situación, un grupo de profesores de la escuela preparatoria y de las facultades universitarias, así como del Instituto de Investigaciones filosóficas, fundamos una organización no gubernamental que llamamos

⁴ El concepto “utilidad” se reduce sólo a uno de sus significados, que es el de su función práctico-utilitaria, sin embargo este concepto implica también otros sentidos. Por ejemplo, puede ser útil para el conocimiento y la transformación de la realidad.

“Observatorio Filosófico de México” (OFM) con el apoyo de la Asociación Filosófica de México (AFM), la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (UAM-I), la UNESCO, el Senado de la República y la ONU. Así, junto a profesores eméritos de la UNAM, nos opusimos enérgicamente a la medida, logrando, después de varias reuniones con las autoridades de la SEP, que el gobierno se viera en la necesidad de dar marcha atrás en su medida tecnocrática.⁵

La medida del régimen del presidente Calderón respondía a la estrategia neoliberal que se había instaurado en nuestro país desde el gobierno del presidente Miguel de la Madrid en 1982 y que fue implantándose gradualmente a lo largo de los sexenios posteriores. Fue hasta 2018 cuando el nuevo gobierno, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, declaró que no mantendría ya la aplicación de dicha estrategia.

¿CUÁL HA SIDO Y ES LA IMPORTANCIA Y SIGNIFICADO DE LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES EN LA HISTORIA?

La filosofía y las humanidades, a lo largo de la historia, han cumplido una función central en las sociedades. Los filósofos han propuesto lo que debería ser una sociedad justa frente a los problemas que observaron en cada periodo histórico. Ejemplos clásicos los podemos encontrar en las obras de Aristóteles, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Rawls o Habermas, entre otros. Por cierto, Marx agrega en su célebre tesis 11 sobre Feuerbach, que los filósofos hasta entonces sólo habían interpretado el mundo pero que de lo que se trataba era de transformarlo.⁶

Otros filósofos han analizado las relaciones entre el ciudadano y el poder político, desde Hugo Groccio, Hobbes y Locke hasta sus émulos en el siglo xx, Gramsci y Foucault.

⁵ Se hace un amplio análisis del proceso en Vargas Lozano (2022).

⁶ Federico Engels, en su libro titulado *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, agregó como apéndice las “Tesis sobre Feuerbach” de Marx. (Engels, 1888/1986b).

También se han propuesto soluciones para una época entera, como lo hicieron los filósofos de la ilustración francesa (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, D'Alembert y otros) en el siglo XVIII.

Otros más han construido utopías como una forma de denuncia indirecta de la realidad en que vivían, como los casos de Tomas Moro, Bacon o Campanella; han intentado crear una nueva sociedad en lo que se llamaron las utopías socialistas como las de Roberto Owen, Charles Fourier o Saint Simon (Engels, 1880/1986a) y también han reflexionado sobre las características de las utopías mismas como lo hizo Ernest Bloch en su importante obra *El principio de esperanza* (2004).

La filosofía también ha analizado a las ideologías, como se puede observar en las obras de Marx, Engels, Althusser, Bloch, Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Francois Chatelet o Slavoj Zizek, entre otros.

La filosofía ha formado parte de los grandes paradigmas sociales como el liberalismo, el neoliberalismo o el socialismo.

La filosofía ha tenido también una función democrática, como lo expone Roger-Pol Droit en su libro *Filosofía y democracia en el mundo* (1995) y ha buscado ofrecer soluciones frente a las crisis por las que atraviesa la humanidad.

Por su lado, la literatura y las artes han expresado de diversas maneras las situaciones y emociones propiamente humanas. La poesía, la novela, la pintura, el teatro, la música, la cinematografía y otros formatos audiovisuales representan extraordinarias formas de apropiación del mundo que son diferentes, aunque complementarias con las proporcionadas por las ciencias y la filosofía.

A fines del siglo XX, el filósofo francés Edgar Morin, con el apoyo de la UNESCO, dio a conocer sus tesis sobre *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001). En ellas se pronuncia por la integración del conocimiento y la superación de la división disciplinaria. En este sentido, Morin dice que para la educación del futuro se requiere

una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes (Morin, 2001, p. 48).

Todo esto, nos lleva a la conclusión de que la enseñanza de la filosofía y las humanidades es fundamental para la formación de una persona ya que ofrece una concepción omnicompreensiva del mundo y de sí mismos.

LA FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN DE LAS Y LOS JÓVENES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La enseñanza de la ética, de la lógica, de la estética o de la historia de la filosofía ha permitido que, en nuestro país, a partir de la República restaurada (1867) los jóvenes se formen de manera integral, es decir, no sólo en el conocimiento de las ciencias naturales y la técnica sino también en la reflexión sobre las condiciones históricas y sociales de los seres humanos.

Pero habría algo más: como lo propuso el filósofo norteamericano Mathew Lipman (1923-2010), la filosofía y las humanidades deberían enseñarse desde la niñez. ¿Por qué razones? Porque las niñas y niños están sometidos a situaciones de violencia; desvalores del mercantilismo y el narcotráfico y a formas de enajenación mediante juegos electrónicos. Es por ello por lo que Lipman desarrolló una metodología especial que permite enseñar a niños y niñas problemas lógicos, éticos y estéticos mediante juegos, relatos, videos y grupos de investigación que desarrollan su inteligencia y sentido crítico.⁷ En este sentido, no se trata de reproducir

⁷ Para un planteamiento de toda la problemática implicada en este tema, véase el ensayo publicado por Michel Tozzi (2011).

lo que se enseña en las facultades de filosofía sino enseñarles las disciplinas considerando tres aspectos:

1. La etapa de la vida por la que atraviesan y la importancia que tienen la filosofía y las humanidades en su formación.
2. Los efectos de la revolución digital en sus formas de conocer y aprender.
3. Las difíciles circunstancias históricas por las que atraviesan México y otros países de América Latina.

Sobre la primera cuestión, es sabido que las y los estudiantes que ingresan a la educación media superior se encuentran en un periodo de transición de la adolescencia a la madurez y, por tanto, en el periodo de conformación de su identidad y personalidad. Es el momento en que el o la joven adquieren una conciencia no sólo de sí mismos sino de su lugar en la sociedad y de las circunstancias en que les ha tocado vivir, así como sobre su futuro.

La segunda cuestión está vinculada al grado de desarrollo de la ciencia y la técnica. En efecto, como todo mundo sabe y se experimenta en la actualidad, nos encontramos inmersos en una revolución digital que ha sido considerada la cuarta revolución técnica de la humanidad, que tiene su expresión en la informática, la tecnología y la comunicación. La última novedad dada a conocer públicamente es la Inteligencia artificial.⁸ En torno a esta revolución se requiere considerar los dos aspectos presentes en cualquier innovación tecnológica: por un lado, sus efectos positivos y por otro, los negativos. Los aspectos positivos los encontramos en la rapidez con que fluye la información; en el uso de las nuevas tecnologías en las fábricas, bancos, comercios, hospitales, etc. Sin embargo, existen aspectos negativos como la sustitución de los seres humanos por

⁸ Sobre esta temática se encuentra en el orden del día el análisis de las consecuencias éticas de su uso.

las máquinas; la automatización de la conducta; la multiplicación de las formas de enajenación; el cambio de percepción que implica una proclividad a la percepción mediante imágenes y no mediante la lectura de ensayos o libros y el predominio de la esquematización y simplificación del pensamiento.⁹

El tercer aspecto que se ha señalado es el relativo a la situación por la que atraviesa tanto nuestro país como otros de América Latina en los que se observa una extrema radicalización de la desigualdad; la práctica de una violencia profundamente inhumana por parte del crimen organizado; la desaparición de seres humanos; la degradación moral que produce la drogadicción y la enorme cantidad de problemas morales como la discriminación por motivos de sexo, clase o etnia; la desigualdad en el trato hacia la mujer o el predominio del machismo y el patriarcalismo; la legalización del aborto; la muerte asistida, la posible clonación de seres humanos y otros fenómenos similares. Aquí cobra actualidad la respuesta que dio Juan Jacobo Rousseau a la pregunta planteada por la Academia de Dijon en el sentido de si el desarrollo de las ciencias implicaba también un progreso en la moral, a lo que Rousseau respondió negativamente.¹⁰

Aquí se encuentra la clave de la importancia de una educación filosófica y humanística que permita explicar estos cambios y sus consecuencias.

En este sentido, la filosofía tiene una serie de disciplinas que son esenciales para la formación no sólo de la juventud sino de cualquier persona. Por ejemplo, la lógica enseña la distinción entre las formas del razonamiento válidas con respecto a las paradojas y falacias; el lenguaje ordinario; la lógica simbólica; las inferencias y las analogías. La lógica

⁹ Un ejemplo de ello es el uso de la red social X —antes Twitter—, que sólo admite 280 caracteres para usuarios sin la suscripción de paga, que son la inmensa mayoría.

¹⁰ “Primer discurso sobre las ciencias y las artes”. Respuesta al concurso de ensayos convocado por la Academia de Dijon en 1750 sobre la pregunta: ¿Ha contribuido el restablecimiento de las ciencias y de las artes a purificar o a corromper las costumbres?

implica el diálogo y el respeto a los argumentos de los otros en búsqueda de razones para sostener una posición.¹¹

La lógica constituyó una disciplina central en el plan de estudios que dio origen a la Escuela Nacional Preparatoria cuando fue fundada en 1867 por Gabino Barreda en los inicios de la República restaurada. Y es que la lógica permite que el joven exponga sus reflexiones mediante un método de razonamiento que le posibilitará rechazar las ideologías falaces que, con frecuencia, forman parte de los discursos políticos o los mensajes emitidos por la publicidad mercantil.

La ética también es una disciplina fundamental, ya que esclarece las diferencias entre las morales practicadas en distintas sociedades; distingue la moral de la religión, el derecho y la política; da pie para examinar el tema de los valores y analiza las diversas formas de conducta como el eudemonismo, el hedonismo, el individualismo, el formalismo, el utilitarismo, así como precisa el significado de la responsabilidad moral, entre otros temas.

La estética es también una disciplina esencial ya que permite estudiar la función del arte y la literatura como expresión del carácter creador de los seres humanos; sus emociones y sentimientos, así como la distinción de las categorías de la belleza, la fealdad, lo monstruoso, lo cómico, lo sublime y otras. La estética analiza las formas literarias y artísticas mediante las cuales los seres humanos expresan sus luchas, sacrificios y sufrimientos, pero también sus momentos de felicidad.

El estudio de la filosofía y las humanidades permite conocer cómo los pensadores y creadores han reflexionado sobre cada periodo histórico y han contribuido a ofrecer soluciones. En particular, la filosofía ha

¹¹ Guillermo Hurtado, en su libro *México sin sentido* (2011), dice: "Son tres, por lo menos, las tareas que la filosofía debe realizar en la escuela para impulsar la democracia: la primera de ellas es brindar a los alumnos las habilidades para razonar, argumentar y discutir de manera correcta y virtuosa con el fin de tomar decisiones colectivas de manera democrática; la segunda es enseñar a los alumnos a reflexionar de manera crítica y constructiva sobre los valores centrales de la democracia y a orientar sus decisiones con base en esos valores; y la tercera es formar a los alumnos para que adopten de manera informada y autónoma los ideales colectivos que han inspirado al proceso de construcción democrática, o en su caso, para que sean capaces de reformularlos o incluso de plantear otros nuevos" (p. 60).

formado parte de las transformaciones de la historia de nuestro país: ha reflexionado sobre el pensamiento filosófico de los pueblos originarios; la transformación experimentada en la Colonia; la lucha por la independencia; la conformación de un país moderno; el advenimiento de una nueva etapa a partir de la superación de la dictadura de Porfirio Díaz y el nuevo periodo que se abre a partir de la Revolución mexicana hasta la actualidad.

De igual manera, la literatura y las expresiones artísticas expresan las formas de ser del mexicano y ayudan a constituir lo que los pueblos originarios de México llamaban *yecnemiliztli*, es decir, lo que debería ser una vida buena, justa o virtuosa, equivalente a la *paideia* griega o la *bildung* alemana. La filosofía y las humanidades contribuyen a la creación de una nueva forma de educación y, por tanto, de los nuevos seres humanos.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la educación de las y los jóvenes en la educación media superior, así como la de todas las personas, requiere del conocimiento de la ciencia y la técnica, pero también, en forma necesaria, de la filosofía y las humanidades.

CODA

Al principio del actual régimen, se promovió y promulgó la reforma del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por primera vez en el mundo, la filosofía y las humanidades se convirtieron en derechos de todos los mexicanos. Años después, en 2023, se aprobó por el legislativo la iniciativa de agregar una “H” (de humanidades) al anterior Conahcyt, transformándolo en Conahcyt, lo cual implica el apoyo de una renovación humanística de la investigación y divulgación de las ciencias. Estas decisiones del ejecutivo y del legislativo constituyen una decidida oposición a la tendencia antihumanista y tecnocrática que había venido siendo promovida por el Estado mexicano en los sexenios pasados, en consonancia con la política de las grandes

agencias internacionales; sin embargo, esta disposición requiere ser aplicada por todas las autoridades culturales y en especial las educativas, para que las disposiciones constitucionales se lleven a efecto en todos los niveles: desde la filosofía para niños; la filosofía en la educación media y media superior; el fortalecimiento de los cursos de filosofía a nivel universitario, pero, sobre todo, en la construcción de una sólida cultura filosófica y humanística en la ciudadanía en general.

REFERENCIAS

- Arbea, A. (2002). El concepto de humanitas en *Pro Archia* de Cicerón. *Onomázein*, (7), 393-400. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barreda, G. (1992). *Estudios*. UNAM, Coordinación de Humanidades, Biblioteca del Estudiante Universitario, 26.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bobbio, N. (1996). *Liberalismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Châtelet, F. y Mairret, G. (eds.) (1980). *Historia de las ideologías*. Tres volúmenes. Premiá.
- Dilthey, W. (2004). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Droit, R. -P. (1995). *Filosofía y democracia en el mundo*. Colihue/UNESCO.
- Eagleton, T. (2012). La muerte de las universidades. Traducción de L. Antón para la revista electrónica *Sin permiso*. (<http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=3809>).
- Engels, F. (1980/1986a). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. En *Obra filosófica* (W. Roces, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1880).
- Engels, F. (1888/1986b). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. En *Obra filosófica* (W. Roces, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1888).

- Fernández, L. (2017). Los *studia humanitatis* según Alonso de Cartagena. Atalaya, consultado el 23 septiembre 2023. <http://journals.openedition.org/atalaya/1907>. <https://doi.org/10.4000/atalaya.1907>
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Hurtado, G. (2011). *México sin sentido*. Siglo XXI/UNAM.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Macpherson, C. B. (1962). *Teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Alianza Editorial.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO/Dower.
- Muñoz, J. (2003). *Diccionario de Filosofía*. Espasa.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Rickert, H. (1945). *Ciencia natural y ciencia cultural*. Espasa-Calpe.
- Rousseau, J. J. (1990). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Tecnos.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *A tiempo y destiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Vázquez, A. (1992). *Invitación a la estética*. Grijalbo.
- Sierra, J. (1984). Discurso en el acto de inauguración de la Universidad Nacional. En *Obras completas*: Tomo V. UNAM.
- Slavoj, Ž. (comp.) (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.
- Snow, C. P. (1956, 6 de octubre). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. En *The New Statesman*. (Traducción al español en vvAA) (1978. *Ensayos científicos*). Conahcyt.
- Torres, J. A. y Vargas Lozano, G. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* Torres Asociados.
- Tozzi, M. (2011). La enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar a nivel preescolar y primario. En *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO/UAM-I. <https://divcsh.izt.uam.mx/cefilibe/wp-content/uploads/2013/12/01-Filosofia-escuela-de-la-libertad.pdf>

Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿para qué?* UAM-I.

Vargas Lozano, G. (2022). *En defensa de la filosofía*. Torres Asociados.

Villoro, L. (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.

VVAA. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz*. Torres Asociados.

7. ¿Qué y para qué la Historia en la educación media superior?

Felipe Ávila Espinosa

INTRODUCCIÓN

Todo proyecto de nación encuentra en la educación uno de sus pilares centrales. En todos los cambios de régimen y en las grandes épocas históricas hay siempre una batalla por la educación. Si algo caracteriza a la historia mexicana en sus más de dos siglos de existencia ha sido la histórica batalla por definir el perfil que tendría la nueva nación. Como parte de ese perfil, se ha atendido el carácter, el contenido y el objetivo de la educación, concebida, desde sus inicios, como una responsabilidad del Estado mexicano.

Durante el siglo XIX, el proyecto liberal buscó terminar con el monopolio que el clero tenía sobre el proceso educativo, desde la Colonia. Después de la Independencia, los liberales lo colocaron bajo el control del Estado y, en consecuencia, establecieron un sistema de educación pública que llevó la educación elemental a sectores cada vez más grandes de la sociedad, ya no sólo a las élites masculinas urbanas. Las mujeres, las clases medias y los grupos indígenas pudieron entonces acceder a la educación pública. No obstante, hay que decirlo, dicho acceso seguía siendo para una población minoritaria. Además, cabe subrayar que el clero conservó una fuerte presencia al ejercer un poder económico, político y cultural notable, siendo las escuelas privadas uno de sus bastiones principales en lo referente a la educación.

Así pues, el debate filosófico, político y pedagógico entre liberales y conservadores –ligados al clero– se dio en torno a la rectoría y el proceso educativo. Los liberales sostenían que debía de ser el Estado el que garantizara la educación y definiera su contenido. La educación, para ellos, debía ser laica, alejada del dogma religioso. Los conservadores, por su parte, defendían el derecho de las familias a decidir de manera libre y voluntaria qué tipo de educación querían dar a sus hijas e hijos. Si las familias querían que asistieran a escuelas privadas y recibieran en ellas educación religiosa, el Estado debía permitirlo. De tal suerte que la intromisión del Estado era un peligro para la libertad de enseñanza. Finalmente, la Constitución de 1857 les garantizó ese derecho.

La siguiente gran batalla por la educación se dio en la Revolución mexicana. La Constitución Política de 1917 definió que en su carácter y su contenido la educación debía ser laica, obligatoria y gratuita, es decir, sin injerencia de la Iglesia. El proceso educativo estaría, entonces, controlado y dirigido por el Estado. Sobre esos principios y con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezada por José Vasconcelos, se empezó a construir un gran sistema educativo que en las décadas posteriores hizo universal el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y personas adultas. De tal manera, se transformó, para bien, nuestro país.

Hoy contamos con un sistema educativo que garantiza que todas y todos tengamos derecho a la educación pública y gratuita desde el nivel preescolar hasta el universitario. Este sistema ha tenido grandes hitos como la propia creación de la SEP, las misiones culturales, las Escuelas Normales, la educación socialista, el muralismo, la fundación del Instituto Politécnico Nacional, la creación y distribución de los libros de texto gratuitos, entre otros. Conforme a todo lo anterior, se debe advertir la necesidad de que las y los estudiantes, desde el nivel básico hasta el superior, aprendan y valoren la historia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La historia es una disciplina científica, con una metodología propia, que busca investigar los hechos históricos para hacerlos comprensibles y, sobre todo, mostrar por qué son significativos para entender el presente. La enseñanza de la historia pretende trasladar esas características de la investigación al ámbito de la educación. Por ejemplo, la propuesta de *Educación histórica* formulada por Arteaga y Camargo (2014) plantea que las y los estudiantes entiendan y aprendan el conocimiento histórico a partir de su propia investigación. Es decir, aprendiendo a leer y a criticar las fuentes históricas, primarias y secundarias, tal y como lo hacen las y los historiadores en su propio trabajo.

Además de una cuestión pedagógica, la enseñanza de la historia es un acto eminentemente político. La escuela es un espacio en el que las y los profesores actúan como el eje articulador entre lo que se enseña y lo que se aprende por las y los alumnos, no solamente desde un punto de vista individual, sino también colectivo, comunitario. Los cambios que estos modelos de enseñanza de la historia han experimentado a lo largo de los años se notan en los espacios escolares. Es en estos espacios en donde se han dado las disputas y tensiones acerca de qué tipo de conocimiento debe prevalecer en los programas de estudio, lo cual se acompaña de las nuevas técnicas psicocognitivas que se encuentren en boga en cada momento.

En las últimas décadas, la enseñanza de la historia en nuestro continente ha sufrido cambios en sus formas de implementación. Dichos cambios se articularon con ciertas tendencias políticas que trataron de unificar el mundo laboral con la escuela. En un primer momento, dichas tendencias se anidaban en conceptos como el de *ciudadanía* y *competitividad*. De acuerdo con investigaciones recientes (Plá, 2014), estos conceptos fueron modelando los contenidos y las didácticas a emplear dentro de la enseñanza de la historia. El desplazamiento de las historias nacionales,

frente a los paradigmas de la globalización y el mercado, fue uno de los primeros y más notorios cambios.

En el presente capítulo se pretende dar algunos argumentos acerca de qué historia enseñar y para qué en la educación media superior. En este nivel educativo existen varios programas, derivados de los *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* (SEP, 2017), que, por lo general, incluyen las materias de Historia de México e Historia universal.

Los historiadores han respondido a la pregunta sobre la utilidad de la historia principalmente desde la perspectiva de la investigación, planteando cuestionamientos como qué conocimiento se debe obtener del pasado, cómo debe realizarse la investigación para cumplir ese objetivo y cuál es la justificación de esta tarea. En cambio, el presente trabajo pretende acercar la reflexión al campo de la enseñanza de la historia, por lo que se toman como ejes las siguientes preguntas: para qué nos sirve la historia en general, en qué consiste su enseñanza en particular y qué tipo de historia se debe enseñar en la educación media superior y con qué finalidad.

CONCIENCIA HISTÓRICA Y PENSAR HISTÓRICAMENTE

La investigación y el estudio de la historia se han realizado con diversos propósitos desde el origen de esta disciplina en la antigua Grecia hasta las sociedades contemporáneas. Pero se ha mantenido constante la pretensión de vincularla con diferentes temporalidades.

En principio, la idea grecorromana de la historia como *magistra vitae* (“maestra de la vida”) enalteció las bondades de las lecciones que el pasado proporciona para tener claridad en las acciones futuras. En el siglo XIX, cuando la disciplina histórica intentó configurarse como ciencia moderna, los objetivos de la historia positivista fueron concentrarse sólo en el pasado. Es decir, contar lo que había ocurrido fidedignamente a través de las fuentes documentales, pero esta intención no dejó de

tener implicaciones presentistas evidentes. En la actualidad, no se tiene tanta confianza en que el conocimiento de los sucesos anteriores ayude a prever circunstancias futuras, pero sí en que la historia puede contribuir a comprender el presente. De acuerdo con Florescano (2013) “desde Heródoto a nuestros días el estudio del pasado ha servido para ampliar, profundizar y madurar el espíritu crítico que permite una mejor evaluación y comprensión de nuestro presente” (pp. 54-55).

En esta relación entre dos órdenes temporales (pasado y presente) emerge una reflexión igualmente doble acerca del tipo de conocimiento que proporciona la investigación histórica y cuál puede ser la utilidad de esos contenidos. Hace tiempo, Pereyra (2005) abordó este problema doble a partir de una distinción entre la *legitimidad* o *validez* del saber histórico y su *utilidad*. Para este autor la dicotomía está presente desde la genealogía antigua de la disciplina, momento en el que un conocimiento del pasado, que se pretende *verdadero*, distinto del mito o la leyenda, se vinculó con su uso práctico en el futuro, es decir, cuando acontecimientos similares a los del pasado hicieran acto de presencia. Sin embargo, el propio Pereyra advirtió que esta dualidad entre legitimidad y utilidad abrió la alternativa de dos posibles actitudes extremas en el estudio del pasado. Por un lado, hay quienes consideran que la *veracidad* de la historia sólo será posible si ésta se despoja de toda intención utilitaria; por el otro, hay quienes, en aras de su función social, no tienen reparos en falsear o ajustar la explicación del pasado a sus necesidades (Pereyra, 2005, pp. 11-18). Pereyra valoró que lo ideal sería lograr un difícil equilibrio: “un aspecto decisivo del oficio de la historia consiste ... en vigilar que la preocupación por la utilidad (política-ideológica) del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad (teórica)” (Pereyra, 2005, p. 31).

Toda dedicación o afición por el pasado se guía por el siguiente axioma: *debemos procurar conocer la historia de manera veraz, porque sólo de esa manera puede sernos útil*. Por ese motivo, los historiadores han dedicado gran parte de sus esfuerzos reflexivos a la metodología que garantiza el estatus de la historia como ciencia social. Moradiellos (2009),

por ejemplo, valora que la historia puede ser considerada *científica* en la medida en que sustenta sus postulados en pruebas (o fuentes) empíricas y establece principios de causalidad “con alguna probabilidad, y grado de certeza y seguridad” (p. 48). Sin embargo, además de rudimentos metodológicos, el estudioso de la historia debe ser capaz de *pensar históricamente* o tener *conciencia histórica* y éste es también el objetivo que actualmente se plantea la enseñanza de la historia.

El documento de los *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* (SEP, 2017) enlista los requisitos necesarios para el pensamiento y la conciencia histórica bien encaminados:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (SEP, 2017, p. 407).

La enseñanza de la historia pretende que a través de cierto bagaje conceptual y del ejercicio de algunas fases de la investigación histórica como la crítica de fuentes, el alumno se acerque al pasado con una perspectiva despojada de “presentismo”, para entender así los hechos pretéritos en sus propios términos y en su contexto. Ésa es la condición de toda conciencia histórica y, en los términos de Pereyra (2005), requisito indispensable de la legitimidad del conocimiento histórico. Florescano (2013) señala que si bien la reflexión histórica es una “búsqueda infatigable de lo propio [también debe ser] un aprendizaje de la diversidad del acontecer

humano [porque todo ejercicio histórico] obliga a un ejercicio de comprensión de acciones y motivaciones de seres humanos diferentes a nosotros” (p. 25).

Por tanto, se asume que la conciencia histórica encamina la disciplina hacia su utilidad porque desarrolla un pensamiento crítico, la empatía y la interculturalidad (SEP, 2017, p. 407). Ahora bien, para alcanzar estas metas se necesitan contenidos específicos que pongan en evidencia situaciones o problemas relacionados con los objetivos de interculturalidad, tolerancia o responsabilidad social. Esto puede llevar a preguntarse sobre cuál es la historia pública disponible en México, qué función ha cumplido y por qué difícilmente se alcanzan los objetivos utilitarios de la disciplina.

HISTORIA, IDENTIDAD Y MEMORIA COLECTIVA

Florescano (2013) señala que “dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva es quizá la más antigua y la más constante función social de la historia” (p. 21). En el siglo XIX, la historia fue uno de los medios principales para reafirmar los nacionalismos y consolidar a los Estados nacionales. En México, las interpretaciones históricas liberales y conservadoras realizaron sus confrontaciones interpretativas en el marco del Estado nacional, del cual no se puso en entredicho la forma, sino el contenido. La hegemonía histórico-cultural del Estado nación y la conformación de una memoria colectiva nacional también se impulsó mediante los símbolos patrios, los museos, las ceremonias cívicas, la educación y la construcción de monumentos. Florescano (2013) señaló que el Estado nacional mexicano del siglo XIX “se impuso como tarea someter la diversidad social de la nación a la unidad del Estado” (p. 91). Esta tarea no sólo se realizó a nivel discursivo, ya que el Estado sostuvo, efectivamente, cruzadas contra las comunidades indígenas para modificar su cultura e idioma a través de la educación. Todo ello, en aras de la unidad nacional.

El relato histórico liberal, que se empezó a configurar en el siglo XIX, tuvo su continuidad en el siglo XX al sumarse la Revolución mexicana a las grandes gestas nacionales de la centuria anterior. Esta narrativa, vuelta imaginario y traída a colación en innumerables conmemoraciones y ceremonias cívicas, fue y ha sido motivo de atención entre las y los historiadores mexicanos. Pues ellos volcaron sus esfuerzos a la tarea de desentrañar la entidad de una “historia oficial” que se ha considerado el epítome de una versión histórica en la que el sentido pragmático y de legitimación se impone a la veracidad. En un estudio conocido, Luis González y González identificó cuatro formas históricas y sus diversos usos: la “historia anticuaria”, la “historia crítica”, la “historia científica” y la “historia de bronce” (González, 2005, pp. 53-74). Esta última la definió como aquella historia de “estatuas” y fiestas patrias, a saber, la que “se ocupa de hombres de estatura extraordinaria” para tomarlos como ejemplos de virtudes, así como la “fiel y segura acompañante del civismo” y la “preferida de los gobiernos” (González y González, 2005, p. 64).

La preocupación del poder por la narrativa histórica es una cuestión de legitimidad, continuidad o incluso de supervivencia. En este sentido, Pereyra (2005) señaló que el Estado “dispone de numerosos canales mediante los cuales impone una versión del movimiento social idónea para la preservación del poder político” (p. 24). En México, la versión histórica que une las tres grandes gestas nacionales: Independencia, Reforma y Revolución, recibió su impulso por parte de los gobiernos pos-revolucionarios en un periodo de consolidación del sistema político de partido hegemónico del siglo XX.

Por supuesto que esta relación entre la continuidad del poder y el relato histórico no es exclusiva de nuestro país. Moradiellos (2009) ha hecho un recuento de la magnitud de las polémicas sobre la investigación y enseñanza de la historia en países como Alemania, Estados Unidos, Francia o Inglaterra. Otro historiador español, Josep Fontana (1999), también ha criticado que “una de las funciones más primarias y elementales” del relato histórico ha sido “legitimar el orden establecido” (pp. 16-17), desde

las monarquías de la antigüedad hasta los estados nacionales. En este sentido, el propio Fontana se manifestó varias veces en contra del tipo de historia

que se desarrolla linealmente, del pasado al presente, y que tiene como protagonista básico al Estado [historia que, por lo tanto, sólo tiene en consideración] lo que sirve para consolidar el Estado unitario en su forma actual [y que deja fuera de su narrativa a] los millones de hombres y mujeres que ... tenían otros problemas, otros objetivos para su esfuerzo y otros sueños, de los que los historiadores nada nos dicen (Fontana, 2003, p. 18).

En suma, la historia del Estado nación que se ha fomentado a través de diversos mecanismos, tanto en México como en otros países, ha invisibilizado a sujetos individuales y colectivos, episodios y facetas de los personajes que difícilmente se ajustarían a un relato homogéneo de la nación y del Estado. Por supuesto que lo que se conoce como la “historia oficial” (o “historia de bronce”) no es el único obstáculo que enfrentan la utilidad de la historia, en general, y los objetivos de su enseñanza, en particular. Conviene tener en cuenta un diagnóstico más amplio antes de hacer una propuesta.

EL PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es probable que sea erróneo el dictamen que muchas veces los historiadores hacen desde sus trincheras académicas, a saber, aquél en el que perciben una “historia oficial” dominante en cualquier ámbito de la vida cotidiana, de la enseñanza pública y de la memoria colectiva. Quizás es, más bien, una justificación de la desvinculación entre la historia profesional que se realiza en centros de investigación y universidades con respecto a un público amplio fuera de esas instituciones.

Suponiendo que la “historia oficial” del Estado sigue siendo preponderante en la enseñanza, en términos generales, ésta sólo puede fundamentar una identidad y una memoria colectiva nacionales, pero no otras identidades y comunidades de las que son parte maestros, maestras, alumnos y alumnas. Tal vez, eso explique en parte el desinterés creciente de las y los alumnos por la materia, sumado a la pervivencia de métodos de enseñanza arcaicos, que apuestan más por la memorización de datos que por el estudio de procesos o el análisis de problemáticas.

Se tendrá, entonces, que hacer una reflexión más profunda al respecto, pero es innegable que la enseñanza de la historia parece lejos de alcanzar sus pretensiones en torno al estudio del pasado y la comprensión del presente, entendidos como componentes necesarios para la *conciencia histórica* que se busca promover. ¿Cuál puede ser una alternativa a esta situación? Tal vez, partir de los problemas del presente para profundizar en el estudio del pasado. Lo que se ha llamado “historia oficial” de México tiene la ventaja de que, en líneas generales, se ha apropiado de personajes y acontecimientos que en su momento reivindicaron un proyecto social y político de igualdad y justicia. Lo que hay que poner en entredicho es la uniformidad de la narrativa y la centralidad del Estado nación, representado, por cierto, en una pléyade de personajes mayoritariamente masculinos.

De esta manera, la historia se puede abrir a problemáticas contemporáneas, identidades locales y regionales, y a una memoria colectiva que las y los alumnos sientan más cercana a su vida diaria. La memoria colectiva es una necesidad de toda comunidad porque, de acuerdo con Moradiellos (2009), “el conocimiento, recuerdo y valoración de ese pasado colectivo y comunitario, de [su] duración como grupo determinado en el tiempo y sobre el espacio, constituye la conciencia histórica de las distintas sociedades” (p. 2). Pero, como hemos venido apuntando, esta memoria asociada a la capacidad de pensar históricamente no puede tener como referencia solamente al Estado nación.

Hace tiempo, podía resultar utópico imaginar que la educación pública promovida por el Estado pudiera impulsar una perspectiva histórica que abandonara la preponderancia estatal y nacional, que desde el siglo XIX buscó la centralización y la homogeneidad. Pero los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana que comienzan a aplicarse en la educación media superior ponen en el centro de la enseñanza comunidades e identidades diversas.

La Nueva Escuela Mexicana se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas. ... La comunidad debe ser el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es fundamental dar prioridad a la opinión de los niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno; e integrarlos en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela (Rodríguez, 2023).

Se promueve así una vía de reflexión crítica hacia la “historia oficial” del Estado que permita abordar temas, problemas y situaciones que puedan hacer que la disciplina resulte más interesante para el alumnado. En los últimos años, se han realizado investigaciones que abordan aspectos y problemas de la vida social y cotidiana por mucho tiempo desconocidos o tratados como hechos sin importancia cuando lo que tenía valor era la historia política del Estado. Este tipo de investigaciones, lamentablemente, no alcanzan gran difusión, quizá por el desdén que, a veces, ciertos historiadores profesionales muestran hacia las actividades de divulgación o de enseñanza. O tal vez porque los encargados de los contenidos de estudio y de la enseñanza enaltecen los objetivos, pero no se esfuerzan en renovar o modificar los mismos programas de estudio.

Es necesario, asimismo, tener en cuenta que cuando se pregunta por la utilidad o función de la historia también se debe reflexionar sobre cómo se alcanzarán esos propósitos. En general, los profesionales de la historia han pensado que la investigación de un pasado *verdadero* automáticamente podrá ser útil. Pero aquí conviene recordar que ya Pereyra (2005) ha advertido que “el provecho extraído es independiente de la validez del relato en cuestión; utilidad y legitimidad no son, en consecuencia, magnitudes equivalentes” (p. 14).

Los estudiosos de la historia se han concentrado en discutir acerca del tipo de historia que deben elaborar, pero pocas veces se han preguntado cómo es que esa narración *veraz* se vuelve funcional. La reflexión acerca de esta última cuestión puede ser muy amplia y contemplar diversos escenarios y medios, pero, para el caso de la enseñanza de la historia, quizá la didáctica es el terreno en el que se pueden conectar las formulaciones de las nuevas investigaciones con las necesidades actuales de la enseñanza. Veamos entonces una breve propuesta.

EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA: UNA PROPUESTA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación histórica tiene como objetivo generar en las y los estudiantes las habilidades de investigación, la sistematización de la información, el análisis, la interpretación, la comprensión y la posterior explicación de los hechos históricos. Las fuentes primarias son la principal herramienta de los historiadores para reconstruir el pasado. Bajo esta lógica, el uso de las fuentes primarias es una labor central para acercar a las y los estudiantes a la investigación del pasado y poder, así, comprender su realidad presente.

Este modelo de educación histórica pretende que, a través del uso y manejo de las fuentes primarias, se pueda abordar desde los conceptos de primer orden (procesos históricos, conceptos históricos, contextos) y los de segundo orden (relaciones de cambio, continuidad, simultaneidad,

causalidad) la enseñanza de la historia. De manera que, por medio de la enseñanza, las y los estudiantes logren desarrollar las actividades de investigación, el manejo de las tecnologías, la sistematización de la información obtenida, el análisis, la comprensión y la explicación de algún proceso o hecho histórico. El modelo de educación histórica puede ponerse en práctica en cualquier nivel educativo.

Así pues, el papel de los docentes no es centrarse en los contenidos históricos que marquen los programas con la finalidad de que el estudiante repita de memoria lo que aprendió durante el semestre. Al contrario, debe tener como una de sus principales funciones la de “formar una conciencia crítica” (Fontana, 2003, p. 18). Dicha *conciencia crítica* sólo es posible formarla si se parte de temas socialmente relevantes o vivos que tengan relevancia para el presente. Visto de esta forma, en vez de estar estudiando las hazañas de los principales actores históricos, las y los estudiantes pueden abordar la historia desde las problemáticas que surgen dentro de su espacio vital y darse cuenta de que, así como ella o él, muchas y muchos han contribuido antes a la configuración del mundo. Con esto no queremos que se dejen a un lado los personajes del ámbito político, sino cambiar la perspectiva para que se estudie a aquellos que han sido marginados de forma sistemática de la “historia oficial”, tal y como afirman Arteaga y Camargo cuando dicen que es necesario retomar las experiencias de

aquellos en donde estamos presentes los más [marginados]: los profesores y las profesoras, los niños y los jóvenes, los indígenas y su antigua palabra. Una historia donde tienen cabida tanto los hombres y las mujeres comunes y corrientes como su vida cotidiana (Arteaga y Camargo, 2014, p. 121).

Bajo esta lógica, el desafío que enfrentan las y los docentes es titánico a la hora de estar en el aula. Puesto que no sólo se trata de hacer que el alumno aprenda ciertos contenidos, propios de la asignatura, sino que se dé cuenta de que éstos han sido construidos en un determinado contexto

y responden a un espacio histórico determinado. Y que esta construcción es significativa para entender su presente. Por ello, “la tarea de la educación histórica es promover la comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina, al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 122). De esta forma, se intenta hacer que las y los estudiantes den cuenta de su realidad presente y comprendan que los problemas que enfrentan anclan sus raíces en el devenir histórico del ser humano y que tanto ellas y ellos como los demás son el resultado propio de las interacciones humanas en el pasado.

La educación histórica acerca, entonces, a las y los estudiantes a la historia como una disciplina en constante movimiento, a un diálogo permanente entre pasado y presente, cuya construcción remite a las huellas que el pasado ha dejado. Es decir, no surge de forma espontánea, sino que se centra en la reconstrucción de todas las partes disponibles. Por ejemplo, si nos proponemos abordar las campañas militares de Morelos, tradicionalmente se estudiaría de forma cronológica y se tomaría como eje articulador al personaje mismo. No obstante, si lo que intentamos hacer es que las y los estudiantes *doten de sentido al pasado*, es necesario que se aborde la temática desde un problema presente, por ejemplo, preguntarse si una sola persona puede lograr que su proyecto de nación se lleve a cabo. Este caso se puede abordar desde las personas que ayudaron a Morelos durante todas sus campañas y gracias a las cuales pudo salir victorioso en muchas ocasiones.

Por todo ello, la educación histórica se centra en el desarrollo del conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico y utiliza la generación de preguntas e hipótesis aplicadas al estudio de las fuentes primarias. Con esto se pretende que las y los estudiantes formen su propio análisis de algún proceso histórico desde las huellas que el pasado ha dejado, desplazando a segundo término el abordaje de la asignatura por medio de las fuentes secundarias. De esta forma, no sólo se estudian los contenidos, sino que se parte desde el trabajo mismo que hacen las y los historiadores.

Tradicionalmente, el uso de las fuentes primarias se circunscribe al comentario del texto o a la opinión sobre éste, sin cuestionar sus alcances o realizar una validación de su certeza. No obstante, actualmente diversos trabajos de investigación (Trepát, 2008) han propuesto el uso de fuentes primarias como instrumento para conocer el contexto histórico. Dicho de otra forma, la fuente primaria acerca al estudiante al entorno que las y los sujetos históricos vivieron en una determinada época.

Cuando las y los historiadores trabajan las fuentes para su investigación, no sólo lo hacen para extraer información, sino para corroborar las hipótesis de trabajo sobre las que se han planteado indagar. Por ende, las y los estudiantes deben realizar este mismo ejercicio metodológico no sólo para obtener información, sino para dar respuestas a las hipótesis planteadas. La fuente, por sí misma, arroja una información que el alumno debe ser capaz de interpretar y darle un sentido desde sus propias vivencias. Esto es, las y los estudiantes deben *hacer hablar* a la fuente por medio de sus experiencias e interrogantes. En palabras de Santisteban “el trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica” (2010, p. 49).

El trabajo con fuentes primarias, que permite al alumno escudriñar en las huellas del pasado, es ciertamente un compromiso muy complejo y requiere de una buena organización. Si sólo nos va a servir para extraer la información que muestra y no logramos dar el paso interpretativo, en definitiva estaremos desaprovechando uno de los recursos más valiosos para la enseñanza de la historia. Como hemos dicho con anterioridad, la fuente primaria nutre el aprendizaje del conocimiento histórico y hace que las y los estudiantes de Historia analicen, interpreten y comparen lo que a propósito de la época se ha investigado.

CONCLUSIONES

A la pregunta acerca de la utilidad del conocimiento histórico, las y los historiadores han respondido comúnmente con una reflexión sobre el tipo de conocimiento que se puede y se espera obtener del pasado. De ese modo quedaría resuelta la cuestión de su utilidad. Pero, la asociación entre legitimidad del *conocimiento* y *utilidad*, en la mayoría de los casos no se cumple por diversos motivos, entre los cuales quizá los más importantes sean la desvinculación entre las investigaciones y la difusión, y la enseñanza centrada en la historia pública del Estado e implementada con métodos anquilosados.

Los recursos didácticos deben aspirar a favorecer una comprensión más compleja y amplia del pasado que sirva para sondear problemas concretos del presente con los que los estudiantes se sientan identificados o interesados. La relevancia de esta tarea de enlace entre conocimiento y utilidad en el terreno de la enseñanza, queda en manos de aquellos encargados de diseñar planes de estudio y sus contenidos, así como de quienes implementarán estos lineamientos en el aula. Afortunadamente, las directrices de enseñanza en los nuevos planes y programas se encaminan hacia una historia que no sólo enaltece la identidad y la comunidad mexicana, sino también a las diversas identidades y comunidades de las que las y los alumnos forman parte, las cuales, desde luego, tienen sus particularidades regionales y culturales.

Por supuesto que muchas maestras y maestros han hecho este tipo de labor desde hace años, pero es muy probable que los libros y planes de estudio, por su parte, no lo hagan. No podemos pasar por alto que no todos extraen de la historia las mismas conclusiones y que en ella también puede fundamentarse la intolerancia y la exclusión. Pero, sin duda, la mayoría encontrará en el estudio del pasado las herramientas para hacer de su entorno un lugar mejor. En palabras de Florescano (2013) no siempre se

alienta la simpatía y la disposición hacia el otro... Pero el conjunto de los cultivadores del oficio, y la obra de maestros eminentes, reiteran que el oficio de historiador es una apertura a la comprensión y una disposición hacia el reconocimiento de lo extraño (p. 28).

La *conciencia histórica* se encamina hacia el reconocimiento de la diversidad del pasado y del presente en el que vivimos e interactuamos con los demás. En suma, ésta es la justificación de la enseñanza de la historia: la conciencia de que tenemos un compromiso con el pasado y con el presente. Al abordar el tema de la relación entre *memoria* e historia, Paul Ricoeur señala que “entre todas las virtudes, la de justicia es la que, por excelencia y por constitución, se dirige a otro”. Por tanto, la categoría “deber de memoria” utilizada por el autor está en relación con un compromiso de justicia con el pasado. Este deber o compromiso

no se limita a guardar la huella ... de los hechos pasados, sino que cultiva el sentimiento de estar obligados con respecto a estos otros ... que ya no están pero que estuvieron. Pagar la deuda, diremos, pero también someter la herencia a inventario (Ricoeur, 2008, p. 121).

En síntesis, la historia es necesaria dentro de los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos y debe articularse en un enfoque y una narrativa que visibilicen y den voz y nombre a quienes no los han tenido en la mayoría de las historias escritas hasta ahora: mujeres, comunidades indígenas y afrodescendientes, niñas, niños y adolescentes, minorías religiosas, étnicas y sexuales. Asimismo, además del enfoque de equidad de género, inclusión y diversidad, se debe abordar desde la perspectiva de la historia como proceso social, construida por la moviliación y la lucha de actores colectivos.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(13), 110-139. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Feliu, M. y Hernández, F. (2013). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Colofón/Graó.
- Florescano, E. (2013). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (7), 15-26. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf
- González y González, L. (2005). De la múltiple utilización de la historia. En: *Historia, ¿para qué?* (21.º ed., pp. 53-74). Siglo XXI.
- Moradiellos, E. (2009). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia* (2.º ed. actualizada). Siglo XXI.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿para qué? En *Historia, ¿para qué?* (21.º ed., pp. 9-31). Siglo XXI.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* [archivo pdf]. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido* (2.º ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez, G. (2023, 7 de abril). La Nueva Escuela Mexicana. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Trepát, C. (2008). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Graó. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.

8. La importancia de las artes en la formación de las juventudes: Propuestas y retos

Rosa María Guadalupe Rivera García

EL LUGAR DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Durante las últimas tres décadas, la educación media superior se enfocó principalmente en el desarrollo de competencias para garantizar la incorporación de las y los jóvenes al sistema productivo y se dejó de lado una formación integral que les permitiera vivirse como seres plenos, autónomos y responsables de su propio aprendizaje. El nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) busca romper con esa lógica centrada en la productividad al servicio del mercado y brindar las herramientas necesarias para que las y los jóvenes desarrollen habilidades creativas y pensamiento crítico, al tiempo que se conciben como agentes de transformación social capaces de contribuir de manera responsable, solidaria y empática a la construcción de una sociedad más justa y sustentable en la que se respete la diversidad y se promueva la igualdad de género, la paz y el autocuidado (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023a).

Para lograr lo anterior, dicha propuesta curricular –enmarcada en el proyecto comunitario, crítico y humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca dar continuidad a la trayectoria formativa durante los

distintos niveles educativos— se basa en una perspectiva transversal estructurada, por un lado, en un currículo fundamental conformado por dos componentes: 1) recursos sociocognitivos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y 2) áreas de conocimiento (ciencias naturales, experimentales y tecnología, ciencias sociales y humanidades). Por otro lado, contempla un currículo ampliado, basado en los recursos socioemocionales de responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo, que se desarrollan a través de cinco ámbitos de formación: 1) educación para la salud, 2) práctica y colaboración ciudadana, 3) educación integral, sexualidad y género, 4) actividades artísticas y culturales y 5) actividades físicas y deportivas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023a).

Con la intención de lograr la transversalidad, y de esta forma llegar a una formación realmente integral, se definen los *aprendizajes trayectoria* a partir de los cuales se concreta el perfil de egreso de la Educación Media Superior (EMS). En este sentido, en cada componente del currículo se establecen *progresiones de aprendizaje* en las que se trabajan de manera multidisciplinar o transversal conceptos, categorías y subcategorías de los recursos sociocognitivos, las áreas de conocimiento y los ámbitos de formación, para que las y los estudiantes desarrollen de manera gradual conocimientos y habilidades. (Secretaría de Educación Pública, s/f).

En el caso del ámbito “actividades artísticas y culturales” las *progresiones de aprendizaje* se definen a partir de tres categorías:

1. El arte como necesidad humana.
2. El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento.
3. El arte como forma de aproximación a la realidad.

En la primera categoría se pretende que el estudiantado reflexione sobre las distintas maneras en que las artes están presentes en su vida, tanto en lo expresivo como en lo apreciativo. La segunda categoría aborda la esfera personal, subjetiva y emocional de lo artístico a través

de ejercicios de expresión e introspección y de la identificación de lo que genera en las y los estudiantes el contacto con distintas manifestaciones artísticas. La última categoría engloba a las anteriores, centrándose en el ámbito colectivo del arte y la manera en que sus distintas expresiones posibilitan el acercamiento y comprensión del contexto social, político, cultural y económico en el que están inmersos las y los jóvenes. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023b).

Una comparación con el plan de estudios anterior permite ver que, si bien en el perfil de egreso se establece que la y el estudiante “[v]alora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 25), no hay contenidos específicos para trabajar con y a través de las artes, pues las referencias a éstas sólo aparecen en algunas de las asignaturas propuestas para abordar lo planteado en el perfil de egreso, sin desarrollar cómo es que eso puede lograrse.

En este sentido, el lugar que se le da a las actividades artísticas y culturales en el nuevo MCCEMS representa un gran avance para el reconocimiento de las artes como contenidos necesarios en la formación de las y los jóvenes, pues no sólo se definen de manera general sus categorías, sino que se desarrollan diferentes *progresiones de aprendizaje* para cada una y de esta forma queda explícito lo que se pretende lograr con este ámbito. Además, se especifica cómo es que a través del trabajo con esas progresiones se contribuye al logro de los *aprendizajes trayectoria* de los recursos emocionales de responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo, favoreciendo así el objetivo central de la EMS de una formación integral.

De igual forma, en el desglose de las *progresiones de aprendizaje* de este ámbito, se presentan fundamentos teóricos que justifican la necesidad e importancia de las artes en la formación de las y los jóvenes; se exponen distintas formas y consideraciones para trabajar con ellas y se proponen actividades específicas para que las y los estudiantes vinculen sus

intereses, inquietudes y experiencias cotidianas con los componentes del currículo fundamental y reconozcan “en las prácticas artísticas cualidades que integran todo tipo de conocimientos teóricos, prácticos y personales” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023b, p. 16).

No obstante, en el mismo documento donde se desglosan las progresiones de este ámbito se hace la recomendación de impartir las actividades artísticas y culturales de manera consecutiva únicamente durante tres de los seis semestres que dura la EMS, lo que supone su ausencia durante la mitad del proceso formativo de las y los jóvenes en este nivel educativo.

En otro de los documentos oficiales se plantea que la selección del ámbito de formación socioemocional dependerá “de un diagnóstico de necesidades y de [los] recursos disponibles en el plantel” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023a, p. 32). Además, se señala la posibilidad de que las actividades referentes al ámbito elegido sean implementadas por otras instituciones de la comunidad, sin especificar cómo sería esa complementación y si implicaría un pago extra para el estudiantado.

Más allá de estas contradicciones y sin dejar de reconocer como esfuerzos importantes la inclusión de la formación emocional por medio de sus distintos ámbitos –particularmente, a través de las actividades artísticas y culturales– y el hecho de que se le destinen tres horas semanales (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023a), es importante hacer notar que no trabajar las artes durante la totalidad de los semestres evidencia que aún se sigue relegando su inclusión en la educación formal (Terigi, 1998).

Por esa razón, en el siguiente apartado se exponen algunos planteamientos que pueden enriquecer la justificación de la importancia de las artes en la formación de las y los jóvenes, y se plantean algunas propuestas y consideraciones para trabajarlas en la EMS.

PROPUESTAS PARA EL TRABAJO CON LAS ARTES EN LA EMS

De acuerdo con Giráldez (2009a) se pueden reconocer distintos enfoques que argumentan sobre la relevancia de las artes en la educación y, aunque algunas de las propuestas que se presentan en uno pueden reconocerse en otros, es posible clasificarlos de acuerdo con el tipo de habilidades que desarrollan en: expresivo, estético, cognitivo, social y multicultural.

El enfoque expresivo recupera principalmente los planteamientos de Viktor Lowenfeld (1980), quien pone en el centro la libertad y la espontaneidad para el desarrollo de las habilidades creativas de las personas y señala la importancia de que, desde etapas tempranas, se permita la libre expresión sin intervenir o evaluar las creaciones del estudiantado, pues a través de ellas manifiestan lo que sienten y su forma de percibir lo que les rodea.

El estético enfatiza la manera en que el vínculo con las manifestaciones artísticas y su apreciación puede favorecer la apertura de distintos canales de percepción, el reconocimiento de emociones y el aumento de las capacidades de reflexión y observación, además de que invita a la interpretación de símbolos, y, por tanto, al desarrollo de la imaginación (Greene, 2005).

El enfoque cognitivo recupera los planteamientos de Arnheim (2008) acerca de que el trabajo artístico posibilita el desarrollo de procesos vinculados con la abstracción, la síntesis y el análisis. Esto, a su vez, da lugar a una comprensión crítica y compleja del entorno que posibilita la resolución creativa de problemas (Gardner, 1994; Eisner, 2004).

La perspectiva social parte de reconocer que el trabajo con las artes desarrolla actitudes de responsabilidad, cooperación, tolerancia, diálogo y escucha que posibilitan una conciencia social de respeto a la diversidad (Bamford, 2009).

Por último, el enfoque multicultural, muy relacionado con el anterior, propone romper con la construcción tradicional del “arte culto” y considera todo tipo de manifestaciones artísticas realizadas por distintos

grupos sociales y culturales, pues ello posibilita el reconocimiento del contexto específico donde las personas se desenvuelven, así como la comprensión de su propia identidad (Chalmers, 2003).

Si bien los planteamientos de los distintos enfoques brindan información pertinente para comprender la importancia de incluir las artes en los procesos formativos de cualquier nivel educativo, en el contexto de la formación artística de las y los jóvenes de educación media superior resulta fundamental profundizar en los planteamientos de Ana Mae Barbosa, quien desde el contexto brasileño se ha convertido en un referente mundial en el campo de la educación artística.

La propuesta triangular de esta autora (Barbosa, 1998) supone considerar para la enseñanza de las artes tres elementos: el hacer, la lectura y la contextualización, como procesos interrelacionados que posibilitan la construcción de una red de aprendizaje en la que las y los estudiantes experimentan con las artes a la par de que comprenden su importancia como sistema cultural, del que ellas y ellos también son parte.

El hacer implica explorar y experimentar para crear formas artísticas. La lectura se refiere a un ejercicio de interpretación de las manifestaciones artísticas que no se limita únicamente a la apreciación, sino que sugiere una perspectiva crítica por parte del alumnado en la que, a partir de sus propios referentes, cuestione lo observado y establezca vínculos que le resulten significativos. Por último, la contextualización supone la comprensión de las obras artísticas como resultado de un contexto social, histórico, antropológico, psicológico, geográfico y ecológico; todo lo cual invita a indagar en las obras más allá de lo que a simple vista se observa y da pie a evidenciar culturas compartidas por el estudiantado.

La propuesta de esta autora incita a superar la idea de que las artes únicamente implican la producción de algo. Y es que, si bien la creación es una parte fundamental del ámbito artístico, supone una reflexión sobre lo que se quiere expresar y ésta responde a un contexto particular. De igual forma, en el propio proceso de creación hay un constante ir y venir entre lo que se va generando y la lectura perceptiva de eso que va

tomando forma. En ese sentido, la idea inicial que detonó la creación se va transformando durante el proceso y en muchas ocasiones resulta muy distinta a lo que se había pensado inicialmente.

Que las y los estudiantes sean conscientes de todo ello posibilita que comprendan la creación artística como un proceso complejo y disfrutable, que implica reflexionar, indagar, analizar, experimentar, probar y errar, observar, tomar decisiones y combinar para llegar a lo que se quiere expresar y comunicar. Considerar todos estos aspectos permite a su vez superar la idea de que para crear artísticamente se requiere necesariamente un “virtuosismo” con el que “se nace”, o bien un dominio total de técnicas artísticas. Para que las y los jóvenes se descubran capaces de crear y transformar su realidad a través de las artes, es importante que reconozcan que todas las personas tienen y pueden desarrollar habilidades artísticas, y que comprendan los procesos artísticos en su complejidad.

La inclusión del proceso de lectura da pie para que las y los estudiantes, al expresar lo que observan, piensan e interpretan de obras ajenas, propias o de sus pares, se percaten de que las creaciones artísticas pueden ser analizadas desde muy diferentes puntos de vista. Asimismo, que entiendan que esos análisis, además de implicar cuestiones técnicas relacionadas con las formas y los materiales con las que están hechas las obras, generan diversas sensaciones e interpretaciones que dependen de los referentes de las personas que las observan. En este sentido, el ejercicio de lectura ayuda también a hacer conexiones con lo que otras personas interpretan y observan, al tiempo que posibilita ampliar los referentes propios y ahondar en la complejidad de la obra.

Por su parte, la contextualización, además de profundizar en la comprensión del arte como un proceso complejo que va más allá del deseo de expresión individual, incita a hacer cruces interdisciplinarios con los recursos sociocognitivos y las áreas de conocimiento del currículo fundamental, a partir de preguntas relacionadas con los procesos formales de creación de las obras, las temáticas que en ellas se abordan y las situaciones políticas, sociales, geográficas y culturales en las que éstas son creadas.

En el marco de la NEM y de los principios de honestidad, respeto a la dignidad humana y a la naturaleza, interculturalidad y cultura de paz que este proyecto educativo fomenta (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023d), resulta pertinente recuperar el planteamiento de Ana Mae Barbosa (1998) en relación con la necesidad de desarrollar un enfoque intercultural en educación artística que promueva el análisis de las dinámicas culturales en distintos contextos, así como de los mecanismos para sostenerlas. Este enfoque incluye la discusión sobre problemáticas relacionadas con la devastación ambiental, la desigualdad de género, el etnocentrismo, los estereotipos culturales y la discriminación en las artes; cuestiona la cultura dominante; analiza la manera en que se promueven relaciones de desigualdad y fomenta el orgullo por la herencia cultural de todas y todos los estudiantes.

En este sentido, y en concordancia con las características y el enfoque pedagógico tanto de la NEM como del nuevo MCEMS, es importante que el trabajo con las artes incite a las y los jóvenes a conocer, valorar y explorar la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales que forman parte de nuestro país, para que a partir de ese reconocimiento puedan apropiárselas o resignificarlas en función de sus propios intereses e inquietudes, fomentando así propuestas creativas que contribuyan al reconocimiento de su importancia histórica y cultural, y a su conservación. De esta forma, se puede lograr que las y los estudiantes de la EMS se conciban como verdaderos agentes de transformación social.

La inclusión, lectura y análisis de obras artísticas que aborden cuestiones ambientales o problemáticas sociales –como la discriminación, la desigualdad de género, la migración, la inseguridad, la inequitativa distribución de la riqueza o la violación de derechos humanos, por mencionar algunos– posibilita el desarrollo del pensamiento crítico que se busca lograr en las y los estudiantes al egresar de la EMS. Además, invita a realizar cruces interdisciplinarios con las categorías y subcategorías de las áreas de conocimiento del currículo fundamental, particularmente con las de las ciencias sociales y las humanidades.

El reconocimiento de que, desde la cultura dominante y a través de las expresiones artísticas canónicas que se han posicionado históricamente como pertenecientes a la “alta cultura”, se reproduzcan patrones de discriminación y se promuevan relaciones de desigualdad, favorece que las y los jóvenes tomen conciencia de la manera en que el arte ha contribuido a perpetuar ciertos estereotipos y situaciones injustas y que, a través de las creaciones que ellas y ellos generen, puedan romper con esos discursos y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

Para fomentar el orgullo de las y los estudiantes por su herencia cultural, además de incluir obras artísticas provenientes de distintos contextos sociales, culturales y geográficos, es importante que conozcan trabajos generados por sus pares y sepan cuáles son sus motivos y temáticas. La compilación de Proyectos de Autoría Adolescente Indígena realizada por el Centro de Investigaciones en Estudios Superiores en Antropología Social y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011) puede ser un importante recurso que amplíe la perspectiva de las y los estudiantes respecto a la creación artística, a la par de que promueva un diálogo con jóvenes de su país.

Como plantea Ana Mae Barbosa en otro de sus textos, el “canal de la realización estética es inherente a la naturaleza humana y no conoce diferencias sociales” (Barbosa, 2022, p. 109). En este sentido, el trabajo con las artes en el ámbito escolar —particularmente en la EMS— debe recuperar todo tipo de manifestaciones artísticas y culturales para que las y los estudiantes puedan reconocerse en ellas, y a partir de ello establecer vínculos significativos con su propia experiencia de vida.

Sin embargo, como señala Aguirre (2009), en la gran mayoría de los ambientes escolares formales no se ha sabido incorporar a las distintas culturas juveniles que representan “sistemas simbólicos singularizados y propios” (p. 45), a partir de los cuales las y los jóvenes crean sentido e identidad en función de distintas manifestaciones artísticas y culturales, sobre todo, aquellas provenientes de la cultura visual y musical, primordialmente, a través de medios digitales.

Si bien el desarrollo de contenidos específicos para el ámbito de “actividades artísticas y culturales”, a través de las tres categorías señaladas en el primer apartado de este capítulo, representa un reconocimiento de la importancia de incluir las artes en la formación de las juventudes, llama la atención la omisión de referencias sobre manifestaciones como el *breaking*, el *freestyle* con rimas o el grafiti, que tienen en común la conformación autónoma de *crews* o grupos de jóvenes con un interés compartido, vinculado con tales expresiones artísticas y creativas. Dichas manifestaciones son ejemplos de la capacidad de las y los jóvenes de organizarse, y a través de acciones como bailar, cantar, rimar o pintar, expresar lo que sienten y piensan, así como manifestar sus inconformidades y demandas y apropiarse de los espacios públicos para reunirse, aprender y convivir.

El acercamiento a estas culturas juveniles y su análisis como comunidades de práctica (Wenger, 2001) en las que sus integrantes, además de compartir un interés creativo y expresivo, participan, se comprometen, negocian, asumen responsabilidades y aprenden en comunidad un lenguaje y habilidades técnicas específicas (Valle, 2009; Pedraza, 2020), tendría que ser recuperado en la EMS para adentrarse al tipo de habilidades sociales, colaborativas y artísticas que las y los estudiantes pueden desarrollar de manera informal.

La omisión en el marco curricular de estas culturas juveniles puede dificultar que el estudiantado tenga verdaderas experiencias educativas (Dewey, 1967) que le permitan establecer conexiones con lo que para ellas y ellos resulta significativo, que incite su curiosidad e iniciativa y que propicie el deseo de seguir aprendiendo. Y es que, al no partir de sus intereses, será difícil que las y los jóvenes tengan experiencias estéticas que les emocionen, les inviten a indagar y explorar distintas posibilidades creativas y a imaginar otras realidades (Greene, 2005).

Otro aspecto a considerar es el relacionado con la utilización de los medios tecnológicos y audiovisuales. Si bien desde la década de 1960 el uso de las tecnologías se acentuó en los procesos de producción artística y su difusión (Giráldez y Abad, 2009), en el siglo XXI y particularmente en el

contexto de la pandemia de covid 19, el uso de los medios tecnológicos fue fundamental tanto en el contexto de la creación artística como en el de la educación. Así, la gran mayoría de las y los jóvenes tuvieron acceso a distintas herramientas digitales a través de las cuales pudieron aprender y crear.

Actualmente, la existencia de una gran cantidad de programas y aplicaciones digitales para la creación y difusión artística (Giráldez, 2009b; Giráldez y Abad, 2009) posibilita tanto el intercambio colaborativo como la generación de obras audiovisuales y musicales sin la necesidad de tener una formación artística disciplinar o un dominio técnico musical. En este sentido, la recuperación de estos medios tecnológicos en el aula, además de favorecer el vínculo con el recurso sociocognitivo de la cultura digital del currículo fundamental, posibilita que las y los estudiantes trasciendan del rol de consumidores al de productores y se sepan capaces de crear a partir de sus intereses y del intercambio con las y los otros.

Como plantea Martín-Barbero (2002) “sólo asumiendo la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura es que la escuela puede hoy interesar a la juventud e interactuar con [sus] campos de experiencia [y] con las nuevas formas de participación ciudadana que el nuevo entorno comunicacional abre” (2002, p. 9). Así, la consideración de los medios tecnológicos resulta fundamental tanto para el trabajo con las artes en la EMS, como para lograr la formación de un estudiantado creativo y con pensamiento crítico que genere propuestas para la construcción de una sociedad más democrática y sustentable.

Hasta aquí se han planteado algunas propuestas que pueden enriquecer la manera de trabajar el ámbito de “actividades artísticas y culturales” en el contexto del nuevo MCEMS. Éstas suponen retos en la enseñanza y por tanto en la formación docente. De ahí que en el último apartado de este capítulo se expongan algunas consideraciones al respecto.

RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Tal como se mencionó en el primer apartado del presente capítulo, la inclusión de contenidos artísticos en el currículo de la EMS no ha sido una constante. Si bien en el documento de orientaciones pedagógicas para el ámbito de “actividades artísticas y culturales” del nuevo MCEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023c) se plantean algunas estrategias para trabajarlos, resulta necesario profundizar en cuestiones que permitan a las y los docentes reflexionar sobre cómo enseñarlos y sobre las implicaciones que todo ello tiene.

En varios de sus textos, el investigador, educador y artista visual Elliot Eisner (1995, 2002, 2004) plantea cuestiones específicas que las y los docentes pueden considerar al momento de enseñar artes a jóvenes en contextos escolares. Entre estos aspectos, resultan relevantes los siguientes: 1) elegir cuidadosamente los materiales con los que se trabajará y las tareas específicas a solicitar, con la intención de que impliquen un reto creativo para el estudiantado; 2) contribuir a que las y los estudiantes sean conscientes de lo que hay de propio y único en sí mismos y en las obras que generan; 3) brindar herramientas para que las y los jóvenes aprendan a reflexionar sobre sus procesos y los productos que crean y así generar vínculos entre la actividad artística y la estética e invitar a asumir la incertidumbre como parte del proceso creativo, pues ello favorece la flexibilidad de pensamiento y rompe con formas rígidas para obtener un resultado preestablecido.

Este mismo autor afirma que “[l]o que dice un enseñante para ayudar a un estudiante puede reforzar o debilitar la capacidad de éste para resolver el problema al que se enfrenta” (Eisner, 2004, p. 100). De ahí que la figura del docente deba ser muy cuidadosa con las indicaciones que da, pero también con las palabras que usa y los comentarios que hace para retroalimentar las creaciones del estudiantado. De igual forma, Eisner señala que es muy importante generar un clima en la clase que se base

en la honestidad, el respeto, la confianza y la comprensión de las circunstancias particulares de las y los estudiantes; y en el que se promueva la autonomía, la colaboración y la creación de comunidad.

Lo anterior resulta fundamental pues permite romper con dinámicas individualistas y propiciar ambientes en los que las y los estudiantes se sientan en confianza para expresar lo que piensan y sienten. Para lograr esto es necesario considerar formas amables de acompañarlos y de hacerlos sentir que son capaces de crear y de propiciar intercambios respetuosos entre ellas y ellos que les permitan analizar críticamente e identificar qué es aquello que hay en las creaciones propias y en las de sus pares (Rivera, 2021).

En este sentido, si bien en los procesos de enseñanza de las artes es fundamental considerar los contenidos creativos, artísticos y técnicos, también resulta de suma importancia tener en cuenta el carácter pedagógico que implica la enseñanza de ese tipo de contenidos, así como la manera en que ello puede favorecer la creación de ambientes nutricios para fomentar las posibilidades creativas de las y los estudiantes (Rivera, 2022). El acercamiento a experiencias que permitan a las y los docentes conocer esos aspectos, así como a distintas metodologías de enseñanza interdisciplinaria o formas de concretar proyectos artísticos; puede resultar fundamental para enriquecer sus propias prácticas y, por lo tanto, la formación de las y los jóvenes.

Aunque estos planteamientos puedan pensarse exclusivamente para el personal docente que imparte el ámbito de “actividades artísticas y culturales” del nuevo MCEMS, la naturaleza transversal de éste, así como la manera en que están organizados los contenidos tanto del currículo fundamental como del ampliado, invitan a pensar en formas de trabajo inter y transdisciplinar que den pie a que docentes de otras asignaturas imaginen posibilidades de integrar las artes en los contenidos que imparten y de esta forma se logre la transversalidad deseada.

De igual forma, la naturaleza del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), que pretende abrir los planteles escolares para

desarrollar Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) que fomenten la participación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones por parte del estudiantado a fin de atender problemas específicos de sus comunidades (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023e), favorece el trabajo transversal entre los distintos componentes del currículo y, por ende, entre el personal docente que los imparte.

Lo anterior supone un reto importante, pues, aunque se establecen criterios y fases para la construcción de los PEC, la mayoría de las y los docentes que laboran en la EMS trabajan por hora y difícilmente coinciden con sus colegas en el plantel para organizarse de manera colegiada con el objetivo de construir y dar seguimiento a los proyectos. De ahí que, además de la reorganización administrativa y logística, sean necesarios espacios formativos que inviten al profesorado a pensar fuera de sus lógicas disciplinares y a imaginar opciones creativas de conectar con otros campos, así como con sus pares.

Además de los esfuerzos formativos que se están dando en el marco de la Subsecretaría de Educación Media Superior, cabe resaltar el impacto del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIPEAEB)¹ –promovido e implementado por el Centro Nacional de las Artes–, que desde la experiencia y la reflexión invita a las y los docentes de cualquier asignatura a vivir las artes, a reconocerse como seres creativos, capaces de transformar la realidad y a imaginar y concretar posibilidades de articulación interdisciplinaria a través del desarrollo de proyectos escolares que impliquen a las disciplinas artísticas (Centro Nacional de las Artes, 2014).

Como se ha mencionado, la inclusión del trabajo con las artes en el nuevo MCCEMS es un gran avance. No obstante, dado que ha sido un campo relegado en la educación formal, aún hay mucho por hacer para reconocer sus aportaciones a la formación integral de las y los jóvenes.

¹ Aunque inicialmente el perfil de ingreso era únicamente para docentes de educación básica, se ha ampliado y ahora atiende a personal docente de cualquier nivel educativo.

Y, aunque existen algunas alternativas de formación en el área, uno de los grandes retos que enfrenta la EMS en la actualidad supone idear y concretar procesos formativos para que las y los docentes comprendan la importancia de las artes, reconozcan las posibilidades que les brindan e ideen formas de trabajarlas en sus aulas.

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 45-57). OEI/Santillana.
- Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Grao.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2022). La importancia de la imagen en la enseñanza del arte: diferentes metodologías. En G. Augustowsky, S. Peterson y D. Del Valle (coords.), *Arte/Educación. Textos seleccionados Ana Mae Barbosa* (pp. 101-140). CLACSO/Universidad Nacional de las Artes.
- Centro de Investigaciones en Estudios Superiores en Antropología Social, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Voces de jóvenes indígenas*. México: CIESAS/UNICEF. Recuperado el 14 de septiembre de 2023 de: https://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/04_mx_Voces_de_los_jovenes_indigenas-1.pdf
- Centro Nacional de las Artes (ed.) (2014). *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*. CONACULTA, Cenart.
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Ibérica.

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Giráldez, A. (2009a). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). OEI/Santillana.
- Giráldez, A. (2009b). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52). Recuperado el 2 de octubre de 2023 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a06.htm>
- Giráldez, A. y Abad, J. (2009). Medios recursos y tecnologías de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 137-144). OEI/Santillana.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica, Revista Digital de la OEI* (0). Recuperado el 30 de septiembre de: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>
- Pedraza, M. (2020). *Los jóvenes estudiantes y las bandas de rock: detrás de la escena*. [Tesis de Maestría, DIE-Cinvestav].
- Rivera, R. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente en educación artística en México. *Educación Artística Revista de Investigación*, (12), 107-125. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20295>
- Rivera, R. (2022). *Entre las artes y la pedagogía. La posibilidad en un proceso interdisciplinario de formación docente en educación artística*. [Tesis de Doctorado, DIE-Cinvestav].
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*. SEP. Recuperado el 4 de septiembre de 2023 de: Documento base MCCEMS.pdf (sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. SEP. Recuperado el 2 de

septiembre de 2023 de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023a). *Programa de estudios de los Recursos Socioemocionales y Ámbitos de la Formación Socioemocional*. SEP. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de: 0 Recursos Socioemocionales.pdf (sep.gob.mx)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023b). *Actividades artísticas y culturales. Ámbito de la Formación Socioemocional. Progresiones de aprendizaje*. SEP. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20Aprendizaje%20-%20AAyC%202.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023c). *Actividades artísticas y culturales. Ámbito de la Formación Socioemocional. Orientaciones pedagógicas*. SEP. Recuperado el 10 de septiembre de 2023 de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Orientaci%C3%83%C2%B3n%20pedag%C3%83%C2%B3gica%20AAyC.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023d). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023e). *Programa Aula, Escuela y Comunidad* PAEC. SEP. Recuperado el 23 de septiembre de 2023: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad_(Documento).pdf)

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi y J. Wiskitski. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-91). Paidós.

- Valle, I. (2009). *Mundos figurados de graffiteros en Tepepan y aprendizajes en su comunidad de práctica*. [Tesis de Maestría, DIE-Cinvestav].
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Cuarta parte

EDUCACIÓN SUPERIOR

9. Hacia una universidad incluyente en el México del siglo XXI

Axel Didriksson Takayanagui

María Teresa Lechuga Trejo

Arturo Ramos Pérez

RESUMEN

Las condiciones actuales y las tendencias que el proceso de globalización impone en todo el mundo acerca de lo que se ha denominado la *sociedad del conocimiento*, nos indican que los hombres y las mujeres del siglo XXI nos encontramos ante un cambio civilizatorio que, aunque quizás todavía no se comprende suficientemente, implica la necesidad de que la educación superior en México se inscriba en una dinámica de actualización creativa y prospectiva de sus programas de estudio, sus estructuras curriculares y sus enfoques científicos, acorde con el sentido profundo que toma el desarrollo social y económico en dicho entorno, especialmente cuando se trata de una nación que impulsa un proceso de cambio social inédito que se concibe como una Cuarta Transformación (4T). Esta tarea cobra gran envergadura y exige cambios medulares en las instituciones universitarias y de educación superior, para no quedar rezagadas frente a los retos y necesidades correspondientes a este proceso histórico de alcance planetario que se articula, además, con la demanda impostergable de una educación incluyente y vinculada al desarrollo nacional con justicia y democracia, así como a los objetivos del desarrollo sostenible en educación de la agenda 2030.

INTRODUCCIÓN

Las profundas modificaciones que se han impuesto desde hace cuatro décadas en la educación superior y, de manera más amplia, en la sociedad de nuestro país hacen evidentes diversos problemas aún no resueltos provenientes del pasado educativo de las universidades en México. A su vez, nos permiten apreciar los nuevos retos que la internacionalización educativa y la aplicación de los programas de ajuste neoliberal han generado en este ámbito.

Para sustentar adecuadamente nuevas líneas de desarrollo de la educación superior, tanto en México como en cualquier parte del mundo, hoy en día se vuelve indispensable reconocer y tomar como punto de partida el contexto económico, social y político de la globalización, la cual no es sino la nueva fase del desarrollo capitalista (Ramos, 2004). Por ello, al asumir que no podemos obviar la importancia medular que adquieren las formas del capitalismo mundial actual, respecto de cualquier propósito de transformación educativa, que representa el proceso histórico concreto mediante el cual los sujetos sociales del siglo XXI se integran a una modalidad de reestructuración del orden social mundial contemporáneo, requerimos, entonces, identificar los principales rasgos que constituyen dicha transformación y que normarán en buena medida la ruta a seguir.

Es este horizonte en el que se inscribe la experiencia social del México de la Cuarta Transformación, que consiste en una reestructuración del proyecto de nación emprendido desde el arribo al gobierno y a buena parte del Estado de Andrés Manuel López Obrador y de Morena en 2018. Esta transformación ha avanzado en el desmantelamiento continuo del régimen neoliberal para construir, como señala García Linera, un Nuevo Estado Social con tintes plebeyos (Ramos, 2021).

En el ámbito educativo, al igual que en otras áreas, se han reordenado las políticas de Estado y se ha desplegado un proyecto de reforma conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A la par, en el nivel superior se han impulsado reformas legislativas, como la promulgación de la Ley

de Educación Superior y de la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI), que se acompañan con la renovación de importantes instituciones de coordinación sectorial como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), que ha incorporado a las humanidades en su estatuto y en su nombre oficial, o el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigares (SNII), que ha incluido también en su denominación a las investigadoras. Todo ello, con la finalidad de poner al servicio del pueblo y la nación un conocimiento más integral e incluyente, emanado de la educación superior y la investigación, para incidir en la transformación de la realidad concreta del México actual. Se trata de una visión prospectiva que heredará a las nuevas generaciones una realidad más justa, democrática y solidaria, propósito que coincide con la Agenda Mundial de Educación 2030/ODS4 (UNESCO, 2022).

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO EN LA 4T

En la administración de López Obrador se han aprobado reformas legislativas y se ha avanzado en la definición de una nueva política pública en materia de educación básica y superior, así como de investigación. Se trata de una nueva política educativa de Estado que inició con el diseño de una serie de iniciativas de ley, las cuales han conducido a sendos programas de gobierno y han permitido definir rumbos estratégicos en un espacio social e institucional fundamental. Tal es el caso del ámbito educativo y el propiamente universitario, que requieren de visiones de largo plazo y no solamente de acciones gubernamentales inmediatas o medidas administrativas limitadas. La transformación en el conjunto del sistema educativo tiene como sustento el cambio de un tipo de régimen neoliberal a otro popular y democrático, para lo que se requiere construir las bases de una transformación holística y sistémica, al tiempo que se empieza a debatir y asumir una agenda de cambio de gran altura de miras y visión de futuro.

La principal tesis que se sostiene aquí es que la gran transformación del sistema educativo (y universitario, en lo particular) está directamente relacionada con el cambio del régimen político y con la aplicación de una visión de Estado, así como de estrategias que componen su núcleo de prioridades y de atención bajo una determinada coyuntura política, económica y social. Se trata de una visión de futuro que comprende que las grandes transformaciones no ocurren dentro de un solo periodo sexenal, por más que éstas adquieran un carácter relevante, sino que deben estar estrechamente enraizadas y articuladas a una nueva idea de país, esto es, a un proyecto alternativo de nación y a una adecuada vinculación entre los factores centrales de la sociedad. Esto a su vez implica la comprensión del significado profundo de que la educación es un bien social y un bien público, es decir, un derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado en relación directa con la sociedad y encaminado a la resolución de los grandes problemas, tanto nacionales como planetarios, tanto locales como regionales, en la perspectiva de que el conocimiento que se produce y se difunde no tiene límites, sino, más bien, puentes que rebasan las fronteras infinitas del saber.

Es preciso enfatizar, pues, que es apremiante implementar una política de Estado de largo plazo para el sector

que ponga en el centro a la educación ... la reforma a la educación pasa por una reforma del Estado. Si no hay instancias del Estado —no solamente de gobierno— con un consejo social, de participación de padres de familia, sindicatos, empresarios, de la sociedad en su conjunto, que haga a la educación colectiva, prioritaria y evaluable desde el plano de la sociedad, y haya la comprensión de que hacia los próximos diez, quince, veinte años se requiere una reforma sostenida, fundamental; no vamos a avanzar, vamos a quedar en el rezago en muchas áreas del conocimiento que hoy son puntas del desarrollo.... Tiene que ser una reforma del Estado centrada en la redefinición de las secretarías y de los lugares en donde se relacionan la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología (Didriksson, 2011).

LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO: HERENCIA DEL NEOLIBERALISMO

En México, el 51% de las niñas, niños y adolescentes viven en condiciones de pobreza y, entre ellos, cuatro millones sobreviven en pobreza extrema (SEP, 2022, p. 10). Para estos cuatro millones, las condiciones educativas son ínfimas y se encuentra fuera de sus posibilidades acceder a ella o permanecer entre sus diferentes niveles durante un tiempo largo, ya no digamos “durante toda la vida”. La educación de la madre ha sido un factor clave para la reproducción de esta condición de atraso, así como de segmentación social y educativa. Una madre con educación de nivel superior hace posible que el 82.1% de sus hijas e hijos se mantengan en la escuela.

Como tendencia general, de acuerdo con datos oficiales, de cada 100 niños y niñas en edad de cursar el nivel de educación primaria, 98 infantes ingresaban al primer año, pero sólo 86 concluían los seis grados (SEP, 2022, p. 13). De estos 86, sólo 62 concluían el tramo siguiente de educación secundaria, 46 lograban ingresar al bachillerato (15-16 años de edad como promedio) y de ellos 13 concluyeron el nivel de licenciatura (18-24 años de edad), es decir, tan sólo 13 de cada 100 lograron concluir sus estudios hasta el nivel superior (SEP, 2022, p. 14). Durante los años de la pandemia de covid-19 y del denominado “gran encierro mundial” 2020-2022, las cifras de estas trayectorias generales se agravaron en los sectores de mayor vulnerabilidad.

En 2022 se contaron cuatro millones 685 mil 199 estudiantes en el nivel superior, lo que significó un aumento de 66 mil 428 estudiantes respecto al año anterior. En las instituciones de educación superior (IES) privadas había un millón 725 mil 20 estudiantes, 59 749 estudiantes más que en 2021 (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. Resultados preliminares de matrícula y cobertura de educación superior, ciclo 2021-2022. Documento de trabajo, s/p). Estas cifras fueron consideradas como un aumento moderado, acaso debido al impacto de la pandemia en las familias mexicanas. Las instituciones que

resintieron una mayor baja en su matrícula fueron las del tipo tecnológico y politécnico.

En lo referente al crecimiento de IES públicas y privadas, se registraron cifras muy parecidas: 54 mil (públicas) y 52 mil (privadas). Esta diferencia aumenta cuando se observan las tasas en el nivel de posgrado, donde las IES privadas alcanzaron un mayor crecimiento que las públicas (7222 estudiantes frente a 4349), con todo y que en las IES privadas la tasa de abandono durante el ciclo 2020-2021 fue mayor (una diferencia de 1.9 puntos respecto de las instituciones públicas).

La desigualdad en México es alarmante. La tasa de desigualdad en la educación superior, tan sólo en cuanto a oportunidades de ingreso, fluctúa entre 60 y 70% de diferencia, comparando los quintiles socioeconómicos extremos. El 45% del grupo etario correspondiente a un nivel medio y medio alto de ingresos tiene la posibilidad de acceder a la educación superior, mientras que sólo el 11% de los pobres de las zonas urbanas y el 3% del mismo quintil en las zonas rurales puede hacerlo (Didriksson, 2022).

Entre 1990 y 2016, el número de instituciones públicas de educación superior creció 114%, mientras las instituciones privadas lo hicieron en 450%; esta enorme diferencia hace que México sea el país con la mayor expansión del sector privado a nivel mundial (Didriksson, 2022, p. 76). Además, el universo de atención en la educación superior alcanza en la actualidad a 4.3 millones de estudiantes (66.5% en públicas y 33.5% en privadas), lo cual corresponde a 39% del grupo etario de ese nivel escolar.

Las universidades públicas concentran el grupo de instituciones de investigación más importante. Éstas se encuentran beneficiadas con el apoyo que brinda el SNII, que cuenta con más de 30 mil académicos (21.5 personas por cada 100 mil habitantes). Este grupo pasó de cinco mil 700 personas en 1990 a 28 mil en 2018. Y, tras el cambio que ha habido también en el llamado nuevo Conahcyt, se ha reconocido tanto a las humanidades como área del saber, como a la tarea sustantiva de la docencia, incorporando a más académicos al SNII. No obstante, cabe precisar que,

por áreas de investigación, de aquellos 30 mil investigadores sólo 6 800 están en el área de ciencias sociales y humanidades.

Las capacidades de ciencia y tecnología por estados de la República también son muy desiguales: el 50% de la inversión en programas del Conahcyt se concentra en tan sólo cinco o seis estados.

Además, son fuertes las contradicciones que se presentan en un sistema de universidad dual y segmentada en masas y élites (Lechuga, 2020, p. 35). El problema del financiamiento fue y sigue siendo uno de los temas de mayor conflicto en la relación Universidad-Estado, dado que el subsidio público se concentra en las universidades que tienen un régimen de autonomía o dependen fuertemente de los recursos de los gobiernos estatales. Éstas han tenido que enfrentar, durante décadas, fluctuaciones en el presupuesto que les otorgan los distintos gobiernos, y nunca se ha logrado alcanzar el 1% del PIB, lo que, por cierto, fue acordado como necesario por la Cámara de Diputados desde hace años.

HACIA UNA REFORMA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CUARTA TRANSFORMACIÓN

Superar los actuales niveles de desigualdad social es, por todo lo anterior, el principal reto de una verdadera reforma educativa y sólo se logrará si llega a plasmarse de forma sostenida y coherente en una política de Estado de carácter alternativo, intercultural, con equidad y sostenibilidad en el mediano y largo plazo, y es asumida como un bien público estratégico.

Desde una perspectiva comparada y sustentada en los cambios que se presentan en la 4T, deben ubicarse los esfuerzos que se realizan para definir una nueva reforma educativa en México, al contar con un gobierno de corte democrático, progresista y antineoliberal, y con una presencia legislativa favorable, que impulsen una nueva normatividad en materia de educación superior, ciencia y tecnología, para poner el acento en lograr una mayor accesibilidad, gratuidad e inclusión, para emprender

un derrotero promisorio para la educación nacional y alcanzar una oportuna y efectiva soberanía científica.

De acuerdo con la actual propuesta de reorganización social y educativa, se consagra al Estado como garante del derecho universal a la educación de carácter público, pese a que aún existen puntos de vista diferenciados respecto de cómo se implementará el paso de la masificación a la universalización de la educación superior (que se valora cuando se ha alcanzado más del 60% del grupo etario correspondiente a este nivel educativo), o, en otras palabras, de cómo se asumirá la obligatoriedad del Estado de ofrecer, gratuitamente, este nivel educativo a todos los demandantes, sin restringir el ingreso de acuerdo con el criterio único del mérito personal y logrando superar la inequidad existente, producto de las condiciones socioeconómicas, geográficas, de etnia, de raza o de condición de género.

Por ello, es importante distinguir y equilibrar en esta política de Estado dos conceptos: el de *obligatoriedad* y el de *gratuidad*. En el derecho internacional, se impone la obligación del Estado de hacer accesible la educación superior, sobre todo cuando se ha alcanzado una cobertura casi plena de la educación básica y secundaria, bajo una figura que pone el acento en la “progresividad”, donde la gratuidad aparece como el factor preponderante para que dicha gradualidad pueda llegar a concretarse en un escenario real de universalización.

En el contexto de México, esta secuencia de escalamiento se ha visto frecuentemente detenida o reducida, con ciclos de contracción, de altas y bajas en la disposición de recursos públicos y de inversión suficiente en la educación superior, o bien ha sido afectada por los drásticos cambios en las orientaciones de política educativa de los últimos tres gobiernos del PAN y el PRI (Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto), que han propiciado que los acuerdos de responsabilidad para garantizar la vigencia de un derecho fundamental se hayan conculcado y limitado.

En mayo de 2019 fue aprobada la reforma constitucional del Artículo Tercero, que derogó la anterior intención de reforma de tipo neoliberal, la

cual, afortunadamente, nunca logró concretarse. En esta nueva formulación es que se establece la obligatoriedad de la educación superior, así como la progresividad de la gratuidad en todo el sistema educativo (como ya se establece en algunos países de América Latina). A partir de ella, se plantea que el nivel superior estará regido en los términos de las fracciones VII y X del tercer artículo constitucional. Con el inesperado intervalo de la pandemia, se han puesto en marcha, en lo que va del sexenio, los términos, conceptos y contenidos de lo que se ha considerado el marco curricular, esto es, los métodos y orientaciones centrales que prefiguran una reforma educativa de gran visión.

La actual reforma educativa se propone definir y redefinir los saberes y conocimientos que las niñas, niños y jóvenes respecto de lo que deben aprender, para que dichos saberes y conocimientos se enraícen en la sociedad y proyecten un futuro esperanzador que alimente los proyectos de vida, más allá del cerco restringido por el currículo formal basado en la competencia y los estándares de realización individualizada, así como en una visión neoliberal de la persona y de la sociedad, que negaba o subordinaba la diversidad cultural, los aprendizajes significativos, los saberes populares y el conocimiento integral y articulado, imponiendo la fragmentación y la diferencia a partir de las condiciones socioeconómicas y culturales, tanto de los estudiantes como de los profesores, promoviendo la reproducción de un currículo rígido basado en competencias y exámenes de tipo punitivo y de segmentación social (SEP, 2022, p. 20).

En contraste con el pasado reciente, en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se establecen, como guías de operación, conceptos y prácticas educativas como las de interculturalidad, vinculación comunitaria, formación democrática y ciudadana, flexibilidad del aprendizaje y del tiempo de estudio, de inter y transdisciplinariedad, investigación y evaluación, elaboración de proyectos de intervención y de solución de problemas, así como de respeto a la diversidad, la igualdad de género, la formación del pensamiento crítico y decolonial, y los derechos humanos (SEP, 2022, 91-115).

Para la educación superior se contemplan distintos artículos transitorios, en los que se establece que

[las] legislaturas de los estados ... tendrán el plazo de un año para armonizar el marco jurídico de la materia, conforme a este decreto [y para] dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del Artículo Tercero de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura (SEP, 2021).

Lo que sí se refrenda en el proyecto educativo del gobierno actual es el conjunto de principios discutidos de forma mayoritaria por los universitarios de América Latina y el Caribe en las Conferencias Regionales organizadas por la UNESCO (las denominadas CRES, una de ellas celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008; y otra celebrada en 2018 en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el marco de la conmemoración de los 100 años del movimiento Estudiantil por la Autonomía Universitaria de Córdoba), únicas en el mundo, tanto por sus dimensiones de participación como por los contenidos y los consensos alcanzados, en el sentido *de que la educación superior es un bien público y social y un deber del Estado*; y de que éste necesita garantizar la soberanía autónoma de las universidades y la integralidad de un sistema articulado y regulado, y el refrendo de la convicción de que la educación no es una mercancía, por lo que las instituciones privadas deben operar sin fines de lucro (Didriksson, 2019).

En consecuencia, el Estado se reconoce como el garante de la progresividad de la inclusión de todas y todos en este nivel educativo, y de su gratuidad; de que concrete el pleno respeto de los derechos humanos, la equidad de género, el aprendizaje para toda la vida, la articulación de

las ciencias y las tecnologías con las humanidades, el deporte, la cultura y las artes, sin olvidar el diálogo de saberes y conocimientos ni la responsabilidad social en el desempeño de la actividad académica.

Como estrategia, en México hoy se propone impulsar, bajo la rectoría del Estado, un Acuerdo Educativo Nacional con la participación de todos los sectores y actores involucrados, con el propósito de alcanzar el consenso alrededor de un proyecto de transformación del sistema educativo en todo el país, estableciéndose 274 acciones ligadas a 30 líneas estratégicas. Respecto a la educación superior, se ha proyectado pasar del 42.7% de la tasa bruta de escolarización (TBE) de 2020, al 50% para 2024, lo que representaría una población matriculada de 5.5 millones de estudiantes, y llegar en 2040 a una tasa de universalización del 65% de la TBE (6.7 millones de estudiantes). En este sentido, actualmente las Universidades del Bienestar Benito Juárez (UBBJ), el nuevo sistema de educación superior creado en este sexenio, cuentan con 197 planteles, 62 700 estudiantes y 1 369 profesores, mientras que las Universidades Tecnológicas cuentan con 114 instituciones y 90 000 estudiantes, y el Tecnológico Nacional de México con 266 planteles y una población estudiantil importante. Sin embargo, la cobertura no alcanza todavía a todas las regiones del país (SEP).

En los 32 estados de la República, se contabilizan cinco millones 68 mil estudiantes en educación superior, de los cuales 852 mil están matriculados en las instituciones de educación superior localizadas en la Ciudad de México (incluyendo los alumnos de la UNAM), es decir, todavía está muy presente el fenómeno de la centralización. En el Estado de México se contabilizan 548 mil estudiantes, mientras en estados como Oaxaca y Guerrero, cuyas poblaciones no son tan pequeñas, apenas llegan a 82 mil estudiantes (ANUIES, 2022-2023).

Con la aprobación de la nueva Ley de Educación y de la Ley General de Educación Superior, aún en un contexto de política pública que cuenta con una amplia aceptación y legitimidad, tal y como existe en México hoy, todavía resulta necesario demostrar que la relación entre lo propuesto y la práctica real puede ocurrir bajo el marco general que se ha definido.

Ello, con una visión programática y estratégica de amplio alcance y altitud de miras, que requiere, igualmente, plantearse un cambio desde los fundamentos y paradigmas de la educación moderna, así como de programas específicos que se perfilen por su factibilidad, operabilidad e incidencia en el corto y mediano plazos. El horizonte prospectivo está planteado, falta concretar de manera clara el diálogo, la voluntad política compartida y la acción organizada necesaria para construirlo eficazmente.

HACIA UN NUEVO MODELO ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien en el ámbito jurídico y administrativo es un gran reto garantizar una educación equitativa para el pueblo de México, que acorte la brecha de desigualdad que heredamos de la larga noche neoliberal que ocupó casi cuarenta años la conducción de nuestro país, el problema se complejiza todavía más cuando hay que articular dicha política educativa con un trabajo de reforma pedagógica profunda, ya que implica superar vicios burocráticos que se han desplegado en gran parte de las instituciones públicas de educación superior, así como dejar atrás la mercantilización de la experiencia educativa. En particular, en el caso de las pequeñas universidades privadas se volvió común obtener los Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) sin rigurosidad, con planes y programas de pobre calidad y tecnificados e instrumentalizados, con los cuales se buscaba responder a las presiones de mercantilización del conocimiento durante el periodo neoliberal.

Así pues, relacionar los elementos de la sociedad, el conocimiento y la educación superior en el contexto de la globalización del siglo XXI, demanda un esfuerzo que se vincule con las acciones y las políticas del Estado. Partimos del supuesto de que las universidades mexicanas tienen hoy la oportunidad de desarrollar un modelo educativo alternativo capaz de suscitar una mayor integración científica, académica y

cultural a nivel nacional, contribuyendo a la impostergable modernización de las concepciones y de los procesos educativos prácticos dentro de un nuevo proyecto de nación, con lo que se propiciaría la producción de conocimientos de nuevo tipo multi e interdisciplinarios en las escuelas superiores, para así renovar su proyección y su compromiso social y ético-político con la nación.

Delinear un Nuevo Modelo Académico para las universidades mexicanas del siglo XXI, con base en las transformaciones sociales experimentadas en las últimas décadas, conlleva el objetivo de contribuir tanto a la modernización de la educación superior como a la construcción de estrategias de cambio social para el país en un entorno alterado. Dicho modelo académico tendrá que contar con la suficiente capacidad de incorporar en su diseño una visión científica basada en el nuevo paradigma de la complejidad y la interdisciplina, que se deberá reflejar en sus estructuras curriculares y en las perspectivas epistemológicas y metodológicas que sostengan el trabajo académico. Además, dicho modelo requerirá sustentarse en una pedagogía crítica e integral que active las potencialidades de un aprendizaje significativo en los nuevos sujetos sociales en que se expresan las nuevas identidades de los estudiantes (Ramos y Lechuga, 2016).

Así, obligadamente tendrían que estar presentes, dentro de un marco organizativo original, algunos ejes fundamentales que proporcionarían la identidad renovada de la universidad mexicana contemporánea, que son, desde nuestro punto de vista, los siguientes: el enfoque interdisciplinario, la formación integral, la interacción investigación-docencia-aprendizaje, el aprendizaje significativo y la flexibilidad curricular. Estos ejes deben considerar tres lineamientos adicionales: la internacionalización horizontal y solidaria, la digitalización y la realidad virtual, y la perspectiva de una interculturalidad global. Cada uno de estos ejes representa un conjunto de elementos de revisión crítica de diferentes áreas del quehacer educativo, pedagógico y propiamente académico, del trabajo intelectual y científico, del desarrollo social e institucional, y de las posibilidades de crecimiento del sujeto y de la sociedad (Ramos y Lechuga, 2016).

En consecuencia, la organización de los procesos educativos como espacios de desarrollo e interacción se ve impactada en muchos sentidos: en el diseño y la planeación curriculares; en la planeación y organización didáctica; en una comunicación pedagógica que considere los cambios culturales de la juventud actual; en el uso de recursos educativos diversos (incluyendo las nuevas tecnologías); en la actualización de las teorías, los conceptos y los métodos, a partir de la integración de enfoques interdisciplinarios en todos los campos del conocimiento; en la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque pedagógico crítico sostenido en el paradigma de la complejidad y en la perspectiva de la interculturalidad, la inclusión, el vínculo comunitario y el diálogo de saberes.

Organizar un Nuevo Modelo Académico para la educación superior en el México de la Cuarta Transformación significa, entonces, desmantelar la estructura y la dinámica que sometió a las universidades a criterios utilitaristas, productivistas, tecnocráticos y antidemocráticos. Lo mismo se requiere en el terreno de la investigación, el cual, como ahora se reconoce, en coordinación con las humanidades, las ciencias y las tecnologías, habrá de servir a la transformación de la realidad y al desarrollo nacional a través de proyectos de incidencia efectiva.

Por lo tanto, para que triunfe un modelo académico realmente innovador en el marco de la NEM, éste deberá integrar saberes y discursos sistematizados de la praxis educativa que se encaminen a consolidar el desenvolvimiento de las potencialidades de los sujetos sociales en cada una de sus dimensiones en tanto seres individuales y colectivos. Una educación superior transformada tendría que resignificar la concientización social del estudiante y con ello la posibilidad de que actúe como un agente transformador de la realidad.

LOS TRABAJADORES ACADÉMICOS Y EL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este punto, hay que resaltar que, si en 2019 estaban contratados 239 000 profesores en el sistema de educación superior, para 2023 ya son alrededor de 276 000, cuyo promedio de edad es de 47 años y su nivel de escolaridad equivalente al de maestría; que ganan, en promedio, un salario mensual de 8 mil pesos y trabajan una media semanal de 28 horas de clase frente a grupo (DataMéxico, 2023).

Estos datos, aunados a las reflexiones anteriores, sirven como botón de muestra para referirnos a los fenómenos de la *precarización* y *segmentación* del trabajo académico universitario, y de la crisis de identidad de los nuevos sujetos académicos de la educación superior de México, que se enmarca en un modelo que ha provocado múltiples diferenciaciones y jerarquizaciones en el funcionamiento institucional y social de los recintos escolares, lo cual ha originado una mayor desarticulación de las comunidades y una desigualdad entre sus componentes objetivos y subjetivos, externos e internos; esto es, diferencias en sus presupuestos y en su vínculo con las políticas oficiales, en su estructuración curricular y su práctica científica, en la relación entre los actores y las comunidades con los espacios sociales donde ocurre, en su articulación con agencias nacionales e internacionales, en su renovación académica y pedagógica o en su situación laboral y condiciones de funcionamiento específico.

Según datos de ANUIES, considerando el total de profesores de México incorporados a la educación superior pública y privada, cerca del 80% de la planta son profesores de asignatura, temporales y de otras modalidades de precarización laboral. En este escenario de generalización de la precarización del trabajo académico, si bien es cierto que muchos problemas ya venían arrastrándose desde antes de las políticas neoliberales, hoy han adquirido un carácter diferente al formar parte de una perspectiva coherente y con efectos de largo plazo; es decir, que asuntos como los contratos temporales y por horas, o la reducción de salarios y su

condicionamiento bajo la forma de estímulos o becas sujetos a evaluaciones con criterios teórico-académicos en ocasiones poco fundamentados en el caso de los profesores de tiempo completo, o bien la pérdida de prestaciones y derechos laborales y de capacidades de gestión académica y política que convierten a los académicos en meros ejecutores de programas de enseñanza, ya no pueden interpretarse o justificarse como simples rezagos que estarían en proceso de solucionarse, sino como componentes de un modelo social que los articula con lo que denominamos el modelo neoliberal (Lechuga, 2020, pp. 139-140).

La actual correlación de fuerzas en el mundo del trabajo académico desencadenó una apatía generalizada y los docentes durante muchos años abandonaron la lucha por la transformación tanto de sus condiciones laborales como de los modelos pedagógicos para realizar sus tareas docentes. Hubo un proceso de despolitización acompañado del

impulso del individualismo utilitarista y del pragmatismo propios de la ideología neoliberal, sumada a los efectos desastrosos que las políticas de ajuste han tenido en las instituciones y en las condiciones de vida y de trabajo de los profesores, han provocado una crisis indiscutible en las organizaciones sindicales del sector universitario, que hoy necesitamos revertir, aunque no con los mecanismos que antaño se utilizaban para la lucha gremial, pues las propias transformaciones generacionales hoy nos obligan a pensar alternativas de forma más creativa (Lechuga, 2020, p. 162).

CONCLUSIONES

La UNESCO, en su Declaración Mundial de 1998, estableció la pertinencia de abrir los horizontes disciplinarios para contar con una visión holística y concreta de los problemas sociales y del conocimiento para lograr la recuperación del vínculo universidad-sociedad que se había perdido o disuelto casi en su totalidad, dadas las políticas educativas neoliberales

que desde los años ochenta fueron permeando en la educación superior. Así pues, la misión de las universidades y de las instituciones de educación superior, en general, habrá de redefinirse si se quiere participar de forma verdaderamente útil en la construcción de una realidad global y nacional alternativa.

Hoy esta perspectiva se abre de manera inédita tras las reformas legislativas, educativas e institucionales logradas durante este sexenio de la Cuarta Transformación, aunque, como se vio en las cifras y en el diagnóstico presentado, aún existen problemas vigentes y fundamentales. Si bien ha habido mejoras y existe un rumbo esperanzador, todavía queda mucho camino por andar para lograr reducir, de manera más sólida, la amplia brecha de desigualdad que hay en el sistema de educación superior. Todo ello, precisa la renovación del marco curricular, pedagógico y propiamente académico, para encaminar con firmeza la concreción de la propuesta de una educación superior incluyente, renovada e inserta en el desarrollo nacional en el México del siglo XXI.

REFERENCIAS

- ANUIES (2022-2023). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. www.anui.es.mx
- DataMéxico (2023). Profesores Universitarios y de Enseñanza Superior. www.economia.gob.mx/datamexico/
- Didriksson, A. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Plaza y Valdés.
- Didriksson, A. (2011, marzo). *Criminal, la política educativa* [Entrevista]. Revista Proceso. México. www.proceso.com.mx/264418/criminal-la-politica-educativa-didriksson
- Didriksson, A. (2019). *Balance la CRES-2018*. OEI.
- Didriksson, A. (2022). *La Nueva Reforma Educativa en México*. (Documento de trabajo).
- Lechuga, M. T. (2020). *Los nuevos sujetos académicos de la educación superior de México y de América del Norte en el siglo XXI*. Trabajo académico, precarización laboral

- y perspectivas universitarias. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/PRH4V84TT3JJNNHGPS7Y1J8L8GFB4CQFQIM1DDRHHY4FRRNPC9-17291?func=full-set-set&set_number=947030&set_entry=000003&format=999
- Lechuga, M. T. y Ramos, A. (coords.) (2021). *Resistencia y Perspectivas de solidaridad y equidad laboral en la Academia del siglo XXI. Debates desde la COCAL-México: 2000-2020*. SUPAUAQ.
- Ramos, A. (2004). *Globalización y neoliberalismo*. México: Plaza y Valdés/UACH.
- Ramos, A. (2021). ¿La vía democrática mexicana a un socialismo del siglo XXI? Estado en transición, relaciones de poder y clases y sujetos sociales en el gobierno de AMLO. En *Voces desde la Izquierda. Revista de análisis político y pensamiento crítico*. Octubre-diciembre. Año 1, (4). México: Unidad de las Izquierdas.
- Ramos, A. (2022). El XIV Congreso de la Cocal en Querétaro 2022: Trabajo académico precario y organización sindical más allá de las fronteras. *Superación Académica (Precariedad y Trabajo académico en México)*. (62), 16-21. SUPAUAQ.
- Ramos, A. y Lechuga M. T. (2016). Hacia un Nuevo Modelo Académico para las universidades mexicanas del siglo XXI. En Belmont y Villa (coord.), *El que-hacer de la Universidad ante los problemas complejos: la propuesta interdisciplinaria* (pp. 93-114). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* [Documento de trabajo]. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública (2021, 18 de abril). *Ley General de Educación Superior*. México: Subsecretaría de Educación Superior/Diario Oficial.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. Resultados preliminares de matrícula y cobertura de educación superior, ciclo 2021-2022 [Documento de trabajo, s/p.]
- Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/publicas_federales.html

UNESCO (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. UNESCO/ONU/CEPAL/UNICEF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa

10. Contribuciones del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García para forjar “una modernidad desde abajo y sin exclusiones”

Raquel de la Luz Sosa Elízaga¹

INTRODUCCIÓN

Desde su creación por Decreto Presidencial el 30 de julio de 2019 (SEP, 2019), el Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García se constituyó como Organismo Público Descentralizado con atribuciones para instalar/rehabilitar, equipar y operar sedes educativas en todo el país, teniendo como prioridad las zonas en que se presenten condiciones de rezago, vulnerabilidad y exclusión.

Como se expresa en el decreto y en todos los documentos básicos que rigen la actuación de este organismo, su objetivo fundamental es contribuir a “forjar la modernidad desde abajo y sin exclusiones” de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo publicado en el mes de julio de 2019 (Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024). Tanto el propósito educativo como la vocación social del programa fueron consolidándose a partir

¹ Expreso mi agradecimiento a Edgar Costilla y a Yanira López por su apoyo en la organización y presentación del aparato crítico del presente trabajo.

del agravamiento de condiciones inaceptables, de exclusión de aspirantes a la educación superior en los principales centros públicos del país. Lo anterior ha sido ampliamente documentado por la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2020, 2021, 2022 y 2023).

Tabla 1. Ingreso a la educación pública superior en el ciclo 2022-2023, modalidad escolarizada

ENTIDAD FEDERATIVA	NUEVO INGRESO TOTAL	LUGARES OFERTADOS TOTAL	SOLICITUDES DE NUEVO INGRESO TOTAL	DEMANDA NO ATENDIDA POR ENTIDAD
Aguascalientes	9 563	14 930	20 020	10 457
Baja California	16 982	28 799	39 742	22 760
Baja California Sur	5 533	6 606	7 678	2 145
Campeche	7 021	8 712	12 396	5 375
Chiapas	13 595	18 181	24 496	10 901
Chihuahua	24 149	29 594	39 131	14 982
Ciudad de México	67 267	129 182	333 974	266 707
Coahuila	17 782	23 197	32 478	14 696
Colima	5 400	5 954	7 950	2 550
Durango	9 397	11 525	16 276	6 879
Guanajuato	21 578	29 232	40 630	19 052
Guerrero	15 382	18 681	23 775	8 393
Hidalgo	21 577	25 266	49 349	27 772
Jalisco	26 419	29 657	65 009	38 590
México	66 035	113 966	156 328	90 293
Michoacán	23 093	29 187	38 345	15 252
Morelos	9 628	15 799	20 727	11 099
Nayarit	8 277	9 574	13 407	5 130
Nuevo León	22 380	30 493	38 695	16 315
Oaxaca	15 040	21 099	30 872	15 832
Puebla	39 981	48 145	88 253	48 272

CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE UNIVERSIDADES PARA EL BIENESTAR

Querétaro	11 257	14 400	20 939	9 682
Quintana Roo	8 756	11 954	13 111	4 355
San Luis Potosí	13 480	16 188	27 554	14 074
Sinaloa	32 883	41 236	39 272	6 389
Sonora	26 059	27 475	62 014	35 955
Tabasco	14 743	18 053	25 677	10 934
Tamaulipas	18 499	22 167	25 763	7 264
Tlaxcala	9 158	13 951	14 864	5 706
Veracruz	36 579	43 178	71 391	34 812
Yucatán	10 171	13 543	25 489	15 318
Zacatecas	10 620	20 826	21 097	10 477
Total 2022-2023	638 284	890 750	1 446 702	808 418
Total 2021-2022	626 066	812 150	1 269 707	643 641
Variación	12 218	78 600	176 995	164 777

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2022 y 2023).

De acuerdo con estos datos de la ANUIES (2023), las instituciones públicas de educación superior han dejado de atender a 808 418 aspirantes a ingresar en su modalidad escolarizada en el ciclo 2022-2023. Mientras tanto, en los últimos cinco años, apenas han incrementado su matrícula anual presencial en 89 400 estudiantes para todo el país (SEP, 2023). La misma fuente refiere que, para el ciclo 2022-2023, las universidades públicas del país admitieron tan sólo a 1 172 aspirantes a cursar la carrera de medicina general en la modalidad escolarizada, dejando fuera a 167 986 aspirantes (de un total de 199 242), lo que equivale al 11.61% de las solicitudes de ingreso a esa misma modalidad de estudios del conjunto de instituciones públicas de educación superior para el ciclo escolar referido. Debe señalarse, en general, que en este ciclo se admitió sólo al 44.11% de quienes solicitaron ingresar a una licenciatura.

Tabla 2. Ingreso y matrícula en medicina general en el ciclo 2022-2023, modalidad escolarizada

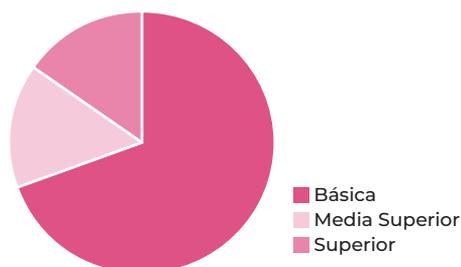
CAMPO DE FORMACIÓN MEDICINA GENERAL	NUEVO INGRESO TOTAL	LUGARES OFERTADOS TOTAL	SOLICITUDES DE NUEVO INGRESO TOTAL	MATRÍCULA TOTAL	PROPORCIÓN DE NUEVO INGRESO RESPECTO A MATRÍCULA
Total general	27 394	40 379	199 242	161 855	16.9%
Licenciatura, sostenimiento público	13 623	21 296	175 720	103 184	13.2%
Licenciatura, sostenimiento público, modalidad escolarizada	13 172	20 868	167 986	101 151	13.0%

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2023).

La exclusión ha pasado a ser un asunto grave y riesgoso, ya que expresa no sólo condiciones referentes al desempeño educativo en la formación antecedente requerida para ingresar a una institución universitaria, sino algo más profundo y perverso: la imposibilidad de que realicen estudios cientos de miles de estudiantes debido a su situación social, económica, cultural, de género y de lugar de origen, como lo hemos documentado ampliamente en diversos informes y también en el Programa Institucional 2023-2024 (2023), publicado en agosto de este año en el Diario Oficial.

Desde luego, esta situación se explica por el abismo que separa la educación básica de la educación superior. Con cifras como las que presenta este año la Secretaría de Educación Pública, remontarlo parece infranqueable.

Figura 1. Distribución porcentual de la matrícula total por tipo educativo y ciclo escolar en el país, ciclo escolar 2022-2023



Fuente: Quinto informe de labores 2022-2023 (SEP, 2023).

La situación a la que nos referimos se puso en evidencia y se agravó a partir de la pandemia, cuando se ordenó el cierre y suspensión oficial de actividades en las instituciones educativas del país, entre febrero de 2020 y septiembre de 2022. El impacto de la más prolongada interrupción en la historia de la educación en México ha comenzado a ser reconocido en estadísticas que dan cuenta de abandono o deserción del orden del 3% de la matrícula escolar en todos los niveles educativos entre 2019 y 2023, lo que equivale para todos los niveles y tipos de educación a 1 047 400 estudiantes en todo el sistema educativo nacional. No obstante, si nos referimos sólo a la modalidad escolarizada, el total del decremento de estudiantes asciende a un millón trescientos catorce mil cuatrocientos, es decir, al 4% (SEP, 2023).

Tabla 3. Matrícula Total del Sistema Educativo Nacional (miles de alumnos)

CONCEPTO	2019-2020	2022-2023	COMPARATIVO 2019-2020 Y 2022-2023	PROPORCIÓN
Matrícula Total	35 729.1	34 681.7	-1047.4	-3.0%
Por sostenimiento				
Público	30 111.8	29 351.0	-760.8	-2.6%
Privado	5 617.3	5 330.7	-286.6	-5.4%
Por tipo y nivel educativos				
Básica	25 253.3	24 109.2	-1144.1	-4.7%
Inicial	249.3	217.4	-31.9	-14.7%
Preescolar	4 734.6	4 334.9	-399.7	-9.2%
Primaria	13 862.3	13 346.0	-516.3	-3.9%
Secundaria	6 407.1	6 210.9	-196.2	-3.2%
Media superior	5 544.6	5 379.9	-164.7	-3.1%
Profesional técnico	60.6	52.2	-8.4	-16.1%
Bachillerato	5 484.0	5 327.7	-156.3	-2.9%
Superior	4 931.2	5 192.6	261.4	5.0%
Normal licenciatura	103.7	130.7	27.0	20.7%
Licenciatura universitaria y tecnológica	4 442.9	4 623.9	181.0	3.9%
Posgrado	384.6	438.0	53.4	12.2%
Matrícula Escolarizada	34 459.6	33 145.2	-1 314.4	-4.0%

Fuente: Elaboración propia con base en Quinto informe de labores 2022-2023 (SEP, 2023).

Una salida riesgosa y poco eficaz a la disminución de la matrícula educativa ha sido, en los últimos años, el incremento de opciones “en línea”, “a distancia”, “de asistencia una vez por semana”, o “por correspondencia”, entre otras modalidades. Esta directriz favoreció, sobre todo, aunque no exclusivamente, a instituciones privadas que ofrecieron

espacios adicionales a costos menos exorbitantes que los de su modalidad escolarizada. La competencia por un incremento forzado y exento de supervisión académica en la matrícula poco contribuye, en la realidad, a mejorar las condiciones de la educación superior en México.

La consecuencia más grave de la prolongada interrupción del servicio escolarizado y la implantación generalizada de modelos de atención a distancia, es que la falta de contacto humano, de la posibilidad de comunicación e intercambio de ideas y, sobre todo, la ausencia de referencias prácticas, experienciales al conocimiento; terminaron por dar al traste a los ya de por sí precarios hábitos de estudio y sembraron la frustración, la desmotivación y la desconfianza, que han sido el caldo de cultivo con que se alimentaron no sólo las deserciones escolares, sino la desintegración y la violencia sociales.

Tabla 4. Crecimiento de la matrícula en educación superior, escolarizada y no escolarizada, ciclos 2021-2022 y 2022-2023

ESTUDIANTES / CICLO ESCOLAR	2021-2022	2022-2023	DIFERENCIA
Educación Superior			
Educación superior escolarizada	4 004 680	4 032 931	28 251
Pública escolarizada	2 866 666	2 862 540	-4 126
Educación superior no escolarizada	1 064 431	1 159 687	95 256
Pública no escolarizada	385 408	421 709	36 301

Fuente. Presidencia de la República (2023, 245).

A partir de los datos estadísticos presentados en el informe de labores 2022-2023 de la SEP (2023), se aprecia claramente, en los últimos años, una tendencia extraordinaria de crecimiento en la matrícula en modalidades no escolarizadas. Mientras que la modalidad escolarizada recibió en los últimos cinco años a un total de 89 400 estudiantes, la no escolarizada recibió a 397 800, es decir, casi cinco veces más.

Estas condiciones sólo pueden reconocerse en su verdadera dimensión cuando se entra en contacto con comunidades que viven cotidianamente las diferentes formas de exclusión. Ahí se revela, por ejemplo, que muchas instituciones de educación superior han seguido ampliando el número de carreras que imparten, así como la plantilla docente. No obstante, muy pocas ofrecen servicios más allá de las capitales de los estados y cuando lo hacen se limitan a instalar “unidades” que prestan sus servicios en línea, fundamentalmente en fines de semana, basándose en modelos que se han dado en llamar “híbridos”, los cuales limitan o evitan el contacto verdadero y permanente con sus estudiantes inscritos.

Tabla 5. Evolución de la matrícula en educación superior (miles de alumnos)

CONCEPTO	COMPARATIVO 2021-2022 Y 2022-2023	COMPARATIVO 2018-2019 A 2022-2023	CRECIMIENTO PROMEDIO ANUAL
Matrícula Total	123.5	487.2	97.44
Por sostenimiento			
Público	32.1	245.0	49.00
Privado	91.4	242.2	48.44
Licenciatura	107.3	410.6	82.12
Normal	6.0	38.7	7.74
Por sostenimiento			
Público	5.1	34.5	6.90
Privado	0.9	4.2	0.84
Universitaria y tecnológica	101.2	371.7	74.34
Por sostenimiento			
Público	28.1	197.8	39.56
Privado	73.1	174.0	34.80
Posgrado	16.3	76.7	15.34
Por sostenimiento			

Público	-1.0	12.7	2.54
Privado	17.4	64.0	12.80
Modalidad escolarizada	28.2	89.4	17.88
Por sostenimiento			
Público	-4.2	89.2	17.84
Privado	32.4	0.2	0.04
Modalidad no escolarizada	95.3	397.8	79.56
Por sostenimiento			
Público	36.3	155.9	31.18
Privado	59.0	242.0	48.40

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2023).

El Quinto Informe de la Presidencia de la República aporta mayores referencias sobre este problema al señalar que en el ciclo 2022-23 se alcanzó una cobertura del 43.5% de estudiantes en educación superior, respecto al total de jóvenes en edades de entre 18 y 22 años. El abandono escolar en este nivel se sitúa, en el mismo Informe, en 8.1% durante el ciclo 2021-2022 (Presidencia de la República, 2023).

Aquí puede reconocerse el alcance de un programa social y educativo tan vasto como el implementado por el Gobierno de la República. Sólo medidas tan vigorosas como la entrega de becas a más de once millones de estudiantes, la reivindicación del papel de las comunidades escolares con el programa *La Escuela es Nuestra*, la entrega de más de ciento cuarenta millones de libros escolares y la incorporación de dos millones y medio de jóvenes al Programa Jóvenes Construyendo el Futuro han representado un dique verdadero para detener lo que estuvo a punto de ser una caída irremediable.

Es en este contexto que adquiere su verdadera dimensión y sentido la fundación de Universidades para el Bienestar. La experiencia desarrollada en estos años y la esperanza que han despertado en comunidades y municipios en situaciones de rezago abonan y enriquecen nuestra

convicción acerca de la necesidad de considerar a fondo la prioridad de erradicar los rezagos y la exclusión educativa en las instituciones públicas de educación superior.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: QUIÉNES SE QUEDAN FUERA Y POR QUÉ

Hemos investigado durante años el diseño de un sistema de educación excluyente a cargo del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE, que se llevó a cabo en muchos países del mundo (Sosa, 2010), en los que se modificaron radicalmente la orientación, principios y propósitos de los sistemas educativos intervenidos por ellos, lo que además produjo resultados contradictorios. La generosa dotación de recursos a instituciones de educación superior se concentró fundamentalmente en la formación y promoción de grupos y proyectos de investigación y exacerbó las condiciones de exclusión de estudiantes de licenciatura dentro de las propias universidades. La concentración de investigadores “de excelencia” en la producción de resultados “de clase mundial” con publicaciones y patentes pertinentes a las exigencias del mercado internacional, así como los apoyos económicos extraordinarios que éstos han recibido de manera prácticamente interrumpida desde hace más de treinta años, contrasta radicalmente con el abandono de la docencia en manos de profesores de asignatura no evaluados, saturados en responsabilidades y mal remunerados (Sosa, 2010).

Esta reingeniería institucional se combinó con una selección cada vez más excluyente de aspirantes a cursar estudios en educación superior, tanto en la licenciatura como en el posgrado, y, consecuentemente, una reducción sensible de estudiantes matriculados, lo que contrasta con el crecimiento del número de estudiantes en opciones diversas de bachillerato. Podría decirse, que fue en este nivel de estudios donde se estableció el tope de formación que requería el mercado, mientras que era visible que no se incrementaban fuentes de empleo ni

tampoco se incorporaban al trabajo egresados de educación superior con formación suficiente para cumplir con requerimientos más especializados para los escasos y mal retribuidos empleos que se ofrecieron (Sosa, 2017). Nuevamente, los programas de Jóvenes Construyendo el Futuro y Sembrando Vida se han constituido en poderosísimos refuerzos al mercado de trabajo, adicionando a cerca de cuatro millones de jóvenes y adultos a tareas de capacitación y producción en empresas públicas y privadas, así como en labores de supervivencia familiar (Presidencia de la República, 2023).

Una respuesta gubernamental de terribles consecuencias al desempleo de egresados de la educación superior fue, en el pasado, abrir espacios de contrataciones precarias en la educación básica y media superior con el fin de cerrarle el paso a la demanda creciente de ingreso en instituciones de formación docente. La contracción presupuestal y la disminución de la matrícula en las escuelas normales públicas había ya profundizado los agravios y exigencias de aspirantes provenientes de las comunidades más pobres del país, sin que se abrieran alternativas dignas de educación y empleo, lo que produjo episodios constantes de enfrentamientos y represión, como lo ejemplifica trágicamente la desaparición de estudiantes de la Normal Isidro Burgos en Ayotzinapa, Guerrero, en 2014. La multiplicación de plazas interinas, eventuales y por honorarios en estos niveles educativos tampoco incidió positivamente en la superación del rezago educativo.

Por su parte, a la *desconexión* entre las instituciones de educación pública y el mercado, que los expertos del Banco Interamericano de Desarrollo explicaron por la “falta de habilidades comunicativas” de los demandantes de trabajo (Bassi et al., 2012),² se sumaron decisiones bárbaras, como la del cierre técnico de opciones de formación en carreras de salud, particularmente, en la carrera de Medicina en todas las

² Ver también Banco Interamericano de Desarrollo (2008). *¿Los de afuera? Patrones cambiantes de la exclusión en América Latina* [Informe].

universidades públicas del país, donde la matrícula se redujo prácticamente al 5 o 10% de los aspirantes que se registraban al examen de admisión cada año. Esta situación se mantiene hasta el día de hoy (Camacho, 2023; Xantomila, 2022).

UNIVERSIDADES PARA EL BIENESTAR, LA MODERNIDAD DESDE ABAJO

Frente a una situación crítica como la descrita, es comprensible que el anuncio del presidente de la República acerca de la creación de “Cien universidades públicas” a partir de 2019, tuviera una respuesta inmediata y de gran alcance en comunidades, pueblos, municipios y estados que habían sido excluidos de la educación superior en el país. Hasta donde alcanzamos a tener conocimiento, desde los primeros meses de gobierno pudo darse una respuesta positiva a la mayor parte de las solicitudes, en las que no cabía duda de su correspondencia con situaciones de exclusión. En la documentación recibida se hizo evidente que cientos de comunidades y municipios no sólo carecen de programas de educación superior públicos o privados, sino que acumulan cientos de rechazados por las instituciones que los tienen; sin excepción, también, en las propuestas se mostró el desencuentro entre el egreso anual creciente de bachillerato y opciones de carreras pertinentes a las necesidades económicas, sociales y culturales de quienes aspiran a ingresar en ellas. Coinciden las cifras de exclusión con carreras de Medicina, Contabilidad y Administración, Formación Docente, Derecho e Ingeniería.

A lo largo de los primeros meses de 2019 se realizaron intensas actividades de preparación de respuestas a estas solicitudes y visitas a la mayor parte de las comunidades en que se ofrecían terrenos para la instalación de una sede educativa del nuevo programa, cuya concreción institucional se dio a la par de este proceso. Hacia el mes de agosto, ya se contaba con cerca de cien propuestas viables para dar inicio al programa.

El contacto con las comunidades, la participación entusiasta, la claridad de la exposición de sus necesidades y la evaluación de cada una de las propuestas que se recibieron entonces dio lugar a la formulación de un programa institucional en que se destacaron, desde el inicio: la gratuidad en todos los servicios que se impartieran; el rechazo a aplicar condicionamientos académicos adicionales al certificado de bachillerato de los aspirantes; la apertura de una sola carrera propuesta por la propia comunidad y municipio; la donación de un terreno de entre dos y cinco hectáreas, y la adopción de un esquema de autoconstrucción comunitaria para realizar los procedimientos de instalación de las sedes que se aprobaran.

En noviembre de 2019, una vez aprobados los documentos básicos que rigen a la institución: Estatuto Orgánico, Estatuto Académico, Reglamento Escolar y Lineamientos para la Instalación/Rehabilitación, Equipamiento y Operación de las sedes educativas del programa, se procedió a firmar los primeros convenios de concertación con las que serían las comisiones de administración y supervisión de cada sede, que se encargarían, desde entonces, de administrar los recursos para la edificación, equipamiento y operación de las sedes educativas, con el apoyo y supervisión del organismo coordinador.

Guía para las Comisiones de Administración y Supervisión



UNIVERSIDADES PARA EL BIENESTAR BENITO JUÁREZ GARCÍA 2023



GOBIERNO DE
MÉXICO



Organismo Coordinador de las
Universidades para el Bienestar
Benito Juárez García



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Fuente: Memoria gráfica del ocUBBJG.

Dichas comisiones, constituidas por padres y madres de familia de estudiantes inscritos, realizan un programa extraordinario de autoconstrucción comunitaria, cuyos resultados mensuales administrativos y de avance de obra se publican en la plataforma del Programa (<https://ubbj.gob.mx>).

INFORMACIÓN DE UBICACIÓN DE SEDE, CARRERA, AVANCE DE OBRA, PRESUPUESTO, ESTUDIANTES Y DOCENTES EN CALAKMUL, AGOSTO 2023

 Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García		SEDE EDUCATIVA: CALAKMUL		 EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	
		ESTADO: CAMPECHE			
Carreras	Licenciatura en Patrimonio Histórico, Cultural y Natural / Licenciatura en Medicina Integral y Salud Comunitaria			Fecha	31 agosto 2023
Estudiantes	86/78	Docentes:	4/4	Colaboradores en obra	0
DATOS GENERALES DE OBRA					
Predio			Presupuesto		Geolocalización
Tipo de predio:	Ejidal	Extensión predio:	3 Hectáreas	Acumulado 2019-2023:	\$27 418 618.86
Levantamiento Topográfico	81	Estudio de Mecánica de Suelos	SI	OBSERVACIONES	
Inicio de Obra:	1/7/2020	Proyecto Ejecutivo:	SI		
EVIDENCIA FOTOGRÁFICA					
FASE 1			FASE 2		
					

Fuente: Memoria fotográfica OCUBBJG.

La presencia del programa en municipios y comunidades se acredita mediante solicitudes escritas presentadas en convocatoria nacional, la donación de un terreno para edificar la sede, la valoración técnica y académica del organismo y la decisión de carrera en consulta con la comunidad. Los planes y programas de estudio, todos ellos originales, se registran en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública y se inicia el proceso de instalación, crecimiento y consolidación del programa en cada localidad. Los primeros estudiantes, inscritos en 2019, sumaron poco más de catorce mil y se han ido incrementando cada año, hasta llegar a 62 715 en junio de 2023, lo que equivale al 70% de incremento de la matrícula de la modalidad escolarizada en la educación

superior del país, según los datos que hemos presentado antes. La capacidad instalada de espacios para recibir estudiantes en el programa alcanza actualmente los doscientos cincuenta mil.

Tabla 6. Evolución de participación en convocatoria e ingreso de estudiantes en sedes UBBJ

CONVOCATORIA / CICLO ESCOLAR	ASPIRANTES A ESTUDIANTES	MATRICULA ANUAL DE ESTUDIANTES
2019	38 640	14 033
2020	31 821	28 087
2021	47 263	37 585
2022	32 080	45 581
2023	33 796	62 775

Fuente: Elaboración propia con base en reportes de OCUBBJC.

Las doscientas sedes instaladas en el país se ubican en municipios con escasa oferta de educación superior, así como también en 119 localidades sin antecedentes de instituciones que impartan licenciaturas, con lo que se alcanzaron 757 municipios con instituciones de educación superior, poco más del 30 % del total de municipios del país.

Tabla 7. Municipios con sedes educativas UBBJ instaladas

MUNICIPIOS	SEDES INSTALADAS UBBJ	
	NÚMERO	PROPORCIÓN
Total	2 469	200 8.1%
Con Instituciones de educación superior previamente instaladas *	638	81 12.7%
Sin instituciones de educación superior previamente instaladas *	1 831	119 6.5%

* Nivel licenciatura, de sostenimiento público, modalidad escolarizada.

Fuente: Elaboración propia, consulta ANUIES 2023.

UBBJ: COMPLEJIDAD CRECIENTE

Con doscientas sedes instaladas en todos los estados del país, puede afirmarse que Universidades para el Bienestar cuenta ya con un perfil social, profesional y de valores que lo distingue de otras opciones de formación superior. Es indudablemente el único programa completamente gratuito en la educación superior en el que no se realizan exámenes de ingreso ni tampoco para la aprobación de asignaturas o ciclos escolares, sino que se implementan valoraciones diagnósticas y evaluaciones formativas. Los certificados parciales que se entregan a las y los estudiantes muestran los avances de su proceso de conocimiento y, aunque no sin resistencias, ha logrado establecerse un Sistema Integral de Gestión Académica que permite organizar grupos escolares, colectivos de ciclo, combinación de actividades en aula y en campo –lo que significa actividades prácticas desde el inicio de la carrera–, y programas de servicio social y profesional asociados a cerca de trescientas instituciones públicas, desde el nivel municipal hasta el federal, que favorecen la vinculación de estudiantes y docentes con actividades reales de ejercicio de las que serán sus profesiones.

Al concluir sus procesos de servicio social y profesional, con la aprobación de las instituciones que los reciben, en las que realizan actividades convenidas de acuerdo con sus estudios, las y los estudiantes presentan un informe breve que es valorado por las comisiones académicas de cada sede educativa, revisado por la Dirección Académica y de Vinculación y aprobado en definitiva por la Dirección General. Este proceso culmina con la entrega del certificado de estudios completo de la licenciatura, títulos físicos y la firma electrónica de archivos XML para el trámite de la cédula profesional, que son también completamente gratuitos.

Hasta el mes de septiembre de 2023 se han emitido y entregado 2809 certificados totales de estudios, 429 títulos físicos y se han firmado y emitido de forma electrónica 1 145 XML (títulos electrónicos) para que las y los egresadas/os puedan descargar su cédula profesional. Están en

proceso de realización de servicio social profesional 6362 estudiantes, además de 394 que se encuentran en internados de salud; otros 1664 estudiantes han concluido su servicio profesional y elaboran sus informes: un total de 8420 estudiantes cercanos a su titulación.

Los colectivos académicos se organizan con base en el esquema de *Kaleidoscopio*, para establecer responsabilidades específicas y secuencias adecuadas de aprendizaje en los temas teóricos, prácticos y de encuentro presencial o virtual, que forman parte de los planes y programas de estudio. La colaboración de las y los docentes se acuerda en función de las *horas académicas* de cada plan de estudios, lo que implica la consideración de tiempos requeridos para el cumplimiento de objetivos y propósitos de cada ciclo escolar.

La creación de un programa diferente en propósitos y procedimientos a otros de la educación superior pública, no está exenta de problemas, sólo que éstos son de naturaleza distinta, la que sintetizaríamos en dos tipos fundamentales: primero, la formación académica y profesional de docentes e investigadores procedentes de universidades públicas está en muchos casos viciada por los defectos del programa del que proceden —rechazo o renuencia a aceptar las condiciones que supone este programa educativo, sobre todo su traslado a la comunidad donde está la sede a la que se adscriben; comportamientos despectivos o peyorativos hacia los estudiantes y las deficiencias de su formación; abusos y hostigamiento hacia estudiantes mujeres; autoritarismo académico e intentos de repetir los esquemas de exclusión que se practican en otras universidades; deficiencias pedagógicas y métodos de simulación académica para evadir desconocimiento o falta de preparación de sus actividades docentes; rechazo al trabajo colectivo y a la realización de prácticas en campo con las y los estudiantes desde los primeros ciclos escolares.

Nada de esto es ajeno a lo que hemos visto en muchos años de actividad docente en la mayor universidad del país. Sólo que hay una diferencia esencial, que pone en evidencia muy rápidamente comportamientos que no corresponden a los propósitos y procedimientos académicos del

programa: la cercanía e identificación de la comunidad con la sede educativa; el contacto de padres y madres con sus hijos e hijas estudiantes; el rechazo de las y los estudiantes a hostigamientos y abusos de parte de las y los docentes y una organización académica interna basada en el trabajo colectivo y en la colaboración entre docentes y el respeto a los estudiantes permiten a las autoridades del programa identificar y tomar medidas para evitar que proliferen la impunidad, la negligencia o la falta de cumplimiento de responsabilidades. Es mucho lo que esperan del programa las comunidades y las autoridades ejidales, comunales y municipales y muy intenso y constante el intercambio con las sedes educativas cuando se produce cualquier incidente.

En segundo lugar, las comunidades mismas no están exentas de problemas y sufren también presiones autoritarias y, con frecuencia, de grupos de la delincuencia organizada. La siempre pronta intervención de autoridades municipales y de la Guardia Nacional, así como la práctica de la denuncia de hechos ante autoridades judiciales provee de una protección y, también, de algo más profundo, que es el desarrollo de una conciencia ciudadana, individual y colectiva de lo que implica el ejercicio de los derechos de todos y todas, y también de las responsabilidades contraídas por el programa en beneficio de la comunidad.

El ejercicio y administración comunitaria de los recursos del programa tampoco está exenta de retos, porque personas que no habían tenido jamás acceso al sistema bancario aprenden las normas y responsabilidades de instalar, equipar y operar sedes educativas con apoyo de las autoridades del programa. Las decisiones de compras de materiales, de incorporación de colaboradores –desde albañiles hasta personal de limpieza y de vigilancia– y de supervisión de todas las fases de procesos complejos de instalación, con prototipos arquitectónicos y de seguridad estructural que requieren precisión en su realización, son un reto formidable y motivo de orgullo enorme entre estudiantes, docentes y comunidades que conocen y acceden al programa. Las siglas *UBBJ* están ya claramente identificadas en los lugares más remotos del país y todos y todas reconocen el

esfuerzo y responsabilidad que implica tener una educación profesional de calidad y en instalaciones hermosas en lugares que nadie pensó antes podrían albergar una educación universitaria.

Es visible también que la relación del servicio público que se establece en colaboración con instituciones municipales, estatales y federales a través de prácticas escolares, comunitarias y profesionales ha permitido al programa implantar una vocación que ha estado ausente en la mayor parte de las universidades del país. Y eso permite que, mucho antes de concluir sus estudios, los estudiantes UBBJ asuman como propias tareas de servicio a la comunidad que los identifican y vuelven enormemente apreciables en donde quiera que presten su colaboración.

Dos indicadores significativos de los cambios ocurridos en las comunidades, a partir de la llegada de UBBJ, permiten abrir un horizonte de esperanza para otros lugares del país: la disminución de la incidencia delictiva promedio en 62% en las comunidades en que se han instalado sedes, y la disminución de la población económicamente activa no ocupada en éstas y otras comunidades cercanas. El impacto mayor, el propósito de “forjar una modernidad desde abajo y sin exclusiones”, requiere un esfuerzo todavía muy grande en dos sentidos fundamentales: el incremento de viviendas y servicios en las comunidades en que se instalan sedes y la experiencia de habitar en lugares donde los/las universitarios se conviertan en presencia visible y activa, por un lado; y por el otro mantener el equilibrio indispensable de respeto a comunidades que han promovido la llegada del programa y aspiran y esperan vivir en mejores condiciones y en paz, contando con la convivencia con esta población.

Una tarea tan enorme como la de erradicar la exclusión educativa requerirá en nuestro país de voluntad y decisiones políticas, administrativas y académicas para remontar el rezago y formar profesionales dispuestas y dispuestos a reconstruir, en el mejor sentido posible, comunidades largamente abandonadas, de manera que con su apoyo y servicio puedan contribuir a forjar en todas partes y desde abajo la gran tarea de la modernidad sin exclusiones que se propuso este gobierno.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020, 2021, 2022, 2023). Anuarios de estadística de educación superior. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bassi, M., Matías, B., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Camacho Servín, F. (2023, 22 de julio). Quedan fuera alrededor de 90% de los aspirantes a la UNAM. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/07/22/politica/quedan-fuera-casi-90-de-aspirantes-a-licenciatura-de-la-unam/>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019, 12 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Presidencia de la República (2023). *Quinto Informe de Gobierno 2022-2023*, pp. 264 y 265. Gobierno de México.
- Programa Institucional 2023-2024 (2023, 15 de agosto). Programa Institucional 2023-2024. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (2019, 30 de julio). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades del Bienestar Benito Juárez García. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Quinto Informe de Labores*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2023, 22 de agosto). Datos abiertos de incidencia delictiva. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/datos-abiertos-de-incidencia-delictiva>
- Sosa Elízaga, R. (2010). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina*. CLACSO/UNAM.

Sosa Elízaga, R. (2017). *Educación y Exclusión: La necesaria reconstitución de la memoria*. UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Xantomila, J. (2022, 30 de julio). De 197 000 aspirantes la UNAM sólo acepta a alrededor de 10%. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2022/07/23/politica/014n1pol>

11. La educación superior: una perspectiva humanista

Luciano Concheiro Bórquez ¹

Pensar en el lugar que hoy ocupa la ciencia como criterio de verdad que legitima el funcionamiento de la economía, la educación, la tecnología, la salud, el comercio, las relaciones sociales, ambientales y culturales requiere interrogar de dónde viene ese criterio de verdad, quiénes lo construyen y con qué intereses; quiénes están incluidos y quiénes quedan fuera de su ámbito de conveniencia y, particularmente, cuál es el papel que en ello juegan las instituciones de educación superior.

Cuando hablamos de conocimiento y su relación con las cosas del mundo, más allá de lo que atañe a la ciencia y la tecnología, estamos refiriéndonos a la vida y también a la muerte. De modo que los académicos, legisladores, empresarios y políticos se enfrentan, desde diferentes posiciones, al desafío de establecer un criterio de verdad sobre el uso social, económico, educativo y tecnológico del conocimiento.

Lo cierto es que hablamos de un juego de poder por la validación y defensa de cierto tipo de intereses educativos, políticos, tecnológicos, económicos, bélicos, culturales y sociales. Todos sabemos que el conocimiento se ha convertido en una mercancía, lo que obstaculiza que se lo reconozca como un bien al servicio de la población.

¹ Agradezco la lectura y revisión de este texto a la Dra. Alma Arcelia Ramírez Íñiguez.

Lo paradójico es que el conocimiento no tiene fronteras ni dueños; sin embargo, cuando éste se traduce en un valor científico o tecnológicamente rentable o políticamente conveniente, siempre habrá un gobierno, empresa, sujeto u organización que lo quiera registrar como propio para sacarlo del dominio público y obtener algún provecho privado. Por lo menos ésa ha sido la lógica imperante del libre mercado y la financiación de la economía.

El caso del gen del cáncer de mama (Breast Cancer Gene, BRCA) es muy ilustrativo de todo lo anterior. Antes de ser patentado, el costo de una prueba genética de BRCA era de unos 100 dólares y después de su patentamiento alcanzó la suma de 3 mil dólares. De pronto, el descubrimiento científico se volvió un asunto de clase social y no de un bien público, y, por lo tanto, de una decisión sobre quién vive y quién muere. Con ello, se consolidó lo que se conoce como *necropolítica*.

De acuerdo con Katharina Pistor, el Consorcio Internacional contra el Cáncer de Mama invirtió fondos públicos en la década de 1990, lo que propició la publicación de un artículo científico en que demostraba que esta enfermedad estaba vinculada con un gen específico e identificó en dónde estaba situado. La tarea que faltaba por realizar era su secuenciación.

Por su parte, el profesor Mark Skolnick, de la Universidad de Utha, creó la sociedad mercantil Myriad Genetics, cuyos inversionistas financiaron el proyecto de secuenciación, lo cual rindió frutos en 1994, cuando anunciaron que tenían la secuencia y la patente. De este modo, las mujeres, sobre todo las pacientes con cáncer de mama, no podían tener acceso a esta información producto de una investigación pagada con fondos públicos, salvo que pagaran por ella (Pistor, 2020, pp. 167-169).

Así, la confluencia de empresa, investigación científica y académica ha favorecido la mercantilización de la ciencia y de la educación al punto de que, en México, para el 2013, se dieron estímulos con dinero público denominados “apoyos líquidos” a “fondo perdido” a empresas nacionales y trasnacionales como Katcon, Continental Automotive, Volkswagen,

HUF, Cummins Filtración, Rubio Pharma, Landsteiner Scientific, Goimar, Corrosión y Protección, y Mabe (Ramírez, 2013).

Desde entonces, se fueron agregando otras empresas como Nissan, Sanofi, IBM, Intel, Monsanto y Kimberly Clark, a las que, en conjunto, el gobierno de Peña Nieto transfirió durante su administración cerca de 50 mil millones de pesos para realizar proyectos de investigación a través del Programa de Estímulos a la Innovación, becas y diversos fondos (Sánchez y Poy, 2019).

Caso aparte fue el papel que jugó el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, A.C., órgano de consulta de Conahcyt constituido por particulares que realizó compras y contrataciones que le correspondían al gobierno.

El Foro Consultivo, dice Ricardo Balderas (2020), fue la vía que utilizó un grupo de académicos para usurpar funciones públicas, mantener sueldos que estaban por encima de los que tenían gobernadores y beneficiarse por más de 16 años de fondos públicos discrecionales de Conahcyt. A través de diferentes fondos, de 2011 a 2018, el Foro Consultivo recibió de Conahcyt poco más de 287 millones de pesos, buena parte de los cuales se dilapidaron en viajes al extranjero, desayunos, compras por internet y hasta una casa en Coyoacán.

La relación entre el mercado y el conocimiento penetra hasta el último rincón de la vida, diseccionando al medio ambiente, a los hombres y a las mujeres, sus formas de producción e intercambio, a las poblaciones y a los saberes mismos, desde la legitimidad autoimpuesta de una ciencia heredera del pensamiento ilustrado occidental, capitalista y patriarcal, que durante siglos se posicionó, con diversos rostros, como fuente inagotable de ese conocimiento científico “universal”, que terminó por establecer un cerco epistemológico, estético, institucional, ideológico, jurídico y conceptual sobre otros pueblos y saberes no eurocéntricos (Sibai, 2016, p. 34).

La estructura de conocimientos, estilos cognitivos, giros semánticos y lenguajes en el campo de la ciencia varía con respecto a los procesos sociales,

económicos y tecnológicos. A esto se le ha llamado “progreso científico-tecnológico”. Sin embargo, esta forma de pensar y actuar de la ciencia en occidente es menos un producto de las leyes científicas y más de acuerdos y arreglos que hacen los miembros de las comunidades científicas dominantes para definir los criterios de “verdad” sobre lo que es y no es la ciencia.

De manera recurrente, la llamada comunidad científica se ha constituido como un sistema social autorregulado por normas ideales que garantizan la racionalidad, acumulación y asentamiento de los avances de la ciencia y, con ello, han colonizado las restantes concepciones del mundo y formas de vida (Lizcano, 2006, p. 227).

LA CIENCIA Y LA EDUCACIÓN ANTES DEL NEOLIBERALISMO

Desde una perspectiva histórica, la mercantilización de la ciencia y la educación no fue siempre el criterio dominante. La educación superior, ya sea dedicada a la formación de especialistas para el Estado y el mercado, o para formar personas que buscaban la verdad y el conocimiento, tiene su matriz en los dos grandes modelos de universidades de occidente.

El primero es la universidad “napoleónica”, cuyo ejemplo es la Escuela Politécnica, constituida por Saint-Simon y Bentham, la cual se dedicaba a la formación de sujetos en una sola especialidad, ingeniería sin duda, que cubriera las necesidades económicas del Estado. El segundo es el modelo universitario “humboldtiano” cuyo objetivo era la búsqueda intelectual de la verdad a partir de la enseñanza de la teología, la filosofía, la medicina y el derecho; que posteriormente incorporó las ciencias humanas como la economía, la historia, la psicología y la antropología, entre otras. Antes de plantearse como un modelo de formación para el trabajo, el modelo humboldtiano tenía una visión basada en la autonomía y libertad académica para la búsqueda del conocimiento: “la libertad de cátedra y de investigación por parte de los profesores y la libertad de elección de cursos y profesores por parte de los estudiantes” (Hoevel, 2021, pp. 29-34).

Ambos modelos de universidad presentaron diversos cambios que fueron acompañados de influencias recíprocas, sobre todo el modelo humboldtiano, que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX comenzó a incorporar a la docencia e investigación la instrumentalización práctica para el progreso económico y social.

Para la Segunda Guerra Mundial, ya se habían introducido en el ámbito académico los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la economía capitalista, favoreciendo así un modelo universitario de colaboración en proyectos de investigación entre la universidad, el Estado y la industria, sobre todo en las universidades de los Estados Unidos, aunque pronto se adoptó en otros países. Hoevel señala que la introducción de la lógica capitalista en la universidad estadounidense tuvo como eje principal

el conflicto entre las cátedras, departamentos o facultades académicas y los nuevos institutos, centros y proyectos de investigación financiados desde afuera. En el modelo tradicional los profesores, estudiantes y directivos de la universidad conformaban una auténtica comunidad académica alrededor de las cátedras y facultades, en el nuevo modelo las figuras protagónicas eran los profesores investigadores que recibían fondos ya sea del Estado, ya sea de las empresas para sus institutos y proyectos. Estos investigadores se convirtieron en los nuevos hombres fuertes de la universidad, conformando un nuevo estrato “burgués” de rasgos marcadamente individualistas (Hoevel, 2021, pp. 39-41).

Durante el periodo de 1945 a 1975, los gobiernos buscaron en general garantizar los derechos sociales a la población, regularon la economía y favorecieron el pleno empleo. Todo ello dentro del sistema capitalista, de ahí lo extraordinario de las medidas adoptadas hacia el conocimiento, la ciencia y la tecnología; especialmente porque a la investigación se la trató como si fuera propiedad pública. Se reguló entonces la competencia del sector privado y se planeó el desarrollo nacional sobre este esquema

estatal de construcción de conocimiento, incluso se ejerció un control sobre los objetivos de las investigaciones.

Y aunque corresponde a los Estados Unidos el honor de haber perfeccionado tales métodos, lo cierto es que todas las potencias contendientes los probaron a su vez. El resultado de todo ello fue la estimulación de una cultura de interdisciplinariedad sin precedentes y muy beneficiosa para diversos campos de estudio estratégico. Este nuevo enfoque insertó las matemáticas y la ciencia en el corazón mismo del proceso industrial, e hizo lo propio con la economía y la gestión de datos en el ámbito de la toma de decisiones políticas.

Fue la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico (OSRD por sus siglas en inglés) la que sacó a Claude Shannon (fundador de la teoría de la información) de Princeton y lo colocó en los Laboratorios Bell para que diseñara algoritmos para aplicarlos a la artillería antiaérea. Allí coincidió con Alan Turing, con quien comentó la posibilidad de diseñar “máquinas pensantes”. También Turing había sido reclutado del mundo académico por el gobierno británico para que dirigiera la misión encargada de descifrar el código Enigma en Bletchley Park... En este sentido, puede decirse que la economía de guerra dio a luz a una de las más fundamentales respuestas reflejas insertas en el capitalismo de larga expansión: la de resolver los problemas a base de audaces saltos tecnológicos, reclutando a expertos de diversas disciplinas, difundiendo buenas prácticas a todo un sector y cambiando los procesos empresariales y de negocios a medida que el producto en sí cambiaba. (Mason, 2019, pp. 128-129).

Como se puede apreciar, la investigación en las naciones desarrolladas durante el periodo mencionado se realizó a través de un sistema de innovación científica, tecnológica y social vinculado con la economía nacional, cuyo objetivo, desarrollo y difusión estuvieron controlados por los estados bajo la consigna de que el financiamiento a las universidades cumpliera con los criterios de aplicabilidad práctica del conocimiento.

A pesar de esta regulación, es evidente que se produjo un desarrollo económico y nuevos conocimientos; sin embargo, lo más importante es que se establecieron mecanismos de aprendizaje de los procesos de innovación creados en este periodo, tanto en los centros de investigación del gobierno como en las empresas que éste contrataba, y, por supuesto, en las instituciones de educación superior.

Durante este mismo periodo, el caso de América Latina fue completamente diferente. Los países industrializados constituían una especie de centro económico apoyado por su desarrollo que les permitía ordenar el sistema en su conjunto para que sirviera a sus propios intereses. Los países productores y exportadores de materias primas estaban conectados con el centro en función de sus recursos naturales, de modo que formaban una periferia vasta y heterogénea, incorporada en el sistema en forma y amplitud diferentes.

En el periodo de 1945 a 1975, el papel de los países latinoamericanos se restringió a la oferta de productos primarios. Dicho de otra manera, los países industrializados organizaban el sistema económico a su favor, lo que propiciaba una desigualdad entre los países industrializados productores y exportadores de bienes manufacturados, y los países no industrializados productores y exportadores de bienes primarios. Esto explica el hecho de que el crecimiento del ingreso estimulara la demanda y las continuas innovaciones tecnológicas en los países desarrollados, lo que daba gran impulso a la industrialización.

La industrialización de América Latina aconteció con gran retraso histórico, lo que acentuó la tendencia de los países de la región a imitar a los países desarrollados, a crecer bajo su mismo modelo, por lo que se buscó adoptar sus tecnologías y sus estilos de vida, seguir sus ideas e ideologías y reproducir sus instituciones (Prebisch, 1983, pp. 1077-1096).

Lo anterior significó que las estrategias de desarrollo en ciencia y tecnología adoptadas en este periodo por los países de América Latina consistieran en el logro de acuerdos con los países industriales en rubros como la asistencia técnica, que se centraba en el envío de expertos

técnicos de países desarrollados y en el entrenamiento a personal de áreas gerenciales. La acción dominante fue el trasplante y la adaptación del conocimiento y las técnicas europeas y estadounidenses, impulsada por las necesidades de expansión del capitalismo en América Latina (Vessuri, 2013, pp. 25-50).

CIENCIA NEOLIBERAL

Durante el periodo neoliberal, el gran debate sobre la ciencia no ha sido sobre su estatus epistemológico, sino sobre el control del presupuesto y el papel del Estado en el rumbo de la investigación científica y la innovación tecnológica. Hasta la fecha dicho control ha estado en manos de una élite que se reproduce en distintos enclaves del conocimiento fáctico del mundo en diferentes regiones del país.

Se trata aquí de la construcción de una perspectiva sobre cierto tipo de conocimiento y determinados métodos que son susceptibles de mercantilizarse. Como señala Miguel Zapata, el adjetivo especificativo “neoliberal”, circunscribe al sustantivo “ciencia”, privándolo del verdadero alcance que posee. “Lo neoliberal sólo añade algunos atributos que diferencian a un tipo de ciencia de otros sin anular el conjunto de elementos que nos permiten decir de ella misma que lo es” (Zapata, 2020, pp. 55-56).

De ello se desprende que existen valores específicos del neoliberalismo que se encuentran en distintas fases de la investigación (la elección de problemas a investigar, la formulación de hipótesis, las metodologías), así como en la evaluación y dictaminación de resultados y hasta en la configuración de grupos dictaminadores.

Respecto a la elección de problemas, una ciencia subsumida en un contexto neoliberal tenderá a dar prioridad a problemas cuya resolución proporcione mayores beneficios económicos. Puede afirmarse que la ciencia es neoliberal si existen valores mercantilistas que condicionan de manera preeminente su estructura institucional, sus relaciones con otros actores y algunos de sus modos internos de funcionar (Zapata, 2020).

El modelo que ha imperado en los últimos 30 años ha sido una racionalidad cognitiva instrumental con un fuerte sentido técnico, cuyo propósito ha sido convertir los problemas sociales y políticos en problemas “técnicos” y solucionarlos “científicamente”.

Bajo este modelo, gobiernos, empresas y autoridades universitarias hicieron participar a las instituciones de educación superior en el desarrollo tecnológico del sistema productivo nacional. Esto propició que la conversión progresiva de la ciencia en fuerza productiva llevara al cuestionamiento de la diferencia entre investigación básica (la que formula y profundiza teorías y principios científicos) e investigación aplicada (la que emplea los conocimientos y aportes teóricos en situaciones concretas de la realidad).

Una consecuencia de esto fue que la investigación básica se consideró un problema de costos que únicamente algunas universidades podían darse el lujo de sufragar. Esto se vio reforzado por las políticas neoliberales ya que favorecieron que las grandes empresas multinacionales crearan sus propios centros de investigación básica y aplicada, pero en una lógica de mercado y no de bienestar social ni de derechos humanos.

El problema político de la ciencia neoliberal empieza cuando esa perspectiva de generación y difusión del conocimiento se financia con recursos públicos. Lo anterior, ha dado lugar a un tipo de capitalismo académico que, bajo la retórica del progreso y la innovación tecnológica y científica (realizada por unos cuantos grupos muy exclusivos), mercantiliza la investigación de extremo a extremo. Como dice José Guadalupe Gandarilla:

Hoy en día, en nuestros atribulados tiempos de la tecnociencia, la inteligencia artificial y la economía del conocimiento, sería hipócrita y hasta deshonesto desestimar la incursión más actualizada del programa “civilizatorio” del capitalismo que se monta en lo técnico-instrumental y que sólo habla un lenguaje, el de una insaciable “innovación” que fundamenta el rentismo y el goce monopólico del beneficio (Gandarilla, 2020, p. 54).

Durante años, las autoridades científicas incorporadas al Estado han usado sus puestos para orientar la ciencia a intereses particulares, sobre todo si las decisiones sobre lo que pasa con la ciencia están fuera del ámbito del debate y de la decisión pública democrática, o bien están referidas a unas cuantas instancias de regulación integradas por personas con intereses afines (Lander, 2008, pp. 247-283). En la descripción de Alain Basail, la ciencia neoliberal

opera a través de un orden jurídico que introduce regulaciones, sesgos, restricciones, delimitaciones, reservas y determinaciones a la producción y circulación de resultados científicos hasta desdoblarlos en mercancías con valor de cambio en el mercado que arrojen ganancias patrimonializables. La ciencia neoliberal se vincula de forma subordinada con el mercado y se constituye en relaciones de dependencia y supeditación a lógicas extracientíficas. Lógicas que enfocan a estas ciencias lejos de problemas, temas y aportes suficientes para los problemas humanos trascendentales, de los que terminan tan aisladas como de la posibilidad de controles externos o regulaciones públicas. ... Las políticas que neoliberalizaron a las ciencias y a las instituciones científicas y educativas han estado dominadas por criterios extracientíficos y extracadémicos. Han fungido como políticas de condicionamiento de transferencias, apoyos, bonos o reconocimientos. En particular, han dominado los criterios economicistas operados en nombre de la productividad y la trinidad eficiencia (costo-beneficio), eficacia (esfuerzo-resultado) y efectividad (resultados-tiempo-recursos) (Basail, 2019, pp. 179-180).

En la base de todo esto se encuentra el estatus del conocimiento y las relaciones de poder que atraviesan su alcance social, económico, político y cultural, configurando lo que hoy se conoce como sociedad de la información, que ha planteado una redefinición de la división social del aprendizaje a partir de diversos desplazamientos cuyas coordenadas pueden visibilizarse siguiendo los cuestionamientos: ¿cómo está distribuido el conocimiento en la educación superior, a quién incluye y a quién

deja afuera?, ¿qué instituciones, organizaciones o sujetos definen qué es el conocimiento y qué no lo es? Y, sobre todo, ¿bajo qué mecanismos, tecnologías y discursos se decide quiénes pueden aprender el conocimiento?, ¿de dónde emana el poder que apoya la autoridad para decidir qué es hoy en día el conocimiento y quién puede aprenderlo, transmitirlo y producirlo?

En el capitalismo, la explotación de los ciclos de vida se hace reduciendo a los sujetos a meras unidades de información, por lo que la división social del aprendizaje “se ve potenciada como el principio del ordenamiento social propio de nuestra época” (Zuboff, 2020, pp. 249-251).

Se pueden hacer las mismas preguntas desde una lógica patriarcal: ¿quién decide los criterios de verdad sobre el trabajo académico y su repercusión en el ingreso?, ¿desde dónde se establece que la mayoría de las mujeres en las instituciones de educación superior, si quieren hacer carrera académica, tienen que pasar por eso que en los pasillos se conoce como “trabajo doméstico académico”? Este tipo de trabajo que subordina a las mujeres en el ámbito académico se manifiesta en la realización de actividades de apoyo como la búsqueda de información, redactar escritos, servir de suplentes a un académico de mayor prestigio o jerarquía, que, al final, termina firmando las publicaciones que las mujeres trabajan y, por supuesto, haciendo puntos para recibir mayores ingresos y prestigio, gracias a un sistema jerarquizante y excluyente que tiene como fundamento la producción, transmisión, difusión y mercantilización del conocimiento.

LA MIGRACIÓN DE LOS CIENTÍFICOS

Uno de los efectos más perniciosos de la ciencia neoliberal ha sido el productivismo académico: antes de construir procesos de investigación sobre la realidad se opta primero por buscar la revista científica más conveniente y recibir una mejor calificación en la evaluación para aspirar a la publicación de un trabajo. Uno de los criterios que se escogieron para

clasificar a los investigadores fue el número de publicaciones que producían y para ello se propuso calcular *el factor de impacto* de cada revista. Sin embargo, el factor de impacto no evalúa el valor académico del trabajo del investigador, ni al investigador mismo, sino únicamente su visibilidad, es decir, su exposición a ciertos medios rankeados positivamente (Durand, 2021, pp. 235-241).

Otro criterio, dice Rita Segato (2018), es la adaptación a las formas de trabajo de los países del norte, en donde predomina una visión hegemónica de la ciencia y del conocimiento en general, acompañados de una visión patriarcal y colonizadora del mundo. Un criterio más, realmente nocivo, es que ha roto con la interlocución entre los académicos como generación potencial de pensamiento crítico, científico y humanístico. Ello al margen del cumplimiento de los estándares de evaluación. En conjunto, estos criterios favorecen la constitución de élites universitarias que nutren a las élites estatales y empresariales.

Otro efecto de la ciencia neoliberal es la migración de científicos cuya calificación profesional no corresponde con su situación laboral. Como ha dicho Hebe Vessuri:

También profesores españoles, holandeses, daneses que no conseguían cargos fijos en Europa, pues en esos países hay demasiada competencia para que el posdoc pueda estabilizarse en un cargo permanente en una institución del medio académico. De esa forma, terminan emigrando a México. México ha sido un buen destino para captación de recursos internacionales en años recientes; Brasil también; Argentina lo ha sido por la oferta de enseñanza gratuita, pero las condiciones en este país para los chicos que vienen de afuera a estudiar y que tienen que trabajar porque no hay becas suficientes hace que se les alargue la carrera demasiado y se vuelve difícil, aunque tienen el acceso, en principio, abierto (Vessuri, 2018, p. 138).

Desde la realidad mexicana, la migración de científicos altamente calificados ha tenido un comportamiento al alza. De este modo, el número de

mexicanas y mexicanos altamente calificados que residen en el extranjero pasó de 161 196 en 1990, a 1 476 833 en 2018 (Delgado et al., 2002, p. 75). En este mismo periodo, la tasa bruta de cobertura de la educación superior pasó de 13.9% en 1990 a 39.7% en 2018, y el egreso pasó de 143 821 egresados en el ciclo escolar 1990-1991 a 701 462 egresados en el ciclo escolar 2018-2019.

Es decir, en un periodo de 30 años han aumentado los estudiantes inscritos y los egresados de la educación superior, pero a una parte importante de ellos no se les ha logrado retener en el mercado de trabajo nacional ni en las instituciones de educación superior como investigadores o docentes.

En el periodo de 1990 a 2018, el número de mexicanas y mexicanos con posgrado que residen en los Estados Unidos pasó de 43 mil a 237 mil; el ritmo de crecimiento se aceleró con aquellas y aquellos que cuentan con doctorado, ya que su volumen se multiplicó 7.5 veces en el periodo referido, mientras que la maestría aumentó 5.2 veces (Delgado et al., 2002, p. 76).

CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA HUMANISTA

Un replanteamiento de la ciencia neoliberal debe partir de la consideración de que la ciencia debe corresponder esencialmente a las necesidades y problemáticas nacionales. En consecuencia, la perspectiva de la ciencia mexicana debe ser un reflejo de la mirada puesta en dichas problemáticas.

Las instituciones de educación superior son parte del sistema de humanidades, ciencia, tecnología e innovación; ello debe ser motivo suficiente para guiarse por un sentido de soberanía nacional que aporte soluciones a los grandes problemas de México, tales como la violencia hacia las mujeres, la destrucción de la biodiversidad y el cambio climático, el deterioro de la salud y la nutrición humanas, la marginación económica y tecnológica de las comunidades más pobres del país. Todo ello, a partir de principios epistemológicos y éticos que tengan como prioridad la justicia social.

Desde el 9 de marzo de 2021, fue aprobada la Ley General de Educación Superior, que establece una poderosa vinculación entre el sistema de educación superior y el sistema de humanidades, ciencia y tecnología. El Artículo 24 dice:

El Sistema Nacional de Educación Superior y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación deberán operar de manera articulada y convergente. Las disposiciones legales y las políticas de educación superior y las destinadas a la ciencia, humanidades, tecnología e innovación establecerán los procedimientos para la coordinación y complementariedad de programas, proyectos y recursos económicos (LGES, 2021, p. 15).

La participación pública en la definición de las agendas de ciencia y tecnología no es nueva. Además, la vinculación entre sujetos y comunidades potencialmente beneficiadas o afectadas por las decisiones sobre los programas de investigación e innovación siempre ha sido una condición para el diseño de políticas públicas pertinentes. En este sentido, la apropiación social de la ciencia y la educación científica son propósitos permanentes para los cuales las plataformas abiertas ofrecen nuevos medios de integración y comunicación y, con éstas, nuevas posibilidades, sobre todo para la participación directa en los procesos de investigación.

Esta articulación es palpable en diferentes acciones que se están realizando en las instituciones de educación superior. Para empezar, desde las comunidades indígenas y las universidades interculturales se hace investigación cuyos resultados son para toda la comunidad, libres de comercialización. Por ejemplo, en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, está el Centro de Investigación de Desarrollo Apícola Sustentable, en el municipio de José María Morelos, Quintana Roo, que es fronterizo con los estados de Yucatán y Campeche. Es el único estado entre los mencionados que no cuenta con una franja marítima.

La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, con el proyecto de “Desarrollo e implementación de alternativas energéticas sustentables

en comunidades rurales de la Meseta Purépecha, Michoacán”, vinculado con 10 comunidades, cuatro regiones purépechas: Meseta, Lago, Ciénaga y Cañada; y ocho municipios: Paracho, Chilchota, Zacapu, Coeneo, Charapan, Quiroga, Nahuatzen, Tingambato.

Otro ejemplo es la construcción del Espacio Común de la Educación Superior con las universidades Politécnicas, el Tecnológico Nacional de México y el Instituto Politécnico Nacional y otros centros de investigación y universidades. Por medio de este espacio se impulsa una formación tecnológica de nivel superior basada en el desarrollo humanístico y científico con un fuerte sentido de bienestar social. Este Espacio Común de la Educación Superior es una pieza fundamental del Sistema Nacional de Educación Superior y el Sistema Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, ya que busca que ambos operen de manera articulada y convergente.

Un aspecto central de la transformación y humanización de la ciencia y la educación superior implica un cambio de la evaluación y la acreditación de las y los académicos, así como de los programas e instituciones académicas. La búsqueda de formas mejoradas de evaluación de la investigación científica es cada vez más importante para la comunidad científica en general y para los responsables de las políticas en ciencias, humanidades, tecnologías e innovación, dada la relación directa entre los índices de medición aplicados para el reconocimiento y la clasificación de los investigadores y los grupos, y la financiación de la investigación.

Como dijimos, los sistemas actuales de evaluación y recompensa en investigación se basan, en gran medida, en las métricas de publicación. El factor de impacto se ha convertido en la norma, pero eso constituye una simplificación engañosa de la contribución de investigaciones. Se requiere un cambio con mediciones multifactoriales y multidimensionales, que incluyan parámetros cuantitativos y cualitativos, disciplinares y generales.

Por ello, se está construyendo el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, creado por acuerdo del Consejo Nacional para

la Coordinación de la Educación Superior, que tiene como meta observar los siguientes horizontes:

- Tener un carácter contextualizado para informar y retroalimentar a los actores y a los procesos educativos, al considerar sus contextos institucionales y socioculturales.
- Atender a criterios de inclusión, equidad y pertinencia para responder a las necesidades de distintos grupos de población e identificar los servicios educativos que requieren más apoyo.
- Tener un carácter progresivo, al reconocer las capacidades de cada institución de educación superior y de cada sujeto de la educación y valorar sus avances en forma gradual y continua.
- Contribuir a consolidar la información agregada del sistema de educación superior, en el ámbito nacional, por subsistema y para cada entidad federativa.
- Por todo ello, resulta indispensable emprender replanteamientos conceptuales y procedimentales para generar un tránsito de la evaluación, instrumental, punitiva, mercantilizada y competitiva que genera diferencias y segmentación entre las instituciones de educación superior. Sólo así serán posibles procesos de autoevaluación y evaluación con fines diagnósticos, formativos e integrales, que impulsen el fortalecimiento y la mejora continua de los programas e instituciones de educación superior y que, al mismo tiempo, pongan en el centro mecanismos de auto-determinación para las y los estudiantes.

REFERENCIAS

- Balderas, R. (2020, 19 de marzo). La mafia de la ciencia. *Proceso*. <Página electrónica: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/3/19/la-mafia-de-la-ciencia-240089.html>>.
- Basail, A. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En A. Basail (coord.), *Academias asediadas convicciones y conveniencias ante la precarización*. CLAGSO/UNICACH-CESMECA.
- Delgado, R. et al. (2022). *La migración mexicana altamente calificada de cara al siglo XXI: problemática y desafíos*. Fondo de Cultura Económica / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Durand, J. P. (2021). *Fabricar al hombre nuevo ¿trabajar, consumir y callarse?* Akal/ Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gandarilla, J. G. (2020, 1 de junio). La ciencia sin adjetivos de los neoliberales asintomáticos. *Memoria*, (274), 52-54.
- Hoevel, C. (2021). *La industria académica: la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*. Editorial Teseo.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal, *Tabula Rasa*, (9), 247-283.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de Sueños.
- Mason, P. (2019). *Postcapitalismo*. Paidós.
- Pistor, K. (2020). *El código del capital. Cómo la ley crea riqueza y desigualdades*. Capitán Swing.
- Prebisch, P. (1983). Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo. *Trimestre Económico*, 50(198), 1077-1096, 229.
- Ramírez, E. (2013, 1 de octubre). Conahcyt subsidia a trasnacionales por 2 mil 900 MDP, *Contralínea*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/10/01/conahcyt-subsidia-trasnacionales-por-2-mil-900-mdp/>.
- Rivero, P. J., Echeverry-Mejía, J. A. y Vessuri, H. (2018). Más allá de las ciencias, los científicos y la gestión de la ciencia y la tecnología. Conversación con Hebe Vessuri. *Cuadernos de Antropología Social*, (48), 129-144.

- Sánchez, A. y Poy, L. (2019, 18 de enero). Conahcyt benefició a grandes empresas entre 2009 y 2017. *La Jornada*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021, 18 de abril). Ley General de Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior/Diario Oficial.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sibai, A. S. (2016). *La cárcel del feminismo*. Akal.
- Zapata, M. (2020). Ciencia con adjetivos o por qué la ciencia puede ser neoliberal. *Memoria* (274), 55-56.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Planeta.

Reflexiones finales

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Fabiola Moreno Lima

Alfonso Hernández Olvera

El libro *Enfoques humanísticos en educación* devela, en su forma y fondo, las distintas aristas del proyecto educativo emprendido por la Cuarta Transformación. Ciertamente, se trata de un proyecto ambicioso, tanto por su dimensión como por su importancia, que pretende redireccionar los ejes que articulan al sistema educativo mexicano hacia nuevos horizontes y cuyo fin es terminar por darle forma a lo que se ha denominado como “humanismo mexicano” al tiempo de consolidar el proyecto de nación que se ha puesto en marcha con la presente administración. Es un proyecto que, además, apuesta por el pueblo, por lo público, por lo común; es decir, por las fuerzas colectivas que se entrelazan para reivindicar los saberes históricamente subyugados y, con ello, reafirmar y ratificar la soberanía científica.

Como se va mostrando a lo largo del texto, el periodo neoliberal configuró una estructura de saber que ha impedido el goce pleno del derecho a la educación –al menos, una educación que combata las desigualdades y que promueva la justicia social–. Tal como se explica en este volumen, en sí, la educación neoliberal se fundamenta en principios eurocéntricos y colonialistas, que justifican la acumulación irracional de capital a partir del sometimiento, la explotación y el despojo; favoreciendo con ello la competencia individualista y las prácticas sistemáticas de exclusión. Bajo esta lógica, el sistema educativo mexicano favoreció un avance

desigual en el desarrollo de las competencias clave para la participación ciudadana, lo que terminó por generar profundas brechas entre los distintos sectores y condenó a un importante sector de la población a la deserción y al fracaso escolar.

Es posible afirmar que la educación neoliberal fraccionaba el saber, lo despojaba de los rostros y los contextos que lo pensaban y lo desconectaba de la realidad en que vive la gran mayoría de los mexicanos. Lo anterior promovió la conformación de una élite profesional incapaz de abordar problemas de la realidad desde su más esencial complejidad y, por ende, sin la capacidad de *incidir* en ella para su benéfica transformación. Dicho modelo educativo producía sujetos aislados, desarraigados, abstraídos, ensimismados, en constante competencia y especializados en un saber ajeno a su contexto inmediato. Y eso, cabe insistir, sólo para aquellos que lograban mantenerse a través de los diversos niveles de la trayectoria educativa. Para los que no lo lograban, simplemente se habían destinado espacios precarizados dentro de un sistema productivo ya de por sí injusto. Y, aunque había ya en el propio sistema muchos elementos que tenían el potencial de cambio, éstos estaban, en todo caso, desarticulados.

De modo que la necesidad de un cambio radical era enorme, más que evidente y realmente apremiante. La Cuarta Transformación se dedicó a materializar esa fuerte necesidad, para lo cual se propuso un rumbo específico, a fin de coordinar los esfuerzos desde distintas trincheras. A partir de ellas, se impulsó una educación *crítica, decolonial, inclusiva, contextualizada, colectiva, arraigada, intercultural* y en *diálogo* con cosmovisiones propias de cada región, con *prácticas innovadoras y creativas* y con un sentido genuinamente *humano*. Una educación para formar ciudadanos libres, capaces de desenvolverse activamente en una sociedad democrática participativa; una educación para la soberanía científica; una educación para la transformación.

Lo que se muestra a lo largo del texto es, justamente, cómo es que todos esos esfuerzos se fueron articulando entre sí: desde las bases epistémicas

—que permiten denunciar la continuidad del colonialismo en el cientifismo moderno, el cual encubre las relaciones de dominación bajo el velo de la objetividad y la neutralidad—, hasta los *porqués* de una educación *nacional-popular* que favorezca el fortalecimiento del *pueblo-nación*. Todo ello, desde las experiencias interculturales de los proyectos educativos en aulas concretas de educación básica, hasta las luchas sindicales del magisterio, así como con el gran proyecto de los Libros de Texto Gratuitos y la experiencia del trabajo comunitario que, por décadas, ha consolidado el Conafe. En paralelo, este volumen ahonda en precisar la contribución estratégica de las humanidades al ser incorporadas en la educación media superior, a través de la filosofía, la historia y las artes, en la definición de un perfil integral que posibilite la autonomía, la memoria histórica y la sensibilidad humana —calidades propias de un verdadero agente de la transformación—. Se perciben, asimismo, los ingentes retos de la educación superior frente a la abismal desigualdad educativa; se presenta el gran proyecto de las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”, con su radical modelo de formación *desde, con y para* las comunidades. Por último, y no por ello menos importante, se atiende a las nuevas políticas científicas que exigen un nuevo perfil profesional.

Todos los niveles educativos se han cubierto. Todos los agentes educativos se han convocado. Éstas son las bases de la transformación educativa. Compartimos aquí los puntos más álgidos y elocuentes de la discusión expuesta.

ACERCA DE LAS COORDENADAS PARA UNA EDUCACIÓN PERTINENTE EN MÉXICO

Todas las voces de los textos que aquí convergen abogan por incorporar, en la ciencia y en la educación, un giro decolonial que dé paso al ya mencionado *humanismo mexicano*, signado en la voluntad popular representada en la formulación de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, así como en la Ley General de Educación y en el enfoque de las humanidades en la

transformación de procesos y prácticas del ahora Conahcyt con “H” de humanidades.

En las últimas décadas, tanto la educación como la ciencia fueron orientadas por los objetivos del neoliberalismo, el cual permeó en las estructuras y prácticas institucionales, ya de por sí corruptas, al sumar sus esfuerzos a la estrategia de los grupos vinculados con un poder económico que se sostiene de la desigualdad en la distribución de la riqueza. Para el sistema educativo, ello significó un marco curricular promotor de la competencia individualista y una concepción de la ciencia como eje articulador de conocimiento(s) instrumental(es) bajo una lógica tecnócrata y privatizadora; evidencias tácitas de dicho contexto.

Por lo que toca al aspecto epistémico y metodológico, las aportaciones se focalizan en el análisis del paradigma decolonial, el cual se convierte en el principio común y elemento clave para construir una educación y una ciencia con énfasis humanista. Las reflexiones compartidas en la primera parte “Coordenadas para una educación pertinente en México” retoman los siguientes puntos clave:

El paradigma colonial de la ciencia como parte del entramado del proceso civilizatorio de la modernidad, que, bajo criterios de universalidad, erudición, neutralidad y objetividad científica, ocultó los procesos de dominación que se arraigaron en el nuevo orden mundial; por supuesto, con el eurocentrismo al frente.

Cómo es que el Plan Nacional de Educación, creado en 2022 y aplicado en 2023, promueve un cambio profundo en todos los alcances del proyecto educativo, incluyendo su horizonte *nacional-popular*. Este horizonte implica, hoy en día, la formación ideológica del pueblo, vinculándolo a las luchas sociales y políticas, para que éste sea crítico con el capitalismo mundial y nacional, así como con las formas ideológico-políticas propuestas por las élites. Sólo con una educación que posibilite lo anterior será posible engendrar un auténtico sentido de *pueblo-nación*, esto es, la generación de una población políticamente activa, que afirme sus derechos y libertades.

Si bien es cierto que el planteamiento del giro decolonial hace referencia al epifenómeno en el Renacimiento, así como a la construcción de la ciencia moderna y el proceso de colonización política y cultural que sobrevino posteriormente, también es primordial recuperar las resistencias y los movimientos sociales que han constituido en sí mismos un corpus teórico que retoma aquella historia de manera crítica y establece diálogos constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos. En particular, con proyectos alternativos de la región –aunque no exclusivamente–, como son la teoría de la dependencia,¹ la teología de la liberación,² la filosofía de la liberación,³ la teoría del sistema-mundo,⁴ la pedagogía crítica,⁵ el

¹ Teoría desarrollada en las décadas de 1950 y 1960 a partir de los debates en torno a la cuestión del desarrollo latinoamericano. Entre sus principales representantes se encuentran Theotonio Dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Ruy Mauro Marini, Celso Furtado, André Gunder Frank, Silva Michelena, Pablo González Casanova y Mario Arrubla. Ver Solorza y Cetré (2011).

² Planteamiento religioso (cristiano), teórico y político, derivado, en principio, del documento *Hacia una teología de la liberación*, que después tomaría forma en el texto *Teología de la Liberación* (1971), ambos de Gustavo Gutiérrez. En la misma tesitura se encontrarán autores como Ignacio Ellacuría, Ignacio Martín-Baró, Jean-Bertrand Aristide, Ronaldo Muñoz, Camilo Torres Restrepo, Leonardo Boff y Jon Sobrino, entre otros. Su postura “radical” frente al contexto mundial de la Guerra Fría y, en particular, frente al ascenso de las dictaduras en América Latina, llevaron a pronunciarse en favor del cambio social, particularmente, desde su posicionamiento teológico: “opción fundamental por los pobres”. Consultar en González (1990), Martín Baró (1990) y González Reynero (2016).

³ Su desarrollo comienza en las décadas de 1960 y 1970, retomando las teorías filosóficas de Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy, la sociología de la liberación de Orlando Fals Borda, el movimiento de la teología de la liberación y la teoría de la dependencia. Dentro de sus principales representantes se encuentran Horacio Cerutti Guldberg, Osvaldo Ardiles, Mario Casalla, Carlos Cullen, Julio de Zan, Aníbal Fornari, Daniel Enrique Guillot, Antonio Kinen, Rodolfo Kusch, Agustín de la Riega, Arturo Andrés Roig, Juan Carlos Scannone y Enrique Dussel. Ver en Zea (1956), Salazar (1968), Fals (1971), Ardiles et al., (1974) y Roig (1973).

⁴ La formulación más influyente de la teoría del sistema-mundo se atribuye al sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (2005).

⁵ La pedagogía crítica surge como un planteamiento para pensar y crear prácticas socioeducativas capaces de cuestionar y transformar a la sociedad. Particularmente, se destacan los trabajos de Paulo Freire y Henry Giroux. Aunque en la actualidad, es posible observar una pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas asociadas a las ahora llamadas *pedagogías críticas latinoamericanas* (PCL): el pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano de Marco Raúl Mejía Jiménez (Colombia); los discursos educativos latinoamericanos de Adriana Puiggrós (Argentina); el currículo crítico en América Latina y la pedagogía crítica para una educación pública de Rolando Pinto (Chile); la praxis latinoamericana de las pedagogías críticas de Miguel Ángel Maldonado (Colombia); las experiencias

posmodernismo o posmodernidad,⁶ y los debates sobre del poscolonialismo,⁷ y, sin duda, con las diversas recepciones del pensamiento marxista. Todos estos posicionamientos confluyen en la importancia de pensar la *alteridad* (sociología y antropología social) o *el lugar del otro* (filosofía)⁸ como un espacio de reconocimiento del *Otro* y de *lo otro*, para dar paso a un proceso *liberador/emancipatorio*, que permita visualizar el horizonte histórico y político de los sujetos *otros*, pertenecientes a la realidad latinoamericana. Valga la mención a este corpus, pese que a lo largo del texto sólo se menciona la síntesis de él, plasmado ya como proyecto educativo.

Este desplazamiento radical hacia otros marcos de referencia y horizontes de sentido es lo que permitirá dismantelar la estructura de pensamiento que opera en la *colonialidad del saber* y permitirá hacer perdurar y profundizar la revolución de las conciencias que supone el Plan Nacional de Educación. Sólo cimbrando los cimientos del pensamiento moderno-colonial-capitalista será posible construir una nueva voluntad colectiva *nacional-popular*. Éste es el sustento del proyecto educativo de la Cuarta Transformación.

alternativas de educación popular y su vínculo con las pedagogías críticas en América Latina de Daniel Suarez, Flora Hillert, Hernan Ouviaña y Luis Rigal (Argentina), entre otras. En la actualidad, en México, cobran presencia los planteamientos de Peter McLaren. Consultar más en Giroux et al. (1989), Jiménez y Manjarrés (2011) y Hillert et al. (2011).

⁶ Se retoman los planteamientos críticos hacia la modernidad en Lyotard; la crítica a los grandes relatos en Derrida y la deconstrucción del logocentrismo en Foucault y sus análisis del discurso y de la sociedad moderna disciplinar. Consultar a Beverley, Aronna y Oviedo (1995).

⁷ Desarrollados desde finales de la década de 1970 por intelectuales de las excolonias europeas en Asia y África, sus principales representantes son Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Gyan Prakash, Partha Chatterjee, Ranajit Guha y Dipesh Chakrabarti. Ver en Chakrabarti (2012) y Bhabha (1995).

⁸ Particularmente destacan los aportes de Edmund Husserl, en *Die Pariser Vorträge* [Conferencias de París], (1929), donde hablaba de la alteridad y la idea de empatía que determinará lo que conocemos como el "conocimiento intersubjetivo", Emmanuel Lévinas, en *Humanisme de l'autre homme* [Humanismo del otro hombre], (1972), donde refiere la importancia de las relaciones con el *otro*, pues de ello dependerá el sentido, la racionalidad y lo humano, y Simone de Beauvoir, en *Le Deuxième Sexe* [El segundo sexo] (1949), que será fundamental para los trabajos feministas en América Latina, sobre todo al cuestionar la construcción de la mujer como "el Otro": *No se nace mujer, se llega a serlo*. Consultar Husserl (2009), Lévinas (2009), Balbuena (2013) y Marino (2021).

ACERCA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En el apartado de “Educación básica” destacan importantes propuestas educativas, enmarcadas desde un contexto social comunitario, además de presentar a detalle los aspectos ideológicos y visiones que han marcado las políticas educativas en México. En dichos aspectos y visiones, se transita de una perspectiva homogeneizante hasta llegar a una visión más amplia e integral, en la que se reivindica la naturaleza humanista de la educación y el consecuente cambio de política curricular, como el que se establece en la Nueva Escuela Mexicana, a través del nuevo plan y programas de estudio 2022.

En el nuevo plan y programas se apuesta por una verdadera transformación de la educación básica desde las propias escuelas, mirando y reconociendo a la comunidad como un espacio de diversidad rica en saberes, cultura y lengua para el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes. En efecto, esta educación debe ser promovida por las maestras y los maestros como actores principales, ejerciendo su derecho a la autonomía profesional y curricular, cosa que históricamente han exigido a través de sus luchas sindicales.

Hoy por hoy, desde el Sistema Educativo Nacional se pone en manos de las maestras y los maestros la oportunidad de participar en el *codiseño* de los contenidos articulados en el nuevo plan y programas de estudio. Ellas y ellos tendrán que echar mano de toda su experiencia como profesionales de la educación, para *co-crear* y *recrear* los procesos de aprendizaje situado, en los que, junto con sus estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general, participan en experiencias de aprendizaje regionales.

Hay un enorme potencial creativo en la práctica docente, tal y como ejemplifican las experiencias educativas que se narran en este apartado. A nivel Latinoamérica, poniendo el énfasis en México, podemos encontrar una gran diversidad de experiencias de aplicación pedagógica en las que se incorporan elementos propios de cada localidad. Éstos son proyectos educativos genuinos, que se fundan desde los procesos comunitarios.

Al colocar los saberes culturales y lingüísticos de la comunidad en el plano curricular y tratarlos en el aula, se afianza la identidad de las personas y se favorece la cohesión de las comunidades, ejerciendo así los valores y prácticas culturales de la comunidad, basados en el trabajo cooperativo, cuyo último propósito es la formación de ciudadanos participativos con sentido de responsabilidad social hacia el bien común.

Asimismo, se destacan las luchas que han emprendido las maestras y los maestros a favor de la formación de un sujeto crítico, histórico y social detrás de la figura del docente, tal como lo plantea la CNTE, destacando el valor del territorio y la madre naturaleza, la lengua, el trabajo productivo y la cultura popular. Todo ello, por cierto, en contraposición con las políticas educativas excluyentes y represivas del periodo neoliberal.

La existencia de todos estos dispositivos organizativos permite la defensa de una educación pertinente y de excelencia. Sin embargo, aún hay luchas que defender, particularmente, en lo que respecta a los derechos de las maestras y los maestros, pues como bien se ha hecho notar en los textos de esta parte, existe una gran deuda histórica con ellas y ellos. En definitiva, falta que se reconozcan nuevos derechos laborales y salariales, pues no cabe duda de que la implementación del nuevo plan y programas de estudio está demandando un trabajo de revisión, análisis, planeación y evaluación de los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes, a fin de sistematizar y retroalimentar la práctica docente para la mejora continua. Éste es un trabajo minucioso, creativo y exigente que requiere, pues, un debido reconocimiento y apoyo patente.

Destaca, también, la estrategia de *relación tutora*, una práctica de gran tradición en la escuela mexicana, implementada y modelada en contextos comunitarios por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Esta estrategia se ha convertido en uno de los casos ejemplares de la SEP, al cumplir con los criterios de pertinencia y relevancia en la construcción de *aprendizajes en diálogo* entre el docente y los estudiantes, a partir de temas que interesen realmente a estos últimos. Además, dicha estrategia

revela la importancia de la operación mediante la cual la figura docente *aprende aprendiendo* –es decir, recibiendo tutorías de otros docentes con mayor experiencia–, lo que le convierte en un tutor o tutora que ha experimentado por sí mismo o sí misma cómo es que se orientan y se guían los procesos de aprendizaje del estudiante.

A partir de todas estas experiencias expuestas para el caso de la educación básica, se esclarecen los referentes pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana: una educación basada en proyectos educativos de aula, escolares y comunitarios, que buscan desarrollar el máximo potencial del estudiantado, a través del diálogo con las familias y la comunidad, a favor de la transformación social y la incidencia en la realidad.

Se espera que estos referentes sirvan para que las y los docentes se animen a innovar en su práctica, pues con el nuevo plan y programas 2022 se desafía a las maestras y los maestros a romper paradigmas en los modos de *ver, pensar, soñar y hacer educación*. En última instancia, se invita a todas y todos a sumarse a este nuevo proyecto de nación, a partir de su participación activa en los procesos educativos que se llevan a cabo en nuestras localidades.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En la tercera parte se hace notorio el esfuerzo del proyecto educativo nacional por generar sinergias en todos los niveles educativos. En lo que se refiere a la educación media superior, se afianzan los deseos por construir un proyecto educativo decolonial, crítico y de franca inspiración humanista. Ello se expresa a partir de la recuperación de las humanidades, en particular la filosofía, la historia y las artes en el currículo nacional, como un modo de contrarrestar las condiciones de subordinación a las que otrora se empujaba a la juventud, a través de un perfil tecnocratizado, mercantilista y antihumanista, a convertirse en meros sujetos “aptos” para el mercado laboral, y por si fuera poco, en posiciones altamente precarizadas.

A favor, entonces, de la filosofía y las humanidades, se argumenta acerca de las virtudes de la enseñanza de estas disciplinas en la educación media superior, que, entre otras cosas, contribuye al enriquecimiento del perfil del estudiantado a partir de la lógica, el sentido ético y el sentido estético. Un ejemplo concreto de esta contribución es la formación del pensamiento crítico en el estudiantado, a través de la lógica como disciplina que permite distinguir intencionalidades en el discurso y generar habilidades de diálogo y argumentación. En todo caso, la filosofía y las humanidades posibilitan al estudiantado pensar sobre la etapa de vida en la que se encuentra cada uno, así como sobre los efectos de la digitalidad en su forma de conocer/aprender y las circunstancias históricas por las que atraviesa México en este momento en particular. Todo lo cual les permite ubicarse, construir su identidad y plantarse críticamente ante la realidad.

La tercera parte también da cuenta de la historia que nos pertenece como mexicanos y que permite incorporar en la trayectoria educativa de los jóvenes el pensamiento crítico. La historia, como se señala, no sólo sirve para tener sentido de pertenencia o para tener conciencia histórica, sino que también está ahí para cultivar la memoria colectiva; esa memoria que remite al origen, brinda direccionalidad y otorga propósito; esa memoria que permite avanzar con la compañía de quienes nos han precedido.

Por último, se habla de la necesidad de las artes en la educación media superior como una vía de conexión con lo humano, como un medio para el autodescubrimiento y el autoconocimiento y, también, como una forma de aproximarse e interrogar a la realidad. Todo ello en favor de un perfil integral que le permita al estudiantado explorar y explotar todo su potencial.

En conjunto, lo que los tres autores denuncian es que la omisión o eliminación de estos contenidos en el currículo de la educación media superior tuvo la franca intención de amputar una parte esencial en el perfil del estudiantado, lo cual le impedía dar sentido a su actuación en la sociedad. Recuperar dichos contenidos no sólo permite la integralidad en la formación, sino también la posibilidad de generar una autonomía

crítica en los sujetos y fortalecer su voluntad. Algo que, sin duda, contribuye a un benéfico despliegue social a partir de la transformación de los sujetos, es decir, la generación de la posibilidad del encuentro con *otros* a partir de las certezas que tenga *cada uno* de sí.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, así como la reforma a la Ley de Educación Superior, la reforma al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y la reestructuración del Conahcyt han generado las condiciones propicias para impulsar una transformación definitiva de la Educación Superior. Ésta, sin duda, va en plena concordancia con la transformación de los otros niveles y se fundamenta bajo los mismos principios. La idea aquí es que tanto la producción de conocimiento como el ejercicio profesional disciplinario se transformen de tal manera que ahora estén al servicio del pueblo y promuevan en conjunto una sociedad cada vez más incluyente, justa y democrática.

Para la educación superior, dicha transformación implica, en concreto, la universalización y la gratuidad. Es decir, un acceso a todas y todos sin restricciones y sin criterios de exclusión. También, implica un currículo con orientación social, desde abordajes inter y transdisciplinarios, en donde se priorice la vinculación con la comunidad, desde un enfoque de derechos, con perspectiva crítica, de género, inclusiva e intercultural. A esto precisamente obedece el Acuerdo Educativo Nacional, a través del cual las universidades se han comprometido a un aumento gradual de la matrícula y a un aumento progresivo del número de instituciones de educación superior. Y también a una reformulación de sus planes y programas de estudio acorde con la nueva agenda educativa ampliamente descrita hasta aquí.

Al igual que en los otros niveles, todo lo anterior pretende revertir los grandes estragos heredados de la educación neoliberal —a saber, una

educación utilitarista, productivista, tecnocrática y despolitizada—. De igual forma, se busca que el personal docente sea una pieza clave en todo este proceso, por lo que se deberá atender su actual precarización, particularmente cuando se labora por horas. Éste es el llamado que hace el proyecto educativo de la Cuarta Transformación. Ahora, las instituciones de educación superior deberán responder.

Las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García” ejemplifican el modelo operativo al que ahora deberán aspirar las instituciones de educación superior. Y es que las Universidades del Bienestar están insertas en las zonas de mayor rezago, vulnerabilidad y exclusión; además, ofrecen una sola carrera, que es solicitada por la comunidad, la cual debe donar el terreno para la institución, participar en la construcción de sus instalaciones y designar comisiones de administración y de supervisión. El estudiantado no presenta ningún examen de admisión, por lo que todo aquel que tenga certificado de bachillerato puede ingresar; tampoco hay cobro de cuotas y no se hacen evaluaciones excluyentes. Se trata, en todos los sentidos, de un modelo realmente innovador. Pero ello no lo exenta de dificultades, que, en su mayoría, son generadas por las resistencias al cambio y a la renuncia del ejercicio de las dinámicas de poder-saber que derivaban antes en prácticas de discriminación y exclusión. En todo caso, es una apuesta radical por la transformación.

Mediante todos estos virajes se espera también detonar una transformación de fondo en las formas de generación del conocimiento para ponerlas ahora al servicio de la población. Durante el periodo neoliberal, el conocimiento se había convertido en una simple mercancía; su progreso obedecía a criterios meramente mercantilistas. La transformación implica ahora que el Estado recupere la rectoría del control del presupuesto y de la definición de la agenda científica, a partir de ahora vertida por completo a la atención de los problemas nacionales.

Cabe subrayar que, en dicho periodo neoliberal, la producción de conocimiento era elitista, mercantilista y utilitaria, como también lo era la formación de profesionistas en la educación superior. Pero la Ley

General de Educación Superior promueve ahora la vinculación entre la educación superior y el sistema de humanidades, ciencia y tecnología del país. Para asegurarse de que en ambos casos se sigan criterios sociales para establecer sus prioridades, deberán ser evaluados de forma distinta. Para ello se ha creado el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), impulsado por acuerdo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior a fin de observar si se siguen los criterios de inclusión, equidad y pertinencia que el proyecto nacional educativo demanda.

CONCLUSIONES

Como es posible apreciar, hasta ahora la transformación educativa está en marcha. Por supuesto, aún quedan muchas tareas pendientes. En particular, lidiar con los residuos aún presentes de la educación neoliberal. Lo cierto es que ya se han puesto sobre la mesa las directrices que guían este gran proyecto. Podría parecer que lo que falta es sólo la decisión de impulsar adecuadamente todos estos mecanismos, pero hay que tener presente que, en realidad, la transformación resulta indispensable. En efecto, los problemas y limitantes del viejo sistema educativo eran más que conocidos, así como la forma en que las viejas soluciones, nacidas del propio sistema neoliberal, resultaban insuficientes. Por tanto, se vuelve indispensable buscar, de manera vigorosa y sostenida, alternativas fuera de aquella lógica tradicional.

La fortaleza que el nuevo proyecto educativo muestra es justamente la articulación de múltiples esfuerzos; pequeños, grandes, estructurales, accesorios, vitales e incluso secundarios. Todos ellos suman. Todos hacen posible un cambio de fondo. En este recorrido que se ha hecho, es posible notar cómo es que ya existen experiencias positivas y exitosas que aterrizan las directrices aquí bosquejadas. También se muestra cómo es que en esas experiencias se ven involucrados todo tipo de agentes educativos, a través de distintos tipos de organización. Y cómo resulta ser que

los programas insignia del gobierno actual efectivamente contribuyen a generar las condiciones que movilizan a las personas y les permiten involucrarse activamente en los complejos procesos de formación educativa. No se trata, pues, de discursos trillados o vacuos o de una dirección sin rumbo ni de un plan carente de una previa y concienzuda configuración y ensamblaje. Es una realidad que *ya* está en marcha.

REFERENCIAS

- Ardiles, O., Assmann, H., Casalla, M., Cerutti, H., Cullen, C., De Zan, J. y Scannone, J. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. Enfoques Latinoamericanos*. Bonum.
- Balbuena, Y. (2013). Lecturas sudamericanas de la obra de Simone de Beauvoir. La Plata, Argentina: III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos.
- Beverly, J., Aronna, M. y Oviedo, J. (1995). *he Postmodernism Debate in Latin America*. Duke University Press.
- Bhabha, H. K. (1995). Cultural Diversity and Cultural Differences. En B. Ashcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (eds.), *The Postcolonial Studies Reader* (pp. 206-209). Routledge.
- Chakrabarti, S. (2012). Moving Beyond Edward Said: Homi Bhabha and the Problem of Postcolonial Representation. *International Studies: Interdisciplinary Political and Cultural Journal* (15), 14(1), 5-21.
- Fals Borda, O. (1971). ¿Es posible una sociología de la liberación? *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (2.ª ed.). Oveja Negra.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (eds.) (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press.
- González, A. (1990). Aproximación a la obra filosófica de Ignacio Ellacuría. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 45(505-506), 979-989.
- González Reynero, Z. (2016). Haití en la época de Jean-Bertrand Aristide. *Cahiers d'études romanes. Revue du CAER*, (32), 145-153.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: perspectivas*. Salamanca: Sígueme.

- Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suárez, D. y Gadotti, M. P. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc.
- Husserl, E. (2009). *Conferencias de París*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Jiménez, M. R. M. y Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y saber*, 2(4), 127-177.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Marino, K. M. (2021) *Feminismo para América Latina* (H. Torres, E. Romo y K. Esparza, trads.). Grano de Sal.
- Martín-Baró, I. (1990). De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador. *Revista de psicología de El Salvador*, 9(35), 109-122.
- Roig, A. (1973). Bases metodológicas para el tratamiento de las ideologías. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. Enfoques Latinoamericanos* (2) (pp. 217-244). Bonum.
- Salazar Bondy, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI.
- Solorza, M. y Cetré, M. (2011). La teoría de la dependencia. *Revista Republicana*, (10), 127-139.
- Wallerstein, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI.
- Zea, L. (1956). *Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica*. UNAM.

Semblanzas

SOBRE EL Y LA COORDINADORA

ROMERO BARTOLO, GERARDO

Maestro en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido docente de dicha institución y ha impulsado procesos de pedagogía popular. Su tesis de licenciatura fue distinguida con el Premio Ángel Bassols Batalla y con el Premio Arturo Warman. Actualmente cursa el doctorado en el Posgrado en Estudios Latinoamericanos, en la UNAM.

RIVERA GARCÍA, ROSA MARÍA GUADALUPE

Doctora en Ciencias, en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ha brindado asesoramiento pedagógico para el desarrollo de propuestas de educación en línea, formación docente y desarrollo de proyectos regionales relacionados con la educación artística, y escrito diversos artículos sobre ello. Actualmente colabora en el Pronace Educación del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías, como investigadora por México.

SOBRE LAS Y LOS AUTORES

ÁVILA ESPINOSA, FELIPE

Director general del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

CÁMARA Y CERVERA, GABRIEL

Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

CONCHEIRO BÓRQUEZ, LUCIANO

Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, AXEL

Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

GARRIDO BONILLA, MICAELA

Directora de la escuela Tosepan Kalnemachtilyan.

HERNÁNDEZ MORALES, PEDRO

Director de la escuela primaria “Centauro del Norte”, y secretario general de la sección 9 democrática SNTE-CNTE.

HERNÁNDEZ OLVERA, ALFONSO

Académico de la Dirección Académica de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP Federal.

LECHUGA TREJO, MARÍA TERESA

Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM.

MORALES ESPINOSA, MARÍA DEL CORAL
Investigadora independiente.

MORENO LIMA, FABIOLA
Coordinadora académica de contenidos en la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

OCHOA MUÑOZ, KARINA
Profesora-investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A).

OLIVER COSTILLA, LUCIO FERNANDO
Profesor de la UNAM adscrito al Centro de Estudios Latinoamericanos, al Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y a los programas de Posgrado en Estudios Latinoamericanos y de Ciencias Políticas y Sociales.

PAYNO NÚÑEZ, LETICIA
Docente en primaria “Prof. Raúl Isidro Burgos”.

PÉREZ DANIEL, MYRIAM REBECA
Profesora-investigadora de la Universidad de Colima.

RAMOS PÉREZ, ARTURO
Coordinador de la Coalition of Contingent Academic Labor (COCAL)-México / Coalición de Trabajadores Académicos Precarios-México.

SOSA ELÍZAGA, RAQUEL DE LA LUZ
Directora general del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez y García.

TOVAR GÓMEZ, MARCELA

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

VARGAS LOZANO, GABRIEL

Profesor-investigador del departamento de filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I).

VELÁZQUEZ BARRIGA, LEV MOUJAHID

Profesor de telesecundaria y doctor en crítica pedagógica.

Índice general

Prólogo	9
<i>Marcela Tovar Gómez</i>	

PRIMERA PARTE

COORDENADAS PARA UNA EDUCACIÓN PERTINENTE EN MÉXICO

1. La descolonización hoy es más que un desafío para las ciencias sociales	21
<i>Karina Ochoa Muñoz</i>	
2. Elementos para una educación nacional-popular en México	41
<i>Lucio Fernando Oliver Costilla</i>	

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN BÁSICA

3. Pluralidad epistémica en contextos interculturales	57
<i>Micaela Garrido Bonilla, Leticia Payno Núñez, María del Coral Morales Espinosa</i>	
4. La CNTE: movimiento pedagógico y educación alternativa	77
<i>Lev Moujahid Velázquez Barriga, Pedro Hernández Morales</i>	
5. Práctica que logra y profundiza el cambio	95
<i>Gabriel Cámara y Cervera</i>	

TERCERA PARTE

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

6. Vigencia y necesidad histórica de las humanidades para las y los jóvenes de educación media superior	115
<i>Gabriel Vargas Lozano</i>	

7. ¿Qué y para qué la Historia en la educación media superior? <i>Felipe Ávila Espinosa</i>	133
8. La importancia de las artes en la formación de las juventudes: Propuestas y retos <i>Rosa María Guadalupe Rivera García</i>	153
CUARTA PARTE EDUCACIÓN SUPERIOR	
9. Hacia una universidad incluyente en el México del siglo XXI <i>Axel Didriksson Takayanagui, María Teresa Lechuga Trejo, Arturo Ramos Pérez</i>	173
10. Contribuciones del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García para forjar “una modernidad desde abajo y sin exclusiones” <i>Raquel de la Luz Sosa Elízaga</i>	193
11. La educación superior: una perspectiva humanista <i>Luciano Concheiro Bórquez</i>	215
Reflexiones finales <i>Myriam Rebeca Pérez Daniel, Fabiola Moreno Lima, Alfonso Hernández Olvera</i>	233
Semblanzas	249

En esta obra se exponen propuestas y perspectivas que invitan a reflexionar sobre el presente y las posibilidades de la educación pública en México. De esta manera, se busca contribuir a la construcción de una sociedad distinta que garantice el bienestar. En los textos aquí compilados, las personas autoras, provenientes de distintos campos del conocimiento y de la práctica educativa, exploran el qué, el cómo y el para qué de los procesos educativos, abordando temas identitarios, comunitarios y políticos desde un enfoque humanístico. Las propuestas y perspectivas buscan cuestionar y transformar las prácticas educativas establecidas para orientarlas hacia una visión más inclusiva y crítica de la educación.

A través de reflexiones teóricas y propuestas metodológicas desde las humanidades, las ciencias sociales y las artes, el libro pretende fortalecer los cambios pedagógicos y curriculares en los tres niveles educativos del país: básico, medio superior y superior. De igual forma, se exponen enfoques concretos y propositivos que reivindican la importancia de la dimensión humanística en la formación integral de las personas, contribuyendo así a la construcción de la anhelada sociedad de bienestar que supone esperanza, justicia y oportunidades.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
Y TECNOLOGÍAS



**FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA**