

Retos de la Nueva Escuela Mexicana

Felipe Bustos
González
Coordinador





Dictaminado por:

Iyari Martínez Márquez

Universidad Católica Portuguesa y Universidad Justus Liebig
(Universidad de Giessen)

Rodrigo Tovar Cabañas

El Colegio de Veracruz (SNI-I)

Título: **Retos de la Nueva Escuela Mexicana**

Coordinador: **Felipe Bustos González**

Serie: **Colección de Apuntes Académicos del
Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz**

Bustos González, Felipe (Coordinador).

Retos de la Nueva Escuela Mexicana

1ª edición. Xalapa de Enríquez, Veracruz, México:
Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, 2024.

288 pp; 23 x 15 cm

ISBN de la colección: 978-607-98232-1-4

ISBN del volumen: 978-607-98232-7-6

Impreso en México

Las afirmaciones aquí expresadas son responsabilidad de los autores. El libro ha sido editado y publicado con recursos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz con el fin de construir insumos para la discusión sobre la Nueva Escuela Mexicana. Los permisos para la reedición han sido debidamente requisitados. Esta obra tiene un tiraje de 2 500 ejemplares.



Retos de la
NUEVA ESCUELA
MEXICANA

Felipe Bustos González

—

Coordinador



Directorio

Comité Editorial de la Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

Dr. Andrés Aguirre Juárez | direcciongeneral@cobaev.edu.mx
Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz
Presidente

Dr. Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx
Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación
Superior de la Universidad Veracruzana
Secretario

Dr. Jesús Aguilar Nery | anery@unam.mx
Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México

8

Dra. Yolanda González de la Torre | ygtorre@hotmail.com
Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación
de la Universidad de Guadalajara

Dr. Felipe Bustos González | congresoiberoamericano@cobaev.edu.mx
Coordinador del Congreso Iberoamericano del Colegio de Bachilleres del
Estado de Veracruz

Mtra. Martha Elena Coronel Yáñez | direccionacademica@cobaev.edu.mx
Directora Académica del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

Mtra. María del Rosario Pérez Méndez | mrosario.perez.mendez@gmail.com
Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana

Dra. María de Lourdes Villarruel López | lulu.villarruel.lo@gmail.com
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 301-Xalapa, Ver.



Índice

15 Prefacio

19 **Teoría e historia de la Nueva Escuela Mexicana**

Teoría e historia de la educación media.

21 La EMS, ayer, hoy y mañana
Felipe Martínez Rizo

44 Semillas de cambio: rupturas, retos
deconstructivos de la Nueva Escuela
Mexicana en Educación Media Superior
Blanca Jimena Salcedo González

57 La Educación Media Superior en la era
de la inteligencia artificial: transiciones
contemporáneas e intervención pública
Ernesto Treviño Ronzón

11

73 La escuela y la lógica de mercado:
desafío de la transición de la MCEMS
Lizandro Sánchez Caicero

89 Colegio de Ciencias y Humanidades: la
apuesta por un bachillerato humanista
Liliana Cisneros Dircio
Karla Rebolledo

101 Los desafíos de las UAC, la comunidad y el salón

Desafíos del MCEMS: percepciones docentes
102 *Alberto Ramírez Martinell*
Andrés Aguirre Juárez

La integración de Responsabilidad Social como
elemento transversal a los recursos socioemocionales
en las progresiones de los estudiantes de
121 Educación Media Superior en México
Carlos Tomás Martínez Romero
José Alfredo Zavaleta Viveros

137 De la transversalidad y otros temas
Gersain D. Vidaña Corona

Volver al taller de la palabra. Una
propuesta para entender los procesos
de lecto-escritura en la comunidad
153 *Magdiel Torres Magaña*

- 170 Las luchas educativas de los pueblos indígenas:
contradicciones entre la diversidad y la diferencia
Elizabeth Florez Ibarra
Javier Fayad Sierra
- 201 **Memoria histórica y educación para la paz**
- 202 La conciencia histórica desde el MCEMS: una
propuesta para el reconocimiento del Ser Histórico
Óscar Fernando López Meraz
- 221 Una reflexión acerca de la violencia
como obstáculo de la NEM
Felipe Bustos González
José Humberto Landa Figueroa
- 242 Algunos abordajes del problema social de la
narcocultura en el contexto escolar latinoamericano
Andrés Felipe Castañeda Morales
- 256 Educación para la paz y enseñanza de la historia
reciente: una apuesta por la democracia
y los derechos humanos
Javier Armando Trujillo Ospina
- 264 «A cerrar filas», el docente humanista
como promotor de una cultura de paz
Aurelio Vázquez Ramos
- 277 *Fichas de los autores*



Prefacio

En el estado de Veracruz existe una tradición pedagógica propositiva y de lucha magisterial; no obstante, las instituciones se han adaptado a las cambiantes visiones sobre la manera de educar y de administrar a las escuelas y a los subsistemas. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como todas las reformas educativas en nuestro país, se enfrenta a diversos retos y problemas.

El abandono escolar —que deriva en baja eficiencia terminal y por lo tanto en un bajo ingreso a la educación superior— es uno de los factores más atendidos; los esfuerzos para evitarlo requieren tanto enfoques institucionales como académicos, además de las ideas de la comunidad escolar y de la sociedad civil. La aplicación de las novedades pedagógicas también es importante, el lenguaje de la reforma propuesta en 2012-2013 fue asimilado, así como la forma de planear y de cumplir objetivos, ello a pesar de la resistencia sobre la dimensión laboral de esta reforma educativa.

Para las leyes y procedimientos que se gestaron a partir de 2019 respecto a la educación media se busca alcanzar avances en lo que refiere a la inclusión, a la prevención de la violencia, a la promoción de la cultura de la paz y a la construcción de ciuda-

danías y de memoria histórica, entre otras pautas que refuerzan a los derechos humanos. Estos últimos temas son lo que, *grosso modo*, esta publicación tomará y llevará a la discusión.

Para el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev), el análisis, la autoobservación y la intervención de especialistas han sido un gran eje de acción. Este es un libro que genera herramientas teóricas para profesores de educación media; su función es interrogarnos desde diferentes puntos de vista. La colección Apuntes Académicos existe para que los maestros de los subsistemas de educación media se hagan de una biblioteca física y actualizada de materiales contextualizados. Los libros en conjunto presentan momentos de discusión sobre la Nueva Escuela Mexicana y surgen a partir de una preocupación general sobre fenómenos sociales más allá de la educación.

En el Cobaev, el año 2019 fue clave para la observación educativa en un naciente marco; el apoyo hacia la institución se reflejó desde la Subsecretaría de Educación Media cuando participaron en el Congreso Iberoamericano de Educación Media, organizado por el Colegio en varias de sus ediciones. En 2020 también hubo un intercambio provechoso con la observación de documentos previos de las Unidades de Aprendizaje Curricular en la ciudad de Xalapa.

Este libro es resultado de los vínculos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz con instituciones y con investigadores en universidades nacionales e internacionales. El producto que presentamos muestra diversas preocupaciones que englobamos en tres apartados que tienen un alto nivel de transversalidad de saberes y que entrelazan los temas en pos de un mejor entendimiento de la educación media. En el primer apartado, «Teoría e historia de la Nueva Escuela Mexicana», los autores analizan cómo llegamos al momento educativo en el que transitamos y cuáles son los problemas, sean teóricos o sean institucionales.

El segundo apartado transita por niveles macro y micro y lleva por título «Los desafíos de las UAC, la comunidad y el salón». Lo que se busca observar es el alcance de una nueva modalidad de clase y las relaciones que supone; la influencia venidera de las tecnologías, que ahora rebasan incluso a sus desarrolladores; la lucha de los pueblos indígenas por la inclusión educativa y

por lo tanto los proyectos nacionales y de política pública; y los saberes, habilidades y valores que la Nueva Escuela Mexicana propone a partir de su germen en las teorías críticas.

En el último apartado, «Memoria histórica y educación para la paz», tenemos las intervenciones de académicos preocupados por la experiencia del trauma colectivo de la violencia, por el consumo de productos culturales que hacen apología de la violencia y en cómo la juventud que educamos vive cercana a estos fenómenos.

Los contextos desde donde se habla son diversos y podrían dejarnos lecciones si entramos a la discusión con la mente abierta y con el deseo de participar del debate. Los espacios existen, aprovechemos que la Nueva Escuela Mexicana ha hecho un viraje y en este una serie de procesos en los que el profesor es el centro de la educación y la escuela.

Felipe Bustos González

Xalapa, Veracruz, México

Marzo de 2024





TEORÍA E HISTORIA DE LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA



Teoría e historia de la educación media. La EMS ayer, hoy y mañana

—
Felipe Martínez Rizo
—

Con base en muchas lecturas de las que las referencias dan cuenta en forma parcial, este ensayo ofrece una visión personal del pasado y del presente de la Educación Media Superior (EMS) en el mundo y en México, a partir de lo cual me atrevo a presentar también algunas ideas sobre el posible futuro de este importante nivel educativo en nuestro país. Para hacerlo, necesariamente me referiré también tanto a la educación básica como a la superior. Aprovecho ideas de textos anteriores sobre el tema (Martínez Rizo, 2012, 2016 y 2022).

1. La EMS en el mundo del pasado

Aunque parezca contraintuitivo, los niveles educativos modernos no nacieron con la enseñanza elemental ni prosiguieron con la media y al final con la superior. Como ha mostrado Randall Collins (2000), surgieron en el orden contrario. Las primeras instituciones educativas de los siglos XII y XIII fueron las universidades de Boloña y Padua, París y Montpellier, Oxford y Cambridge y Salamanca y Palencia, entre otras. En aquella época no había escuelas elementales ni medias para la educación de niños y jóvenes; las familias acomodadas pagaban preceptores para enseñar a sus hijos a leer y a escribir en latín y desde luego para que fuesen enseñados conocimientos básicos de aritmética y eventualmente algo de griego (Gaulupeau, 1992, p. 26; Cobban, 1994, pp. 1246-1248).

Con esa base, un joven podía ser aceptado en la facultad universitaria de artes, donde aprendía el *trivium* y el *quadrivium*, que eran el prerrequisito para acceder a las facultades superiores de filosofía-teología, derecho y medicina. Los alumnos de aquellas instituciones medievales, todos con estatus de clérigos, eran jóvenes de familias prominentes —no los que heredarían título y hacienda y que por ello no necesitaban estudiar— aunque perjudicados por las normas que establecían que la herencia correspondía únicamente al primogénito (mayorazgo); los *segundones* y *bastardos*, al no tener asegurada la vida por herencia, debían buscar puestos en el ejército, en el clero o en las nascentes burocracias públicas y privadas, contando con las calificaciones necesarias para desempeñar las funciones de esos cargos.

Recuérdese que las sociedades medievales eran masivamente rurales y de monarquías absolutas con control ideológico por parte de la Iglesia. Para funcionar requerían de una pequeña minoría de personas en puestos de autoridad en las estructuras del Estado y de la iglesia, de cierto número de militares, de comerciantes y de una mayoría de campesinos analfabetas a cargo del trabajo agrícola y de otras tareas manuales. En este contexto no hacían falta escuelas elementales para las masas, y para los pocos que sí requerían de cierta preparación surgieron, precisamente, las universidades.

Después de la terrible crisis de la peste negra, que a mediados del siglo xiv provocó la muerte de una tercera parte, o tal vez más, de su población, Europa retomó la senda del desarrollo con el Renacimiento y con las primeras etapas de las economías capitalistas, y con ellas el grupo social que llegaría a desplazar a la nobleza como clase dominante: la burguesía, cuyos hijos —ni nobles ni siervos— sino hombres libres, debían ganarse la vida atendiendo los negocios de la familia.

Sin embargo, las universidades (aferradas a su oferta de estudios de filosofía, teología, derecho y medicina) no daban opciones a las familias burguesas para que sus hijos se prepararan para el comercio y los negocios; por ello en los siglos xv y xvi surgieron instituciones educativas de otro tipo, gimnasios en los países de la Reforma protestante y liceos jesuitas en los de la Contrarreforma católica, a los que acudieron en masa los hijos de la nueva élite social.

Del siglo xiii al xv las universidades bastaban para formar una reducida élite del saber: teólogos, médicos y juristas, entre los que la Iglesia y el Estado escogían a la mayor parte de sus grandes servidores. Con los colegios, hijos del Renacimiento y de las reformas religiosas, toda la élite social toma poco a poco el camino de la escuela, para adquirir en ella una nueva cultura, humanista y cristiana, la del «hombre honesto» (Gaulupeau, 1992, p. 25).

A fines del siglo xvi, salvo en España, donde el imperio demandaba un creciente número de doctores en derecho, en los países de Europa las universidades tenían un alumnado muy inferior al de sus buenos tiempos y reducido a las facultades de teología y derecho, toda vez que los estudios de artes habían cedido el lugar a establecimientos de orientación más concordes a las necesidades del crecimiento de las economías capitalistas y de las familias de la burguesía: «las facultades de artes se estancan y acaban por morir frente a la competencia de los nuevos colegios, en particular los de los jesuitas, de espíritu más moderno» (Minot, 1991, p. 28). En el mismo sentido, Randall Collins precisa:

A fines del 1500 las facultades de nivel inferior, las de artes, en buena medida desaparecieron, desplazadas por los liceos jesuitas que se multiplicaban como hongos. Las universidades quedaron reducidas casi solo a estudiantes de teología y derecho (Collins, 2000, p. 231).

Los nuevos planteles, rivales triunfantes de las universidades, servían también como antecedente de los estudios que ofrecían las viejas instituciones, que tenían el monopolio de los grados correspondientes por el privilegio papal o imperial de su fundación. Los nuevos colegios suponían también que el aspirante había aprendido las primeras letras en casa al lado de un preceptor; gimnasios y liceos, como siguen denotando hoy esos términos, son por tanto antecedente del nivel medio superior.

Los siglos XVIII y XIX vieron cambios adicionales en las sociedades europeas, que engloba la expresión «modernidad». Esos cambios incluyeron a la Ilustración, que venía con la revolucionaria idea de que todos los hombres son iguales; a la Revolución industrial, con la transformación de los modos de producir bienes, una de cuyas implicaciones es que el obrero debe ser capaz de leer, escribir y contar; al desarrollo fuera de las universidades, de la ciencia y la técnica, con la creación de academias científicas, escuelas de minería, de caminos y puentes, de agricultura y de ingenieros militares; y a la aparición de sistemas políticos democráticos, que requieren la existencia de una ciudadanía informada. Según Harold Perkin:

La mayoría de las universidades europeas del siglo XVIII estaban moribundas, con ociosos profesores que enseñaban lánguidamente un currículo medieval irrelevante para la vida moderna, despreciados por los intelectuales de la ilustración (Perkin, 1997, p. 15).

Esos cambios explican la expansión de la educación elemental con intenciones de universalización para que las personas tuvieran la preparación básica necesaria para ser trabajadores productivos y ciudadanos. La educación media y la superior crecieron también pero sin pretensiones de universalización, pues ambos niveles se entendían destinados a la élite, a quienes necesitaban prepararse para acceder a puestos directivos, profesio-

nes liberales y las carreras científicas y técnicas. La división entre personas con educación media y superior frente a otras solo con primaria sustituyó a la que tradicionalmente oponía a letrados y a analfabetas.

2. La EMS en el mundo en la actualidad

Los gimnasios y liceos del siglo xv se desarrollaron según dos modelos: el dual, predominante en países europeos y en aquellos en los que la influencia occidental fue importante, modelo cuyo legado sigue presente todavía hoy; y el comprensivo, surgido en los Estados Unidos a mediados del siglo xix, cuya importancia ha sido creciente, al grado que hoy marca a los sistemas de todo el mundo.

El modelo dual divide a los estudiantes desde el final de la escuela elemental: una élite, formada por hijos de familias acomodadas que acudían a escuelas privadas con buenas condiciones, continúa en el gimnasio o en el liceo, para acceder luego a la universidad o a las escuelas profesionales. El grueso de chicos, alumnos de escuelas públicas más o menos precarias, va directamente a puestos de trabajo manual o eventualmente a una formación vocacional. Ignorando el peso del entorno familiar y socioeconómico, se acepta el supuesto de que lo que distingue a unos jóvenes y a otros es su distinta capacidad intelectual y académica de nacimiento.

En 1776 los Estados Unidos accedieron a la independencia como democracia republicana. Frente a las monarquías europeas que oponían a nobles y plebeyos, y según las ideas de la Ilustración, la nueva nación partía de la convicción de que todos los hombres nacen iguales aunque los estados sureños consiguieron que se mantuviera la esclavitud.

En el siglo xix surgió así un modelo educativo que, con la excepción de la población afroamericana, debía atender en escuelas elementales de condiciones similares a todos los niños sin dividirlos al terminar ese nivel, a fin de que todos pudieran seguir estudiando en escuelas de nivel medio, en principio también iguales para todos: las *high schools*. En este caso el supuesto es que no hay diferencias de nacimiento que distingan por su capacidad a unos chicos y a otros, si bien el peso del entorno socioeconómico y familiar sigue presente.

Una consecuencia de este modelo de educación elemental y media es que el nivel superior creció en Estados Unidos más temprano y más rápidamente que en los países europeos. En 1862, en plena Guerra de Secesión, la Ley Morrill consolidó la tendencia iniciada a principios del siglo xix de crear establecimientos de educación superior, aunque débiles, otorgando a cada senador y representante federal 30 000 acres para fundar ese tipo de planteles en su estado: *land grant colleges* (Lucas, 1994, pp. 147-148; Thelin, 2004, pp. 75-76). Gracias a esto y al pujante desarrollo de la economía estadounidense, al comenzar el siglo xx el país había conseguido escolarizar al 5% de los jóvenes de 20 a 24 años, cuando los grandes países europeos alcanzaban apenas el 1% (Charle y Verger, 1994, Tabla 2, pp. 122).

Favorecida por la difícil época que fue de la guerra franco-prusiana a las dos guerras mundiales, la situación prevaleció hasta mediados del siglo xx, con el modelo dual de Educación Media Superior y universidades elitistas en Europa, frente al modelo comprensivo de EMS y una educación superior en masificación en Estados Unidos. El fin de la Segunda Guerra Mundial desencadenó fuertes cambios en países europeos que buscaban reconstruir su economía y entendieron que debían transformar su educación.

Suecia adoptó el modelo comprensivo en 1946 con base en la propuesta de una comisión parlamentaria creada para analizar el sistema tradicional, con una red para niños y jóvenes de clase media y alta que llegarían a la universidad y otra para los hijos de las clases populares, reducida a una escuela elemental de baja calidad para entrar luego al mercado laboral. La Comisión recomendó sustituir el modelo por uno comprensivo con base en estudios que mostraron, entre otras cosas, que los medios utilizados para detectar la aptitud académica de los estudiantes no eran confiables y tenían sesgo sociocultural; que muchos chicos así seleccionados fracasaban después en los estudios; y que no era cierto que los chicos con mayores aptitudes académicas tuvieran menos habilidades prácticas y viceversa (Husén, 1986, p. 156).

Otros países escandinavos imitaron pronto el ejemplo de Suecia, seguidos por países anglosajones; hoy una tendencia prácticamente universal pretende que los jóvenes estén en la escuela

hasta los 18 años, que la primaria y la secundaria básica sean comprensivas y que la Educación Media Superior también tienda a ello. El cambio se explica por la confluencia de varios factores:

Cambios de concepciones valorales

Durante siglos se creyó natural la desigualdad entre europeos e indígenas, negros y blancos, hombres y mujeres, pobres y ricos. Desde la Ilustración avanza la idea de la igualdad fundamental de todos los humanos. El proceso ha sido lento con avances que llevaron poco a poco a la abolición de la esclavitud, a la aceptación de los derechos laborales, al sufragio universal, al voto femenino, al reconocimiento de los derechos de las minorías que tienen preferencias sexuales no convencionales y a los derechos de las generaciones futuras, e incluso de los animales. El trauma que representaron las dos guerras mundiales hizo que, inmediatamente después del fin de la segunda, se creara la Organización de las Naciones Unidas, y el proceso de aceptación de la nueva concepción de los derechos diera un importante paso, con la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948). Uno de los derechos que se ha afirmado es el derecho universal a la educación, como muestra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Commission Interinstitutions, 1990).

Investigaciones sobre la inteligencia

Desde la segunda mitad del *xix* y hasta bien entrado el *xx*, la opinión mayoritaria de los estudiosos de la inteligencia coincidía en considerarla un rasgo hereditario e inmutable de la personalidad. Los avances de las ciencias cognitivas y la neurología en la segunda mitad del *siglo xx* han puesto sólidas bases para rechazar el determinismo de factores extraescolares, genéticos, sociales o familiares sobre la inteligencia, y por ende a pugnar por un sistema educativo que lleve a todo chico a niveles de aprendizaje que antes se creía solo pocos podían lograr.

Las investigaciones en psicología, genética y neurociencia, y los estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas ponen de cabeza la postura hereditaria sobre la inteligencia. Hoy se considera que es altamente modificable por el medio... el coeficiente intelec-

tual de toda persona, sus resultados académicos y su éxito ocupacional dependen en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes (Nisbett, 2009, pp. 1-2).

Necesidades de los nuevos mercados laborales

El surgimiento de tecnologías que permite el avance científico, como ocurre con la inteligencia artificial, hace que disminuya la proporción de puestos de trabajo manual en los mercados laborales y que aumenten los puestos gerenciales, administrativos y de servicios. Como han mostrado Autor, Levy y Murnane (2003) y Levy y Murnane (2010), disminuye la demanda de habilidades cognitivas rutinarias y de habilidades manuales y aumenta la de competencias complejas, de pensamiento experto y comunicación. La consecuencia para la educación es que cada vez es más necesario que los jóvenes tengan conocimientos y habilidades que no se desarrollan en la primaria ni en la secundaria básica, por lo que la escolaridad obligatoria debe extenderse y además se requiere que todos los alumnos, y no solamente los más capaces, alcancen aprendizajes que incluyan competencias complejas.

Necesidades de los sistemas democráticos

Existe la necesidad de que los sistemas educativos se organicen de forma que al fin de la enseñanza obligatoria, hacia los 18 años, todo joven domine competencias complejas; no se deriva ello únicamente de las características de los nuevos mercados laborales, marcados por el avance de la ciencia y la tecnología, es también un requisito para el buen funcionamiento de sociedades e instituciones democráticas que implican la presencia de ciudadanos participativos.

Necesitamos ciudadanos preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorarlo. Ciudadanos que pueden trabajar con dignidad, disfrutar de derechos y libertades y contribuir al cambio de los modelos económicos que impiden que de sus beneficios disfruten todos los ciudadanos (Roca, 2011).

3. La EMS en el México del pasado

De la Colonia a la Independencia y a la Revolución

Durante la Colonia, la Nueva España siguió los pasos de la metrópoli con la creación, en 1551, de la Real y Pontificia Universidad de México y sus facultades de artes, filosofía-teología, derecho y medicina. La facultad de artes enfrentó pronto, como había ocurrido en Europa, la competencia de los liceos jesuitas, que desde fines del siglo XVI hasta la expulsión de la orden en 1767 se hicieron cargo de la formación de la gran mayoría de los jóvenes que accedían a la enseñanza media, pues, a diferencia de la Universidad, estaban presentes en muchas ciudades grandes del virreinato. Algunos de esos liceos ofrecían incluso estudios de derecho, reconocidos por la Real y Pontificia Universidad de México mediante convenios que, en los hechos, habilitaban a esos liceos como instituciones de educación superior.

La expulsión de los jesuitas fue un duro golpe para la educación novohispana, del que no se recuperó hasta mucho después. Dada la crisis de la Real y Pontificia, cerrada por liberales y reabierta por conservadores, hasta su cierre final en 1865, y a falta de alternativas, los seminarios eran la única opción de educación media y superior, incluso para jóvenes que no pretendían seguir la carrera clerical.

Después de la Independencia comenzaron a nacer institutos científicos y literarios de orientación laica, rivales de los seminarios, pero hasta la derrota del Imperio la inestabilidad política impedía que se consolidaran. Tras la restauración de la República, en 1867 comenzó una nueva etapa para la educación nacional, con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, con Gabino Barreda, que le imprimió una orientación positivista y que influyó en los institutos que se habían creado ya o se crearon a partir de entonces en todas las capitales estatales.

En 1910 Justo Sierra y Ezequiel Chávez lograron refundar la Universidad Nacional de México, que incorporó a las viejas escuelas de derecho, medicina, ingenieros y bellas artes, y a la Escuela Nacional Preparatoria, con un currículo de cinco años: los tres que luego se separaron para conformar la secundaria, y dos de bachillerato.

El último siglo

Impulsada por Vasconcelos, en 1921 nació la Secretaría de Educación Pública, el régimen revolucionario tuvo relaciones tirantes con la Universidad Nacional, que en 1929 llevó a una autonomía parcial y en 1933 a una total, privatizándola. En paralelo nacieron escuelas técnicas de nivel medio que aspiraban al superior, como la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos Electricistas de 1922.

En 1925 la SEP separó la secundaria del bachillerato. El choque con la Universidad Nacional culminó en 1936 con la fundación del Instituto Politécnico Nacional y sus vocacionales, que competían con la Escuela Nacional Preparatoria y los institutos estatales, muchas veces afiliados a la Universidad Nacional. Ambos subsistemas se desarrollaron paralelamente; los institutos científicos y literarios dieron origen a las universidades estatales, en tanto que, a partir de 1948, nacieron en todo el país institutos tecnológicos con sus respectivos bachilleratos, seguidos por otras variantes de estudios de nivel medio superior que hasta la fecha existen: Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, Cecytem, CETA, CBTIS, CBTAS y muchas más.

Después de haber creado varios planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, en 1971 la UNAM creó el sistema de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH). La creciente demanda de estudios de nivel medio, debida al crecimiento demográfico y a la universalización de la primaria derivada del Plan de Once Años, llevó en 1973 al nacimiento del Colegio de Bachilleres, Cobach, y en 1978 del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), como opción terminal.

La importancia de la EMS llevó en 2005 a que en la SEP se creara la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que en 2008 condujo la Reforma Integral de la Educación Media Superior con el Marco Curricular Común (RIEMS). En 2012 se decretó la obligatoriedad del tipo educativo con el año 2021 como fecha límite para alcanzar la meta de universalizar el nivel. El crecimiento se aceleró pero para conseguirlo se recurrió a modalidades de bajo costo, como el telebachillerato.

4. La EMS en México en la actualidad

La obligatoriedad hizo que la EMS creciera en forma importante. Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), desde 2012, fecha en que se estableció la obligatoriedad, hasta el ciclo 2018-2019, la tasa anual de crecimiento de la matrícula en promedio fue 2.4% (Comisión Nacional, 2022, p. 108).

Para calcular indicadores de asistencia y cobertura hay que tener información sobre los jóvenes que están matriculados y los que en principio deberían hacerlo, o sea todos los que se encuentran en la edad normativa, que para EMS es de 15 a 17 años. Los datos de asistencia pueden provenir de los formatos 911 o de censos y encuestas del INEGI; los datos de población pueden tomarse de censos o conteos rápidos, pero como estos se hacen cada 10 y cinco años, los datos anuales se toman de las proyecciones de población del Conapo.

El crecimiento anual de la matrícula y la estabilidad o ligera disminución del tamaño de las cohortes poblacionales desde principios del siglo XXI hicieron que fueran mejorando los indicadores, hasta que la tendencia se interrumpió recientemente.

En 2020 la población de 15 a 17 años era de 6 674 504 jóvenes (Conapo), y en el ciclo 2020-2021 la matrícula de EMS fue de 4 985 005. La relación entre estas dos cifras nos da el indicador de cobertura bruta de la EMS, 74.7%. Esta cifra puede compararse con la de asistencia escolar derivada de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, que para la misma fecha arroja 73.6% (Comisión Nacional 2022, Tabla 3.2.4.1, p. 183; Gráfica 3.2.1.2, p. 173).

La cobertura bruta sobreestima la asistencia a la escuela porque en el numerador de la fracción en que se basa se incluye a todos los jóvenes que estén inscritos en EMS en la fecha de que se trate. La tasa de cobertura neta es un mejor indicador porque el numerador incluye solo a los alumnos de media superior que tienen la edad normativa, por lo que siempre es más baja que la tasa de cobertura bruta.

Un indicador que arroja cifras más altas es la *tasa de asistencia con antecedente escolar para cursar Educación Media Superior*, ya que el denominador de la fracción se reduce al incluir solo

a los jóvenes de 15 a 17 años que tienen secundaria terminada, candidatos a entrar al siguiente tipo educativo. En 2020 la tasa así calculada a nivel nacional fue de 81.5%. Las cifras de atención a la demanda potencial de EMS, el cociente entre el ingreso a media superior en un ciclo y el egreso de secundaria en el anterior son más altas: 87.6%. (Comisión Nacional 2022, Tablas 3.2.2.1 y 3.3.6.2, pp. 175 y 229).

La Tabla 1 muestra la evolución de la matrícula de EMS en la última década. A partir de una cifra poco mayor a cuatro millones de estudiantes en el ciclo 2010-2011, cuando acababa de entrar en vigor la obligatoriedad, la matrícula creció de manera importante para llegar a un máximo en el ciclo 2018-2019, con casi cinco millones y cuarto de alumnos en ese tipo educativo. En el ciclo siguiente, antes del inicio de la pandemia, se registró ya una reducción de 95 002 jóvenes, y en 2020-2021, ya en pandemia, una de casi 160 000; en 2021-2022 hay otra reducción, de 123 914.

Tabla 1. Matrícula del EMS, 2010-2011 a 2021-2022.

	2010-11	2013-14	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Matrícula	4 187 528	~4 600 000	5 239 675	5 144 673	4 985 005	4 861 091
Reducción respecto al ciclo anterior				95 002	159 668	123 914

Fuente: Comisión Nacional, 2022, Tabla 2.4.1, p. 103; Gráfica R2, p. 106.

La Tabla 2, por su parte, muestra la evolución de las dos tasas de cobertura de la EMS en la última década. En forma congruente con las cifras de la Tabla 1, puede apreciarse que a partir de una tasa de cobertura neta apenas superior a 50% en el ciclo 2010-2011, se llegó a 63.6% en 2018-2019, siguiendo con una leve reducción de la tasa en los tres ciclos siguientes. La tasa de cobertura bruta, siempre con cifras más altas, muestra la misma evolución.

Tabla 2. Tasas de cobertura bruta y neta en EMS, 2010-2011 a 2021-2022.

Tasa	2010-11	2013-14	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Cobertura bruta	62.6	70.2	78.7	77.2	74.7	72.9
Cobertura neta	50.3	55.4	63.6	63.2	62.2	60.7

Fuente: Comisión Nacional, 2022 y Gráficas R3.1a y R3.1b, p. 188 y 189.

Sin contar 368 494 personas, en general de edad mayor a la normativa de 15 a 17 años que iban a media superior en servicios no escolarizados (Comisión Nacional 2022, Esquema 2.1.1, p. 77), la EMS escolarizada en México, en el ciclo 2020-2021, constituía un gran conjunto de 18 006 planteles en los que casi cinco millones de estudiantes eran atendidos por 291 809 docentes.

Tabla 3. Matrícula de la Educación Media Superior escolarizada, 2020-2021.

Sostenimiento y control	Estudiantes	Docentes	Escuelas
Bachillerato público federal	1 099 577	49 699	1 007
Bachillerato público estatal	2 446 337	122 573	10 754
Bachillerato público autónomo	664 735	31 018	574
Bachillerato privado	774 356	88 519	5 671
Total	4 985 005	291 809	18 006
Modelo educativo	Estudiantes	Docentes	Escuelas
Bachillerato General	3 093 775	199 092	14 948
Bachillerato Tecnológico	1 838 568	92 951	2 807
Profesional Técnico	52 662	6 974	478
Total	4 985 005	291 809	18 006

Fuente: Comisión Nacional 2022, Tabla 2.6.1, p. 126; y 2.2.1, p. 84.
Las cifras de docentes y escuelas por modelo educativo no suman los totales por errores en la fuente de los datos.

Para Mejoredu, la clasificación de oferta de EMS por modelo educativo —general, tecnológico o técnico— no da cuenta de la variedad de este tipo educativo en el que, sin contar la variedad que hay en las entidades federativas, se distinguen 35 tipos diferentes de institución, surgidos a lo largo de un siglo por iniciativa de actores distintos en una pluralidad que ha dado lugar a gran diversidad de decisiones en cuanto al funcionamiento de los planteles... los planes de estudio, incluso la definición de calendarios escolares (Comisión Nacional, 2022, p. 124). La tabla siguiente sintetiza la compleja composición de la EMS mexicana:

Tabla 4. Alumnos, docentes y escuelas EMS por sostenimiento, control y tipo de institución 2020-2021.

Sostenimiento, control y tipo de institución	Alumnos	Docentes	Escuelas
Federal centralizado: 11 tipos de institución, casi todos bachilleratos de la SEMS, sobre todo 456 CBTIS y 335 CBTAS, y 4 planteles de otras secretarías.	866 215	37 980	1 007
Federal descentralizado y desconcentrado: 6 tipos de institución, incluyendo el Colegio de Bachilleres y los Cecyt del IPN.	233 362	11 719	10 754
Estatal centralizado: 6 tipos de institución, con los bachilleratos estatales y los de la Ciudad de México, y el telebachillerato estatal centralizado.	835 008	51 683	574
Estatal descentralizado: 6 tipos de institución, con el Bachillerato intercultural, Cecyte, Conalep, Cobach, EMSAD y el telebachillerato descentralizado.	1 611 329	70 890	5 671
Autónomo: tres tipos de institución, la ENP y el CCH de la unam, y los bachilleratos de las universidades autónomas.	664 735	31 018	18 006
Privado: tres tipos de institución, los bachilleratos particulares y 322 subsidiados de dos tipos.	774 356	88 519	Escuelas
Total	4 985 005	291 809	18 006

Fuente: Comisión Nacional 2022, Tabla 2.6.1, p. 126.

La comparación de las cifras de estudiantes con las de docentes y las de escuelas de cada tipo de institución muestra que hay subsistemas con planteles grandes o con una buena proporción de estudiantes por docente, en contraste con tipos con gran número de planteles pequeños, con pocos docentes.

En un extremo están los grandes bachilleratos universitarios, incluyendo los de la ENP y el CCH, los Cecyt del IPN o los planteles del Colegio de Bachilleres; muchos bachilleratos privados no son grandes pero tienen una excelente relación estudiante-docente. En el otro extremo se sitúan los telebachilleratos estatales, centralizados o descentralizados, y los planteles de EMS a distancia (EMSAD), que en conjunto suman 6 545 planteles, en los que 25 269 docentes atienden a 463 613 estudiantes (Comisión Nacional 2022, Tabla 2.6.1, p. 126).

El compromiso de atender a todas las personas de 15 a 17 años, tras la decisión de definir la EMS como obligatoria, ha recaído en las entidades federativas; al no contar con recursos suficientes para enfrentar el reto, los estados recurrieron a la aparente solución de atender la demanda mediante una oferta de bajo costo: los telebachilleratos, *el subsistema de media superior que más creció en los últimos ciclos escolares* (Comisión Nacional 2022, p. 104).

El resultado es que hoy la EMS mexicana es un sistema grande, pero que está lejos de la meta de atender a todos los jóvenes de 15 a 17 años. Es un sistema diverso y mal articulado, con tipos de institución que dependen de autoridades varias que no consiguen coordinarse. La RIEMS identificó más de 100 planes de estudio, y el Marco Curricular Común no consiguió darles un mínimo de unidad.

Sin extenderse sobre el particular, la información sobre cobertura de la EMS debe complementarse con la que se refiere a los niveles de aprendizaje de los estudiantes mexicanos, de lo que dan idea evaluaciones como las de la OCDE, conocidas por la sigla PISA, que muestran que, además de atender solo a parte de los jóvenes de 15 a 17 años, las escuelas mexicanas de EMS solo consiguen que alrededor de la mitad de los que asisten a ellas tengan el nivel de competencias necesario para vivir en una sociedad del conocimiento, y que incluso en los mejores planteles privados solo una minoría muy pequeña alcance los niveles más altos de las competencias que miden esas evaluaciones (Martínez Rizo y Díaz Gutiérrez, 2016).

5. La EMS en México en el futuro

En contraste con la situación actual, el futuro deseable de la EMS mexicana es uno en el que el cien por ciento de las personas de 15 a 17 años acceda a ella y casi todos la terminen, habiendo alcanzado buenos niveles de competencia en las diversas áreas del currículo para lo cual todas las escuelas deben contar con recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con las delicadas funciones que les corresponden, con base en una organización diferenciada, que atienda a las varias condiciones del contexto en que se sitúe cada plantel.

Este ideal, sin embargo, es muy difícil de alcanzar. Cuando se estableció la norma de la obligatoriedad de la EMS se fijó el año 2021 como plazo para alcanzar el objetivo de cobertura completa. La experiencia internacional permitía ya en 2012 saber que era imposible alcanzar esa meta, incluso en el plazo de una década.

En 1984, cuando Francia tenía una cobertura en EMS, superior al 70%, el presidente Mitterrand planteó la meta de que, en el año 2000, el país tuviera al 100% de jóvenes de 18 años en EMS, y que el 80% estuviera en el subsistema propedéutico de más prestigio, el *baccalauréat*. Francia avanzó hacia la meta llegando a una cobertura cercana al 90% a mediados de la década de 1990, pero desde entonces se ha estancado, y en 2020 la cobertura sigue en ese nivel (Cfr. Beaud, 2003; Forestier y Thélot, 2007).

Por la temprana introducción del modelo comprensivo de educación, desde la segunda mitad del siglo XIX Estados Unidos tenía una cobertura de *high school* y *college* muy superior a la de los países europeos, que después de la Segunda Guerra Mundial alcanzó también cifras cercanas a 90%, pero en la segunda mitad del siglo XX la cobertura se estancó, manteniéndose en esos niveles.

36

Todos los países desarrollados han avanzado en esa dirección, pero lentamente, y ninguno lo ha conseguido todavía. Los países que más se acercan a la meta, con coberturas que rondan 95%, son los escandinavos y algunos de Asia oriental.

Otra experiencia reciente muestra lo difícil que es conseguir que los jóvenes permanezcan en la escuela al menos hasta el fin

de la EMS, a la edad de 18 años: los esfuerzos de la Unión Europea (UE) para que los países que la integran vean disminuir la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que no tienen EMS y ya no están en la escuela, los *early leavers from education and training*, ELET, lo que en español se conoce como abandono escolar temprano (AET). La forma en que la Unión Europea ha establecido y ajustado metas sobre este tema es aleccionadora.

A fines del siglo xx, en algunos países de la UE la AET superaba el 30% y en los que esa cifra era más baja rondaba el 10%. En el año 2000, como parte de la Estrategia de Lisboa, la Unión Europea estableció como meta para el año 2010 que todos los países integrantes tuvieran una cifra de AET menor al 10%. En 2008, sin embargo, se constató que solo Polonia y Finlandia cumplían la meta, mientras países como España y Portugal tenían más de 30% de AET, e Italia casi 20%. Reconociendo el hecho, en 2009 el Consejo de la Unión Europea mantuvo como meta para el año 2020 que el AET no pasara de 10% (Instituto de Evaluación, 2010b, pp. 15-17).

En 2020 se observó que, en promedio, en la Unión Europea se había alcanzado una cifra de AET de 9.9%. Las cifras más bajas eran las de Polonia (5.4%), Suecia (7.7%), Francia (8.0%), Finlandia (8.2%), Portugal (8.9%) y Dinamarca (9.3%); arriba de la meta estaban Alemania (10.1%), Italia (13.1%), España (16.0%) y Turquía (26.7%) (Eurostat Statistics, 2021). La dificultad de alcanzar las metas y la seriedad con la que la Unión Europea las establece se confirman al ver que en 2021 el Consejo de Europa fijó una nueva meta para el año 2030: que en promedio el abandono escolar temprano en los países de la Unión Europea no rebase el 9% (European Council, 2021).

Para entender por qué es difícil que todos los jóvenes permanezcan en la escuela al menos hasta los 18 años, hay que entender que no basta que haya una oferta suficiente para que todo joven de ese rango de edad encuentre lugar en un plantel; es necesario además que la escuela sea atractiva, de manera que los jóvenes quieran estar en ella. Hay que reconocer que el contexto de nuestras sociedades hace que para muchos jóvenes haya alternativas más atractivas.

Sociedades como la mexicana valoran el éxito económico pero no ofrecen puestos de trabajo bien pagado ni siquiera a

egresados de universidad, menos para quienes solo tienen EMS, y en cambio se puede ganar mucho dinero en actividades ilícitas, para las que no se requiere preparación escolar.

No es suficiente que haya lugar para comenzar la EMS; es necesario no abandonar prematuramente. Sabemos que la deserción, ahora llamada desafiliación, en parte se debe a necesidad económica, pero en buena medida también a que la escuela es irrelevante para muchos jóvenes que simplemente no quieren estar allí. Importa que no tengan necesidad de trabajar pero más que vean a la escuela como algo interesante, lo que no consiguen muchos contenidos curriculares. A los 15 años no basta que los padres quieran que sus hijos vayan a la escuela; también deben quererlo los chicos mismos. Un ministro de educación de Francia se preguntaba qué hace falta para convencernos de que la llamada «alta cultura» no interesa a la mayoría de los jóvenes, después de constatar que muchos «han reprobado dos o tres veces por no leer a Balzac».

Es conocido el fenómeno de que los jóvenes lleguen a la madurez biológica cada vez más temprano, a los 10-12 años, en tanto que alcanzan la madurez psicológica mucho más tarde, después de los 20. La escuela, y más algunos sectores de la sociedad, parecen ignorar este hecho y se escandalizan de que se quiera incluir educación sexual en el currículo de secundaria o en los últimos grados de primaria, cuando a esa edad la mayoría de los chicos tiene acceso a una amplia oferta de pornografía a través de las redes sociales, y algunos ya han embarazado a la novia.

La irrelevancia de la escuela para muchos estudiantes se explica también por la forma en que se expande la demanda educativa, la manera en que crece el número de niños y jóvenes que busca acceder a la escuela en los sucesivos niveles, que sigue históricamente un patrón similar, perfectamente explicable: hace un siglo, en las primarias de México, solo había niños urbanos de condición favorable; luego llegaron los de medio urbano popular y rural favorecido; después niños campesinos marginados; y hasta el día de hoy van llegando los niños indígenas más pobres, y para extender la oferta se acudió a primarias multigrado y cursos comunitarios.

En secundaria, desde mediados del siglo xx y a partir de 1993, con la obligatoriedad de ese nivel educativo, la demanda creció siguiendo el mismo patrón: primero secundarias para

los chicos de medio urbano favorecido; poco a poco secundarias para medio urbano menos favorecido; y al final telesecundarias en medio rural.

El patrón se repite ahora en EMS: en 1950 solo llegaba a este tipo educativo menos del 1% de los jóvenes, tan seleccionados como los de primaria en 1920; en 2010 llegaba la mitad de los potenciales aspirantes y, en 2023, dos tercios; cada vez llegan a media superior más jóvenes humildes, y para atenderlos se recurre al telebachillerato; los más pobres todavía no consiguen siquiera terminar secundaria.

Los jóvenes de contexto favorable planean realistamente ir a la universidad, pero cada vez más otros chicos necesitan trabajar pronto. Las modalidades de bachillerato (general, tecnológico, de formación profesional) intentan atender necesidades de distintos jóvenes pero al parecer ninguna modalidad es realmente interesante, al grado de competir con el atractivo del dinero fácil de la delincuencia; y las versiones de la «alta cultura» que las escuelas supuestamente ponen al alcance de los jóvenes no parecen competir con los espectáculos populares y con las redes sociales.

Ofrecer opciones de bajo costo para atender los últimos tramos de la demanda se entiende por la escasez de recursos, pero es una solución aparente porque el acceso puede aumentar, no la permanencia porque la deserción es fuerte; además, el aprendizaje muestra brechas cuando chicos de contexto cada vez menos favorable son atendidos en escuelas con recursos cada vez más precarios, incluyendo docentes menos calificados: públicas y privadas, urbanas y rurales, de organización completa y multi-grado, telesecundarias y telebachilleratos.

No puede haber buenos resultados cuando a las carencias del contexto se suman las de la escuela. Ni siquiera es suficiente tratar igual a todos. Compensar desigualdad implica discriminación positiva, dando más apoyo a los que más los necesiten. La desigualdad en perjuicio de los pobres se debe en parte a la dificultad de ofrecer servicios en localidades minúsculas-dispersas, y también al modelo de derrama paulatina de beneficios (*spill over*): los servicios se ofrecen a quien los exige; y como la capacidad de exigir depende del nivel socioeconómico y cultural, son los más pobres los últimos en ser atendidos:

Necesitamos asumir el reto de ofrecer insumos de calidad en todos los planteles y asegurar la distribución de la calidad de los procesos para poder esperar mayor equidad en los resultados (CEE, 2006, p. 41).

Conclusión

Desarrollar un sistema de EMS es necesario para contribuir a que México sea una sociedad democrática, próspera y solidaria, implica mucho más que poner en la Constitución la obligatoriedad; requiere políticas diferentes a las prevaecientes por décadas. Para que una alta proporción de jóvenes acceda a EMS y permanezca hasta el fin con buen nivel de aprendizajes relevantes, es indispensable actuar en todos los planteles, en el sistema nacional y sus subsistemas, comenzando en los niveles escolares anteriores, y con apoyo de toda la sociedad.

Los planteles

Deberá haber escuelas suficientes para atender la demanda, con las modalidades y variantes para que sean efectivamente accesibles, sin opciones de primera y segunda, sino con lo necesario para que cada una ofrezca educación de calidad, no solo instalaciones y equipamiento dignos, también docentes con formación para atender a jóvenes adultos, con sueldos decorosos para que la profesión sea atractiva a personas calificadas.

El sistema y los subsistemas

Renovar en profundidad la EMS nacional implica su plena federalización, de manera que toda sea de control estatal, con modalidades articuladas en auténticos sistemas estatales, con políticas integrales; esto implica redefinir el papel de la SEP, para que asuma un papel de apoyo a los sistemas estatales. El cambio implica redefinir los criterios de financiamiento, sin pretender una abundancia fuera del alcance del país, pero sí con mínimos razonables y estabilidad para permitir planeación multianual.

Los niveles previos

Para tener una EMS como la que necesita México hay que comenzar mucho antes, asegurando que cada niño comience preescolar a los tres años, primaria a los seis y secundaria a los 12; que pase cada año al siguiente grado sin reprobar y con apoyo para

que llegue tan lejos como pueda; que reciba apoyo en escuela de jornada completa, con alimentos, atención médica, libros y material didáctico si tiene carencias de ello en el hogar. Solo así todos los jóvenes podrán comenzar la EMS a los 15 años con buenas bases para aprovecharla. Es costoso pero es más no hacerlo.

El apoyo de toda la sociedad

La media superior debe ser una opción relevante para quien despierta a la vida, afirma su identidad sexual y se prepara para formar una familia, para trabajar en un empleo productivo y para ser ciudadano en nuestra imperfecta democracia.

Los jóvenes de hoy no son peores que los de antes; los educadores debemos esforzarnos por entenderlos y ayudarlos a crecer, pero necesitamos ayuda.

La escuela sola no puede. Es necesario el compromiso de empresas, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil, las iglesias y, desde luego, todos los sectores y niveles del Estado.

Referencias

- Autor, David, Frank Levy y Murnane, Richard J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4).
- Beaud, Stéphane. (2003). *80% au bac... et après?*. La Découverte.
- Charle, Ch. y Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Presses Universitaires de France.
- Collins, Randall. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education. En Hallinan, Maureen T. (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 213-239). Kluwer Academic.
- Cobban, A. B. (1994). Universities: 1100-1500. En Clark, B. R. y Neave, G. R. (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education* (1245-1251). Pergamon Press.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022, noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, 3(1).
- Commission Interinstitutions. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation por tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Unicef.
- Consejo de Especialistas para la Educación. (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. SEP.
- European Council. (2021). *Council resolution on a strategic framework for European cooperation in education & training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN).
- Eurostat Statistics. (2021). *Early leavers for education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#:~:text=Early%20leavers%20from%20education%20and%20training%20denotes%20the%20percentage%20of,in%20further%20education%20or%20training
- Forestiere, Christian y Claude Thélot con J. C. Émin. (2007). *Que vaut l'enseignement en France? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Stock.
- Gaulupeau, Yves. (1992). *La France a l'école*. Gallimard.

- Husén, Torsten. (1986). Why did Sweden Go Comprehensive? *Oxford Review of Education*. 12(2), 153-163.
- Instituto de Evaluación. (2010). *Informe 2009: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Ministerio de Educación.
- Levy, Frank y Richard J. Murnane. (2004). *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*. Princeton University Press.
- Lucas, Christopher J. (1994). *American Higher Education. A History*. St. Martin's Griffin.
- Martínez Rizo, F. (2012). Futuro de la educación media superior: los retos de la universalización. En Martínez E., M. A. (Coord.). *La educación media superior en México. Balances y perspectivas* (pp. 220-287). SEP-FCE.
- (2016). El desarrollo de la educación Media Superior: una perspectiva histórica. *Caleidoscopio*. 18(33), pp. 249-274.
- (2022). Retos de la universalización de la educación media superior. En Aguirre Juárez, A. y Ramírez Martinelli, A. (Coord.) *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 38-49). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Martínez Rizo, F. y Díaz Gutiérrez Ma. A. (2016). *PISA 2015 en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*. Presses Universitaires de France.
- Nisbett, Richard E. (2009). *Intelligence and How to Get It. Why Schools and Cultures Count*. W. W. Norton and Co.
- Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Perkin, H. (1997). History of Universities. En Goodchild, L. F. y Weschsler, H. S. (Eds.). *The History of Higher Education* (pp. 3-32). Simon & Schuster.
- Roca, Enrique. (25 de marzo de 2011). ¿Educación, dólares/euros y ciudadanía? dólares. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2011/03/25/actualidad/1301007608_850215.html.
- Thelin, John R. (2004). *A History of American Higher Education*. The John Hopkins University Press.

Semillas de cambio: rupturas, retos deconstructivos de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior

—
Blanca Jimena Salcedo González
—

Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra,
con la anécdota oportuna,
y la relación de cada conocimiento con la vida.

GABRIELA MISTRAL

1.1 Antecedentes históricos de la NEM: reflexiones críticas y humanistas

En este breve ensayo se retoma un pequeño ejercicio de reflexión, en el cual es necesario situarnos como personal docente que enfrenta una encrucijada: imaginemos que representaremos

una obra de teatro, la cual está articulada en tres actos, cada uno es una consecuencia histórica de la imposición de modelos educativos, los cuales obedecen a intereses ideológicos de la agenda política económica del Estado y el orden mundial de diferentes épocas.

A continuación, se abre el telón:

Primer acto: la sociedad moderna tiene la concepción de que los conocimientos solo son un medio para obtener un empleo. Desde esta mirada: ¿para qué estudiar la dimensión ontológica o el significado de las prácticas culturales, o el sentido de conocer la historia de un lugar? ¿Dónde quedarían los valores aprendidos en común, como la justicia social, la reciprocidad, el respeto y la tolerancia?

Segundo acto: las y los docentes no son reconocidos y valorados por su labor como agentes transformadores de la realidad social. ¿Cómo fue que llegamos a este punto?

Tercer acto: la educación en México atraviesa un enfrentamiento entre los saberes locales y los conocimientos occidentales, convirtiéndose en un paradigma educativo fundamental: la perspectiva de la interculturalidad y la transdisciplinariedad. ¿Cuáles fueron los criterios que determinaron qué conocimientos eran primordiales para el desarrollo de las civilizaciones?

Para poder responder a cada pregunta emanada de los actos citados es indispensable situar el contexto histórico de los diferentes escenarios educativos. La historia de la humanidad es un conjunto de revoluciones culturales que han transformado a las sociedades, el mundo gira sobre su propio eje, tiene un principio de rotación y traslación, se mueve constantemente; así, los pensamientos construyen conocimientos que emergen de la creatividad y agitan las mentes en búsqueda de ideas innovadoras. ¿Cómo logró la humanidad transmitir de generación en generación estos saberes y conocimientos? La respuesta es compleja, los procesos de enseñanza fueron evolucionando en formas de aprendizaje desde la tradición oral, la escritura, la percepción audiovisual, hasta alcanzar el nivel de organización de campos disciplinarios y científicos por medio de instituciones educativas. La educación es la transmisión y aprendizaje de conocimientos para mejorar, transformar y transformarnos: cambiar la realidad social.

En este sentido se deja abierto a debate el siguiente cuestionamiento: ¿cómo surge la Nueva Escuela Mexicana? En ese laberinto de pensamientos encontramos varios discursos de diferentes voces, las cuales se enfrentan constantemente al conflicto de la exclusión y desigualdad social que durante siglos ha experimentado la historia de la educación en México.

La Nueva Escuela Mexicana es la respuesta histórica a tres coyunturas: **a**, **b** y **c**.

a) La problemática de un modelo educativo cuya tendencia neoliberal no se relaciona con las necesidades y problemas del proceso de modernidad de Latinoamérica.

Las circunstancias históricas en que la modernidad dio inicio como modelo civilizatorio en toda América Latina, y en particular de México, difieren de los países europeos. La consolidación del Estado-nación mexicano a principios del siglo XIX representó el surgimiento de una nueva nación, pero en condiciones desiguales, pues había pasado por un proceso colonial de 300 años, aunado a los diferentes intentos por invadir nuestro territorio. Esto implica que las naciones que fueron colonias tienen rasgos históricos que los caracterizan, como soportar del país colonizador una sobreexplotación de sus recursos naturales. En este sentido, debemos reflexionar que no es igual fundar un país que padeció la colonización que naciones emergentes con una trayectoria de saqueos y desigualdades sociales.

Si aterrizamos en el ámbito educativo, vemos cómo la Iglesia tuvo el control de la educación durante la época colonial. Al ser una colonia del Estado español, a las autoridades no les interesaba educar a la población, por el contrario, impulsaron la educación para sectores privilegiados, como los criollos. Se impuso un sistema de castas que determinaba el estatus y roles sociales en la sociedad novohispana, permitiendo exclusivamente el acceso a la educación a las clases dominantes. El escenario social que prevalecía en México al fundarse como país independiente presentaba una sociedad que se encontraba en recomposición social, rompiendo su estratificado sistema de castas. Después, el Estado mexicano tomó las riendas de la educación, pues se presentaba una ausencia total de libertad de credo y laicidad. Esto había sido una fuerte limitante pues

un sistema de creencias no posibilitaba la libre transmisión de conocimientos.

Si viajamos por el túnel del tiempo, el primer trayecto de la memoria histórica nos arroja al año de 1867 durante el gobierno del presidente Benito Juárez, cuando se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública que reglamentó el carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza elemental. De esta manera, se impulsó el proyecto moderno y liberal, donde el objetivo era claro: educar sin distinción de credo, educar para la ciudadanía.

Uno de los proyectos educativos más apoyados por los intelectuales de la época fue la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (el 3 de febrero de 1868), cuyo primer director fue el médico y filósofo positivista Gabino Barreda Flores. No podemos olvidar la contribución de la maestra Rita Cetina Gutiérrez (directora de la revista *La Siempreviva*, de 1871-1877) como una de las pioneras en crear círculos de literatura de mujeres, cuyo objetivo era mostrar la importancia de la educación formal de las mujeres. Durante el porfiriato hubo muchos obstáculos que enfrentar para alcanzar la meta de acceso a la educación a los diversos grupos sociales del país: ausencia de suficientes vías de comunicación (aunque estaba el ferrocarril que solo accedía a ciertas ciudades); y escaso presupuesto para el sector educativo a niveles estatal y municipal.

Más adelante, durante el régimen de Porfirio Díaz, México se encontraba en un proceso de industrialización. Ante este escenario, el sistema educativo se orientó en formar técnicos de nivel básico y especializado. Así, surgieron las escuelas de artes y oficios y las escuelas nocturnas, orientadas a la población trabajadora. El campo mexicano debía modernizar los procesos productivos. El futuro de México consistía en la formación científica de agrónomos e ingenieros, por esta razón se crearon a nivel superior las escuelas de agricultura e ingeniería. Para el pensamiento positivista de finales de siglo XIX, la mayoría de las carreras profesionales tenían énfasis en la ciencia pero los egresados no tenían ni mejores sueldos ni oportunidades laborales, pues se le daba preferencia al profesionista extranjero, lo cual resultaba una paradoja, pues dicha corriente impulsaba el desarrollo y la consolidación de los diferentes campos de conocimiento.

Las grandes aportaciones de intelectuales positivistas respecto a la creación de escuelas de varios niveles educativos no fueron suficientes para llevar el derecho a la educación para toda la población. Las condiciones de desarrollo económico eran muy desiguales, lo cual provocó que muchos grupos confrontaran y cuestionaran el orden social establecido por la dictadura. El fracaso del modelo educativo del Porfiriato fue contundente, para principios del siglo xx (1900), 84% de la población no sabía leer ni escribir y el índice de alfabetización era muy bajo. El panorama educativo se transforma al finalizar la Revolución mexicana, otra vez la nación vuelve a repensarse en términos de instituciones que erigirán un nuevo orden social, intentando dejar atrás la corrupción de una dictadura, las oligarquías, la represión, la censura y la exclusión social. Pero no fue nada fácil, el reto inicial era volver a las bases de la época de la reforma de Juárez: la educación entendida en su carácter obligatorio, gratuito y laico.

b) Jerarquía de significados eurocéntricos sobre conocimiento e imposición de la cultura occidental

Gilberto Giménez argumenta que entre el siglo xviii y el xix ocurre que grupos dominantes en Occidente imponen una jerarquía de significados y cánones estéticos para la diversidad de expresiones culturales. En este sentido, si la cultura tenía la función de fomentar una identidad colectiva que permitiera consolidar los Estados-nación, también era indispensable, para articular las sociedades en el proyecto de la modernidad, que se configurara un modelo civilizatorio proveniente de los países colonizadores. Esto implicó que la tendencia de las «nuevas» civilizaciones tenía que alcanzar bienestar social a partir del modelo económico capitalista, basándose en la industrialización y un fuerte impulso al desarrollo científico y tecnológico para articular ciudades urbanizadas; sin embargo, todo se apoyaba en explotar irracionalmente los recursos naturales. En cuestión de cultura, el modelo civilizatorio de la modernidad tristemente dio continuidad a ciertos elementos del antiguo régimen, con algunas expresiones que el nacionalismo sintetizó entre lo tradicional y lo moderno:

Políticas de blanqueamiento y discursos de exclusión social: ante el escenario social de concebir la conexión de «raza y cultura» como un estado de desarrollo para alcanzar la civiliza-

ción moderna, la alternativa del determinismo racista permeó en el imaginario social durante el Porfiriato. Sin embargo, en México, como país pluricultural, existían muchos pueblos originarios con una gran diversidad de lenguas indígenas, aunque predominaban en algunos sectores conservadores de la época prejuicios de superioridad racial y la idea de que iban a «civilizar a los indios». Este discurso los llevó a justificar el exterminio de grupos indígenas en «aras de mejorar la raza», lo cual es triste para nuestra identidad desgarrada, ya que en esos tiempos se tenía la errónea creencia de que los indígenas representaban el atraso.

Sistema patriarcal: promovía una división social y sexual de la educación; esto ocasionó negar el derecho a la educación a las mujeres. En este sentido, es necesario analizar que este sistema de opresión ha configurado muchos problemas en el ámbito educativo al momento de regular los límites de la interacción humana en el aula, pues si no existe una perspectiva de género se dan muchas omisiones que vulneran derechos humanos, por ejemplo el acoso y hostigamiento sexual. A veces ni siquiera diferenciamos estos conceptos, pues de acuerdo al protocolo de acoso, refiere a esa conducta sexual entre pares, es decir entre estudiantes. Por otro lado el hostigamiento sexual ya manifiesta una relación desigual entre una autoridad educativa con estudiantes; en esta se observa poder y sometimiento por la posición en la que se encuentra el personal docente, directivo o de confianza.

Otro conflicto radica en las ideas y representaciones sociales del mundo, pues al ser procesos históricos de larga duración, su cambio es gradual y podría decirse que va en un ritmo lento en comparación con el desarrollo científico; por lo tanto, las jóvenes estudiantes han sido agredidas y sus cuerpos exhibidos y condenados moralmente en las redes sociales, justamente porque la tecnología permite difundir imágenes sexuales sin consentimiento de alguna de las partes. Por eso fue necesario legislar esta problemática, como el caso de la Ley Olimpia; sin embargo, analicemos este ejemplo: nos muestra dialécticamente que, mientras las tecnologías de la información cambian aceleradamente, las mentalidades y los prejuicios permanecen, y tardan mucho tiempo en resignificarse y por eso es tan importante consolidar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Regiones de refugio: consistió en el desplazamiento de las poblaciones indígenas y campesinas a zonas serranas como forma de articular centros urbanos. Sin embargo, con el paso del tiempo esto provocó migraciones masivas del campo a la ciudad, desigualdad social en el acceso a servicios y comunicaciones, así como reordenamientos territoriales. En la actualidad, nuevamente se está desplazando a los pueblos originarios de los lugares donde históricamente se asentaron, pues las políticas económicas neoliberales del Estado mexicano de finales del siglo xx impulsaron la explotación de recursos naturales para consolidar las industrias petrolera y minera.

Estados monoculturales: se relaciona con el conjunto de estrategias denominadas políticas culturales que el Estado impulsa para consolidar una identidad colectiva. El problema radicó en que las construcciones de los Estados-nación modernos se definieron por medio del nacionalismo, el cual integraba rasgos histórico-culturales compartidos del pasado de un país que, de alguna manera, imponía ciertos elementos culturales que por un lado creaban sentido de identidad colectiva y, por otro, la selección de estos elementos culturales excluía toda la diversidad de culturas autónomas del país. Por ejemplo, lo mexicano quedó reducido a un conjunto de estereotipos identitarios, como decir que todos escuchamos mariachis, bebemos tequila y hablamos español, cuando en algunas regiones de Veracruz se escucha una gran variedad de sones, de igual forma se elaboran diferentes vinos y licores, como la mora de Xico o los toritos de Tlacotalpan. En Oaxaca se toma mezcal, en Chihuahua sotol.

Aunado al pensamiento positivista de esta época, se consideraba el método científico como el único medio para legitimar el conocimiento verdadero, de tal forma que los saberes locales de las comunidades rurales fueron anulados.

*c) Ausencia de un modelo educativo con perspectiva
humanista y de transdisciplinariedad
en el proceso de enseñanza*

El cardenismo es la etapa paradigmática que impactó estructuralmente las reformas educativas del México posrevolucionario. En el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se designó a Gonzalo Vázquez Vela como Secretario de Educación, con la

encomienda de fortalecer el nivel educativo para promover el desarrollo económico y social de la nación. No olvidemos que en esa época la demanda por justicia social de la clase campesina, obrera y de los indígenas tenía su fundamento en los principios de la Revolución, tales como la repartición de tierra y salarios dignos por los que lucharon. Las acciones implementadas por la Escuela Mexicana fueron esenciales para consolidar el sistema educativo:

I. La creación de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (asociación promotora del arte combativo) tuvo un amplio sentido social, especialmente en la escuela mexicana de pintura mural, misma que se llevó a gran escala a los edificios públicos.

II. Creó la oficina Editora Popular, antecedente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

III. Escuela tradicionalista tecnocrática.

En 1942 se establece la Ley Orgánica de Educación durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en donde podemos ver los inicios de una educación mixta: tanto mujeres como hombres tuvieron el derecho a estudiar sin la división sexual de saberes impuesta que se venía arrastrando desde el periodo colonial. Otro factor que persiste para consolidar el proyecto de modernidad es darle más peso a la enseñanza y desarrollo de conocimientos técnicos y científicos, dejando a un lado el pensamiento humanista como vía de transformación social, arraigando la importancia de tener una sociedad sensible y tolerante que promueva el respeto a la diversidad cultural.

La historia de la educación en México es el reflejo de cómo los conocimientos de diferentes épocas cambiaron la realidad de nuestro país. Además de la titánica labor de las y los maestros, también el estudiantado tiene un papel como sujeto histórico de cambio. La juventud con reflexiones revolucionarias y su actitud rebelde y contestataria permitió la organización del movimiento estudiantil de 1968, que desafortunadamente terminó en el triste acontecimiento de la violenta represión contra las manifestaciones del día 2 de octubre. Rosario Castellanos describe en su poema Memorial de Tlatelolco:

Mas he aquí que toco una llaga: es mi memoria.
Duele, luego es verdad, sangre de nuestra sangre
y si la llamo mía traiciono a todos.

Nuevamente encontramos en este laberinto histórico de las ideas educativas a los sentimientos de la nación.

Los estudiantes que cuestionaron el orden social crearon una ruptura contra las ideas que impedían la libertad del conocimiento y se orientaban hacia una pedagogía de vida. A esas movilizaciones estudiantiles les debemos que la educación diera un giro hacia la interacción sensible entre el conocimiento y las nuevas formas de vida, la inclusión social, la conciencia ecológica, la ética en la igualdad, la apertura al diálogo, la educación sexual, la recuperación de valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad identitaria para impulsar una cultura de la paz, el pensamiento crítico, así como el advenimiento interdisciplinar de la ciencia, el arte y la tecnología.

La interculturalidad, la perspectiva de género, la sustentabilidad, el desarrollo tecnológico y científico, así como la seguridad alimentaria son ahora los ejes transversales de la Nueva Escuela Mexicana que educará a todas las generaciones hacia la construcción de la ciudadanía del mundo, con una conciencia histórica. Es importante dar el reconocimiento a todas y todos los docentes y estudiantes por su labor comprendida en este trayecto histórico. Vivimos, soñamos y luchamos para que la educación siga forjando un camino de conocimiento y transformación.

1.1.2 Conciencia histórica educativa.

¿Qué significa tomar conciencia?

Rompamos la idea de que la conciencia es estar despiertos y percibir empíricamente el mundo, estar conscientes implica un proceso de asimilación y reflexividad sobre nuestro sentir en el mundo. La conciencia está desgarrada pues resulta imposible negar o cerrar los ojos para mirar los diversos problemas que afrontamos en numerosos ámbitos de la realidad social. Concretamente, en el nivel educativo es necesario promover una concientización sensible para visualizar que muchas ideas transgreden los derechos humanos y legitiman otras formas de violencia, como la exclusión social, el clasicismo, etcétera, las cuales impiden a la sociedad vivir en armonía.

Estos planteamientos se han transmitido de generación en generación. Por tal razón es difícil cuestionar y transformar el proceso histórico de larga duración que legitimó tales discursos, pero que en esta encrucijada es indispensable repensar y concientizar que las sociedades humanas cambien, es necesario, más que conservar el orden social impuesto, reformar aspectos que permitan el bien común.

1. Ruptura con el modelo educativo autoritario basado en la violencia física para ejercer autorregulación en la conducta:

en el proceso de enseñanza de la primera mitad del siglo xx, el personal docente regulaba el comportamiento del alumnado a partir de ejercer violencia física, jalaba orejas, aventaba borrador y proporcionaba golpes en las manos. Esas eran situaciones cotidianas de la práctica docente en el aula. Muchas personas hoy piensan que era un método eficiente para lograr objetivos de aprendizaje. Es importante aclarar que esto posibilitó que la violencia se normalizara, a tal grado que se agudizó en las relaciones sociales entre los estudiantes en formas de violencia física y simbólica.

Reflexionemos algunas consideraciones sobre esta práctica de violencia como medio de regulación del comportamiento y adquisición de conocimientos: si para lograr dicha meta de aprendizaje el resultado más eficaz se alcanza por medio de los golpes, entonces, ¿puedo golpear a mi compañero de clase para que me dé su almuerzo?, ¿está permitido agredir a mis compañeros para que realicen mis tareas y ejercicios?, ¿puedo golpear a quien considero el más listo de mi clase porque me molesta que sea más inteligente y además pienso que se siente superior a mí?

2. Ruptura con los regímenes disciplinarios de control corporal basados en ideas de que tener regulación sobre la imagen corporal representa el establecimiento del orden social:

es decir, desde esta perspectiva, a los estudiantes les debemos imponer un modelo educativo basado en la división sexual, en donde la única identidad que se concibe se relaciona con su sexo biológico. Por lo tanto, no pueden expresar ninguna otra identidad de género que no sea la establecida como si fuésemos organismos asexuados hasta cumplir la mayoría de edad;

además, su imagen corporal debe regirse bajo los cánones estéticos impuestos por la clase dominante. Más allá de la higiene, si eres hombre debes mantener el pelo corto, ser fuerte y delgado y tener una conducta varonil y sin expresar emociones, excepto si el sentimiento es enojo o violencia. El sometimiento para construir una personalidad individual es fuerte para los adolescentes bajo estos criterios, a tal grado que se reprimen y censuran los derechos a la sexualidad, a la salud reproductiva y a la identidad, todo esto aunado a la falta de comunicación con la familia, que tiene como consecuencia reprimir a los jóvenes y sembrar en ellos una falta de identificación de emociones, problema que, en algunas ocasiones, detona adicciones, baja autoestima o embarazos no deseados.

3. Mundo polarizado: paradójicamente este enfoque abre un debate sobre el proceso de formación disciplinaria de los jóvenes desde una perspectiva de derechos humanos frente al régimen de control corporal. Se piensa que estos presentan cada vez menos formas de autorregulación y límites en su vida.

En este punto surgen dos premisas: por un lado, dar continuidad al control corporal y a prácticas violentas que promueven una cultura de segregación y exclusión social que legitima todas las formas de discriminación (por racismo, clase social, edad, orientación sexual, origen étnico, género, etcétera).

Por otro, en el proyecto de la modernidad en el ámbito educativo se ha instruido a las nuevas generaciones con una visión en donde lo más importante es el trabajo y el dinero, y después las habilidades para la vida, lo que ha provocado que crezcan sin la formación socioemocional y con valores fragmentados que legitiman una doble moralidad; por ejemplo, si bien se habla de igualdad de género, continúan permeando ideas sexistas en las que la máxima realización de la mujer es la maternidad y, por tanto, debe ser su prioridad por encima de su desempeño profesional, ya que incluso con un trabajo remunerado debe ser la encargada de diversas tareas domésticas y el cuidado de sus hijos.

1.2 Enfoque de derechos humanos y cultura de la paz en la NEM

Si queremos que los estudiantes sean sensibles a las diferentes problemáticas sociales, la Nueva Escuela Mexicana propone crear un equilibrio entre una educación integral que articule los conocimientos de las diferentes ciencias (sociales, humanas, experimentales y tecnológicas), transversalizando los recursos socioemocionales.

Los derechos humanos deben ser entendidos como derechos que protegen la dignidad humana, pero por ser un derecho universal crea obligaciones y responsabilidades, es decir, puedo respetar la construcción identitaria de un joven que se pinta el cabello de color verde pero ese joven debe respetar al compañero que habla una lengua indígena, sin discriminar ni tampoco excluir a otro por su preferencia sexual.

El docente tiene la función de ser un agente reductor de estas desigualdades y posibilitar mayor apertura dialógica; el enfoque de derechos humanos no exige que aceptemos o este-mos de acuerdo con la identidad de género u orientación sexual del estudiantado, lo importante es que respetemos su derecho a construir su personalidad, pues no afecta su proceso cognitivo.

Derecho humano	Obligación
Derecho a la educación	<p>Llegar a la clase en el horario establecido. En caso de no ser puntual, se le sancionará con un retardo y, si no excede el límite de tolerancia, podrá entrar a clase pero con el registro de la inasistencia correspondiente.</p> <p>El docente no puede sacar a un estudiante del aula, sin embargo, este no puede interrumpir la clase con comentarios ajenos al tema abordado, ni hacer bromas dentro del salón, pues en este caso no estaría respetando el derecho a la educación de los demás.</p>

El salón de clase se convierte en un laboratorio social activo en donde el docente experimenta, a través de diversas actividades didácticas, la pertinencia del material de estudio en el día a día. El docente se convierte en promotor de valores, tales como fomentar la conciencia histórica en donde reconozcamos nuestro pasado y tradiciones como expresiones que le dan un

sentido profundo a nuestra identidad, además de sensibilizar respecto a que estas son un patrimonio histórico que debe darse a conocer por la importancia de su significado y no ser visto como un producto de venta. Finalmente, crear un sentido de pertenencia y empatía con la comunidad en donde se trabaja permite crear vínculos de comunicación y redes de apoyo entre la escuela y la familia.

1.3 (In) conclusiones decoloniales

Dejar abierta en la profundidad del pensamiento algunas reflexiones sobre las diversas transformaciones del proceso educativo: la realidad no es una expresión absoluta que pueda tener un solo fundamento comprobable, los conocimientos se transforman y resignifican los saberes. Justamente para que la humanidad pueda perdurar en el tiempo, la educación tiene que replantearse: la división social y sexual del trabajo, respeto a las diversidades culturales y sexuales, la apertura al diálogo sobre problemáticas sociales, medioambientales, el cuestionamiento de lógicas de dominación colonial, que han decantado en el clasismo, la cultura de la segregación y formas de discriminación. Recuperar las artes como herramienta didáctica para transmitir conocimiento de una forma sensible y lúdica.

Los horizontes de la interculturalidad nos permiten dialogar con otras maneras de ver, sentir y mirar al mundo. No soñemos con un mundo mejor, ni con el paraíso, construyamos un mundo en el que todas las diversidades identitarias puedan vivir y compartir su sentir sin ser discriminados ni violentados; existen muchos caminos para buentratarnos. Les dejamos esta frase del poema «Manifiesto (hablo por mi diferencia)», de Pedro Lemebel:

Hay tantos niños que van a nacer
Con una alíta rota
Y yo quiero que vuelen, compañeros
Que su revolución
Les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar.

La Educación Media Superior en la era de la inteligencia artificial: transiciones contemporáneas e intervención pública

—
Ernesto Treviño Ronzón
—

Para Mariana

El propósito de este escrito es presentar un análisis global acerca de los retos más interesantes y complejos que han de enfrentarse en los próximos años en el ámbito de la Educación Media Superior en México. En este documento se asume que la EMS constituye un vínculo fundamental en la estructura del sistema educativo contemporáneo, dada la transición tanto demográfica como socioeconómica del país: la cobertura educativa para la educación básica ha alcanzado casi el 100%, por lo que más jóvenes transitan hacia el siguiente nivel educativo, asimismo, contar con Educación Media Superior y Superior es importante para acceder a mejores condiciones de empleabilidad en un contexto donde el mercado de trabajo enfrenta no solo una transformación rápida sino una constante precarización (Salazar y Azmar, 2014; Domínguez et al., 2017).

Para desarrollar la exposición articularé de manera sintética tres procesos que en sí mismos son considerablemente amplios pero muy importantes para entender el presente y futuro de los estudiantes de la EMS: primero, las transiciones recientes en el ámbito social, político, económico y demográfico articuladas con algunas de las más recientes innovaciones en el ámbito de la inteligencia artificial. Posteriormente, abordaré algunos de los retos derivados de un conjunto de programas e intervenciones públicas recientes que se anclan en el asenso de la obligatoriedad de la Educación Media Superior del 2012 y que han sido actualizadas en el régimen político iniciado en 2018. También se hará cierto énfasis en los efectos que sobre la EMS tendrán políticas como la ampliación de la gratuidad y universalización de la educación superior y la entrega generalizada de dinero público en diferentes sectores poblacionales que están introduciendo un conjunto de nuevos retos para la forma en que se dimensionan y atienden las prioridades nacionales. En la última sección trataré de articular una reflexión sobre los retos de la construcción de lo común desde el ámbito educativo y particularmente desde el lugar de la EMS en un país que enfrenta diferentes transiciones al mismo tiempo.

Entre las preguntas que este documento intenta explorar y eventualmente responder destaco la siguiente: ¿cómo las acciones políticas y educativas que actualmente se desarrollan en la Educación Media Superior interactúan con las grandes transiciones contemporáneas tomando en consideración que distintos países del mundo se comprometieron a planear un futuro más equitativo, sustentable y pacífico?

Este documento forma parte de una línea de investigación en materia de políticas públicas y políticas educativas desarrollada desde una perspectiva sociopolítica y discursiva, cuyo énfasis está en la conexión entre procesos de escala macro, meso y micro. Para el desarrollo del documento me apoyo en información cualitativa pública, generada por instancias del gobierno federal y por los gobiernos de los estados, así como por diversas fuentes secundarias. Asimismo, recupero información generada a través de diferentes proyectos de investigación realizados por casi una década en el estado de Veracruz (Treviño, 2013, 2020).

La EMS frente a la transición demográfica, económica y política

Conviene arrancar la exposición recordando que la pandemia del Covid-19, que apenas vio su declive hacia mediados del 2023, constituye un parteaguas en la historia reciente del mundo, pues introdujo variaciones importantes en el ámbito económico, político, tecnológico, social y educativo. Además de la evidente tragedia por las numerosas vidas perdidas como causa directa o indirecta de la enfermedad, la pandemia introdujo incontables cambios en diferentes órdenes de la vida; algunos pueden entenderse como retrasos o socavamientos, otros como posibles oportunidades de corrección, y algunos tienen el estatus de interrogantes para los cuales todavía no hay respuesta. A manera de ejemplo, la pandemia desencadenó lo que hoy puede leerse como atrasos en materia educativa, pues significó que millones de estudiantes se alejaron de la escuela y con ello diferentes avances educativos se vieron seriamente amenazados, en particular, entre los sectores poblacionales desfavorecidos económica y culturalmente (The World Bank, Unesco, Unicef, 2021), que ya habían asumido la asistencia a la escuela como parte fundamental de su vida.

Por otro lado, las jornadas de distanciamiento social también incrementaron en diferentes partes del mundo, los índices de violencia doméstica y el desempleo, la inflación, además de una marcada crisis en los sistemas de salud, lo cual constituye una exacerbación de problemas de por sí graves y existentes antes de la pandemia. Asimismo, las formas de acción colectiva y la participación ciudadana se vieron contenidas significativamente en distintas partes del mundo. Una de las más evidentes crisis fue el ascenso de las noticias falsas como una forma masiva de difusión de información incorrecta acerca de distintos hechos del mundo, incluyendo la pandemia misma. Los efectos de la pandemia son contundentes y diversos, pero ahora que van quedando atrás es necesario articularlos con las transiciones que ahora se develan fundamentales en países como México, para dilucidar los retos que está por enfrentar el sector educativo y particularmente la Educación Media Superior.

En esta sección se abordan brevemente tres importantes transiciones, comenzando con la demográfica. México, como es el caso de otros países de América Latina, Europa y Asia, desde hace por lo menos 20 años experimenta una transición demográfica que ha convertido a nuestros ciudadanos en personas mayores con expectativas de vida más largas, esto detona nuevos retos. Con datos del Censo Nacional levantado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), sabemos que en 2020 había 37.8 millones de personas entre 12 y 29 años (30% de la población nacional), lo que implica que por primera vez el sector juvenil no representó ni siquiera el 50% del total de la población. En ese año, la edad mediana de los mexicanos fue 29 años, el índice de envejecimiento (personas mayores de 60 años que otros grupos de edad) era de 26.4% en 2005, fue de 47.7% en 2020 y superará el 50% en 2040. Asimismo, es muy importante notar que en nuestro país hay más de mujeres que hombres: 65 millones mujeres, 61 millones de hombres (INEGI, 2020).

Este brevísimo resumen de datos anuncia implicaciones variadas para los próximos 20 años; por ejemplo, en el ámbito de la salud tendremos más personas mayores que requerirán más cuidados por más tiempo, harán falta cuidadores y presupuesto en un sistema de salud y seguridad social en crisis. De hecho, durante la primera parte de la pandemia el sector más afectado en términos de salud fue precisamente el de los adultos mayores, tanto por la agresividad del virus como por la imposibilidad de continuar sus tratamientos regulares.

Asimismo, las personas deberán trabajar por más tiempo debido al problema del financiamiento de las pensiones, en un entorno donde el trabajo está experimentando una gran transformación. En el orden social hay una interesante modificación de las relaciones de poder en las agencias sociales, pues las mujeres están al frente de más responsabilidades y hay un cambio en la configuración de los grupos domésticos y como consecuencia numerosas relaciones de poder están cambiando. Esta transición demográfica tiene varias consecuencias para el ámbito educativo, pues nos obliga a pensar si las personas que en promedio vivirán más deberán en efecto seguir aprendiendo por más tiempo o cambiar de profesión. Además, el sistema educativo tendrá menos estudiantes jóvenes y nuestros actuales profesores entrarán en un ciclo de envejecimiento.

En cuanto a la transición económica, México es un país altamente integrado a la economía global como resultado de las políticas de finales del siglo xx. Actualmente se vive una interconexión global de procesos de producción, distribución y consumo, al mismo tiempo que hay una transformación de los tradicionales sectores productivos. Durante la primera parte del siglo xxi se impulsó una modalidad de educación que asegurara en algún grado la incorporación al sector productivo para aquellos que no pudieran o decidieran no continuar en nivel superior. Esta formación de tipo técnico y técnico superior ha resultado efectiva en varios ámbitos y regiones del país y ciertamente las juventudes y sus familias se han beneficiado de este proceso de una manera u otra al conseguir cierto tipo de empleo. Asimismo, numerosas instituciones de educación superior y media superior han articulado su oferta educativa con diferentes sectores industriales, lo que les ha dado versatilidad y ha incrementado su relevancia, pero es un hecho que esos sectores comenzarán a transformarse rápidamente debido a los procesos de automatización y digitalización creciente. Esto se complementa con que desde hace algunos años ya hay reconocimiento de que las condiciones laborales de los egresados tienden a estancarse, lo cual es problemático en un entorno de transformación del empleo a nivel mundial.

Todo esto ocurre en un contexto de problemas que afectan al conjunto social pero inciden con mayor especificidad en las expectativas y posibilidades juveniles. Uno de esos problemas es la desigualdad que en México está lejos de desaparecer. Algunos de los datos relevantes en este sentido se notan en que el coeficiente de Gini era de 0.42 en el 2021 y aproximadamente el 10% de la población concentraba cerca del 57% del ingreso nacional, lo cual se ha venido acentuando desde mediados de la década de los años noventa del siglo pasado y en realidad tal tendencia no parece modificarse en el corto plazo (Chancel et al., 2021). La desigualdad impacta negativamente a diferentes poblaciones; sin embargo están ampliamente documentados sus efectos particulares en lo más pobres y en los jóvenes, quienes también enfrentan otros problemas como la violencia o la marginación a pesar de que están en la escuela (Treviño, 2020). Desde hace por lo menos una década sabemos que el sistema educativo

en México ha estado reproduciendo sistemáticamente numerosas desigualdades, en particular la Educación Media Superior (Rodríguez, 2018), a pesar de que las políticas y los programas públicos están diseñados para lo contrario.

Desafortunadamente esto se articula con el tema de la precarización y la informalidad en el empleo. En México la tasa de desocupación entre jóvenes es en promedio el doble que en el resto de la población (6.4%) y la informalidad alcanza el 67%. De hecho, la precariedad entre adultos mayores es mayor (70%). Además, los jóvenes tienen una dificultad sostenida para encontrar trabajos de calidad durante los primeros 10 años después de egresados del nivel superior o medio superior. Esto es muy importante porque como se ha intentado argumentar, los trabajos informales que no generan beneficios sociales retratan un problema estructural que se deja caer entre los que ya trabajaron toda su vida joven y entre quienes están entrando a la vida adulta.

En términos políticos, México también experimenta una importante transición que se expresa en cuestiones de relevos político-gubernamentales pero también en aspectos de la forma en que se atienden los asuntos públicos, particularmente en el campo de la educación. En México, como ocurre en otras partes de América Latina, el arribo de gobiernos autodenominados de izquierda (en países como Colombia, Argentina, Brasil, Chile) hace patentes lecturas diversas sobre lo que ocurrió durante la última parte del siglo xx y lo que en cada país debe reformarse para enfrentar los numerosos retos del presente. Como está ampliamente documentado, gran parte de estos gobiernos incluyen agendas reformistas de tipo social, político y económico y la educación es uno de sus principales ámbitos de intervención.

Los tiempos que vivimos en México dan cuenta de una intensa competencia y de frecuentes relevos en el poder político nacional y local con agendas de cambio superpuestas e implicaciones negativas para la efectividad gubernamental y la sostenibilidad de programas e intervenciones en el tiempo. Es decir, el relevo en los gobiernos ha hecho más difícil la adecuada identificación de los problemas públicos y el diseño de programas e intervenciones públicas claras y sostenibles. Uno de los ámbitos más evidentes de ello son las recientes reformas educativas que

desde finales del siglo pasado se han implementado sin poder ver resultados más allá de los contingentes o coyunturales. Esto constituye un gran reto y se abordará con un poco más de detalle a continuación.

*El problema de los programas e intervenciones
recientes en materia de educación*

En esta sección quiero detenerme a reflexionar sobre los procesos de intervención en materia de políticas y programas que se han implementado en Educación Media Superior en los últimos años para plantear una prospectiva de mediano plazo. Primero que nada hay que asumir que la reforma se ha convertido en la lógica política central del sistema educativo mexicano durante los últimos 20 años. La EMS no ha escapado a esta lógica. Desde finales de la década de los años 90 se ha observado la ampliación y diversificación progresiva de su orientación, de su presencia en el territorio y de sus composición demográfica. En el contexto de la crisis de inseguridad de inicios de este siglo se dio la ampliación de los niveles obligatorios extendiéndose hacia la Educación Media Superior en el 2012. Esta modificación constitucional fue por un lado positiva, al ampliar los derechos y los compromisos del Estado frente a la educación de la población, pero también es problemática porque desde su origen y hasta el momento, el conjunto de acciones orientadas a su concreción no pueden considerarse integrales, más bien son asistemáticas en el tiempo.

Una de las características problemáticas de la Educación Media Superior en México, que no se ha mitigado con las reformas, es su diversidad y desigualdad, la cual es notable solamente en la escala nacional, regional, local y al interior de sus subsistemas. Esto representa en sí mismo un reto a la hora de diseñar e implementar cualquier tipo de programa, sea curricular, de formación, de acreditación o de financiamiento sin que genere algún tipo de nueva desigualdad o acentúe las existentes. Las desigualdades tienen orígenes estructurales, atribuibles al sistema social, económico o educativo, pero también pueden ser atribuibles a factores de escala meso o micro —institucional—, a puestos y a personalidades específicas.

En este contexto, vale la pena recordar que en el año 2021 se cumplió el plazo fijado por el país para lograr la cobertura total para la población en edad de cursar la Educación Media Superior. Como sabemos, la meta no fue alcanzada, pues aunque algunos estados declaran tener el 100% de cobertura, otros apenas rondan el 61%. El promedio de la tasa de cobertura apenas pasa el 75%, lo que constituye un atraso significativo respecto a los compromisos y las metas nacionales. En la misma línea, algunos de los indicadores más importantes muestran tendencias problemáticas a nivel nacional y local. En el caso de Veracruz podemos ver esos contrastes: la tasa de eficiencia terminal es 75.6% nacional y 75.7% en Veracruz, el abandono muestra una tasa de 8.7% a nivel nacional y de 7.7% en Veracruz, mientras que el indicador de esperanza de escolaridad es de 13.6% a nivel nacional pero en Veracruz es de 11.9%, el más bajo del país (SEP-SIGED, 2023).

Ahora bien, de manera paralela a la ambiciosa meta de universalizar el acceso a media superior, se han implementado reformas para crear un marco curricular común, incrementar los niveles de calidad, formar integralmente al profesorado, articular mejor la educación media superior con el nivel superior, responder mejor a las demandas del entorno socioeconómico, entre otras. Pero como lo muestra el estado de conocimiento, todas estas iniciativas han entregado resultados mixtos y poca efectividad global (Lozano, 2015; Razo, 2018).

En el 2019, justo antes de la pandemia del Covid-19, en México se adoptó el compromiso de hacer universal el acceso a la educación superior. Esta reforma expresada en el nivel constitucional es un avance significativo desde el punto de vista de los derechos, pero abre muchas preguntas con pocas respuestas financieras, organizacionales, curriculares (Treviño, 2021). Por ejemplo, ¿qué significa en términos reales hacer obligatoria la educación superior cuando la universalidad de la educación media no se ha logrado? ¿Qué efectos tendrá esta reforma en el nivel medio superior? Al respecto, cada que se asumen compromisos como este, es necesario cuestionarse en qué condiciones llegarán los estudiantes que transitan del nivel previo inmediato, pero también qué nos han enseñado las reformas previas que

se han propuesto ampliar los niveles de escolaridad. Podríamos preguntarnos si el hecho de hacer la educación superior obligatoria para el Estado no tendría un efecto sobre la acreditación y el tránsito del nivel medio superior al superior: ¿cómo se visualiza el tránsito entre la educación media superior y superior?

Si la demanda en la educación superior no sube como el gobierno lo esperaría al no excluir a nadie, como regularmente se expresa en el discurso gubernamental de la administración 2018-2024, ¿se abriría un espacio para que se obligue a las instituciones a aprobar a los estudiantes y pasen a los niveles superiores? ¿Cómo se proyecta la disponibilidad de instituciones de educación superior a lo largo y ancho del territorio para asegurar que haya opciones viables para los egresados de las instituciones de educación media? ¿Las instituciones de media superior y superiores existentes y por crear asegurarán la excelencia educativa que se mandata desde la Constitución?

Desde que inició la actual administración se ha diseminado un discurso de transformación de la educación pública y una de las características es poner en cuestión y en buena medida descalificar lo hecho en años pasados. Nociones como neoliberalismo, competitividad o calidad son utilizadas con mucha imprecisión y hasta desconocimiento para descalificar lo hecho en materia de educación básica y proponer un nuevo marco interpretativo tanto del pasado como del presente y del futuro. Esto tiene diferentes efectos, porque lo que se presenta como nueva política adolece de una coherencia epistemológica y deja muchos aspectos sin articular. La actual reforma curricular de educación media arrancó en las aulas recientemente, a poco menos de un año de terminar la administración 2018-2024. Se basa en conceptos que implican un posicionamiento frente a la así llamada neoliberalización de los sistemas educativos. Pero aceptar que el sistema es neoliberal implica asumir que todos sus actores son así, incluidos los docentes y directivos, pues el sistema no es abstracto. «Sacarlos» de ese supuesto esquema solo es posible si primero se los transforma a ellos y de paso se cambia o cuestiona el sistema económico, el sistema cultural o el sistema educativo en su totalidad. Estos sistemas, por su parte, no muestran signos de gran transformación sino de reformas tácticas.

Uno de los programas más amplios del actual gobierno consiste en la entrega de apoyos en forma de becas a grandes proporciones de la población inscrita en el sector educativo, pero en la medida en que dichos programas no están articulados a desempeño o fines educativos específicos es casi imposible saber el efecto de estas becas más allá de algunas nociones generales sobre el impacto en el gasto o el ahorro de las familias (Coneval, 2022). Aquí radica uno de los grandes retos y problemas a enfrentar desde el punto de vista socioeducativo: esta disposición de recursos puede presentarse fácilmente como un apoyo para asegurar la permanencia en las escuelas y el eventual paso exitoso de un nivel educativo al otro, pero en la medida en que no se construya evidencia sostenible, esas son especulaciones. Además, estas medidas generan en sí mismas varios retos: por ejemplo, hay cientos de padres y madres que pueden o no saber en qué usan ese recurso sus hijos, lo cual constituye una distorsión de las relaciones familiares o domésticas como consecuencia de las acciones del gobierno.

Muchos de los egresados de la media superior participan en programas como Jóvenes Construyendo el Futuro, que tiene una gran cantidad de problemas en términos de diseño y operación. Entre las dificultades que presentan está el que no se puede saber a ciencia cierta la calidad de los trabajos o la relevancia que pueden tener para la formación de las personas; también se han documentado numerosas simulaciones en materia de entrega de recursos y hasta de capacitación de los jóvenes aprendices (Esquerro, 2022). De tal forma que el reciente ciclo de políticas y programas públicos dista mucho de ofrecer soluciones responsables e integrales a la juventud nacional.

Cambio digital: la nueva generación de inteligencia artificial y EMS

A continuación, dedicaré unos párrafos al reto que plantean los cambios digitales recientes para la EMS. El mundo atraviesa un proceso permanente de reajuste tecnológico que al parecer se aceleró en la última etapa del siglo pasado. Este proceso se ha extendido de manera intensa, aunque también desigual a lo largo y ancho del mundo. La actual etapa del desarrollo tecno-

lógico está marcada por el ascenso de tecnologías digitales y especialmente el de la inteligencia artificial (IA) que representa un cambio de paradigma frente a la era de las redes y de la computadora personal. El impacto de estas nuevas tecnologías es desigual pues en algunas empresas y sectores es mucho más evidente que en otras. Pero dadas sus capacidades es de esperar que en pocos años esté disponible e influenciando diversas actividades de nuestras vidas.

A diferencia de la era de la computadora personal y de las redes (cuya máxima expresión es la diseminación de Internet), este cambio tecnológico implica el uso de nuevas tecnologías de programación, de uso de información masiva, tanto en tiempo real como bajo demanda, emplea nuevas capacidades de procesamiento y representación de datos y en general supone nuevas lógicas de interacción entre personas y sistemas informáticos. Además, la IA ocurre en diversos dispositivos que no necesariamente requieren la presencia de personas, y no necesariamente pasa por computadoras como las que tradicionalmente conocemos, sino que se pueden ejecutar desde aparatos domésticos, celulares, autos, tabletas y demás.

Actualmente, la inteligencia artificial que puede generar contenidos nuevos a partir de los datos que ya se le han presentado no es un asunto de ciencia ficción, sino que es parte de la vida cotidiana de miles de personas alrededor del mundo. Quienes usamos redes sociales y servicios de comunicación personales estamos familiarizados con cómo se han personalizado, con la información que se nos provee, con los productos que aparecen de pronto en nuestras pantallas y con los contenidos que se nos invitan a visitar.

Tras de todos estos contenidos están sofisticados sistemas de algoritmos y de gestión de información que «aprenden» de nosotros y nos devuelven esos aprendizajes como datos procesados en forma de opciones, recomendaciones, sugerencias y demás. En los últimos dos años los sistemas personales basados en lenguaje natural como ChatGPT o el Chat-Bing han fascinado a gran parte del mundo al mismo tiempo que han suscitado una gran cantidad de preocupaciones debido a su capacidad de procesamiento de datos y a la posibilidad de regresarnos muchos

de esos datos en forma de oraciones, propuestas, resúmenes, preguntas, hipótesis, imágenes o composiciones que nos harían pensar que del otro lado hay una persona o algo que piensa como una persona.

Esto ha dado paso a preocupaciones que expresan no solamente a involucrados e involucradas en el ámbito de las TI, sino también a políticos, líderes sociales, académicos y diversos activistas. Las preocupaciones giran en torno a posibles consecuencias indeseables como la diseminación de información incorrecta, el plagio de ideas, el incremento de la exclusión, la exacerbación de las diferencias sociales y económicas. Asimismo, se ha problematizado que este cambio tecnológico está teniendo impactos en distintos sectores económicos y el laboral es uno de ellos. Con la llegada de tecnologías que tienen capacidad de procesar analizar y representar grandes volúmenes de datos en distintos sectores, una gran cantidad de trabajo administrativo está en riesgo, pero también otros ámbitos donde el trabajo es rutinario o automatizable (Treviño, 2023). Asimismo, la IA, su diseño, su consolidación y ascenso está fuertemente ligado a un modelo económico basado en la acumulación de capital en unas cuantas manos y en la libre competencia que muestra muy poco respeto por la sustentabilidad de la vida en el planeta.

Una parte importante de todos estos retos fueron resumidos en la construcción de los objetivos del desarrollo sustentable presentados por la Organización de las Naciones Unidas en 2015, y aunque cada uno de estos aspectos merece su propia discusión y referencia en este contexto, quiero articularlas: ¿cómo es que la educación media superior en México está abordando estos temas si es que acaso se está haciendo? ¿Qué reflexiones se están promoviendo entre los estudiantes, el profesorado, los directivos, los asesores, los padres y madres de familia de los estudiantes, entre otros actores involucrados? ¿Las recientes acciones en materia de políticas y reformas propician mejores condiciones para enfrentar estos retos? ¿La educación media superior, sus docentes, sus estudiantes y sus propuestas de formación está preparada para ello?

Una breve revisión sobre los posicionamientos públicos, sobre todo emanados del orden gubernamental en esta materia, dejan ver de manera evidente que en la actualidad ni las estruc-

turas federales ni locales tienen un posicionamiento claro al respecto y mucho menos una agenda de investigación o formación. Esto me parece preocupante porque se trata de cambios que van a ritmo acelerado y cuyos efectos ya se están dejando sentir en diferentes partes del mundo tanto en términos positivos como en términos negativos.

*Consideraciones finales: el reto de construir
vida en común desde la educación media superior*

Cerraré este documento con una muy breve reflexión: el trabajo desarrollado en la EMS, antes y después de las reformas más recientes, asume varios propósitos, uno de ellos es ayudar a construir una mejor vida para las personas en esta etapa tan compleja que es la juventud. Pero vale la pena preguntarse si ante las transiciones resumidas o los nuevos escenarios que plantea la IA lo que sabemos de la educación media realmente puede ayudar a construir la vida en común. Es necesario preguntarnos si acaso se están promoviendo nuevas formas de relación entre los actores educativos, las instituciones y su entorno comunitario.

Lo común es un concepto de tipo social y político que sirve para dar cuenta de una particular forma de construcción de la vida que presupone que las personas se reconocen en sus diferencias y pueden a partir de ellas construir elementos que las vinculen sin necesariamente hacerlo de manera permanente. Lo común entonces es una construcción siempre frágil pero valiosa que puede emerger tanto del entorno local como de grandes acuerdos nacionales o internacionales.

Desde mi punto de vista, la posibilidad de construir lo común en México está acotada por distintas razones. Una de ellas sigue siendo de tipo educativo, pues en nuestro país la educación sigue siendo asimétrica, además de heterogénea y excluyente. Por otro lado, la implementación de las políticas de reforma educativa no parecen avanzar en correspondencia con el marco retórico propuesto mientras todas las transiciones expuestas siguen corriendo a gran ritmo.

Asimismo, vale la pena señalar que hoy en día distintos países del mundo han suscrito el acuerdo para impulsar 17 objetivos que atienden algunos de los principales retos del mundo contemporáneo en aras de impulsar un desarrollo menos de-

predador. Los así llamados Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS) buscan conectar preocupaciones y acciones para construir el bien común, articulando la escala internacional con la local. Para lograr dichos objetivos se han diseñado y suscrito diferentes instrumentos que en teoría deberían orientar la actuación de los gobiernos y de diferentes actores sociales. México suscribió los ODS y aunque están presentes en diversos documentos oficiales, la realidad es que no es posible identificar un auténtico compromiso en todos.

En el caso de la educación hay una paradoja: aunque el objetivo 5 de los ODS se refiere al compromiso de proveer educación de calidad educativa, México no solo eliminó la palabra calidad de gran parte de sus documentos normativos y la sustituyó por excelencia, sino que numerosas acciones educativas emprendidas en el país relacionadas con el cambio curricular o la formación docente no permiten establecer que se tenga un compromiso ni con la calidad ni con la excelencia. Por otro lado, más allá de lo planteado en los objetivos del desarrollo sustentable, dada la cantidad de transiciones que enfrentamos hay que preguntarse si en México se están creando las bases para la construcción de lo común siguiendo la guía en el corto y mediano plazo.

Dado que los jóvenes que ingresan y egresan de la media superior se están formando en un mundo muy complejo, es fundamental que desde el sistema educativo se asuma que las transiciones que se han descrito aquí son inevitables y que exigirán de nuestros estudiantes habilidades y disposiciones que generaciones previas apenas se imaginaron. Debe ser prioritario construir desde ya las condiciones educativas, sociales, culturales y técnicas para la construcción de lo común, tomando en consideración la nueva realidad que dibujará la inteligencia artificial y otros desarrollos científicos y tecnológicos.

Referencias

- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., y Zucman, G. (Eds.). (2022). *World Inequality Report*. Harvard University Press.
- Domínguez Lugo, A. J., Silva Ávila, A. E., Castorena Peña, A., Barrera Moreno, M. A., y Ramírez González, D. I. (2017). Investigación sobre las oportunidades de empleo para los profesionistas recién egresados utilizando bsc. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 116-134.
- Inegi. (2020). *Censo Nacional de Población*. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [archivo PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Juventud22.pdf.
- Lozano Medina, A. (2015). La riems y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(spe), 108-124.
- Martínez Rizo, F. (2015). El desarrollo de la educación media superior. Una perspectiva histórica. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(33), 249-274.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106.
- Rodríguez, S. A. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional. *Perfiles educativos*, 40(161), 8-31
- Salazar, C. A. y Azamar Alonso, A. (2014). Flexibilidad y precarización del mercado de trabajo en México. *Política y cultura*, (42), 185-207.
- Treviño Ronzón, E. (2013). Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa. *Revista Pampedia*, 8, 40-55.
- (2020). *Ser joven en la ciudad de Veracruz: vida y participación en contextos de cambio y violencia*. Clacso, UACJ.
- (2021). Hacia la obligatoriedad de la educación superior: algunas evidencias para entender la forma de diseñar e implementar políticas públicas en la 4T en R. Nava Olivares, Quiñonez León y M. M. Sam Bautista (Eds.), *Transformaciones y continuidades en tiempos de la 4T* (1a ed, pp. 111-130). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- (2023). La educación y el devenir digital. Discurso, experiencias y acciones frente al ascenso de la inteligencia artificial. *Perfiles educativos*, 45(especial) 24-42.

La escuela y la lógica de mercado: desafío de la transición en el MCEMS

—
Lizandro Sánchez Caicero
—

Resumen

Con el fin de delimitar uno de los retos principales de la transición de una educación basada en competencias a la denominada Nueva Escuela Mexicana, en este texto se muestra un análisis de la narrativa que desde esta última se hace sobre la primera, reconstruyendo la representación del currículo por competencias presente en la nueva visión institucional. Este trabajo está dividido en tres secciones: sobre la visión general del actual gobierno al respecto del neoliberalismo y la educación, el entramado conceptual a usar y el análisis de la narrativa. Al final, en el apartado de cierre, expongo el *poder performativo* del mercado y de la escuela como principal desafío que se vislumbra a partir del análisis realizado.

Introducción

El objetivo que me propuse en este texto es delimitar o definir uno de los principales desafíos o retos que se presentarán en las escuelas ante la transición a una forma de educar con un planteamiento que busca diferenciarse a fondo del que le precede. El alcance que planteo permanece en el ámbito de la narrativa sobre la Educación Media Superior y los fines que debe perseguir en cuanto al tipo de ciudadano «necesario» para la sociedad contemporánea. Con esto en mente, en las siguientes páginas exploro la representación de la educación basada en competencias (EBC) en la media superior, que se expone en la nueva visión institucional sobre este nivel educativo, a partir de la narrativa en *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior* (Arroyo y Pérez, 2022).

En la primera sección delimito el marco general de este análisis a partir de un acercamiento a la postura del actual gobierno de México sobre el neoliberalismo y la educación, relacionándolo con acercamientos académicos sobre el funcionamiento de los estados con modelos neoliberales. En la segunda parte defino las cuatro categorías del entramado conceptual para realizar mi análisis: destitución simbólica de la escuela y poder performativo, dispositivo pedagógico, currículo y representaciones sociales, herramientas de interpretación y exploración de la narrativa seleccionada. La tercera parte contiene la reconstrucción y análisis de la representación de la EBC a partir de las paradojas señaladas desde la visión institucional de la NEM.

Finalmente, en el cierre de este trabajo, a partir del contexto y la argumentación previa, defino lo que considero es uno de los principales desafíos que enfrentará la media superior en la transición a la Nueva Escuela Mexicana, al intentar establecer una educación que favorezca subjetividades vinculadas y conscientes de su existencia en comunidad, en un ambiente dominado por el «mercado».

Marco del análisis: neoliberalismo y narrativa institucional sobre la educación

La educación es uno de esos ámbitos de la vida pública constantemente presente en las discusiones sobre lo que somos como

personas, como sociedad y como nación. Es parte fundamental del tejido social, con todos los defectos que cotidianamente se le atañen. Cada gobierno ha modificado en mayor o en menor medida los principios, formas y prácticas de la educación en nuestro territorio, en un marco general de su perspectiva sobre el deber ser de un país y de sus ciudadanos. De forma general y breve, revisemos la visión del actual gobierno federal sobre estos aspectos. En el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (Gobierno de México, 2019) encontramos:

En la crisis económica de 1973 los grandes capitales y sus ideólogos, los economistas neoliberales, vieron la oportunidad de dismantelar en provecho propio los mecanismos de redistribución, los derechos laborales, los sistemas de enseñanza y salud y todo lo que fuera de propiedad pública. Se alzó en el mundo un clamor concertado que señalaba al sector público como intrínsecamente corrupto y mal administrador, se afirmó que resultaba demasiado costoso mantener los derechos laborales y sociales adujo que el gasto social era inflacionario y generador de déficits incontrolables que acabarían llevando a los países a la bancarrota (p. 41).

De forma inmediata a lo anterior, se ubica al dismantelamiento del estado de bienestar, la dictadura de Augusto Pinochet en Chile y aplicaciones en el mundo anglosajón como casos internacionales de imposición del neoliberalismo, para pasar a su establecimiento en México a partir de 1982, y sobre todo, con la «imposición» de Carlos Salinas en 1988, sexenio en el que «inició el desastroso periodo que culminó en 2018 y que dejó una dolorosa herencia de pobreza multiplicada, desigualdad social, marginación, corrupción, deterioro institucional, pérdida de soberanía, inseguridad y violencia» (*Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, p. 41). Es importante enfatizar que mi objetivo no es afirmar o negar lo contenido en el PND u otros documentos del Estado, sino analizar cómo representan la propuesta educativa con la que polemizan.

Esta narrativa del Estado mexicano sobre la llegada y el desarrollo de políticas neoliberales, aunque mostrada de forma poco o incluso nada técnica, es compatible con posturas sociológicas y filosóficas (entre otras) críticas a ese tipo de políticas. Por

ejemplo, Grinberg y Levi (2009) sostienen que en estas primeras décadas del siglo XXI hemos experimentado una reconfiguración de los escenarios políticos, sociales y económicos, reconfiguración dominada por la crisis de la sociedad salarial en el marco del abandono de las políticas del estado de bienestar, las crisis de reconfiguración del Estado, la globalización de la economía y la cultura, y el emerger de nuevas identidades y formas de la subjetividad, el afianzamiento de la revolución informática, y como un fracaso el acrecentamiento de la desigualdad social y escolar. En esta sociedad se hacen notorias crisis institucionales, de hecho, funciona a partir de la existencia de la periodicidad de estas, se encuentra dominada por la incertidumbre, la inestabilidad, un escenario en el que los llamados a la adaptabilidad, la resiliencia y valores asociados encuentran un fecundo caldo de cultivo (Castro-Gómez, 2010; Grinberg, 2008).

En coherencia con su perspectiva crítica sobre las políticas neoliberales de administración del Estado, en el PND se expone la postura del, en aquel entonces, nuevo gobierno de México, sobre las condiciones en las que consideraba haber encontrado el ejercicio del *Derecho a la educación*:

Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza.

Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no solo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales. En el sexenio anterior la alteración del

marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables (Gobierno de México, 2019, pp. 50-51).

Esta larga cita nos muestra el marco de los cambios y reformas que se promoverían durante este sexenio aún por terminar, incluyendo por supuesto las que atañen a la Educación Media Superior. A continuación, expongo el entramado conceptual para el análisis de esta perspectiva y de su ampliación a la escuela.

Elementos para un análisis de la narrativa en la visión institucional del MCEMS

Poder performativo y destitución simbólica de la escuela

Desde una perspectiva sociológica y filosófica, el estado de la escuela inscrita en la narrativa institucional de la educación puede interpretarse a partir del concepto de destitución simbólica. Duschatzky y Corea (2009) emplean la noción de destitución simbólica de la escuela para hacer alusión a que «la “ficción” que esta construyó [y] mediante la cual eran interpelados los sujetos, dejó de tener poder performativo», es decir, los enunciados del discurso escolar sufren «la pérdida de la capacidad de producir efectos prácticos» (p. 81), y agregan que la eficacia simbólica de narrativas y discursos escolares no se mide a partir de la correspondencia estricta entre lo que dice y lo que sucede, sino «en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social» (p. 82).

A partir de esta noción, las autoras sugieren que la destitución de la escuela se percibe como una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad; no necesariamente una pérdida absoluta, pues puede experimentarse como desaparición o cuestionamiento de algunos de los términos tradicionales del discurso pedagógico —saberes, conocimiento, reglas, alumnos, docentes, directores, etc.—, y no del conjunto completo (pp. 82-83). Tal situación es más determinante si concedemos, con Foucault, que «todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan» (2010, p. 45).

El dispositivo pedagógico

Los dispositivos (Castro, 2011) se conforman como una red de relaciones entre elementos heterogéneos, discursivos o no, como instituciones, discursos, arquitectura, leyes, principios morales, etcétera; establecen también la naturaleza de estos nexos; son formaciones históricamente situadas y como tales están sujetas al cambio y a la interferencia. Al hablar de dispositivo pedagógico, siguiendo a Grinberg y Levi (2009, p. 16), «estaríamos refiriéndonos a una multiplicidad de elementos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario sociohistórico». Así, las autoras enlistan elementos como: las leyes de educación en distintos niveles administrativos, acuerdos de convivencia, textos escolares, actividades en el aula, formas de uso del espacio y el tiempo escolar, lo que puede decirse y lo que no en clase, el currículo, etc. En tanto la noción de dispositivo supone, además de lo anterior, la producción de subjetividad, la educación puede pensarse como un territorio, como un campo de relación de fuerzas, de encuentro entre sujetos, espacio de producción y distribución de determinadas formas de saber que contribuyen al desarrollo de unos tipos determinados de subjetividad.

El currículo

Dado que el objeto central de este estudio es el MCC, uno de los componentes clave del dispositivo pedagógico que será analizado es, precisamente, el currículo. A este respecto suscribo la noción desarrollada por Grinberg, Levi y Rodrigo (2009) sobre el currículo y su tipología: «las lógicas y particularidades de la producción cultural se expresan en la producción curricular», lo cual cobra especial relevancia cuando «como una primera aproximación, entendemos por currículo los procesos y prácticas ligados con la transmisión de la cultura», lo que implica referirse a «los procesos y relaciones sociales involucradas en la producción, legitimación y distribución social de la cultura» (p. 53 para las tres citas). Si bien estos autores distinguen cuatro formas de currículo, por el alcance planteado en este análisis solo abordaré el formal: «currículo como intención oficial, como definición normativa que involucra la definición formal de la enseñanza» (p. 67).

Representación social y subjetividad

En la narrativa institucional de la actual administración existen dos representaciones de la escuela y la educación: la educación neoliberal y la Nueva Escuela Mexicana. Entiendo por representación social «un modelo interno que da forma a la realidad y opera como esquema de clasificación, explicación y evaluación» (Vergara, 2001b, como se citó en Urteaga, 2011, p. 44). El contenido de las representaciones sociales se organiza de acuerdo con los patrones de jerarquización, clasificación y coherencia que construye cada grupo, comunidad o institución (Urteaga, 2011, p. 44). Es decir, la representación se ubica en un contexto. Con el fin de analizar las representaciones de los dos tipos de educación, tomaré como base a Jodelet (2008), quien propone el siguiente esquema que delimita las esferas o universos de pertenencia de las representaciones, en relación a su génesis y a sus funciones:

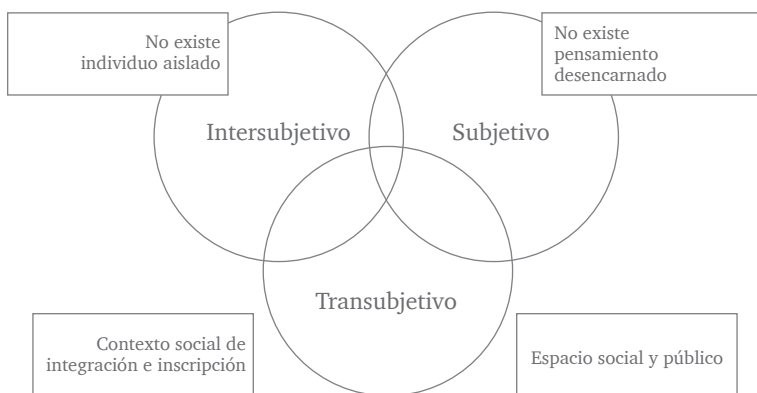


Fig. 1. Esferas de pertenencia de las representaciones sociales (Jodelet, 2008, p. 50).

La primera esfera de la subjetividad de las representaciones involucra los procesos que operan a nivel de los mismos individuos, procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye las representaciones, que pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional; además, dependen de su experiencia y pueden señalar estados de sujetamiento o de resistencia. Esta esfera incluye los significados atribuidos por los sujetos a un objeto localizado en su entorno, así como la forma en la que tales significados se articulan con su sensibilidad, intereses, deseos, emociones y funciones cognitivas (pp. 51-52).

La esfera de la intersubjetividad remite a situaciones contextualizadas que contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en espacios de interlocución. Allí las representaciones intervienen como medios de comprensión y como instrumentos de interpretación y construcción de significados compartidos, acuerdos o divergencias en torno de un objeto de interés común o acuerdo negociado, abriendo la posibilidad de creación de significados o resignificados consensuales (pp. 52-53).

Respecto a la esfera de la transubjetividad, la autora afirma que se compone de elementos que atraviesan las otras dos, pues abarca tanto a los individuos y a los grupos, como a los contextos de interacción, las producciones discursivas y los intercambios verbales. Es decir, la esfera de la transubjetividad remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo, constituyéndose como un medio ambiente donde los individuos están inmersos (Jodelet, 2008, pp. 53-54).

La representación de la EBC en la visión institucional

En *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*, Arroyo y Pérez (2022) exponen una finalidad dual del MCEMS, «su fin es contribuir a la formación de una generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo», es decir, polemizan y antagonizan directamente con la posición inmediatamente anterior. Continúan con lo que quieren generar afirmativamente en esta nueva generación: «que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable» (p. 21 para ambas citas). Para conseguirlo, en este nuevo planteamiento del currículo dan cuenta de lo que consideran paradójicas en la propuesta curricular de la política educativa construida sobre la «ideología del neoliberalismo» (p. 21), es decir, una serie de contradicciones de la educación basada en competencias. A continuación, reconstruyo la representación de esta modalidad curricular en la visión institucional del MCC.

Las paradojas de la EBC

Partamos de la descripción general que hacen Arroyo y Pérez (2022) de la educación de la que quieren distanciarse:

la propuesta curricular anterior basada en competencias, cuyo propósito central es la «empleabilidad y productividad» del egresado de bachillerato [reproduce] una racionalidad sustentada en el supuesto de que somos seres aislados, racionales y egoístas, por lo que todos los órdenes de nuestra vida pueden funcionar por el interés personal, por decisiones de mercado, en el que solo hay que entender la lógica del intercambio, el beneficio personal, la ganancia y eficiencia [...]. Las personas, dice esta teoría, deben funcionar como si fueran una empresa, por ello se ha calificado a los que tienen empleo como capital humano, concepto que deteriora la condición humana de las personas, tengan o no empleo (p. 20).

Al inicio de este texto exponía la representación general que el gobierno de México tiene del neoliberalismo y sus efectos en la sociedad y la educación. En relación con este punto y con lo citado ahora sobre la EBC, cabe agregar que, de acuerdo a Grinberg, la escuela ha sufrido una transformación a partir del cambio gradual de los ideales modernos sobre la formación, hacia las necesidades contemporáneas del mercado neoliberal, pues el relato moderno sobre la educación «se edificó conforme principios unificadores que se preocupaban por la unidad de lo diverso a través de un relato único y totalizador, donde la institución escolar ocupaba el lugar de la autoridad gracias al poder delegado por el Estado» mientras que en décadas recientes «se enfatiza la flexibilidad y heterogeneidad de la formación, el mandato es el de la diversidad cultural, de la elección, la libertad-obligación de la elección de la identidad», contenidos nuevos que «se crean y recrean en el marco de un nuevo relato en donde la formación [...] ya no debe pasar por la constitución del sujeto trabajador-ciudadano [ni] estructurarse en torno de un relato único que la escuela debe transmitir», pues, lo que sucede ahora es que «el trabajador deviene un buscador de trabajo y el ciudadano un individuo comprometido, solidario y responsable de sí, en el marco de su comunidad electiva».

El dispositivo pedagógico en esta representación de la EBC tiene interesantes efectos en cada una de las esferas de la pro-

puesta de análisis de Jodelet (2008). En la esfera de la subjetividad, individuo como capital humano. En la intersubjetividad, puede notarse que la escuela «tradicional» (de la sociedad industrial o disciplinaria) va perdiendo poder performativo, ya no interpela con la misma fuerza al sujeto, pues la lógica del mercado se extiende a espacios antes mucho más dominados por el Estado. Es a partir de la teoría del capital humano que se identifica al trabajo como una aptitud, una idoneidad que el sujeto tiene o posee para lograr hacer de algo, que no es sino sí mismo, un sujeto como flujo de ingresos. Esta teoría presenta una forma discursiva, pero tiene efectos en la práctica de los sujetos al contemplar tanto cuestiones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, así como capacitación para el trabajo, movilidad laboral, salud, desarrollo financiero e «innovación» (Foucault, 2012), implicando un ambiente transubjetivo dominado por la lógica del mercado.

Rasgos fundamentales de la representación de la educación neoliberal: la primera paradoja

Veamos algunos acercamientos a la propuesta curricular crítica desde la NEM. La primera paradoja amplía la crítica al planteamiento de las competencias como objetivo central de la educación, a saber:

- La pertinencia en los estudios [de media superior] implica dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando, como a quienes requieren incorporarse al mercado laboral, por lo que estos deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica que requiere dicho mercado. (Acuerdo sep 653, 2012; citado por Arroyo y Pérez, 2022, p. 21).

Esta postura de la EBC, desde la nueva narrativa institucional, es inaceptable por las siguientes razones (pp. 21-23):

- Es una visión muy limitada de la «pertinencia» de la EMS al no considerar que responde a problemas, necesidades y expectativas ni de la sociedad ni de los educandos, pues los problemas más desafiantes del mundo contemporáneo están vinculados

con cuestiones como desigualdad, discriminación, violencia y degradación del medio ambiente.

- Los límites de esta visión de la pertinencia se enmarcan también en que no reconoce como prioridad que el estudiantado, para resolver necesidades psicosociales, de salud física y emocional, tiene que reforzar sus conocimientos y cultura para así asegurar su adecuado desarrollo en un proyecto de vida propio.
- Este enfoque utilitarista e individualista se ha asociado a la sociedad del conocimiento como principal y único eje rector del desarrollo de las naciones.
- La lógica de mercado también está interesada en formar ciudadanos, pero estarán definidos por ajustar su conducta a los preceptos normativos sin cuestionarlos, reproduciendo así la lógica de mercado en todos los órdenes de su vida. Esto implica que la ganancia es su único criterio conocido para la interacción social y la aceptación como destino de lo que decidan otros que defienden intereses políticos y sociales ajenos al bienestar general.

El concepto de competencias ha sido fundamental en los cambios curriculares implementados en América Latina desde la década de 1990. Esto ocurre bajo el supuesto de que, dados los cambios acontecidos en el mundo del trabajo, se necesita reorganizar la enseñanza a los efectos de atender a los nuevos requerimientos que presenta la sociedad en un mundo que se plantea cada vez más flexible y abierto (Grinberg, Levi y Rodrigo, 2009). La pertinencia del currículo por competencias se limita al mundo laboral, un solo aspecto del contexto social en el que cada estudiante se integra e inscribe.

Hablar de competencias en la escuela implica, según Grinberg, Levi y Rodrigo (2009b), principalmente dos cosas: aprender a aprender y lo que los alumnos hacen con lo que saben. Aprender a aprender refiere a los modos y estrategias de acceder al conocimiento, se intenta dejar atrás una enseñanza basada en conceptos y se promueven las competencias procedimentales y actitudinales, por lo que involucra autorreflexión, autoconducción, autodesarrollo, que permitan al sujeto convertirse en gestor de su existencia y formación. Respecto a lo segundo, continúan los autores, el hacer de los alumnos no implica necesariamente llegar a un resultado, sino saber cómo es posible alcanzarlo, es

decir, es un hacer vinculado con la resolución de problemas. Así, concluyen, enseñar a pensar tiene un nuevo sentido, que determina una subjetividad vinculada con la formación del trabajador del capital humano, con adaptabilidad, incluso a quedarse en el desempleo (pp. 110-111).

*Rasgos derivados o implicados en la
representación de la educación neoliberal*

Considero que las críticas contenidas en las restantes paradojas, de la dos a la siete, se enfocan en singularidades que pueden entenderse como derivaciones o implicaciones de los contenidos de la primera.

La segunda paradoja refiere a la no intervención del docente en la definición del rumbo de la educación, pues de acuerdo a Arroyo y Pérez (2022), aunque las y los docentes experimentan directamente el proceso educativo en el aula que es el núcleo del sistema educativo, históricamente han sido tratados como meros ejecutores de políticas centrales, y cuando han sido llamados a capacitaciones y conferencias ha sido solo para legitimar y no para participar en la propuesta curricular (pp. 25-26). El sujeto docente es un sujeto administrador pero no diseñador del currículo de la educación neoliberal, pues el relato de la formación dentro de esta pedagogía se ha construido cuestionando la transmisión de conocimientos, señalando como lo importante no la enseñanza sino la guía y monitoreo del aprendizaje, estableciendo así que viviendo en la *sociedad del conocimiento*, este ya no debía ser enseñado; el sujeto docente es un gestor, ya no puede ni debe dar respuestas sino guiar en el autoaprendizaje al mismo tiempo que reflexiona sobre sí mismo (Grinberg, Levi y Rodrigo, 2009b). La interacción docente-estudiante cambia radicalmente, del disciplinamiento al gobierno conductual, de sí mismo y de los otros, prácticamente «dar clase» se convierte en *management* del aula.

Las paradojas tercera, cuarta y quinta expuestas por Arroyo y Pérez (2022) pueden explicarse en conjunto. La tercera paradoja se enfoca en el vínculo de las instituciones educativas con su contexto social y critica que estén cerradas a su comunidad: la localidad como concepto perdió relevancia a medida que se

fortalecían las teorías de la globalización y suponía que traería homogeneidad en formas de pensamiento, de consumo y de producción. No obstante, las consecuencias reales involucran cambios en las relaciones sociales, en nuevas demandas, implicando con ello ventajas y problemas específicos dependiendo de cada comunidad (p. 26). La cuarta paradoja cuestiona directamente la lógica meritocrática: a pesar de un piso disparado en términos de oportunidades, el currículo anterior sostuvo la idea del mérito entre las y los estudiantes. En el contexto de la inequidad la meritocracia fomenta el individualismo, justifica la desigualdad, es falsa y anula el sentido de solidaridad (p. 27). La quinta paradoja se enfoca en el menosprecio dirigido a las carreras profesionales técnicas y tecnológicas, desprecio ligado a la meritocracia, la cual no solo supone que aquellos que logran superar ciertas pruebas son merecedores de los mejores puestos y salarios, sino que también son considerados los más productivos socialmente y por ello merecedores del reconocimiento (p. 29).

Las tres paradojas anteriores llevan el hilo conductor de los efectos de la teoría del capital humano en la educación, en tanto pueden mostrarse también como un potencial distintivo de clase. Para Escobar y Pedraza (2010), una de las características fundamentales de la clase media sobre la que existe consenso entre los analistas es la posesión de capital de instrucción, pues este sector poblacional reconoce la educación, en particular la superior, como signo distintivo de su estatus, ya que es la base de su ocupación y de una fuente de ingresos superior a la de las profesiones manuales. Benza (2014), a partir de una argumentación similar a la anterior, concluye que, producto del propio funcionamiento del sistema económico de mercado, las clases medias consideran la existencia de una meritocracia con bases racionales: los méritos individuales, reflejados en los logros educativos, regirían la distribución de los individuos en las posiciones sociales.

En la sexta paradoja se discute «la vigencia de la calificación como medida para conocer los avances en el aprendizaje de las y los estudiantes», si consideramos que «al medir conocimientos de manera estandarizada no se permite conocer el progreso o retroceso de quien es calificado, ni mucho menos sus necesidades de superación» (Arroyo y Pérez, 2022, p. 29). Finalmente, la

séptima paradoja cuestiona la fragmentación de la educación en el sistema educativo como conjunto, es tanto que «por décadas se ha tratado de articular la educación en sus diferentes niveles, [pero...] la orientación fue, como ya se ha señalado anteriormente, asegurar la continuidad académica y la vinculación laboral de las y los estudiantes» (p. 30).

En estas últimas paradojas resuena la cuestión del capital humano. En mi opinión, la finalidad de la estandarización de la calificación y de los intentos de articulación del sistema educativo para un perfil de egreso vinculado tan estrechamente al mercado laboral puede tener como ventajas (si se cumpliera cabalmente) mano de obra calificada y crecimiento económico. Al enfocarse en el aspecto laboral, de acuerdo con Castro-Gómez (2010), las capacidades del sujeto estudiante son vistas en función del mercado, con una lógica en la que el trabajador ya no es visto como despojado, al estilo marxista, como falto de medios de subsistencia, sino como dotado de competencias que le son propias y que no tiene nadie más; por ello lo que está en juego es la concepción del individuo activo, calculador, capaz de sacar el máximo beneficio de su capital humano, es decir, de sus competencias.

Cierre

La EBC tuvo como pilar la lógica del mercado en un ambiente extraescolar en el cual predominó, y sigue predominando, una lógica de mercado. Con base en lo expuesto, considero que uno de los desafíos fundamentales de la transición a la NEM está en la esfera de la transubjetividad, pues allí, es decir, en el ambiente complejo en el que se encuentran la escuela y los estudiantes, el mercado tiene un poder performativo superior a la escuela, el suficiente para haberla no solo influenciado a través del establecimiento del currículo formal *ad hoc* en las recientes propuestas institucionales que fueron previas a la media superior, sino en tanto ni la escuela ni los estudiantes son sujetos aislados (sujeto colectivo y sujeto individual).

Aun con las deficiencias en su aplicación, el hecho de que culturalmente la lógica de mercado tenga una alta capacidad de interpelación a los sujetos es un rasgo de nuestros tiempos con los que la propuesta de la NEM tendrá que aprender a lidiar. A

cada una de las críticas a la educación por competencia citadas en este texto, en el documento institucional (Arroyo y Pérez, 2022) contraponen la postura y las directrices generales de una forma de educar en la que se «establece la superioridad de la libertad del ser humano en una sociedad que se sustente en el bienestar común por sobre la libertad de mercado, que se soporta en el mayor beneficio y la eficiencia» (Ibid, 2022, p. 21), y lo hace, en mi opinión, sin cerrarse en una postura dogmática. Aunque, por supuesto, es necesario un análisis a fondo de la propuesta (que habrá que realizar en otra ocasión), señalo por ahora un ejemplo de contraposición en la primera paradoja:

la nueva propuesta curricular no omite la importancia de lo económico ni tampoco el valor del desarrollo de competencias específicas en la formación para el trabajo; estas deben seguir siendo parte de los planes y programas de bachillerato tecnológico y profesional técnico bachiller, según su orientación. Necesitamos seguir formando personas capaces de insertarse en el mercado laboral, pero debemos asegurar que dichas competencias tengan claros referentes sociales y éticos para que nunca más la lógica de mercado se anteponga a los derechos sociales y al bienestar común (Arroyo y Pérez, p. 8).

La diferencia está en lo que se prioriza. En el currículo formal anterior las competencias eran el objetivo central, en tanto el mercado se erigía como criterio de decisión de aquello que debe o no ser enseñado. En la nueva propuesta curricular, manteniendo a mi juicio un carácter realista sobre nuestra inserción en la economía mundial, se mantiene la noción de competencias, se reconoce su utilidad potencial para el desarrollo del individuo, pero se pretende que no sea la única dimensión del sujeto. Este desafío de la transición educativa implica pasar de la búsqueda de la producción de un tipo de subjetividad a la posibilidad de abrirse a la producción de distintos tipos de sujetos, no solo individuales, sino colectivos, sobre la idea de los derechos sociales y el bienestar común, y para ello la EMS tendrá que construirse como un dispositivo con una capacidad de interpelación que sí logre salir de los muros escolares e interpele al personal escolar, al estudiantado y a sus familias; que sí logre situarse con pertinencia en su entorno social y responda a la construcción histórica de las comunidades.

Referencias

- Arroyo, J. y Pérez, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19-37). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Benza, G. (2014). *El estudio de las clases medias desde una perspectiva centrada en las desigualdades en oportunidades de vida*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Escobar, A. y Pedraza, L. (2010). Clases medias en México: transformación social, sujetos múltiples. En R. Franco, M. Hopenhayn y A. León (Eds.), *Las clases medias en América Latina. Retrospectiva y nuevas tendencias* (pp. 355-404). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- García, A. y Martínez, L. (2014). El constructo «competencias» en docentes de bachillerato. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4), 163-170.
- Gobierno de México. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato*[archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_com_n_del_SNB.pdf
- (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*[archivo PDF]. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila Editores.

- Grinberg, S. y Levi, E. (2009). Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad. En S. Grinberg y E. Levi, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro* (pp. 15-52). Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S., Levi, E., y Rodrigo, I. (2009a). Debates curriculares. En S. Grinberg y E. Levi, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro* (pp. 53-88). Universidad Nacional de Quilmes.
- (2009b). Dispositivos pedagógicos y currículo en el siglo XXI. En S. Grinberg y E. Levi, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro* (pp. 89-118). Universidad Nacional de Quilmes.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), pp. 32-63.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, XL(159), 90-106.
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo*, (27), p. 119-127.
- Sánchez, L. (2023). *Procesos educativos durante la pandemia del Covid-19. Aprendizaje, control y subjetividad en el caso de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Xalapa, Veracruz* [Tesis de maestría, no publicada]. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. Universidad Autónoma Metro

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): la apuesta por un bachillerato humanista

—
Liliana Cisneros Dircio
Karla Rebolledo
—

La educación en el bachillerato o nivel medio superior proporciona una serie de conocimientos, competencias, habilidades y experiencias que son altamente formativas en el adolescente. Es un periodo donde el estudiante como persona empieza a explorar e identificar sus intereses y aptitudes, pero también a asumirse como sujeto social y agente de cambio en su entorno.

Es entonces que el nivel medio superior no solo proporciona conocimientos declarativos sino que en él confluyen otro tipo de aprendizajes que favorecen al desarrollo de habilidades actitudinales, sociales y emocionales, preparando a las juventudes para el ejercicio de una vida adulta más responsable y concienzuda.

Como reflejo de una preocupación nacional sobre la importancia de la formación estudiantil en el nivel medio superior, empezaron a crearse durante los años setenta otros bachilleratos en el Sistema Educativo Mexicano (aparte de las ya existentes preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México

y vocacionales del Instituto Politécnico Nacional), como el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y el Colegio de Ciencias y Humanidades, perteneciente también a la UNAM. A continuación, nos centraremos en el abordaje de este último bachillerato, también llamado bachillerato universitario.

Los fundamentos pedagógicos y principios filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran en la *Gaceta UNAM*, del 1° de febrero de 1971, conocida como *Gaceta Amarilla*. En este documento se denota la importancia de ubicar al Colegio como un nuevo bachillerato, propuesto desde un concienzudo e innovador proyecto educativo y científico por parte de la UNAM para favorecer las necesidades de la sociedad mexicana de educar a una mayoría de mexicanos sin importar su edad para acceder al bachillerato.

A través de estos programas y proyectos la Universidad cumpliría de manera cada vez más satisfactoria sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional. El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad [...] en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos (Bazán y García, 2020, p. 14).

Es así como el Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en 1971, caracterizado por ser un bachillerato de vanguardia, ya que propuso a través de su plan de estudios, un modelo educativo diferente al enciclopedismo. En su modelo educativo, el CCH se sustenta en un paradigma distinto a la educación tradicional caracterizada por ser memorística, con exceso de contenidos enciclopédicos y centrada en la figura del profesor, relegando al estudiantado a un nivel dependiente y pasivo. En contraposición, el modelo del Colegio considera al estudiantado como el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformarse a sí mismo y a su medio.

El Bachillerato del Colegio concibe al alumno como sujeto de la cultura y no su mero receptor ni destinatario, por lo que este no solo debe comprender los conocimientos que se le ofrecen en la

enseñanza, sino también juzgarlos, relacionarlos con su propia experiencia y realidad, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente y, si fuera el caso, trascenderlos y reelaborarlos o sustituirlos por otros, mejor fundados e innovadores (Ceapem, 2012, p. 38).

De esta manera, en el modelo educativo del Colegio se privilegia la autonomía y la autorregulación del joven bachiller, mediante la búsqueda de estrategias que propicien que el estudiante adquiera responsabilidad y compromiso con su propio aprendizaje y como consecuencia, de su propia formación.

Asimismo, aparte de lograr la autonomía y la autorregulación arriba mencionadas, el CCH planteó que para la formación del estudiantado era necesario poner énfasis en tres principios básicos que, desde entonces, le han dado orientación y sustento a su propuesta pedagógico-didáctica; estos son los pilares aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (CCH, 1996), los cuales consisten en:

Aprender a aprender: se refiere a aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento y autorregulación, las cuales son bases para aprender en la vida. En este sentido, a partir de la interacción con el currículum el alumno asume gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje, integrando los conocimientos que posee con los recién adquiridos para que pueda configurar pensamiento crítico. En la práctica, el joven manifiesta este pilar de aprender a aprender cuando en el desempeño de las actividades escolares y personales muestra participación en su proceso de aprendizaje, resuelve problemas y tiene actitud creativa; dichas habilidades las aplica en otras esferas de su vida.

Aprender a hacer. es la adquisición de habilidades por parte del joven, reflejadas en el resultado de sus prácticas escolares, a través de aprendizajes procedimentales. Es decir, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo). Esto último es un activo fundamental en el modelo educativo, porque una de las claves en la impartición de las materias es la ejecución de los aprendizajes dentro del salón de clases, en donde la mediación del docente no es la única ni la más importante, sino la participación y la ayuda entre pares es altamente

significativa para la apropiación del conocimiento. Por lo tanto, lo procedimental se ve vinculado con las esferas conceptuales y actitudinales, logrando procesos de aprendizaje integrales.

Aprender a ser: está dirigido a la formación del estudiantado de manera holista, es decir, se ven fortalecidas las esferas del conocimiento intelectual, socioemocional, cívico y axiológico. Es un pilar capital que integra en el bachiller la afirmación de valores personales, los cuales han sido afianzados no por mera imitación, sino por reflexión, criticidad y conciencia propias. El desarrollo del principio aprender a aprender impulsa al alumnado a valorar y a respetar a las comunidades en las que se encuentra (familia, escuela, grupo de amistades, entre otras), resultando mejores formas de interacción social en rubros democráticos, dialógicos y equitativos.

Cabe señalar que estos principios del CCH no son una derivación del contenido de la obra de Edgar Faure *Aprender a hacer*, que se publicó en su versión española en 1973, ni del trabajo presidido por Jacques Delors en 1996, *La educación encierra un tesoro* (Bazán y García, 2020). En realidad, la propuesta educativa del CCH, basada en los tres principios citados, revela cómo su propuesta educativa era innovadora no solo con respecto al contexto nacional, sino al internacional de aquella época. En la actualidad, su modelo educativo es vigente bajo las pedagogías humanistas e integrales, ya que, como se ha mencionado, reconoce al alumnado como protagonista del proceso educativo, sobre el cual ofrece una formación interdisciplinaria y polivalente (Ceapem, 2012).

Debido a lo anterior, a través de la distribución curricular de materias nodales, el plan de estudios del Colegio está encaminado a la formación de una cultura universitaria científica y humanista básica, como respuesta crítica a la educación enciclopedista. El plan de estudios está conformado por cuatro áreas de saberes: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social, y talleres de lenguaje y comunicación, mismas que se encuentran interconectadas y que tienen como propósito ofrecer una visión interdisciplinaria sobre diferentes aproximaciones para abordar y comprender la realidad social.

Dentro del plan de estudios destaca la importancia del enfoque humanista planteado en el modelo educativo del Colegio,

teniendo su debida proyección en los contenidos curriculares de las materias. De este modo, los programas de estudio se ven transversalizados por los siguientes aspectos:

- Interdisciplinariedad
- Cultura básica como respuesta objetora al enciclopedismo y al academicismo de modelos pedagógicos tradicionales
- Formación del alumnado en la cultura científica durante el bachillerato
- Formación del alumnado en la cultura humanística durante el bachillerato

En el plan de estudios cada una de las cuatro áreas de saberes cumple funciones determinantes para lograr la cultura básica y la formación polivalente (habilidades para la vida, para el trabajo y para la continuación de estudios profesionales) en el bachiller. Asimismo, cada una fomenta valores científicos y humanísticos con la finalidad de que el estudiantado egrese con habilidades integrales que le permitan comprender mejor al mundo (CCH, 2006). En este sentido, se menciona la función didáctica explícita que desempeña el área de talleres y comunicación, ya que es un campo disciplinario que por las competencias y habilidades que desarrolla transversaliza a las otras tres áreas de conocimiento, al procurar formar estudiantes capaces de analizar y producir diferentes tipos de textos de manera crítica, así como desarrollar las habilidades comunicativas bajo diferentes circunstancias y entornos.

Ahora que se conocen las bases del modelo educativo del Colegio, será más sencillo entender cómo este ofrece la orientación educativa al interior de una asignatura y sus respectivas experiencias de aprendizaje. En este caso nos referimos a la materia Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental (TLRIID I-IV); como bien se puede apreciar, la necesidad de dotarla de un nombre tan extenso es para no pasar por alto la vena procesual y práctica que la conforma, así como señalar que es impartida durante los primeros cuatro semestres, lo cual no es un detalle menor, pues se pretende que la asignatura sirva como eje de una práctica lecto-escritora e investigativa en constante relación con el resto del currículum.

Esta función de columna vertebral que se le da a TLRIID I-IV busca contrarrestar un factor común en las trayectorias estudiantiles, en las cuales, por su estructura, se da «ausencia de sentido derivada de una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso» (DGCCH, 2006). Es decir, cada materia se convierte en una experiencia aislada en la que no se percibe su conexión con el resto de aprendizajes o herramientas obtenidas en otras asignaturas. Para que lo anterior realmente pueda suceder es importante apelar al ya muy escuchado aprendizaje significativo, en el cual interviene de forma interdisciplinaria la fusión de práctica y conocimiento entre ciencias y humanidades propias del modelo educativo.

Debe destacarse también que dentro del programa de TLRIID I-IV, de forma temática y dentro de las directrices sugeridas para las experiencias educativas a diseñar por cada docente, la idea de alumnado como sujetos hablantes, comprende a estos no solo desde las:

[...] actuaciones de seres concretos, de enunciaciones concretas, de hablantes concretos en condiciones y contextos vivos. Los usuarios de la lengua no son seres ideales, homogéneos, sino diversos y desiguales, sujetos a restricciones sociales y culturales (DGCCH, 2006).

El CCH, como muchas escuelas públicas de nuestro país, es un espacio donde convergen una diversidad de jóvenes provenientes de un mosaico de contextos sociales, geográficos o familiares; en los que también cada sujeto tiene una experiencia de vida y por ende, una construcción de lenguaje única que vale la pena reconocer al momento de trabajar con los grupos. Esto implica dar espacio de escucha, desde un inicio, a sus narraciones de vida, a los saberes previos que traen consigo. Ningún estudiante llega en un conocimiento cero, e incluso ya traen consigo una práctica lecto-escritora y comunicacional no solo con su entorno directo, sino también con el uso que tienen estas generaciones como nativos digitales y las cuales, como todo, tienen una serie de ventajas y desventajas. Posicionarles como poseedores de un conocimiento de lenguaje que continuará en construcción e interacción por medio de las actividades del curso es un giro pedagógico que permite la puesta en marcha de un aprendizaje significativo, constructivista y en constante diálogo. Lo anterior implica que:

El trabajo en el aula se centre en los procesos de aprendizaje, en los procesos discursivos y en el desarrollo de habilidades para que las estudiantes y los estudiantes comprendan y produzcan textos adecuados, es decir, textos que respondan a su finalidad comunicativa de acuerdo con el propósito de dichos textos en una circunstancia planificada y contextualizada (DGCCH, 2006).

Lo anterior implica que las experiencias educativas no se encuentran concentradas de manera protagónica únicamente desde el interior del aula, propiciando un imaginario en el cual la escuela es el único espacio de construcción de saberes. En cada actividad se procura partir desde el conocimiento previo de los jóvenes, no solo académicamente sino rescatando el uso y la función del lenguaje en sus contextos sociales, familiares y virtuales; esto permite que los ejercicios a ejecutar no se encuentren desasimilados de sus vivencias, sino que a partir de estas se realice un trabajo reflexivo del uso de la lengua, de las vías de intercambio de esta y de sus impactos a partir de los productos textuales a realizar, convirtiéndose en sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura. En este sentido, la investigación documental también cumple un papel relevante (DGCCH, 2006).

Aquello investigativo que forma parte importante del nombre de la asignatura se torna el eje de trabajo general, no solo en aquello que tiene relación directa con los proyectos de investigación documental, propios del cuarto semestre, sino que ese pulso de búsqueda empapa las propuestas de experiencias educativas desde el primer semestre, pues no importa la temática, sea poesía, teatro, textos editoriales o caricatura política; el punto de partida de cada proceso implica que los alumnos se lancen en una primera búsqueda de lo que ellos comprenden por el tema base, que se cuestionen si han tenido contacto con este, que indaguen con sus familiares o comunidades, tanto presenciales como virtuales. Cuando estas búsquedas se vuelcan al interior del aula, la diversidad se hace patente y da pie a una serie de diálogos en los que se registran las diferentes concepciones, experiencias y usos comunicacionales en torno a cada temática. Lo anterior da pie a que los alumnos asuman su autonomía, así como la cooperación grupal en la construcción de conocimiento y el trabajo de taller.

Dicha dinámica permite a los jóvenes poner en juego sus capacidades como oyentes y hablantes reales (DGCC, 2006), partiendo de ahí para integrar nuevos conocimientos, estructuras textuales y realización de productos del ámbito académico, que devienen en un aporte a la cultura y comunicación con otros, pero también consigo mismos, pues:

El proceso de conocimiento de los estudiantes requiere, por una parte, el lenguaje externo, la lengua como medio de comunicación, y el lenguaje intemo, como medio de representación, de conceptualización (DGCC, 2006).

Este punto planteado es nodal ante la situación psicoemocional propia de la época que habitan los alumnos y que tuvo impactos a partir de lo vivido durante la pandemia del Covid-19, donde los efectos que los jóvenes experimentaron durante la contingencia y que trajeron consigo mismos durante la vuelta a las aulas, tales, que ninguna institución pudo quedar indiferente ante dicho fenómeno, teniendo que replantearse actividades, programas de apoyo y dinámicas áulicas que permitieran dar contención a la población estudiantil.

Dichos malestares no son solamente fruto de los años de encierro e incertidumbre que se vivieron; en realidad, son un repunte de una serie de embates psicoemocionales provocados por el ritmo del mundo digital en fusión con los valores neoliberales que se han filtrado desde el mercado hasta los modos de vida de la población. Respecto a estos dichos, el psicoanalista Massimo Recalcati ha realizado una amplia investigación que ha devenido en una serie de señalamientos que provienen del contraste de las teorías con la práctica clínica en la cual se encuentran de manera constante una desesperación por adquirir lo que Recalcati llama identificaciones sólidas, es decir, una necesidad apremiante de poder dar cuenta de manera precisa, exacta y sin errores de quiénes son ellos, cuáles son sus objetivos y el trazo, más que de estrategias, de formas de afrontar la vida, a sí mismos y a los otros (Recalcati, 2021).

Lo anterior tiene una de sus tantas causas en lo que también ha desarrollado el psicoanalista argentino Diego Ortega en su texto *El cambio climático también va por dentro*, en el cual plantea una metáfora en torno a los impactos que la superproduc-

ción neoliberal ha tenido en el clima del planeta tierra y que ha afectado no solo a la población humana, sino también vegetal y animal; en la misma tónica señala que hay un fuerte desajuste en el bienestar psicoemocional de los sujetos, dado que el ritmo de superproducción que además combina muy bien con la velocidad de construcción de deseos, adquisición de productos y dinámicas de convivencia e intercambio propias de los espacios digitales, los cuales han generado una confusión entre dicha realidad y los procesos emocionales y de maduración personal que tienen un ritmo mucho más lento.

Esta tensión genera un cortocircuito alimentado por una fobia al error, al fracaso, a la vivencia de emociones no placenteras que forman parte de todo proceso experiencial y de construcción de conocimiento. El hecho de que los jóvenes tengan una sensación de no encajar en un ideal fuera de realidad marcado por el consumismo capitalista, los hace generar un rechazo o invisibilización del valor de sus experiencias, de sus contextos, de la singularidad de sus identidades, procesos y conflictos, siendo todo esto elementos propios de un pulso creador. Es el malestar o la falta lo que moviliza una búsqueda de conocimiento o construcción creativa. En caso contrario se puede derivar en lo que Recalcati denomina psicosis frías, las cuales implican a personas que buscan obsesivamente encajar en la demanda social de la época, dejando de lado sus propios deseos y visión de la vida.

Se ha dado este necesario rodeo al contexto psicoemocional de los estudiantes ya que su sentir y experiencia es una de las materias primas para trabajar dentro de un taller con perspectiva comunicacional y con una práctica lecto-escritora. Muchas veces, el no lograr las metas académicas que se plantean al interior del aula y de los diseños de programación de actividades que realizan los docentes no es por una causa meramente académica o que pueda resolverse abordando esta vía. Constantemente existe una falta de manejo emocional ante la incertidumbre que genera el proceso de construcción de un nuevo conocimiento, también por la frustración que implica el no lograr tener la pericia necesaria que algunas actividades requieren, y no menos importante, el no dar valor, el no tener confianza en la propia voz y conocimiento también puede tener impactos desfavorables en el proceso de aprendizaje.

La experiencia educativa de TLRIID I-IV busca dar un abordaje pedagógico integral en el cual los alumnos puedan contar con un espacio de investigación, exploración y práctica del lenguaje y la comunicación que no solamente se cierre a lo académico-institucional, sino que permita poner en el centro de reflexión y construcción sus contextos inmediatos, las temáticas nacionales e internacionales que constantemente impactan las dinámicas de vida de los seres humanos, pero principalmente que el acto de escribir, leer e investigar pueda derivar en un autoconocimiento que no sea racionalcentrista, sino que dé un espacio importante también a las emocionalidades propias de los procesos de vida del estudiantado. Esto último no solo nutrirá los textos académicos que produzcan, sino que puede permitirles una zona de transformación donde su trayectoria estudiantil también se convierte en un aprendizaje trascendental.

Es por esto que este texto comparte las bases, ejes y esencia que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha apostado en torno a su posición pedagógica que se lleva a cabo en sus planteles y en los cuales la educación integral, lo político, lo cultural y lo relacional son vías claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Bazán Levy, J. y García Camacho, T. (2020). *El Modelo Educativo del CCH: importancia y vigencia. Fascículo 1*. UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios actualizado: Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato*. CCH-UNAM.
- (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM.
- (2016). *Programa de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. UNAM.
- Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. (2012). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM*. CCH-UNAM.
- DGCH. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudio*[archivo PDF]. <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Orientaci%C3%B3n-y-Sentido-de-las-%C3%A1reas-CCH.pdf>
- Mata Zúñiga, L.A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la unam*. [archivo PDF]. [http://www.sij.unam.mx/documentos/upload/\(Des\)Encuentros_entre_jovenes_y_escuela.pdf](http://www.sij.unam.mx/documentos/upload/(Des)Encuentros_entre_jovenes_y_escuela.pdf)
- Ortega, D. (2023). *El cambio climático también va por dentro*[archivo PDF]. <https://zadigespana.com/2023/02/27/el-cambio-climatico-tambien-va-por-dentro/>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- (2021). *El hombre sin inconsciente*. Paradiso Ediciones.



LOS DESAFÍOS DE LAS UAC, LA COMUNIDAD Y EL SALÓN

Desafíos del MCEMS: Percepciones docentes

Alberto Ramírez Martinell
Andrés Aguirre Juárez

Introducción

El cambio del Nivel Medio Superior (NMS) de un modelo curricular tradicional ampliamente aceptado e instalado en el imaginario de las comunidades educativas de bachillerato a uno con paradigmas, organizaciones curriculares y elementos didácticos de usos inéditos en el país no es algo terminado, sigue en curso y tiene de frente una serie de desafíos por cumplir. La construcción de la Nueva Escuela Mexicana se ha caracterizado por la participación de sus actores. A través de consultas, mesas de diálogo y revisión de avances, el diseño de la NEM incluyó en sus documentos fundantes a un buen número de voces de docentes, directivos, investigadores educativos y hacedores de política. Para la fase de implementación que inició en 2023, el proce-

der no tendría que cambiar. Es por eso que confiamos en que los diagnósticos, documentación de experiencias y propuestas varias serán de utilidad para la expansión del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en toda la fase siete del NMS mexicano (SEMS, 2019b).

El MCEMS es el instrumento de política educativa que lleva los paradigmas y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana en su fase siete del proyecto 0 a 23 años (SEP, 2021) a las aulas de todos los bachilleratos del país, con independencia del tipo de subsistema, ubicación geográfica u origen de su financiamiento (Aguirre y Ramírez, 2022). Este marco curricular «parte de la idea de que somos sujetos colectivos e interdependientes y propone reconocer la conversación ética y moral como mecanismo para definir aquello que, en cada sociedad, debe ser superior a la lógica de mercado. Su fin es contribuir a la formación de una nueva generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo, que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable» (Arroyo y Pérez, 2022, p. 19).

En el modelo educativo tradicional, el enfoque de enseñanza-aprendizaje promueve el aprendizaje individual y disciplinario y considera al desempeño, a la calidad y a la empleabilidad como parte importante del éxito escolar. En el MCEMS los paradigmas subyacentes son el humanismo y el constructivismo social (Vázquez Ramos, 2023); la comunidad educativa es el centro del proceso educativo en el que se promueven recursos sociocognitivos y socioemocionales para poder acceder al conocimiento. En el MCEMS son la excelencia (Aguirre, 2022) y las reflexiones, tensiones y aprendizajes que se dan en el aula, las que dan sentido al cambio, pues estas pasan, en un primer momento, a la escuela, para finalmente alcanzar el beneficio de la comunidad.

Para implementar las orientaciones didácticas del marco curricular común del 2022, las y los docentes de bachillerato deben vincular con la realidad y con las necesidades de la comunidad lo que sucede en el aula. El docente no es el único encargado de la clase. El estudiante es corresponsable de lo que aprende y

de cómo lo transfiere a proyectos y situaciones relevantes tanto en el aula, la escuela y la comunidad (SEMS, 2019a). Las clases se organizan por metas de aprendizaje que son alcanzadas de manera gradual y progresiva. El modelo educativo basado en progresiones permite que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos de manera orgánica y natural y que estos, a su vez, los puedan conectar con lo que aprenden en todas las Unidades de Aprendizaje Curricular que componen el ciclo escolar, y los aprendizajes de trayectoria esbozados como las características de un ciudadano informado, noble y comprometido con su entorno inmediato (SEMS, 2022).

En este capítulo presentamos los resultados de una observación conducida con profesores de un subsistema estatal de Colegio de Bachilleres en el suroeste de México, con quienes los autores tienen una relación armoniosa, de apoyo y solidaridad en cuestiones del diseño de programas de sensibilización de docentes, intercambio de materiales de consulta, impartición de cursos y conferencias.

Los resultados que aquí se comparten no buscan discriminar ni exaltar características de los informantes, ni tampoco comparar, con justicia o injusticia, lo que se ha hecho en otros estados o subsistemas. Mediante un tratamiento ético, estadístico y propositivo de los datos, lo que buscamos es entender lo que los docentes frente a grupo identifican como los desafíos y retos del curso de la implementación del MCCEMS en las aulas del bachillerato mexicano. Las conclusiones a las que llegamos nos hacen reconocer en una comunidad académica distinta a la veracruzana, que es la que conocemos, valores, preocupaciones y desafíos similares.

Para los análisis de texto de las preguntas abiertas que contestaron los informantes se empleó una solución de análisis de datos basada en inteligencia artificial generativa, que se revisó y documentó como un producto derivado de este proyecto.

Para conocer sobre las percepciones que los docentes del nivel medio superior (NMS) tienen sobre la implementación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en las aulas

mexicanas, se llevó a cabo un estudio con dos centenares de maestras y maestros que imparten docencia en 50 planteles de un subsistema estatal de Colegio de Bachilleres en el suroeste del país, conformado prácticamente por siete decenas de planteles. A través de una encuesta en línea que contestaron 157 docentes, logramos conocer sus opiniones sobre los retos y desafíos que consideran que el MCEMS aún presenta en el proceso de implementación de los semestres posteriores al primero, que inició en agosto de 2023 ya con el MCEMS como marco de trabajo.

El instrumento está compuesto por ocho reactivos organizados en dos apartados que sirvieron para caracterizar a los informantes y explorar sus conocimientos y opiniones generales sobre la implementación del MCEMS en las aulas del primer semestre de bachillerato en el semestre que inició en agosto de 2023 y concluyó en enero de 2024.

Cinco reactivos describen a los docentes en función de su sexo, rango de edad, localidad y municipio en el que viven, el número de plantel en el que trabajan y la unidad de aprendizaje curricular que impartieron en el semestre de agosto de 2023 a enero de 2024. Tres reactivos más exploran su conocimiento del MCEMS, su sentir ante el cambio curricular y su opinión general sobre los retos de su implementación en el aula para los siguientes semestres.

El instrumento, que es un formulario en Internet accesible para quien tiene la liga, se socializó con los asistentes durante una charla virtual sobre el tema de cultura digital en el marco curricular común organizada por la Dirección Académica de la institución. La actividad se llevó a cabo en la tarde del último viernes de enero de 2024, fecha en que maestras y maestros ya habían concluido su actividad docente del semestre y se preparaban para iniciar actividades académicas en el período de febrero a julio de 2024.

El análisis de la información se realizó en dos niveles. En el primero se hace una descripción de la comunidad de docentes que participaron en la intervención, según su sexo, rango de edad, nivel de capacitación, así como su experiencia impartiendo una Unidad de Aprendizaje Curricular durante el semestre de agosto de 2023 a enero de 2024. El segundo nivel de análisis explora las percepciones que tienen los docentes sobre los desafíos

que consideran que la implementación del MCCEMS enfrentará en el futuro, su sentir sobre el marco curricular y opiniones sobre el éxito de la implementación del MCCEMS en el semestre iniciado en agosto de 2023.

La primera parte del análisis es descriptiva y para hacerlo la población se categoriza en grupos de género, de rangos etarios y materias impartidas. Esto se hace a partir de conteos simples, análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Para el segundo tipo de análisis de datos se emplea una visión de procesamiento de datos asistida por modelos de lenguaje amplio, o por sus siglas en inglés *Large Language Models*. El uso de la inteligencia artificial generativa se hizo dentro del entorno de una hoja de cálculo para la categorización de respuestas abiertas. Los *prompts* empleados se incluyen en la sección de resultados.

Resultados

En esta sección se presentan los análisis de datos en dos niveles. En el primero se describe a la población en función de los datos demográficos que se recuperaron y en el segundo se analizan y categorizan las opiniones y sentires de los informantes expresados a través de respuestas abiertas en torno a los retos y desafíos que consideran que la implementación del marco curricular experimentará en el futuro inmediato.

Descripción de los docentes informantes

De las cerca de 200 personas que se conectaron a la actividad virtual en formato de videoconferencia de escritorio, 157 accedieron a contestar la encuesta. Tres de los registros se descartaron por problemas de llenado. Del total de registros validados, 89 (57.79%) son mujeres y 65 (42.21%) son hombres. 67 de los informantes (43.51%) están en el rango de edad de 30 a 39 años; 60 (38.96%) en el rango de 22 a 29 años; 22 (14.29%) en el de 40 a 49 años mientras que 8 (5.19%) tienen entre 50 y 69 años. Todos son profesores frente a grupo con docencia en el subsistema del Colegio de Bachilleres.

47 docentes que equivalen al 30.52% no impartieron docencia del MCCEMS en el período estudiado, mientras que 107 (69.48%) reportaron sí haberlo hecho. La distribución de las

asignaturas impartidas en el semestre de agosto de 2023 a enero de 2024 se muestra en la tabla 1, en la que se evidencia que «Ciencias naturales, experimentales y tecnología. La materia y sus interacciones» fue la UAC más impartida con 20 profesores (12.99%), seguida de Pensamiento matemático 1, con 12 docentes; Lengua extranjera, Inglés con 11; Ciencias sociales 1, con 10, al igual que Lengua y comunicación 1. Nueve profesores impartieron Educación para la salud; 8 Humanidades I, al igual que Cultura digital, mientras que 3 lo hicieron para Educación integral en sexualidad y género; 2 para Actividades artísticas y culturales. 4 Dijeron haber impartido clases sobre temáticas del currículum ampliado. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los docentes según su carga académica en el periodo estudiado.

Tabla 1. Distribución de los informantes según su carga docente.

Nota: Elaboración propia.

Carga docente	Número	Porcentaje
Ciencias naturales, experimentales y tecnología. La materia y sus interacciones	20	12.99%
Pensamiento matemático 1	12	7.79%
Lengua extranjera, Inglés	11	7.14%
Ciencias sociales 1	10	6.49%
Lengua y comunicación I	10	6.49%
Laboratorio de investigación, responsabilidad social, cuidado físico y corporal, bienestar emocional afectivo	9	5.84%
Educación para la salud	9	5.84%
Humanidades 1	8	5.19%
Cultura digital 1	8	5.19%
Currículum ampliado	4	2.60%
Educación integral en sexualidad y género	3	1.95%
Actividades artísticas y culturales, actividades físicas y deportivas, práctica y colaboración ciudadana	2	1.30%
Asignaturas del modelo educativo anterior	47	30.52%

Con respecto a la capacitación tomada sobre temas relativos a la NEM, 62% expresó no haber tomado ningún curso aún. El 37% restante dijo que sí habían recibido capacitación aunque dos tercios de esa proporción indicó que esta había sido insuficiente. Para estudiar esto con más profundidad se agruparon a los profesores en dos grupos: uno compuesto por los 106 docentes que dieron clase en el MCCEMS y el otro por los 47 cuya carga académica sigue siendo del plan anterior.

Para separar los dos grupos de profesores se utilizó la extensión de Inteligencia Artificial Generativa ChatGPT for Work (<https://gptforwork.com/>) instalada en la hoja de cálculo Sheets de la suite ofimática de Google. El *prompt* que se utilizó fue el siguiente: *Prompt 1*. Consigna para categorizar las respuestas según el tipo de docencia impartida.

=GPT("Las siguientes son materias del MCCEMS. 1. Ciencias naturales, experimentales y tecnología. La materia y sus interacciones; 2. Lengua extranjera, Inglés; 3. Pensamiento matemático I; 4. Ciencias sociales I; 5. Laboratorio de investigación, responsabilidad social, cuidado físico y corporal, bienestar emocional afectivo; 6. Lengua y comunicación I; 7. Educación para la salud; 8. Humanidades I; 9. Cultura Digital I; 10. Actividades artísticas y culturales, actividades físicas y deportivas, práctica y colaboración ciudadana; 11. Educación integral en sexualidad y género, 12. Currículum ampliado. Indica con un 1, si la materia es del MCCEMS y con un 0 si no lo es",G3).

Con los grupos formados, se revisaron sus opiniones en relación con la capacitación recibida. En la Tabla 2 se puede ver que en ambos grupos la ausencia de capacitación es mayor y que la capacitación recibida es, en dos tercios, considerada como suficiente para la implementación del MCCEMS en el aula.

Tabla 2. Distribución de docentes según su experiencia en el MCCEMS y la capacitación recibida.

	Docentes del MCCEMS	Docentes modelo anterior	Total de docentes
No	63	33	96
Si, insuficiente	14	4	18
Si, suficiente	29	10	39
Total de opiniones	106	47	153

Una mirada más profunda evidencia que la proporción de docentes que no recibieron capacitación con la de los que sí lo hicieron de manera suficiente favorece en 10 puntos porcentuales a los que ya impartieron alguna UAC del nuevo marco.

Tabla 3. Comparativo del porcentaje de la capacitación recibida según su experiencia en el mceems.

	Docentes del MCEEMS	Docentes modelo anterior
No	59.43%	70.21%
Si, insuficiente	13.21%	8.51%
Si, suficiente	27.36%	21.28%
Total de opiniones	106	47

Opinión y sentir docente sobre el MCEEMS

Para conocer su sentir sobre el MCEEMS les pedimos a los informantes que escribieran tres palabras separadas por comas que reflejaran lo que sienten en torno al cambio curricular de 2022. El listado final alcanzó 406 registros. Las palabras con mayor frecuencia del listado fueron «humanismo» y «humanista» con 22 y 20 menciones cada una. Si bien en el corpus se encuentran en cuarto y quinto lugar, por considerar que comparten un sentido similar, consideramos la suma de 42 menciones como la percepción más alta. No obstante, decidimos dejarlas como dos palabras diferentes, pues el «humanismo» podría referir al paradigma fundante de la Nueva Escuela Mexicana (Vázquez Ramos, 2023), mientras que la palabra «humanista» podría referir al sentido de su implementación.

Otras de las palabras más frecuentes en el listado son «conocimiento» con 28 menciones, «aprendizaje» con 24, «educación» con 23, «formación» con 18 y «reto» con un número de menciones similares. Un mayor detalle de las palabras se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Palabras que reflejan el sentir docente sobre el MCEMS, según su frecuencia.

Palabra	Frecuencia	Porcentaje
conocimiento	28	6.90%
aprendizaje	24	5.91%
educación	23	5.67%
humanismo	22	5.42%
humanista	20	4.93%
formación	18	4.43%
reto	18	4.43%
innovador	16	3.94%
interesante	16	3.94%
capacitación	14	3.45%
innovación	14	3.45%
novedad	14	3.45%
bienestar	12	2.96%
desarrollo	12	2.96%
nuevo	12	2.96%
progresiones	12	2.96%
Otras	131	32.27%

Prompt 2. Consigna para categorizar las respuestas.

=GPT("categoriza las respuestas que los informantes dieron sobre los retos del cambio curricular en el bachillerato en función de alguna de las siguientes categorías de la investigación: 1) Capacitación de los docentes 2) Adaptación al cambio curricular; 3) Acceso a materiales claves para la implementación del MCCEMS; 4) Retos, resistencias y desafíos ante el MCCEMS; 5) Conformación de comunidades educativas", B2).

Después de la asignación automática de las categorías a cada una de las 145 respuestas se procedió a su revisión y validación para reducir los errores del proceso. La IAG no tuvo información suficiente para categorizar dos registros, pues en ninguno de los casos el texto atendía la consigna. El resto de la categorización se hizo sin problemas. La distribución de las 143 opiniones validadas se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Distribución de las opiniones docentes según su categorización.

Categoría	Cantidad	Porcentaje
1) Capacitación de los docentes	53	37.06%
2) Adaptación al cambio curricular	45	31.47%
3) Acceso a materiales claves para la implementación del MCCEMS	12	8.39%
4) Retos, resistencias y desafíos ante el MCCEMS	9	6.29%
5) Comunidad Educativa	24	16.78%

Capacitación docente

Las respuestas, no solo por la cantidad, sino por lo que en ellas se expresa, denotan el valor que ven los docentes en una capacitación continua, pertinente y de excelencia que se pueda transferir a las prácticas docentes en el aula. La accesibilidad a las opciones de capacitación es una característica importante, más que su modalidad o duración. Los docentes consideran a la capacitación continua como el desafío más importante para la implementación efectiva del MCCEMS.

Estar actualizados, conocer el marco curricular, sus elementos y las formas para planear sus clases y evaluar a sus estudiantes los hace sentir preparados para atender con certeza los desa-

fíos del cambio curricular. La capacitación docente, tanto para docentes de base como para los interinos, es una preocupación significativa que debe ser atendida sin distinción. Al respecto concuerdan los docentes en que el acceso a recursos de consulta y a acciones de apoyo específicas además de servirles para su desarrollo profesional docente, los conmina a asumirse como corresponsables de su formación continua.

La capacitación integral debe atender tanto cuestiones teóricas como prácticas. Consideran valioso el conocimiento de los documentos normativos, de las experiencias de otros docentes pero también las formas en que se deben conducir para lograr implementar de manera personal el marco curricular en sus aulas.

Al resumir las 53 respuestas de los informantes con el asistente de GPT for Work en la hoja de cálculo, logramos ver a través de tres ideas centrales las preocupaciones de los docentes en torno a las acciones de capacitación para docentes de base, docentes interinos y estudiantes. A continuación se muestra la consigna empleada para extraer la información y los resultados redactados de manera sintética.

Prompt 3. Consigna para enlistar propuestas de los informantes sobre la capacitación incluidas en un rango.

=GPT_LIST("escribe hasta cinco propuestas de las más relevantes que dijeron los informantes sobre la capacitación de los docentes para implementar el MCCEMS",A2:A54).
Resultados: La capacitación constante al personal docente Capacitación para docentes y alumnos Capacitación y recursos a los docentes interinos

Adaptación al cambio curricular

Llevar el MCCEMS al aula, junto con la reforma de contenidos, nuevos lineamientos y desarrollo de los materiales pertinentes no es tarea fácil, por lo que la colaboración de los actores educativos de distintos niveles es crucial. Aceptar el cambio como política educativa resulta de utilidad para los informantes pues eso junto con la capacitación, sensibilización, acceso a materiales y acompañamiento les permite reconocer y adoptar las trans-

formaciones curriculares. La implementación del MCCEMS tiene además un reto especial para maestras y maestros pues la organización de la docencia se hará a través de progresiones y su vinculación con otras áreas de acceso al conocimiento y recursos tanto sociocognitivos como socioemocionales.

Aprender a planear las clases a partir de progresiones, crear proyectos que vinculen al aula con la escuela y con la comunidad (SEMS, 2023) y abrirse a las posibilidades de transversalización entre las UAC es un reto didáctico de alto nivel para todos los docentes. Es en sí, según los informantes, una oportunidad para actualizar la práctica docente tradicional.

Para adaptarse al cambio curricular, tanto docentes como directivos de planteles y de subsistemas deben tener una actitud comprometida, abierta y propositiva. La construcción del marco curricular se dio de manera colegiada, a través del concurso de docentes, investigadores y funcionarios de todo el país, por lo que los informantes consideran que la mejora del modelo se puede continuar, pues la apertura y la colectividad son elementos intrínsecos de su construcción. El compromiso de alumnos y profesores, junto con el entusiasmo docente, es esencial para contrarrestar la resistencia al cambio. Al resumir las 45 respuestas de los informantes con el asistente de GPT for Work en la hoja de cálculo, se logra ver a través de cinco ideas centrales las percepciones de los docentes en torno al cambio curricular. A continuación se muestra la consigna empleada para extraer la información y los resultados redactados de manera sintética.

Prompt 4. Consigna para enlistar propuestas de los informantes sobre la adaptación al cambio curricular incluidas en un rango.

=GPT_LIST("escribe hasta cinco propuestas de las más relevantes que dijeron los informantes sobre la adaptación al cambio curricular al implementar el MCCEMS",A55:A100).

El mayor reto es la adaptación y alineación de los programas educativos existentes con los nuevos lineamientos del MCCEMS.

Se requiere la actualización de planes de estudio, la disponibilidad de recursos y la coordinación entre instituciones educativas.

Es necesario un enfoque colaborativo y participativo para garantizar que todos los actores involucrados estén alineados con los objetivos del MCCEMS.

Es importante aprender a planear por progresiones y realizar proyectos sostenibles.

Proporcionar capacitación y apoyo para que los docentes adquieran las habilidades necesarias para adaptarse al cambio.

Materiales clave para la implementación del MCCEMS

Los informantes entendieron por materiales clave para la implementación del MCCEMS a dos tipos de recursos. Unos relacionados con su actividad docente y otros para comprender el marco curricular. Nuevamente, el tema de la capacitación volvió a ser una preocupación central para los docentes, solo que en este caso se le ubica tanto para el desarrollo de materiales didácticos orientados a sus clases como para la comprensión de los documentos de política educativa.

Sobre el desarrollo de materiales para la actividad áulica, dijeron los informantes que se requieren libros de texto para los estudiantes e instructivos y guías estructuradas para los docentes. También mencionaron que sería importante contar con materiales de apoyo para la enseñanza tanto en formato digital como impreso. Sobre los materiales para la comprensión de la reforma en la EMS, se mencionó la necesidad de contar con libros, portales, videos y cursos introductorios al MCCEMS para poder manejar los conceptos y metodologías de la enseñanza. Consideraron que los documentos oficiales, aunque son accesibles, son de difícil lectura y comprensión, por lo que el acompañamiento y el desarrollo de materiales de consulta es importante. De manera transversal, comentaron que los documentos de ambos tipos deben reflejar la diversidad cultural, tanto de las localidades de los docentes como de sus municipios y, en su caso, entidad federativa, contemplando de igual forma la disposición de documentos en idiomas originarios. Finalmente, pero también en este rubro, en las respuestas se encontró la preocupación sobre la infraestructura tanto física como tecnológica de los planteles. Disponer de espacios para estudio, aulas de clase, laboratorios de ciencias e informáticos, así como biblioteca y acceso a Internet, aula virtual y computadoras escolares. Esto describe las condiciones mínimas necesarias para el desarrollo de las actividades escolares.

Al resumir las 12 respuestas de los informantes con el asistente de GPT for Work en la hoja de cálculo, logramos ver a través de cuatro ideas centrales las preocupaciones de los docentes en torno al desarrollo y uso de materiales clave. A continuación se muestra la consigna empleada para extraer la información y los resultados redactados de manera sintética.

Prompt 5. Consigna para enlistar propuestas de los informantes sobre los materiales clave para la implementación del mceems, mencionados en un rango dado.

=GPT_LIST("escribe hasta cinco propuestas de las más relevantes que dijeron los informantes sobre los materiales didácticos y de consulta",A101:A113).

Resultados:

Desarrollar material didáctico como libros y guías de actividades para docentes y alumnos.

Contar con infraestructura necesaria para impartir las clases.

Implementar una metodología a través de una serie de pasos para la planeación de clase.

Proveer a los docentes de capacitaciones y materiales para su mejor desempeño.

Retos, resistencias y desafíos ante el MCEEMS

El reto principal es conocer qué es el marco curricular, cómo se compone y cuáles son sus elementos curriculares. Aunque el dominio de la planeación y docencia por progresiones no es un asunto menor. Para lograrlo los docentes requieren de capacitación, sensibilización y acompañamiento por parte de sus directivos, pero de igual forma, de una actitud propositiva. La resistencia docente ante el cambio se puede vincular a la falta de interés, a la capacidad de integración de nuevas metodologías y distribuciones de contenido, así como también a las barreras institucionales y estructurales que de no sortearse obstaculizan la implementación efectiva del marco.

Con el descrédito mediático de la NEM, especialmente de las fases 2 a 6, algunos padres de familia de alumnos en fase 7 iniciaron el semestre de agosto de 2023 con renuencia al marco curricular, a las asignaturas y a su contenido.

Al resumir las 9 respuestas de los informantes con el asistente de GPT for Work en la hoja de cálculo logramos ver a través de cuatro ideas centrales las preocupaciones en torno a los retos y desafíos que enfrentan los docentes para implementar el marco curricular. A continuación se muestra la consigna empleada para extraer la información y los resultados redactados de manera sintética.

Prompt 6. Consigna para enlistar propuestas de los informantes sobre la aplicación del MCCEMS mencionadas en un rango.

=GPT_LIST("escribe hasta cinco propuestas de lo más relevantes que dijeron los informantes sobre los retos y desafíos que derivan de la implementación del MCCEMS",A114:A123).
<p>Resultados:</p> <p>Correcta aplicación del MCCEMS.</p> <p>Comprender los componentes curriculares del MCCEMS.</p> <p>Entender la enseñanza basada en progresiones.</p> <p>Apertura a nuevos conocimientos para la implementación del MCCEMS.</p>

Comunidad educativa

La construcción de una comunidad educativa inclusiva y la formación ciudadana son dos objetivos socialmente pertinentes y fundamentales de la implementación del MCCEMS. Los docentes se encargan de promover ambos fines al involucrar activamente a los jóvenes en actividades del aula, la escuela y la comunidad. Este compromiso se vincula con un objetivo más amplio que es el de cultivar una cultura de paz en el entorno escolar, para fomentar así valores de convivencia pacífica y respeto mutuo.

Las respuestas de los docentes de bachillerato reflejan la relevancia que otorgan a la interacción social, la participación comunitaria, la comunicación efectiva y la formación ciudadana como elementos fundamentales en la implementación del MCCEMS.

Reconocer a los estudiantes como seres humanos y no solo como futuros trabajadores refleja una visión humanística de la educación, en la que se destaca la importancia de desarrollar habilidades y valores que vayan más allá del ámbito laboral. La transformación de los jóvenes para el bien de su comunidad es una meta ambiciosa pues implica la reorientación de la práctica docente, los temas de las UAC y la manera en que se abordan, así como la forma en que los miembros de la comunidad se vinculan entre sí.

Al resumir las 24 respuestas de los informantes con el asistente de GPT for Work en la hoja de cálculo, logramos ver a través de cinco ideas centrales las preocupaciones de los docentes en torno a la promoción de la comunidad. A continuación se muestra la consigna empleada para extraer la información y los resultados redactados de manera sintética.

Prompt 7. Consigna para enlistar propuestas de los informantes sobre la comunidad educativa.

=GPT_LIST("escribe hasta cinco propuestas de las más relevantes que dijeron los informantes sobre la comunidad educativa",A124:A145).

Resultados:
El trabajo colaborativo
Entender y dar el lugar e importancia al trabajo en equipo
Formación de alumnos y maestros
Formación de buenos ciudadanos
Proyectos transversales

Discusión

Los aportes de este texto tienen impacto en dos ámbitos de interés actual. El que está directamente relacionado con los docentes de bachillerato y el Marco Curricular Común, y el metodológico en el que se han empleado técnicas modernas para el procesamiento de datos basadas en inteligencia artificial generativa.

Sobre la sistematización de las percepciones que expresaron los 150 docentes de bachillerato en relación con los desafíos que la implementación del MCCEMS en este nivel educativo, encontramos que la capacitación y acompañamiento docente en la implementación del marco curricular es el tema con más preocupaciones por parte de los informantes. Esto seguido de la adaptación al cambio y de la conformación de comunidades escolares. La construcción de una comunidad educativa inclusiva, participativa y sensible a los problemas del entorno es el fin último de la visión actual del bachillerato en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

A través de la formación de ciudadanos responsables (en potencia, por la cuestión de la mayoría de edad de los estudiantes de este nivel educativo) será posible incidir en la formación de comunidades informadas, solidarias y de bien para la nación. Asimismo, promover una cultura de paz y abordar diversos desafíos pertinentes para estudiantes con necesidades culturales, cívicas, históricas, lingüísticas o digitales específicas impactará en un primer momento al aula, luego a la escuela, para finalmente cambiar la realidad de la comunidad a través de la vinculación de los miembros de la comunidad y de la transferencia de los conocimientos del currículum fundamental, los recursos socio-cognitivos y socioemocionales al entorno inmediato.

Sobre el procesamiento y análisis de los datos a través del empleo de inteligencias artificiales generativas, es un aporte al campo de la investigación educativa. En el texto se documenta un uso serio, riguroso y apegado a la ética del ChatGPT instalado como extensión de una hoja de cálculo. Su empleo puede orientar al lector para estructurar un flujo de trabajo innovador en el que se usa esta tecnología para extraer información de una base de datos. En esta investigación hemos utilizado al ChatGPT como una fórmula convencional dentro de la hoja de cálculo. A través de la función =GPT se realizaron consultas en lenguaje natural de los registros de esta base. Para dar cuenta de su empleo se incluyeron los *prompts* o consignas para que el lector pueda revisar la redacción y el tipo de información obtenida. Esto podría servir de inspiración para los académicos que están incorporando el uso del LLM a sus procesos investigativos. Consideramos que esto es un aporte adicional del texto y, a su vez, una oportunidad de innovar en el campo metodológico.

Referencias

- Aguirre, A. y Ramírez, A. (2022). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*. Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Arroyo, J. P. y Pérez, M. E. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19-37). Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- SEMS. (2019a). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*. Secretaría de Educación Pública.
- (2019b). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común De Educación Media Superior, 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- (2023a). *El currículum laboral en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública.
- (2023b). *Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2021). *Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública*. Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, A. (2023). *Humanismo mexicano y Constructivismo social: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana*. Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

La integración
de Responsabilidad
Social como elemento
transversal a los recursos
socioemocionales en
las progresiones de los
estudiantes de Educación
Media Superior en México

—
Carlos Tomás Martínez Romero
José Alfredo Zavaleta Viveros
—

La educación constituye uno de los pilares fundamentales en el formación y consolidación de las sociedades en cuanto a sus elementos económicos, políticos, sociales y culturales. En ese sentido Durkheim (2009) establece que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (p. 32).

La educación no solo es un proceso de transmisión de conocimientos, sino también un medio para el desarrollo integral de los individuos y su preparación para contribuir de manera significativa a la sociedad en la que viven. La educación es vista por Durkheim como un vehículo para la formación de ciudadanos responsables y capaces de enfrentar los desafíos y exigencias de su entorno social y cultural.

Entender la educación como un fenómeno complejo implica realizar un análisis desde una perspectiva crítica que nos permita abordar los retos educativos que imponen las nuevas tendencias sociales.

La educación en el nivel medio superior en México representa un reto considerable, pues en este período de edad la mayoría de los adolescentes se encuentran en un momento complejo de sus vidas, donde comienzan a cuestionar lo que acontece en su entorno desde una perspectiva analítica y se da un desarrollo en todo sentido humano; hay cambios a nivel físico, emocional, psicológico, mental y social (Pasqualini y Llorens, 2010). En esta etapa, la rebeldía emerge como un fenómeno generalizado y natural; los adolescentes se vuelven críticos no solo de su entorno familiar, sino del entorno educativo de donde reciben las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida.

Sin lugar a duda, el contexto social, económico, político y cultural influye significativamente en la formación de los jóvenes en la enseñanza media superior, destacándose de manera sobresaliente la responsabilidad social como elemento esencial en la formación de los estudiantes. Más aún, en el México actual existen diversos problemas públicos que es necesario atender, muchos de ellos difíciles de solucionar si no se combaten desde raíz, siendo la educación una herramienta necesaria y eficaz para ello; algunos de tales problemas son la creciente desigualdad social, la pobreza extrema, la violencia y, en general, una decadencia social encabezada por la falta de valores y empatía. Más aún, de manera global, problemas amenazan el bienestar social: el calentamiento global, las guerras o las pandemias. Todos estos conflictos requieren una juventud preparada, activa, interesada en la mejora social y preocupada por el bienestar mutuo.

Por otro lado, la adolescencia es el mejor momento y la oportunidad para explotar la curiosidad, fomentar el análisis crítico y científico e interesar al estudiante en la inmersión en el conocimiento, misma que no debe ser desaprovechada por los profesores, pues de ello puede depender el futuro de los adolescentes. La intervención educativa en este periodo es clave, ya que con ello podrán sentar las bases de un proyecto de vida (Ros Rahola et al., 2001). Fomentar el interés por el estudio, el análisis, la ciencia y la construcción de un proyecto de vida a partir del estudio de ello representa, sin duda, un ejemplo de la responsabilidad que recae sobre el docente en el aula.

El objetivo del presente escrito estriba en realizar un análisis sobre cómo la integración de la responsabilidad social juega un papel fundamental como elemento transversal en toda la trayectoria educativa y partiendo de la propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que se ha desarrollado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. La responsabilidad social se fomenta haciendo uso, principalmente, de los recursos socioemocionales que se han implementado en el nuevo currículum y los ámbitos de formación socioemocional. Se busca lograrlo mediante el desarrollo de las progresiones de cada Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) para el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en México, siendo la responsabilidad social uno de los tres recursos socioemocionales que componen el currículum ampliado. En este sentido, según SEP (2023), se establece que:

La finalidad de la Educación Media Superior es formar personas capaces de reflexionar sobre su vida para conducirla en el presente y en el futuro con bienestar y satisfacción, con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas de la humanidad, dispuestos a participar de manera responsable y decidida en los procesos de democracia participativa, comprometidos con las mejoras o soluciones de las situaciones o problemáticas que existan y que desarrollen la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de su vida. En suma, que sean adolescentes, jóvenes y personas adultas capaces de erigirse como agentes de su propia transformación y de la sociedad, y que con ello fomenten una cultura de paz y de respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica, siendo solidarios y empáticos con las personas y grupos con quienes conviven (p.3).

Es por ello que resulta indispensable y necesario que en esta nueva implementación curricular se dé especial importancia al desarrollo integral del estudiante; parte importante de ello recae en el desarrollo de una responsabilidad social. Así, este análisis permitirá entenderla como un mecanismo indispensable en la formación de los estudiantes en el nivel medio superior. La responsabilidad social debe ser considerada de manera permanente en este momento de la trayectoria educativa, para contribuir a formar mejores estudiantes, ciudadanos preparados y comprometidos con la sociedad de la cual son resultado. Es importante notar que la nueva propuesta del MCEMS centra muchos de sus esfuerzos en este sentido, pues busca que el alumno se haga consciente y responsable ante los problemas que atañen al contexto que le rodea, fortaleza a destacar de este nuevo currículum y que debe ser aprovechada.

Se debe considerar que esta evolución del MCEMS pone al alumno al centro, priorizando su formación integral y su entendimiento del mundo que le rodea para poder resolver problemáticas que identifique. En este sentido, las habilidades y capacidades que un joven necesitará desarrollar al cursar y egresar de la EMS son muy diferentes a las que se necesitaban desarrollar años atrás. La tecnología, la globalización y la interconexión que existe actualmente en todos los ámbitos obliga a formar estudiantes transdisciplinarios y multifacéticos, que dominen la resolución de problemas de manera eficiente y eficaz, haciendo uso de herramientas tecnológicas y vanguardistas, aprendiendo al mismo tiempo cómo llevar una vida digna y saludable en todo aspecto, incluyendo el desarrollo socioemocional, ejerciendo una sexualidad responsable, preocupado a su vez por sus pares y su entorno, es decir, el joven graduado de EMS necesita ser una persona formada integralmente con bases de responsabilidad social para aspirar a una educación superior y/o integrarse al campo laboral como un ciudadano crítico y activo.

La incorporación de la responsabilidad social como un elemento transversal en el MCEMS, como parte de los recursos socioemocionales, implica reconocer su influencia en el desarrollo mismo de las progresiones en cada UAC. Posteriormente, mediante su desarrollo, el alcance de las metas de aprendizaje y el cumplimiento de los aprendizajes de trayectoria se promueve

la preparación adecuada de los estudiantes, para que puedan generar un impacto en su entorno educativo y social.

Sin embargo, primero, para poder adentrarnos en el tema objeto de análisis, es importante definir o conceptualizar la responsabilidad social. La mayoría de los conceptos que se han desarrollado respecto a la responsabilidad social tienen que ver con esta característica a nivel empresarial o universitario, siendo escaso el concepto de responsabilidad social literalmente hablando, específicamente en educación media superior, motivo por el cual se propone una definición de lo que se considerará como responsabilidad social en este escrito: «La responsabilidad social es el compromiso que adquiere cada individuo de una sociedad con el entorno donde se desarrolla y con sus pares».

De ahí que abordar la responsabilidad social desde el escenario social de los estudiantes de EMS es comprender que, a medida que los adolescentes maduran, comienzan a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su entorno, reconociendo que sus acciones tienen un impacto en los demás y en el mundo que los rodea. Más aún, según Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano (2022), se considera que el recurso socioemocional de responsabilidad social:

se caracteriza por ser un compromiso amplio y genuino con el bienestar de todos y todas, reconociendo que, como individuos, somos responsables ante toda forma de vida del despliegue de conductas éticas que sean sensibles a las diversas problemáticas sociales, promueve acciones a favor del desarrollo sostenible. La responsabilidad social ofrece una visión sistémica y holística de las personas y la sociedad. Ligada al concepto de ciudadanía democrática, pone en el centro la necesidad de ampliar el marco de defensa y disfrute de los derechos para el bienestar social y no solo individual, fortaleciendo el proceso de desarrollo de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que encuentra nuevas formas de acción social y política a nivel local, nacional o mundial (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022, pp. 23-24).

Asimismo, según la SEP (2023a) la responsabilidad social resulta importante en el desarrollo y formación de los estudiantes de nivel medio superior, toda vez que a través de esta se contribuye a:

1. Ejercer, y promover los derechos humanos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad. El ejercicio y promoción de los derechos humanos y valores implica reconocer y respetar los derechos fundamentales de todas las personas, así como fomentar y defender los valores universales como la igualdad, la justicia, la libertad y la dignidad humana. Esto implica acciones tanto a nivel individual como colectivo para garantizar que todas las personas tengan acceso a sus derechos y para combatir cualquier forma de desigualdad.

2. Fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad de todas las personas en la sociedad, actuando con perspectiva de género y enfoque interseccional. En cuanto a fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad con una perspectiva de género y un enfoque interseccional, esto involucra trabajar activamente para eliminar las barreras que impiden la plena participación y el desarrollo de todas las personas en la sociedad, reconociendo y valorando sus diferencias como una fuente de riqueza y fortaleza. Esto implica políticas, programas y acciones concretas que promuevan la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia para todos.

3. Colaborar en la vida escolar, comunitaria y social, aportando ideas y soluciones para el bien común, en torno a la salud, la interculturalidad, el cuidado de la naturaleza y la transformación social. Respecto a la colaboración en la vida escolar, comunitaria y social, implica el compromiso en la participación de actividades que impacten de manera positiva en el entorno escolar y social en general. Esto puede incluir iniciativas dentro del ámbito escolar, como talleres estudiantiles, grupos de trabajo para la elaboración de proyectos que contribuyan al desarrollo tanto de la comunidad estudiantil como de la comunidad en general.

Asimismo, se busca que los estudiantes sean creativos mediante el desarrollo de ideas, con las cuales puedan aportar soluciones para el bien común, lo cual permitirá que contribuyan de manera creativa con propuestas y las lleven a acciones que busquen mejorar tanto el entorno educativo como la calidad de vida de las personas y el entorno en el que viven, teniendo en cuenta las necesidades y desafíos de la comunidad.

En cuanto a la salud, es importante y necesario que los estudiantes entiendan y sean conscientes de la importancia de prevenir enfermedades mediante la implementación de campañas de concientización sobre temas de salud, la promoción de

hábitos alimenticios saludables, la participación en actividades deportivas y recreativas, que permitan abordar el tema de la salud como una responsabilidad social que les atañe a todos.

La interculturalidad hace referencia a la valoración y el respeto que le deben otorgar los estudiantes a la diversidad cultural en el entorno estudiantil donde se desarrollan. Esta se entiende como el fomento del diálogo y la convivencia entre personas de diferentes orígenes culturales. Esto implica promover el respeto por las tradiciones, costumbres y creencias de los demás, así como trabajar en la construcción de una sociedad inclusiva y multicultural.

El cuidado de la naturaleza nos habla de la protección y preservación del medio ambiente, así como del fomento de prácticas sostenibles y respetuosas con el entorno natural. Esto puede incluir la participación en actividades de reforestación, limpieza de espacios naturales, educación ambiental y promoción de prácticas de consumo responsable.

La transformación social hace énfasis en la búsqueda de cambios positivos en la sociedad, con el objetivo de construir una comunidad más justa, equitativa y solidaria. Los estudiantes deben ser capaces de transformar su conducta para poder lograr cambios significativos que impacten con posterioridad en la sociedad.

4. Contribuir a la resolución de conflictos de su entorno de manera autónoma, colaborativa y creativa para fomentar la cultura de paz. Implica asumir la responsabilidad personal de abordar los conflictos de manera constructiva, trabajar en equipo para encontrar soluciones consensuadas y buscar nuevas formas de promover la reconciliación y el entendimiento mutuo en la sociedad.

5. Construir y fortalecer identidades a través de actividades artísticas, culturales y deportivas a nivel individual y colectivo. Estas actividades ofrecen oportunidades para la expresión creativa, el aprendizaje cultural, la conexión social y el fortalecimiento de la autoestima y la identidad de los adolescentes, contribuyendo al bienestar y la cohesión social, impactado con ello a generar un sentido de pertenencia e importancia individuo-colectiva.

Es importante destacar que la responsabilidad social no solo les atañe a los estudiantes, sino también a todo el aparato que conforma el complejo entramado de relaciones sociales que se desarrollan en el entorno estudiantil y para lograr desarrollarlo dentro del MCCEMS se necesita del trabajo colectivo, mismo que será llevado a cabo por agentes y entes varios, entre ellos el gobierno, autoridades escolares, instituciones, profesores y estudiantes.

Es, por supuesto, el rol del docente el más importante a la hora de transmitir y conjuntar el sentido de responsabilidad social, pues se encuentra en la primera línea de contacto con el alumno y es al mismo tiempo el responsable de llevar la propuesta e implementarla en el aula, es decir, es el protagonista en el proceso de transformación de los alumnos. En este orden de ideas, si se busca preparar alumnos integrales, necesitamos maestros integrales, que estén a la altura de dichas exigencias y que posean un sentido amplio de responsabilidad social.

El profesor se destacará por su amplio profesionalismo, su maestría en la materia y su comportamiento siempre regulado por la ética, la tecnoética y la divulgación del conocimiento científico. Es imprescindible que el profesor sea la figura ejemplo, humana y a la vez guía para el estudiante, que se vea como una figura de respeto y confianza, por lo que también es importante que socialmente se le dé el peso que merece a la figura del profesor, ya que, en los últimos años, su imagen social se vio deteriorada, lo que impactó directamente en la relación profesor-alumno. Ya que el docente es indispensable para generar un sentido de responsabilidad social, se le debe considerar, en sí mismo, como un ente de responsabilidad social.

Considerando los fundamentos de la teoría de aprendizaje de Hattie (2012), el docente debe procurar siempre motivar a sus alumnos, propiciar el desarrollo intelectual, ser el protagonista en su UAC, apasionarse y contagiar a sus educandos, formar y acompañar en el proceso de aprendizaje, tratando al mismo tiempo de preparar a sus estudiantes para hacerlos capaces de resolver problemas en su vida cotidiana más allá de generar mano de obra en serie. Es aquí donde destaca nuevamente la importancia de una responsabilidad social por parte del docente de EMS para el desarrollo integral de sus estudiantes.

Todo lo anterior debe hacerse sin olvidar su contexto. El docente debe ser consciente de las herramientas con las que cuenta y las condiciones a su alrededor para poder dirigir el aprendizaje del alumno considerando las necesidades y recursos disponibles; por ello, el docente en amplio sentido debe permanecer en constante actualización, estudio y aprendizaje, para formarse a él mismo, ya que, como se ha mencionado, debe ser la figura ejemplo para el alumno y el responsable de llevar a estos en el desarrollo del quehacer científico, convirtiéndose en sí mismo en un ente de responsabilidad social.

A partir del abordaje que se hizo anteriormente de la definición o conceptualización de responsabilidad social y sus contribuciones, resulta imprescindible hacer referencia a la transversalidad de esta. Cuando se hace referencia a ello, se intenta hacer énfasis en que esta no puede ser estudiada ni reducida a una sola UAC, sino que debe integrarse a todas aquellas que se impartan, para que los estudiantes comprendan el valor y el sentido de ella no solo a nivel social, sino también educativo y cultural. Además, debe observarse la interconexión que puede haber entre las UAC, ahondando en el desarrollo cognitivo individual, lo que detonará a su vez un desarrollo transversal de conocimientos y, al mismo tiempo, una conciencia de atención y solución a problemas sociales.

En ese sentido, surge la problemática relacionada con la reducción de la responsabilidad social a proyectos aislados o actividades extracurriculares que no están integrados de manera coherente en el plan de estudios. Esto puede conducir a una superficialidad en la comprensión y aplicación de la responsabilidad social por parte de los estudiantes, ya que no se abordan de manera sistemática y reflexiva en todas las áreas de su aprendizaje. En muchas ocasiones no se destinan los recursos necesarios, tanto financieros como humanos, para que las escuelas desarrollen programas efectivos de responsabilidad social. Aunado a la falta de apoyo y reconocimiento por parte de las autoridades educativas, la falta de recursos provoca una limitación en el compromiso de los docentes y estudiantes en cuanto a la responsabilidad social, pues no terminan por observar la importancia e impacto que tienen en estos programas, provocando a su vez que no se genere ni se desarrolle ese recurso socioemocional.

Un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta desde el planteamiento mismo de la responsabilidad social como recurso socioemocional es la relación que esta tiene con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este desarrollo debe considerarse como la coexistencia armónica de la responsabilidad social con el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo, que son los otros recursos socioemocionales que le complementan y transversalizan el currículum fundamental. El cuidado físico corporal hace referencia a las siguientes cuestiones:

1. Incorporación de hábitos saludables que incluyan actividades físicas y deportivas como una elección para la vida. Esto significa que se promueve la adopción de hábitos de vida saludables desde una edad temprana y se fomenta la participación en actividades físicas y deportivas como parte integral del estilo de vida.
2. El alumno desarrolla y promueve acciones de autocuidado enfocadas a la prevención e intervención de conductas de riesgo, enfermedades o accidentes para su bienestar físico, mental y emocional. En este sentido se busca destacar la importancia de tomar medidas activas para proteger y promover la salud y el bienestar personal. Esto implica aprender a identificar y evitar comportamientos de riesgo, así como buscar ayuda y apoyo cuando sea necesario para abordar problemas de salud física, mental o emocional.
3. El alumno se asume como cuerpo que siente, crea, expresa y comunica para fomentar el autocuidado. En este punto se enfatiza la importancia de conectar con el cuerpo, las emociones y la creatividad como parte del proceso de autocuidado. Reconocer las propias sensaciones físicas y emocionales, expresarlas de manera saludable y comunicarlas a otros son aspectos fundamentales para el cuidado integral de uno mismo.
4. Ejerce su sexualidad de manera responsable, saludable y placentera, procurando el bienestar y desarrollo integral propio y de las demás personas. Se refiere a la importancia de tener una sexualidad consciente y respetuosa, que promueva tanto el bienestar propio como el de los demás. Esto implica tomar decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad, respetar los límites y consentimientos de uno mismo y de los demás, y buscar relaciones sexuales saludables y placenteras, informando sobre los riesgos que implica un embarazo no deseado, circunstancia que en muchas ocasiones es la causal de deserción escolar en los adolescentes.

5. Plantear metas a corto y mediano plazo para el cuidado de su cuerpo, mente y emociones como parte de su desarrollo integral. Aquí se destaca la importancia de establecer objetivos específicos y realistas relacionados con el autocuidado y el bienestar personal. Esto puede incluir metas relacionadas con la salud física, como hacer ejercicio regularmente o mejorar la alimentación, así como metas relacionadas con el bienestar mental y emocional, como practicar la meditación o buscar apoyo emocional cuando sea necesario. Estas metas pueden ayudar a guiar y motivar el proceso de desarrollo personal y contribuir al bienestar integral a largo plazo.

En cuanto hace al bienestar emocional afectivo, se busca crear conciencia respecto de aspectos tales como:

1. Establecer vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento de sus emociones y necesidades para su bienestar y desarrollo integral. Esto implica interactuar con otros adolescentes y compartir experiencias con respecto a sus necesidades actuales.
2. Construcción de un proyecto de vida a partir del reconocimiento de sus experiencias y expectativas, orientado al despliegue de sus capacidades e identificación de oportunidades de desarrollo integral. En el nivel medio superior, se busca que el adolescente sea capaz de construir según sus experiencias y expectativas un proyecto de vida que, si bien es cierto que no es concluyente, sirve como referente para aspiraciones futuras, identificando sus fortalezas y debilidades.
3. Construcción de lazos afectivos responsables e igualitarios mediante el ejercicio pleno de su sexualidad. Aprecia y aplica formas creativas para expresar sus emociones, sentimientos y experiencias, de manera responsable, que le permitan su bienestar intra e interpersonal y desarrollarse como agente de transformación social. Asimismo, en este nivel de enseñanza educativa el estudiante socializa con sus pares respecto a su sexualidad y canaliza sus emociones de manera creativa, transformándose a sí mismo y a su entorno social.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° fracción II inciso h) establece lo siguiente:

Artículo 3°. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria,

media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

[...]

h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

La propia carta magna, como elemento novedoso en la educación, hace referencia a la integralidad y sobre todo al elemento socioemocional para alcanzar el bienestar social.

Estos tres elementos no deben ser estudiados de manera aislada, ya que se interrelacionan entre sí para poder crear un adolescente socioemocionalmente formado.

Si bien es cierto que la responsabilidad social puede fortalecer la empatía, la solidaridad y otras habilidades socioemocionales, es importante reconocer que estos procesos son complejos y multifacéticos. Simplemente participar en actividades sociales no garantiza de manera automática el desarrollo de estas habilidades; se requiere un enfoque intencional y reflexivo que fomente la autoconciencia, la autorregulación emocional y la habilidad para establecer relaciones saludables. Es importante destacar en este sentido la existencia, incorporación y necesidad de integrar el Programa Aula Escuela Comunidad (PAEC) que se propone en el MCCEMS, pues a través de este y en conjunción con los recursos socioemocionales se podrá lograr dicho cometido de enfoque intencional, pues la motivación detrás del PAEC es fomentar la colaboración de maestras, maestros y comunidad para generar aprendizajes en el aula mediante el trabajo de las progresiones de las UAC a partir de situaciones contextualizadas (SEP, 2023c).

Si la responsabilidad social se aborda únicamente como un requisito burocrático, corre el riesgo de perder su verdadero significado y convertirse en una actividad superficial y desvinculada de los valores y principios éticos que pretende promover. La

integración de la responsabilidad social como elemento transversal a los recursos socioemocionales en las progresiones de los estudiantes de EMS en México representa una oportunidad para el desarrollo integral de los jóvenes en la sociedad actual. La EMS, al adoptar un enfoque que promueve valores éticos, habilidades emocionales y compromiso con el bienestar de la comunidad, ayuda a sentar las bases para la formación de ciudadanos más responsables, solidarios y conscientes de su impacto en el entorno social donde se desarrollan.

El fomento de la responsabilidad social entre los estudiantes permite la capacitación para comprender y abordar los desafíos sociales, educativos y culturales desde una visión o enfoque proactivo. Esto implica no solo reconocer las propias necesidades emocionales, sino también desarrollar la empatía y el respeto por los demás. El hecho de comprender la importancia de la responsabilidad social de manera integral con los elementos de cuidado físico corporal y de bienestar emocional afectivo implica que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio positivo en sus comunidades, promoviendo la inclusión, la justicia social y la sostenibilidad.

Por otro lado, es necesario destacar que la responsabilidad social como elemento transversal en la EMS también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y profesional, donde se valora cada vez más el compromiso ético-moral y la capacidad de trabajar en equipo para abordar y enfrentar problemas complejos. De allí que el estudio de la responsabilidad social a nivel medio superior en México deba estar insertado en todas las UAC, con intenciones de fortalecer los cimientos de los estudiantes en cuanto a su compromiso con los retos actuales que impone la educación moderna. En ese sentido, es importante tener en cuenta el entorno familiar de los adolescentes y además de esto extender esta noción de responsabilidad social al ámbito familiar, toda vez que la familia es el primer agente de cambio de los adolescentes, que como célula estructural y funcional de la sociedad debe ser responsable en la formación primaria de estos.

Asimismo, se destaca la integración de la responsabilidad social como recurso sociocognitivo en el MCCEMS y se puntualiza la

importancia de considerarlo como elemento transversal a los recursos socioemocionales y el currículum fundamental mediante las progresiones en cada UAC para la formación de los estudiantes de EMS. En México, la EMS debe estar orientada a preparar y crear jóvenes activos, empáticos y comprometidos con el bienestar de la sociedad. Esto no solo lograría un beneficio a nivel individual, sino que también contribuiría a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible para todos en México.

Referencias

- Arroyo Ortiz, O. y Pérez Campuzano, M.E. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Bruner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias* [archivo PDF] <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [archivo PDF] <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Editorial Popular.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact of Learning*. Routledge.
- Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). *Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: una Mirada Integral*. Universidad de Buenos Aires, OPS/OMS.
- Ros Rahola, R., Morandi Garde, T., Cozzetti Sueldo, E., Lewintal Blaustein, C., Cornellà Canals, J. & Suría Granell, J. (2001). La Adolescencia: Consideraciones Biológicas, Psicológicas y Sociales. En Buil Rada, C., Lete Lassa, I., Ros Rahola, R. & De Pablo Lozano, J. (Ed.), *Manual de salud reproductiva en la adolescencia* (pp. 27-83). INO Reproducciones, S.A.
- SEP (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*. Secretaría de educación Pública.

- (2023a). *Práctica y colaboración ciudadana, Ámbito de la formación Socioemocional*. Secretaría de Educación Pública.
- (2023b). *Programa de estudios de los Recursos Socioemocionales y Ámbitos de la Formación Socioemocional, México*, Secretaría de Educación Pública.
- (2023c). *Programa Aula, Escuela y Comunidad PAEC*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

De la transversalidad y otros temas

—
Gersain D. Vidaña Corona
—

En la actual sociedad posmoderna en la que vivimos, podemos ver el surgimiento de un nuevo paradigma: el de la transversalidad. Sin embargo, esto no significa que quedan obsoletos o en desuso los contenidos conceptuales de las llamadas materias «duras» y los temas de necesidad social, sino que se busca activamente encontrar ejes que los articulen entre sí para lograr una mejor integración del conocimiento.

Entre los objetivos prioritarios de los modelos educativos, se encuentra la urgencia de alcanzar los aprendizajes esperados a través de una serie de dinámicas que doten de sentido contextual a los conceptos teóricos, permitiendo a los estudian-

tes una comprensión profunda respecto a la practicidad. Estos objetivos se logran a través de la conexión entre lo meramente instructivo y lo formativo, es decir, desde una práctica transversal del proceso educativo.

La transversalidad educativa se establece cuando el contexto social del estudiante, la teoría de cada campo disciplinar, el entorno cultural y los valores éticos se relacionan directamente, a través de proyectos cuidadosamente planificados, donde cada asignatura aporta elementos de aprendizaje que se complementan con los demás. Las últimas propuestas curriculares y estratégicas en la educación pública en general consideran que la transversalidad es un componente fundamental en la planificación de los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es muy importante considerar algunos puntos que ayuden a comprender mejor su carácter y efectividad.

Pero antes de ahondar más en la transversalidad, es necesario hablar del currículum, al cual no podemos definir de una forma concreta y sencilla, pero podemos decir, desde una postura crítica de la educación, que ha sido el medio y el instrumento de transmisión y legitimación del conocimiento en las sociedades industriales. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad, dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto educativo (Gimeno Sacristán, 1998).

Por lo que, detrás de todo currículum existe una filosofía, ideología o paradigma que es la síntesis de una suma de perspectivas filosóficas, epistémicas, gnoseológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales. Y es este conjunto de saberes el que define el rumbo de la educación en un momento determinado de nuestra sociedad.

Entonces, como en cada época, la visión de la cultura y sociedad va transformando los paradigmas educativos a partir de las necesidades que emergen del tipo de seres humanos que se requiere sean formados para coexistir y «funcionar» en la misma sociedad. Por ello, el currículum, a través de la escuela, se convierte en el instrumento de reproducción de la cultura. En términos de Gimeno Sacristán: «el currículum es antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar» (1998, p. 20).

Sin embargo, en este punto de la historia de la humanidad, hemos vuelto la mirada hacia atrás para analizar si realmente la escuela, la educación en sí, está teniendo un efecto positivo en el desarrollo de los individuos. Es por ello que se han identificado las prácticas educativas que necesitan cambiar para eliminar un poco más ese velo de la educación bancaria, el cual sigue presente en nuestras aulas, y solo se desvanecerá cuando pueda existir un espacio en el que el estudiante realmente sea un participante activo, genere conocimiento, provoque un impacto en la toma de decisiones de lo que debiera aprender, pero, sobre todo, que incite a sus profesores a generar estrategias que beneficien espacios creativos para que los estudiantes, en su tránsito por la vida escolar, busquen su libertad y encuentren su felicidad.

Efectivamente, nos encontramos en un punto donde las exigencias de una sociedad planetaria local requieren que se fortalezca la dimensión ético-política del currículum y se logre dinamizar la transversalidad curricular. Exigencias que se deben en gran parte al proceso de comunicación que se da entre las ciudades, los pueblos, los países, los cuales interactúan en todos los aspectos: social, cultural, económico, político, ambiental, científico y tecnológico.

De estas interacciones se han estructurado redes sociales, tejidos culturales que configuran un mundo globalizado, complejo, contradictorio: «El problema planetario es un todo que se alimenta de ingredientes múltiples, conflictivos, de crisis; los engloba, los aventaja y de regreso los alimenta» (Morin, 1999, p. 29). En este contexto, la dinámica cultural se torna más compleja. Se agudizan sus conflictos y tensiones. Opera un cambio profundo, radical en la configuración de la cultura. Contrastan diversas concepciones; pero se destaca su carácter subjetivo.

Es por ello que, dentro de esa complejidad social, misma que se vive en el microcosmos del aula de clases, requiere de herramientas, estrategias y actividades que ayuden a vincular lo teórico con lo real, lo disciplinar con las problemáticas sociales, el conocimiento con la practicidad de la vida, y es ahí donde la transversalidad se vuelve una aliada del acto educativo.

1. ¿En qué se diferencia lo transversal de lo multidisciplinario?

Para poder dar una explicación más completa del tema, comenzaré a partir de las deducciones siguientes:

1. Si algo es transversal no es longitudinal, lo que significa que el conocimiento se disocia de una perspectiva disciplinar. El enfoque transversal del currículum tiene esa intencionalidad transformadora, que llevará a procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales. El valor transversal no se puede ver como una línea recta, sino como un talante que emerge y se sumerge entre los espacios del tejido curricular, socialmente construido por la escuela. Se camufla bajo todas las dimensiones de los contenidos y cualquier aspecto puede ser iluminado por su dinamismo clasificador. Como su nombre lo indica, son temas que atraviesan el currículum tanto de forma horizontal como vertical.

2. Por otra parte, podemos mencionar que la *multidisciplinariedad* aborda los temas por varios tipos de perspectivas disciplinares, sin contacto entre sí. Es cuando cada profesional considera un tema importante y lo aborda desde su óptica profesional; no existe contacto entre profesionales y el abordaje de un tema común no solo es simple coincidencia, sino además es muchas veces contradictorio.

El enfoque transversal del currículum nos adentra a una dimensión distinta a los contenidos conceptuales clásicos relativos a la ciencia; introduce en la reflexión y práctica educativa el cuidado de la justicia y de la ética desde una preocupación humanista. Y aunque la transversalidad no es una idea nueva, ha ido permeando poco a poco en la educación desde finales del siglo pasado, convergiendo con la necesidad de desarrollar contenidos que formen realmente a la persona y trastoquen todos los campos del ser humano.

Uno de los primeros atisbos en cuanto a temas transversales en el campo del currículum se puede identificar en los trabajos realizados por César Coll, en el contexto de la reforma educativa española. Estos temas pueden considerarse como ejes vertebradores del trabajo académico en un mismo ciclo escolar (trimestre, semestre o curso anual), a través de diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo; de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen

varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad (Martínez, 1995).

Los temas transversales son aquellos que deben abordarse para impulsar el desarrollo sostenible de los pueblos, como son la búsqueda de soluciones a problemas sociales, la educación, la lucha contra la pobreza, el cuidado del medio ambiente, la ciudadanía, la sexualidad y el género, los derechos humanos, la diversidad cultural, etc. Estos son temas que articulan el conocimiento pero que surgen de la realidad social; son importantes para el desarrollo y se convierten en los ejes a partir de los cuales se imparten los conocimientos.

La transversalidad podría entenderse como una condición que hace posible una mirada holística del proceso educativo, con penetración en su sentido. El para qué de la acción educativa es su núcleo de reflexión. En esta línea, González Lucini afirma: «La transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar» (1994, p. 7). Por ello, constituye un espacio fundamentalmente de deliberación ética.

Por ejemplo, la reforma educativa española de los años noventa introdujo temas como ejes que atraviesan y permean el tejido curricular construido por cada centro. Dentro de estos temas que aquejaban a la sociedad en esa época fueron los siguientes:

- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación para la salud sexual
- Educación vial
- Educación para la paz
- Educación en Derechos Humanos
- Educación para la igualdad de oportunidades
- Educación del consumidor (financiera)
- Educación multicultural (lenguas originarias y grupos indígenas)

Temas que han trascendido a lo largo de la historia humana contemporánea y siguen siendo objeto de análisis en diversos contextos, debido a las problemáticas generadas en y por los mismos. Para González Lucini (1994), los temas transversales

no son un añadido a las áreas curriculares, más bien constituyen un proyecto de humanización, que no solo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y las redimensiona en su totalidad, reestructurando a su vez todo el proyecto educativo de la escuela. Pueden incorporarse en la organización curricular de diversos modos, pero es importante considerar las condiciones institucionales y la disposición de los docentes como factores fuertemente influyentes. En algunas instituciones educativas, incluso se trabajan algunos temas transversales como una disciplina más del mapa curricular. Por otra parte, existen diversas experiencias educativas que dan cuenta de la variedad de posibilidades para la integración de temas transversales en la dinámica curricular; sin embargo, desde una perspectiva teórica cabe resaltar dos modalidades: la *interdisciplinariedad* y la *multidisciplinariedad*.

La transdisciplinariedad es otra opción, aunque hace falta mucho recorrido y experiencia en su implementación para tener un camino claro de cómo trabajarla. Sus niveles de estructuración interrelacional suponen una integración sistémica de conjunto. Supera la síntesis interdisciplinar para avanzar hacia una comprensión más amplia de la articulación de los diversos elementos de la realidad.

Desde el enfoque interdisciplinario, se puede incorporar un tema transversal en las diversas asignaturas o áreas, con contenidos específicos. El trabajo multidisciplinario implica que el tema transversal sea integrado en todas las disciplinas que conforman el currículum institucional. Mientras la interdisciplinariedad busca resolver problemas puntuales, la transversalidad busca introducir el tema en la vida diaria, en la toma de decisiones. Ambas modalidades exigen una sólida formación teórica y mucha disposición, porque son modalidades complejas y requieren dedicación, compromiso, constancia; sin embargo, se sugiere el trabajo interdisciplinario para los niveles básicos (pre-escolar, primaria y secundaria) y medio superior, debido a la selección de temas que pueden incidir específicamente en cada eje disciplinario. En educación superior puede instrumentarse la multidisciplinariedad.

2. ¿Qué necesitan la escuela y el docente para trabajar la transversalidad?

Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos.

Si la transversalidad se aborda como simples contenidos nuevos o temas añadidos a los ya existentes a los disciplinares, no se ha comprendido entonces la esencia de los ejes transversales, lo cual solo provocará una sobrecarga de trabajo en los programas y hará más complicada la labor docente, sin que se genere un beneficio para el alumnado, ya que solo será tratar una nueva temática desde los viejos procedimientos, echando abajo todo valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta. La correcta vinculación entre los contenidos transversales y los otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que le otorga sentido a los primeros y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano.

Un ejemplo: por una parte tenemos las unidades de aprendizaje curricular (UAC), asignaturas, experiencias o como gusten llamar a las materias curriculares (Lectura y redacción, Matemáticas, Química, Lenguas extranjeras o similares) y por el otro lado los temas transversales (educación ambiental, vida saludable, derechos humanos, educación financiera, educación intercultural, entre otras) y queremos abordar la ética como tema transversal nuclear, debido a que es el tema con más conflictos en el contexto donde se está laborando y que apremia trabajarlo en la escuela.

Para el trabajo transversal, el docente debe tomar en cuenta los aspectos siguientes: las políticas públicas, así como la misión y visión institucional, el enfoque y prioridades de trabajo del director o cuerpo directivo, y el contexto y necesidades de aprendizaje del estudiantado. Lo cual podemos sintetizar en lo macro, meso y micro curricular de la escuela. Es por ello que el

docente debe tener claro cuál es la perspectiva de trabajo en la escuela, tomando en cuenta qué van a atender, en qué temas y trabajo se van a enfocar. Esto puede quedar plasmado de una forma más adecuada en el plan de mejora de la escuela, estableciendo las prioridades y metas que se deben cubrir para mejorar la situación del estudiantado y de la institución misma. Una vez entendido esto, el cuerpo docente, en comunicación y trabajo coordinado con directivos y demás integrantes de la comunidad escolar, establecerá esas metas, a través de temáticas a abordar o de un proyecto de escuela, sobre el que se van a enfocar y planear su trabajo en clase para ir «tocando» esos temas transversales de la mejor forma, bajo el esquema definido en colegiado y habiéndolo llevado a cabo previamente en el trabajo áulico, teniendo el cúmulo de herramientas didácticas para ejercerlo. Estamos hablando de que el docente no debe ser un ente solitario tratando de trabajar la transversalidad, sino que se trata de un proyecto en conjunto para atacar una problemática o potenciar y fortalecer un objetivo o meta como centro.

Algunas escuelas tienen como objetivo abordar problemas sociales, la reprobación o deserción, sus factores, mientras hay otras que tienen como objetivo lograr que sus estudiantes tengan un conocimiento específico de algo o logren ingresar al siguiente nivel educativo con todas las mejores posibilidades.

En 1972, se declaró un «año de Juárez», para conmemorar el Centenario luctuoso del líder republicano durante la Guerra de Reforma (1857-1861) y la Segunda intervención francesa (1862-1867). Bajo la perspectiva de enseñanza de la época, se estableció que el prócer de la nación se constituiría como el tema globalizador del curso anual. Así, en aritmética, gramática, ciencia natural, historia, y todas las asignaturas del currículo, se hacía referencia a Benito Juárez. El tema evidentemente llegó a cansar a docentes y estudiantes y, sobre todo, generó un cierto malestar al cabo de un tiempo, debido a que era exagerado, innecesario y hasta cierto punto incoherente en relación con los contenidos disciplinares.

Los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos, como sucedió con la propuesta mencionada anteriormente, y no contradecir su potencialidad con prácticas escolares o didácticas que van en

sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar.

3. ¿Cuáles son los retos de la transversalidad ante el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior?

La implementación de un nuevo modelo educativo siempre es resultado de la necesidad de atender problemas o áreas de oportunidad que el modelo anterior o el paradigma social en decadencia no ha atendido. Una necesidad emergente en la sociedad mexicana actual ha sido la de involucrar a la escuela en la misma sociedad. Se busca que ya no haya más disociación entre los hechos de la realidad y lo que se enseña en el microcosmos del aula; al contrario, debe ser la escuela la que prepare, oriente, guíe y dé las herramientas a los estudiantes para enfrentarse al mundo y tratar de ofrecer algo de regreso a su entorno, a su comunidad. Una necesidad emergente era la de volver a una educación más humanista, menos alejada de los problemas reales, menos individualista y por ende más consciente de cómo mejorar el entorno.

Para Edgar Morin, el doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico, por lo tanto, es pertinente concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad. Por lo mismo, «las luchas por defender la autonomía regional o nacional en la administración de la cultura continúan siendo necesarias frente a la subordinación que buscan las empresas transnacionales» (1999, p. 27). No obstante, en general todos reformulan sus capitales simbólicos en medio de cruces e intercambios. La sociabilidad híbrida que inducen las ciudades contemporáneas nos lleva a participar en forma intermitente de grupos cultos y populares, tradicionales y modernos. La afirmación de lo regional o nacional no tiene sentido ni eficacia como condena general de lo exógeno: debe concebirse ahora como la capacidad de interactuar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales desde posiciones propias (Noriero-Escalante, 2007).

En esta compleja sociedad planetaria-local, resalta una dinámica antagonica en sus procesos constitutivos, se debaten: riqueza-pobreza; inclusión-exclusión; dictadura-democracia; universalismo-particularismo; Norte-Sur; Este-Oeste; dominación-liberación; violencia-paz, etc. Asimismo, el racismo, el etnocentrismo, los imperialismos, los fanatismos, la injusticia, la inseguridad, el terrorismo y las drogas signan nuestra cotidianeidad.

Uno de los factores, quizá el más importante, para contribuir en la consecución de tales propósitos, es la educación, cuyos procesos curriculares requerirían sensibilizarse más ante la problemática sociocultural para comprenderla mejor y, en consecuencia, contribuir de modo más significativo en la concienciación de los educandos sobre los problemas que están deteriorando al ser humano, a la sociedad, a nuestra Patria-Tierra, nuestra morada, que por su carácter finito, limitado, no podrían soportar infinitamente daños, devastación. Por ello la urgencia de trabajar en todos los ámbitos: familiar, gubernamental, empresarial, pero especialmente en las instituciones educativas, por un mundo más pacífico y constructor; por una interacción ser humano-sociedad-medio ambiente más saludable.

Tal desafío exige un currículum con énfasis en la dimensión ético-política. Esta, por sus intrínsecas características, abre el espacio para el tratamiento de temas transversales. Cabe precisar que lo ético-político no es un elemento aislado de lo teórico, epistemológico, pedagógico. Está inextricablemente entramado en el complejo proceso educativo; pero dada la necesidad de recuperar y fortalecer una formación concordante con las exigencias actuales, se lo aborda de modo particular.

Todo proceso educativo, toda dinámica curricular, requiere de los aspectos ético-políticos. En la selección de contenidos se hace necesario debatir sobre el sentido de las producciones científicas, culturales y sus aplicaciones. La evaluación curricular implica formulación de juicios de valor sobre cada uno de los aspectos del currículum, tanto de su planeación como de su ejecución; de modo especial sobre los avances, logros, dificultades de los estudiantes en su adquisición de capacidades, actitudes y destrezas. Y el propio desarrollo curricular está atravesado por valores y referentes éticos. Es una práctica contradictoria, de lucha, de valoración de opciones opuestas, de elección, de decisión en cada momento de la vida escolar.

La dimensión ética no significa imposición de normas, de valores, de actitudes. La entendemos como invaluable recurso para aprender a discernir, a reflexionar, a deliberar, a valorar opciones axiológicas, a argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable; el pensamiento crítico-constructivo; el respeto a los derechos de los otros, al medio ambiente. En esta perspectiva, es de destacar que también se aprende a dudar razonablemente y a buscar opciones razonables. Por tanto, se cuestiona todo dogmatismo moral, todo escepticismo moral, como también todo relativismo infundado. «El todo se vale» es manifestación de crisis de la condición humana.

En este marco, la transversalidad cobra relevancia. En los temas transversales anidan opciones axiológicas, éticas, problemas sustanciales. Por ello, se abren espacios para una formación más comprometida con el desarrollo humano, social, cultural, científico.

Tendencias actuales del mercado laboral

Durante los últimos años, el empleo en México ha estado impulsado por diversas tendencias, producto principalmente del incesante desarrollo tecnológico. Razones como la optimización móvil, la escasez de habilidades específicas, la innovación continua y la gestión del cambio.

La demanda laboral continuará concentrándose en competencias de alto nivel, en áreas técnicas como informática, construcción e ingeniería. Ante este panorama, algunas de las tendencias que se observarán en el mercado laboral en México, de acuerdo con Hays y Forbes son:

Big Data en el lugar de trabajo

Los expertos coinciden en que el *big data*, en conjunto con la tecnología correcta de datos, puede proporcionar nuevos conocimientos sin precedentes y modelos predictivos para los empleados (no solo clientes), lo que conducirá a la mejora de las estrategias de reclutamiento y retención de talento.

147

La especialización del conocimiento

La escasez de talento en general dejará de predominar, dando paso a una demanda específica que será mucho más focalizada

y se intensificará en torno a ciertos especialistas altamente cualificados. Es decir, la especialización del conocimiento será ya no solo una ventaja, sino una necesidad.

La diversidad de género

Los aspectos de género y la discriminación laboral continuarán disminuyendo, por lo que será cada vez más común ver a algunos empleadores tomar decisiones de contratación basadas en las capacidades, el conocimiento, el intelecto y las habilidades, dejando de lado cuestiones de género.

La evolución del marketing

La rápida evolución de las nuevas tecnologías ha repercutido en todas las áreas del conocimiento, más aún en el *marketing* digital, que está transformando las estructuras organizativas.

El crecimiento de las PyMES

El nuevo mercado laboral estará conformado por más pequeñas y medianas empresas, que por grandes empresas. Considerando que la fuerza laboral mexicana está mayormente concentrada en este tipo de empresas (3 de cada 4), y que cada vez son más las nuevas PyMES, la búsqueda de empleo deberá forzosamente voltear a verlas. Es decir, no solo se aspirará a trabajar en una multinacional, pues una empresa de menor tamaño también ofrece diferentes retos y beneficios.

Hacer más con menos

A pesar de que las predicciones respecto a las contrataciones son positivas, muchos departamentos y áreas funcionales de la empresa están bajo presión para controlar los costos y contratar a menos personas que desempeñen mayor cantidad de funciones.

El sector público flexibilizará la mano de obra

Para el sector público y la tradición de las «plazas» el panorama es muy incierto, específicamente para puestos permanentes. La tendencia al uso de asignaciones temporales y contrataciones por honorarios aumenta a medida que los empresarios se mueven hacia la contratación de proveedores externos para satisfacer las necesidades inmediatas.

La optimización móvil

Tanto empleadores como candidatos por igual aumentarán notablemente el uso del celular, así para la búsqueda de empleo como para encontrar el candidato perfecto para determinado puesto de trabajo. El mercado laboral se encuentra en constante cambio y la información es la mejor herramienta para adaptarse y ser competitivo en el mismo, por ello la transversalidad prepara al individuo a enfrentarse a retos de resolución de problemas desde perspectivas varias, desde diferentes enfoques, mediante el desarrollo de habilidades blandas; la transversalidad prepara para ver más allá de los trabajos bajo concepciones aisladas y concentradas de conocimiento.

Andrés Oppenheimer, en su libro *iCrear o morir!* (2014), nos decía cuáles eran las tendencias del mercado laboral, la ciencia y la tecnología, así como las cinco claves para promover el cambio hacia la innovación: crear una cultura de la innovación, fomentar la educación para la innovación, derogar las leyes que matan la innovación, estimular la inversión en innovación, globalizar la innovación.

Una vez visto un poco el panorama actual al que se enfrenta la educación, este marco curricular común viene a impulsar una perspectiva de adaptación y búsqueda creativa de nuevos horizontes a través de un enfoque basado en la transversalidad y el humanismo, donde la prioridad será el informar y formar al estudiante en lo global, pero también que sea consciente y actúe en lo local, devolviéndole a su comunidad, a su contexto, un poco de lo que ha aprendido en su proceso educativo.

Conclusiones

El nuevo planteamiento curricular supone el trato de los temas transversales en su seno, obliga a preguntarnos sobre cuál es la relación existente entre ellos y la educación en valores, así como en qué consiste esta otra dimensión o ventana abierta a futuro, propia de los temas transversales, que constituye o contempla el ocaso de la razón.

Las materias curriculares, distintas de los temas transversales, no satisfacen las exigencias de la época actual, porque los temas transversales ocupan un lugar de síntesis entre los valores

de la modernidad y de la postmodernidad. Los temas transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder el desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.

Muchos autores como Apel, Camps, Cortina, Gimeno S. y Pérez Gómez, Morin, Rodríguez Rojo, Savater, Tourain, Zabalza y Yus Ramos, entre otros, expresan su preocupación por la necesidad imperiosa de trabajar más los valores, la ética y los temas transcendentales de la sociedad en los procesos educativos.

Cada disciplina del conocimiento tiene potencialidad educativa para abrir el espacio axiológico, ético, en el marco de los contenidos cognitivos. Los temas transversales ayudan a generar un aprendizaje significativo y podríamos definirlo en pocas palabras como «el aprendizaje que sirve para algo», que tiene sentido en función de las circunstancias del individuo o grupo social. Según Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados con lo que el público objetivo ya sabe; es decir, mediante una relación trascendente, con una imagen, un concepto o una necesidad del individuo. Un aprendizaje es significativo cuando se relaciona intencional y explícitamente con un aspecto adecuado ya presente en la estructura cognitiva del individuo, dejando claramente establecida la relación entre lo ya aprendido con aquello por aprender. Entonces, la transversalidad se convierte en una forma de ver los diferentes aspectos de la realidad, pero con un eje vertebrador que es un tema transversal, por definición importante para el desarrollo. Esto no significa que cada parte o cada individuo asume el tema y lo desarrolle como lo considere conveniente, como una tarea más; se trata de introducir el tema transversal en la vida diaria de la persona, en su toma de decisiones para todo aquello que vaya a hacer. Así, un ingeniero puede tomar en cuenta las condiciones ambientales al construir un puente o una carretera; un empresario tomar en cuenta la cuestión de género al decidir sobre aumentos, ascensos o carga laboral; o un funcionario del gobierno considerar los derechos de los diversos grupos al momento de tomar decisiones de promoción de ciertas actividades.

Referencias

- Arroyo, J. y Pérez, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, En A. Aguirre y A. Ramírez (Coord.), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Díaz Barriga, Ángel y Col. (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Delors Busquets, María y Manuel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre. (1995). *Los temas Transversales. Claves de la Formación Integral*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Morata.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Alauda–Anaya.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental fundamentos teóricos. Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. La Muralla.
- Martínez, M. J. (1995). *Los temas transversales*. Magisterio del Río de la Plata.

- Melo, Alessandro de, Iván de Jesús Espinosa Torres, Leticia Pons Bonals, José Ignacio Rivas Floresy Col. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Uma Editorial.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Nayive Angulo, Lilian y Aníbal León Salazar. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9 (29), 159-164.
- Noriero-Escalante, Lucio. (2007). La importancia de incluir perspectivas curriculares y sociales en los procesos de desarrollo rural, como premisas para revalorar el saber tradicional. *Ra Ximhai*, 3, (2), 343-364.
- Palos Rodríguez, J. (2000). *Educación para el futuro. Temas transversales del currículum*. Desclée de Brouwer.
- Rivas, J. I. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio (coord.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (págs. 57-72). Ediciones del Crec.
- SEP. (2023). *Programa aula, escuela, comunidad*. PAEC. SEP.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?*. Unesco.
- Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Alauda-Anaya.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Volver al taller de la palabra. Una propuesta para entender los procesos de lecto-escritura en comunidad

—
Magdiel Torres Magaña
—

Introducción

Durante mucho tiempo, la literatura fue considerada como un ejercicio destinado a unos cuantos. De hecho, todo trabajo con la palabra, sea oral o escrita, estaba ligado a un círculo pequeño. Baste decir que, por ejemplo, a principios o en la primera mitad del siglo xx, la comunidad letrada era una minoría y para ser escritor, periodista u orador en una tribuna, con saber leer y escribir, es decir, con conocer el funcionamiento de un código, se tenía un avance considerable para convertirse en un artífice de

la palabra. Hoy en día, con la presencia de una mayoría letrada, esta perspectiva ha cambiado. Sin embargo, la literatura y los discursos que la canonizan no han perdido del todo su tendencia clasista y el mito del escritor que escribe desde la soledad, inspiradora y casi mística, en su torre de cristal, no se ha derrumbado del todo.

Esta aseveración me es necesaria para desarrollar la propuesta que se hará a continuación sobre cómo abordar las progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación en el aula. Debido a la limitante de la extensión del presente artículo, me centraré, sobre todo, en la construcción de textos narrativos por su valor para manifestar sensaciones, emociones e ideas desde perspectivas individuales y su relación intrínseca con la comunidad.

I. Una propuesta para entender la escritura en comunidad

a) El escritor

La figura del escritor en su torre de cristal es funesta para cualquier ejercicio de escritura creativa, al menos para enfrentarnos progresivamente al ejercicio del bien escribir, entendido este como las técnicas para transmitir un mensaje o para para manifestar sensaciones, emociones e ideas. Es por esto que es necesario replantearnos la figura de escritor no como un ser solitario, sino como un individuo consciente de ser parte de una comunidad de escritura. La figura de escritor se eslabona a un sentido de comunidad y de tiempo que Roland Barthes reflexiona en torno a la escritura en *Cómo vivir juntos*. Ahí habla de una especie de comunidad de escritores o de comunidad en torno a la escritura cuando analiza la forma de vida conventual aparecida en la historia y en ciertas obras literarias. Un estilo de vida, la vida de la escritura, que se evidencia en la figura de tiempos homogéneos como el diacrónico, en el que podríamos colocar a la historia, y el sincrónico, en donde puede colocarse la obra literaria.

Analiza una especie de utopía comunitaria. Para entender la posible realización de esta utopía emplea el término idiorritmia, compuesto por *idios* (propio) y *rhythmus* (ritmo).

La comunidad funciona en la medida en que cada miembro puede seguir su propio ritmo. Es utópico porque es una comunidad contra el poder: no hay un líder que cuida la Ley e impone un reglamento y su seguimiento. No hay un ritmo que viene del exterior y se impone a los miembros del interior ni un ritmo de un miembro que se impone a los demás. Hay una regla, la de la idiorritmia que, aquí la paradoja, como imposición deriva en reglamento, con lo que dejaría de ser la comunidad utópica ideal.

Para abordar esta comunidad, Barthes analiza algunos casos de comunidades religiosas y, sobre todo, obras literarias que abordan el tema de «cómo vivir juntos» y su contraparte, «cómo vivir solos». Esto porque la idiorritmia permitiría vivir solos en comunidad. Pero aborda las obras por «rasgos», aspectos específicos de la obra literaria que permiten abrir la discusión al ejercicio de la escritura o, como señala él, «abrir *dossiers*». Por esto, Barthes aclara que no le interesa abordar las obras temáticamente, sino a través de sus rasgos.

Forzando un poco las cosas, para volverlas más memorables, cada una de las obras elegidas corresponde *grosso modo* a un lugar-problema del Vivir:Juntos y de su término paradigmático, el Vivir:Solo (la maqueta en una novela: lugar muy importante. Balzac siempre plantea la maqueta). Pero eso no quiere decir que las obras serán tratadas temáticamente, en función de este tema topográfico: la obra estallará en «rasgos» (p. 56).

Es decir, aquellos aspectos que hablan del principio de que cada individuo tiene permiso de llevar su ritmo particular de vida: personaje, monje o, en este caso, escritor.

Es aquí en donde la figura del escritor cobra relevancia si, siguiendo a Barthes, entendemos el porqué del vivir juntos. Las comunidades monásticas buscan alejarse del mundo para evitar la contaminación de este. Al estar purificadas es posible la superación espiritual. Pero en esta comunidad utópica no vale la pérdida de sí o del individuo subordinado a la Ley o al reglamento que le permitirá llegar a la superación espiritual. Por el contrario, vale la persistencia del individuo idiorrítmico. Lo que importa es la distancia de los cuerpos que cohabitan por razones diversas: el cuerpo del otro perturba, se busca la falta de deseo,

la paz o tranquilidad, se imponen reglas para llegar a ese cometido, pero, sigue Barthes, «al matar el deseo de los otros mato el deseo de vivir» (p. 124).

Es un asunto ético y aquí es donde se puede hablar del escritor, de la figura del escritor, en el entendido de que el escritor busca la soledad para encontrar su propio ritmo, aquel que cree que le sugiere o le conviene a su obra entendida más allá del título de un libro, comprendida como obra de vida o, lo que es lo mismo, hacer de la vida una obra. Pensar a los escritores como comunidad es entender la importancia de un concepto como idiorritmia: el espacio (revelado por la lectura no «temática», no entretenida en los aspectos de la trama o argumentales, sino en los «rasgos» que le permiten ver a su «compañero de comuna») en donde los escritores se encuentran, en donde el escritor puede ver en el otro el ritmo que le es ajeno para entender el suyo propio. Este, dice Barthes, es el problema fundamental del Vivir:Juntos y, lo más importante desde mi perspectiva, es que Barthes señala que solo se puede entender este problema por destellos:

El Vivir:Juntos, sobre todo idiorrítmico, entraña una ética (o una física) de la distancia entre los sujetos que cohabitan. Es un problema temible —sin duda el problema fundamental del Vivir:Juntos y, por ende, de este curso solo aprehendemos este problema por destellos, temas parciales, indirectos. Planteo aquí, brevemente, una forma de este problema (pero no su solución): la distancia de los cuerpos (en el Vivir:Juntos) (p. 124).

Estamos ante la presencia de un asunto de distancias, pero no solo de distancias físicas, sino también temporales. Cohabitar, dice Barthes, es un problema de espacio, pero también de tiempos, pues habitamos en un tiempo. La figura de escritor solo puede entenderse en comunidad con otros escritores.

Reglamento: imposición de lo social como poder. Mediación escrita: la escritura (nótese la ambivalencia significativa del término: Escritura-Ley = Escritura-Goce) engendra la infracción, es decir, la falta. —Línea divisoria entre la regla y el reglamento (la ley) —Observación de dos prácticas extremas (y contradictorias) (p. 175).

El reglamento es la imposición social como poder a través de la escritura, pero no como goce, advierte Barthes. La regla, en singular, es deseable, las reglas, en plural, infieren un reglamento (si se entiende como un conjunto de reglas) y, entonces, es imposición. Hay un ligero paso entre lo individual y lo plural. Por esto, en la comunidad (plural) debe permanecer lo individual (el individuo) que conserva su propio ritmo (idiorritmia). Esto es la utopía idiorrítmica. Aquí radica la complejidad de esta convivencia y la aparente paradoja. «Tal vez toda regla, incluso interior, se convierte, al cabo de cierto tiempo (histórico, personal) en abuso. Tal vez sea necesario sacudir, en ciertos momentos, la propia regla. En toda comunidad, en todo grupo, se instaura insidiosamente un “Gran Uso”» (p. 175), dice Barthes. Por este motivo, es importante que la comunidad de aprendizaje sea consciente en todo momento del ejercicio que realiza, que pueda explorar diversas técnicas y que, como si se tratara de un juego, puedan ser lo suficientemente versátiles para cambiar la regla autoimpuesta, los ejercicios y las dinámicas en términos generales.

b) Crear un lector-escritor

En el documento *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se recomienda «establecer en el aula una estrategia general de lectura y composición de textos capaz de desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas propias del pensamiento complejo» (p. 29). De igual manera, se estipula que la comunidad de aprendizaje debe involucrarse en el proceso de lectura y composición de textos de forma progresiva. Para lo anterior, hay que entender al ejercicio de lectura y escritura no como dos procesos disociados, sino íntimamente ligados, parte de un proceso creativo más amplio. Por este motivo es necesario reflexionar sobre la figura del lector.

Líneas atrás señalé que para poder pensar a los escritores como comunidad (y sobre este punto volveré más tarde) es necesario realizar una lectura no temática o delimitada por los aspectos de la trama o argumentales, sino leer los «rasgos» que permiten ver al escritor detrás del proyecto o, más aún, al escritor como proyecto. Este sería el lector ideal con el que sueña

Ricardo Piglia: aquel que en la obra se identifica no con los personajes, sino con el escritor (2005, p. 95).

Si el buen lector no se identifica con los personajes sino con el escritor, es porque está leyendo otra historia dentro de la trama de la novela: la historia del escritor o del escritor como proyecto. El conocimiento de cómo escribir un libro, de existir, debe buscarse en esa otra historia que está más allá de la trama puntual del libro, esa verdad que precisa de la historia. Piglia considera a la lectura como un espacio de revelación, por eso representa al lector con la figura del detective que es capaz de dar con los indicios de un crimen (pp. 46-47). Es una figura que lee ausencias, en el sentido de que reconstruye acciones de un crimen que no se visualizó. Piglia propone leer al escritor, construir su imagen, oculta o velada por los elementos más visibles como los personajes, la trama, etcétera. La figura del escritor no sería exclusiva de los autores literarios desde un punto de vista canónico. Esa figura desborda el canon para instalarse fuera de la figura de autor e integrar el ejercicio propio de la escritura y de la lectura. Para hacer esta lectura, más que leer sentidos ocultos, nos dice Piglia, hay que imaginar variantes de la historia que se nos presenta de forma directa o de manera evidente. Entender el texto de esta manera implica entender que el libro no está terminado, ya que, dice Piglia, «no existe el texto cerrado y perfecto»:

Más que leer como si el texto tuviera un sentido escondido, se tiende a interpretar en el sentido musical, a imaginar las variantes posibles y las modulaciones [...] Leer desde ahí quiere decir leer como si el libro no estuviera nunca terminado. Ningún libro lo está por más logrado que parezca. No existe el texto cerrado y perfecto (p. 95).

De ahí que se puedan «imaginar variantes»; es decir, «leer variantes», las que no están en el libro porque el libro nunca está terminado. Aquí, el buen lector encontraría las imperfecciones de esa obra aparentemente concluida. Es un lector de fisuras y busca ensancharlas, hacerlas evidentes. En esa labor trabaja el escritor o, más exacto, el hacedor de literatura. A estas alturas se podría hablar de una presencia tripartita: autor, escritor, lector. Esta historia del lector, como la del escritor, es importante porque evidencia la preocupación por un sentido de comunidad de escritura, una preocupación por un sentido de pertenencia a un

tiempo y a un espacio que son elementos imprescindibles para la figuración del escritor y del hecho literario.

c) Escribir es una postura política

Vuelvo ahora al sentido de comunidad abordado por Barthes. Cuando Piglia advierte que el buen lector es capaz de imaginar variantes infiere también indagar no solo por variantes literarias, desde su sentido canónico, sino también por variantes de vida y obra. Cristina Rivera Garza, en *Los muertos indóciles*, relata que Piglia, en entrevista, confesó su interés de realizar una historia de la literatura centrada en cómo los autores se ganan la vida:

Hace no mucho, Ricardo Piglia expresaba en una entrevista su interés por reconstruir la historia de la literatura desde la perspectiva más ajena a la tesis de la autonomía del arte: investigando las múltiples maneras en que sus autores se ganan la vida. Se trataba, así lo quise interpretar, de una propuesta que, sin ser sorpresiva, sí era, y es, radical. Y lo es porque al preguntarse acerca de la manera en que los autores producen sus vidas, que es otro modo de preguntarse por las condiciones que permiten o limitan la producción de sus textos. Piglia está regresando la escritura, o llevándola según sea el caso, a la esfera camaleónica y humana y política de la práctica cotidiana. La escritura, así entendida, no sería tanto la respuesta a un llamado divino o inexplicable como una forma de vida, no solo una profesión u oficio, sino también y, sobre todo, cerebro y mano; un asunto más comunal, y propiamente comunitario, que meramente individual todo, una experiencia o, con mayor precisión, un experimento que involucra, irremediabilmente, corazón (231).

Para Rivera Garza, esta propuesta abona en la reflexión de las condiciones en las que el escritor reproduce sus textos: desde esa, dice Rivera Garza, «esfera camaleónica y humana y política de la práctica cotidiana». Emparento camaleónico con las variantes que dice Piglia que descubre el buen lector: leer las condiciones cambiantes de la vida que determinan la producción. Es decir, no son solo variantes como ejercicios, sino como propuestas de obra y vida; se trata de indagar en las variantes que determinan tipos de escritor, de escritores, de escritura y de literatura.

La propia Cristina Rivera Garza señala en la obra citada que ciertas retribuciones económicas a las que tienen acceso los es-

critores (becas, premios, apoyos) funcionan más como elementos que profesionalizan el ejercicio de la escritura, en el sentido que otorgan prestigio, que como bienestar económico.

Las alusiones a premios o becas o algún trabajo más o menos remunerado obedecen más a ciertas nociones de prestigio que a explicaciones acerca de la manera en que se ganan sus vidas. Al callar, los escritores nos volvemos cómplices de una narrativa que excluye de modo sistemático cualquier rudimento que vincule a la escritura con el trabajo, a la escritura con procesos cotidianos de producción simbólica y material (p. 233).

En esa carencia económica, en las formas en que los escritores se ganan la vida, pero también en la necesidad que tienen para validar su trabajo con becas, premios y demás, es en donde Rivera Garza ve un sentido de comunidad. Además, aquí es donde una propuesta conceptual como la figura del escritor se distancia de la idea de la figura del autor. Para Rivera Garza, las narrativas del yo carecen de autor.

Por otra parte, el recuento del yo no sería un recuento propiamente dicho si no estuviera dirigido a otro: esto quiere decir que el recuento se completa si, y solo si, es efectivamente exportado y expropiado por el otro. «Es solo en la desposesión que puedo y doy un recuento de mí», asegura Butler. Y si esto es cierto, y tiendo a creer que lo es, entonces la autoridad narrativa de ese relato del yo se encuentra en relación opuesta con el yo que la narrativa misma conjura. Imposible estructuralmente y ajena porque le pertenece estrictamente a otro, toda narrativa del yo carece, en sentido estricto, en singular, de autor. Y este ceder al tú, ceder a mi opacidad y al desconocimiento de mí constituye, sin duda, un cuestionamiento de las jerarquías autorales del relato, que no es sino otra manera de cuestionar las relaciones de poder que lo hacen posible. Cosa de política. Entendido de esta manera, dar cuenta de uno mismo a través de un relato del yo deja de ser un ejercicio narcisista apegado a la autenticidad de la experiencia, y la emoción de la experiencia, que lo suscita, es decir, el canto del yo lírico, para convertirse en una «ex-céntrica» excursión por la opacidad —ese corazón de tinieblas— que eres tú en mí (pp. 64-65).

Esto representa, como se señaló en líneas anteriores, una postura política porque cuestiona la jerarquía autoral y las relaciones de poder que la figura del autor ejerce. Como hemos visto, esto es lo que evidencia Barthes en su comuna utópica idiorrítmica: una escritura del yo, individual, que, sin embargo, crea comunidad cuando se respeta una única regla: cada quién tiene su propio ritmo. Aquí radica la paradoja, en la medida en que el escritor conserva su yo puede construir un nosotros: delinear al yo es determinar la pertenencia del otro.

Es por esto que Cristina Rivera Garza propone hacer una historia de la lectura que evada la biografía intelectual o la historia de las ideas, que se centre en las prácticas cotidianas del trabajo de escritura y que responda a preguntas de ¿cómo se gana la vida el escritor?

Al identificarse con escritores contemporáneos, pero también pasados, el concepto de comunidad cobra importancia porque evidencia el tiempo. Evidencia el problema de lo contemporáneo, porque esto implica la pregunta de ser contemporáneo a quién y a qué tiempo, con quién soy común y quién soy en comunidad.

II. Reescritura, una forma de aprehender el conocimiento

a) La comunidad

La importancia de la comunidad en los procesos de aprendizaje no es gratuita. La recomendación de la Nueva Escuela Mexicana apunta a «una pedagogía humanista y, además, crítica (...) se trata de una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural, promotora de Derechos Humanos y atenta a evitar los discursos de autoritarismo dentro y fuera del aula, propiciando horizontes de libertad y autonomía». La Nueva Escuela Mexicana propone que «los estudiantes sean capaces de construir sus propios conocimientos, a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas en donde se visualizaba al maestro como centro de la educación y al estudiante como un mero elemento pasivo» (p. 10).

Por lo tanto, aquí se retoma la recomendación de romper con un esquema en donde se visualiza a la literatura como un fenómeno de creación destinado a unos cuantos elegidos, que tiene como única vía válida la del mercado editorial o la de las instituciones que canonizan el discurso literario y que dejan por fuera o, en el mejor de los casos, en el margen, a manifestaciones como la literatura oral, entre otras.

El ejercicio que aquí se propone no desconoce, sin embargo, la valía de las manifestaciones canónicas. Más aún, las toma como punto de partida para procesos creativos que ayudan a identificar las técnicas de la obra literaria, entenderlas, apreciarlas e incorporarlas en ejercicios de creación propios y colectivos.

Para el ejercicio que aquí se propone, se toma una de las obras literarias que se ponen como ejemplo en el documento *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación*: la novela *Aura*, de Carlos Fuentes. A través de este y otros títulos, en el documento antes citado se ejemplifica cómo se desglosan los elementos «Tema central y secundario», «Idea central e ideas secundarias», «Descripción de personajes», «Ubicación, ámbito y trama», «Conflictos de interés», «Focalizaciones» y «Usos del espacio y del tiempo». El desarrollo de manera progresiva de estos elementos puede aprenderse a través de ejercicios de reescritura en donde la comunidad de aprendizaje se socializa con la figura del escritor y con la del lector, imprescindibles en el acercamiento con la literatura como experiencia estética y ética.

En todo momento, este ejercicio apuesta por privilegiar el trabajo colectivo en donde todos puedan ejercer su opinión, ya sea de forma oral o escrita; por lo tanto, es imprescindible hacer del aula un espacio del diálogo y respeto de las diferencias, pues el aula es el laboratorio creativo de nuevos textos.

b) Un proceso de lectura

162

Es importante darle un espacio a la lectura, un espacio físico determinado que, en este caso, será el aula. Sin embargo, se sugiere a la comunidad de aprendizaje reflexionar por los otros espacios en donde se ejerce la lectura: ¿Qué espacios, en casa, serían los adecuados para leer? ¿Por qué? ¿En qué horario? ¿En qué espacios públicos también se lee? ¿Cuáles son las condicio-

nes propicias para la realización de este ejercicio? Estas y otras preguntas que se consideren pertinentes en torno a la lectura pueden socializarse en el aula; se puede pedir un texto reflexivo sobre estos espacios y darles lectura para comentar las reflexiones en clase. Se debe evidenciar la flexibilidad del ejercicio en el sentido de que lo mismo se puede leer en una biblioteca —un espacio ideado para la realización de ese acto— que en el transporte urbano o en otros espacios que podrían parecer inadecuados o poco ortodoxos, de tal suerte que la comunidad comprenda que la lectura es una actividad de fácil acceso o desarrollo.

Lo que aquí se propone es que la lectura se realice en el aula, al menos en cuanto a la novela propuesta. Debido a que habrá lectores que leen más rápido que otros; esto permitirá establecer un ritmo común, pero respetando el ritmo de cada cual. Es decir, la lectura la realizarán todos y cada uno de los integrantes de la comunidad del aula en voz alta, de tal suerte que se puedan identificar los tonos, los ritmos y los estilos de cada uno.

No hay que perder de vista que el acto es, a la vez que un ejercicio de comprensión lectora (como lo indican los elementos progresivos), un ejercicio de goce estético, por lo que se recomienda que se experimente con juegos sonoros como, por ejemplo, que se haga una lectura en voz alta por parte de todo el grupo, al unísono, que se haga lectura en voz alta por parejas, que se intenten lecturas dramatizadas, con voces caracterizadas por personajes, lecturas en susurros, entre risas, chistosas, etcétera. No debe perderse de vista que hay un goce por la musicalidad del lenguaje.

Una vez que se leyó un fragmento de la obra en el aula, se dirige un ejercicio de comprensión lectora para abordar los primeros elementos propuestos por las *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación*, a saber, identificar el «Tema central y secundario» y la «Idea central e ideas secundarias».

Sin embargo, antes de realizar este ejercicio, se recomienda realizar un glosario de palabras que a las alumnas y alumnos les parezcan incomprensibles o de las que desconozcan su significado. Se anotarán en el pizarrón las palabras extrañas o poco comunes y se intentará dar con su significado en colecti-

vo, es decir, la palabra que una alumna o alumno desconozca puede conocerla alguna compañera o compañero. Si al realizar el anterior ejercicio quedan aún palabras por conocer, se intentará llegar a su definición en un ejercicio colectivo, guiados por el contexto del fragmento leído o por su propia intuición. Es necesario llegar a un consenso para determinar el significado de cada palabra.

Después, con el glosario terminado, se elaborará un nuevo glosario en donde se sustituirán las palabras encontradas en la obra original por otras que sean sinónimas. También para este ejercicio se llegará a consensos. Finalmente, se empleará un diccionario para verificar la pertinencia del significado que se les dio a las palabras en este ejercicio. Es importante aclarar que, a pesar de los equívocos, de haberlos, el ejercicio es válido por su fuerza creativa, por su esencia imaginativa y por su gesto colectivo.

De la misma manera en que, a través de consensos, se llegó a la creación de un glosario, se procederá a la identificación del «Tema central y secundario» y de la «Idea central e ideas secundarias». Este ejercicio puede hacerse de manera oral o por escrito, pero se socializará para llegar a un consenso, de tal suerte que se llegue a un enunciado o una serie de enunciados que sean comunes para todos.

Estos ejercicios de lectura se pueden desarrollar para el resto de progresiones. Por ejemplo, con la descripción del personaje central de *Aura*, el historiador Felipe Montero, ¿quién es?, ¿qué hace?, ¿cuáles son sus problemas, motivaciones, intereses e, incluso, otros datos que no da el fragmento o que no da la novela misma en su totalidad?: ¿quiénes son sus padres?, ¿su pareja?, ¿sus gustos?, ¿su color favorito?, etcétera. Es importante no coartar la imaginación. De la misma manera, también es un ejercicio pertinente para abordar «Ubicación, ámbito y trama» con la lectura de una semblanza biográfica de Fuentes: su generación, sus contemporáneos, sus intereses e influencias. Es importante imaginar, incluso, aspectos de su vida que no tengan que ver con su vida intelectual, como dice Rivera Garza que propone Piglia.

c) *Una comunidad de escritores*

Hasta aquí hemos empleado un ejercicio de escritura basado en datos reales y fidedignos, como los que nos ofrecen la obra literaria y el diccionario, y datos imaginados como parte de una faceta lúdica del mismo ejercicio. Hay que evidenciar la frontera entre ambas fuentes, la presencia tangible de información y la creación que de la misma se desprende. Por otro lado, también se ha empleado el ejercicio de la escritura colectiva y, con él, se deben ir corrigiendo aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos.

Para abordar los aspectos de «Ubicación, ámbito y trama», se propone un ejercicio similar al que se realizó con el personaje ficticio de *Aura*, el historiador Felipe Montero. Carlos Fuentes puede ser interpretado como un personaje más de un relato más amplio llamado literatura. La diferencia radica en que uno es un personaje ficticio y el otro es un escritor que tiene una marca tangible en la historia. Carlos Fuentes es, en este sentido, una figuración de autor. Las alumnas y alumnos investigarán sobre su vida y obra y, en particular, sobre el contexto socio-histórico en el que se publicó la novela *Aura*. Para este ejercicio se pueden sugerir fuentes desde las más confiables y canónicas (bibliografía especializada, monografías, documentales, páginas específicas de Internet) hasta las más subjetivas: preguntar a las madres y padres sobre el autor, a otros maestros o compañeros si lo conocen o si tienen una idea de quién fue. Se elaborará una semblanza breve sobre la vida y obra del autor y su contexto y se leerá en clase. Enseguida, con algunos de los datos que se hayan recopilado, se elaborará una semblanza ficticia del autor en donde la alumna y el alumno inventen los motivos del escritor Carlos Fuentes para escribir *Aura*, los problemas que enfrentó y la forma en que los solucionó. Es válido realizar, en este ejercicio, una paráfrasis de las biografías o monografías que se hayan consultado.

Tras la escritura de estas semblanzas biográficas ficticias, se procederá a leerlas en voz alta en clase, para socializarlas. La dinámica lectura-escritura-lectura debe ser una constante. Este procedimiento permitirá que la comunidad de aprendizaje se lea a sí misma y escuche al otro. Además, se corregirán sobre la marcha aspectos tanto gramaticales como de estilo y se sugere

rirán cambios. En grupo se reflexionará cuál semblanza podría pasar por verdadera, es decir, cuál de los textos emplea datos que puedan ser pertinentes en relación con la época en la que se escribió *Aura* —mediados del siglo pasado—, en donde destaca la ausencia de computadoras, teléfonos celulares, redes sociales, la presencia de gente mayor que vivió a mediados y finales del siglo XIX, entre otros elementos propios de los aspectos socio-culturales de los años en que está ambientada la obra. Por otro lado, se juzgará cuál es aquella pieza ficticia que se aleja más de esa realidad socio-histórica. Se hablará de los gustos de la comunidad y se compartirán opiniones en un ambiente de respeto por las diferentes opiniones de los demás. Es importante destacar que el ejercicio es pertinente no porque se haya respetado el contexto histórico o no, sino por la claridad del mensaje que se pretende transmitir y, sobre todo, por las habilidades para la corrección de los textos. La comunidad de aprendizaje debe notar una mejoría en el proceso de escritura y un mejor dominio de la «Ubicación, ámbito y trama».

d) Reescritura

Con la información que cuenta la comunidad de aprendizaje, no es necesario que lean una obra para poder contestar cuáles son los personajes de la misma, sus motivaciones o la trama. Esto no debe ser una limitante para procurar fomentar el ejercicio de lectura. Por este motivo, procurando defender la pertinencia de consultar la fuente original, pero sin satanizar la búsqueda de soluciones aparentemente fáciles, se propone que los ejercicios de lectura y escritura se desarrollen en el aula. De esta manera, en el caso de que la información de aspectos como «Trama» y «Conflictos de interés» no sea de primera mano, es decir, se haya tomado de algún tipo de fuente alterna, menos confiable y resumida, y no del libro mismo, el trabajo escrito con esa información será igualmente pertinente.

166

En este escalafón del progreso, se propone un ejercicio de reescritura de la obra que parta, en un primer momento, de la paráfrasis más simple y procurando que se vaya enriqueciendo conforme se vaya avanzando en el ejercicio. Para esta ejecución del texto se puede emplear el glosario que se realizó en las primeras progresiones. Una acción simple y facilista

puede ser cambiar las palabras originales por sus sinónimos. Después se puede pedir que se hagan cambios sustantivos como cambiar el género de los personajes, sus funciones, sus motivaciones, los antagonistas y hasta la trama misma, de tal suerte que se pueda desplazar la paráfrasis hacia la parodia o hacia la creación original.

Todos los estratos de este texto, todos los borradores, desde el más simple (paráfrasis propiamente dicha) hasta el más elaborado (un texto con pretensiones de originalidad) deben pasar por el filtro de la lectura en comunidad y ser comentados por la misma. De esta manera la comunidad de aprendizaje tendrá más elementos para aprehender la obra que se lee, porque habrán aprendido a intervenirla. Es pertinente reflexionar, en este punto, sobre la consciencia de esa intervención, la presencia de la cita adecuada dándole el crédito al autor del relato y agradeciéndole la oportunidad que, con su texto, le ha otorgado a la comunidad para aprender e imaginar, porque lo mismo es conocimiento que disparador del mismo. Posteriormente, el grupo determinará cuál texto le parece más alejado del original y discutirá los procesos por los que se llegó a ese resultado: las técnicas, los estilos, las apuestas o premisas de los nuevos creadores.

III. Conclusión

La presente propuesta reconoce una deuda con el tiempo del aula, los programas y las progresiones mismas. Se realizó un recorrido lineal de la mayoría de las progresiones, sin mencionar que estas no se ven en un solo ejercicio. Para desarrollarlas de esta forma, valdría hablar más bien de proyectos. Sin embargo, se abordó de esta manera para ejemplificar la progresión misma y el modo en que estos elementos pueden visualizarse privilegiando la propuesta de creación en colectivo.

Los tiempos solo puede intuirlos y vivenciarlos (más que solo conocerlos en un programa) el docente. No son homogéneos, cada cual tendrá su ritmo y percibirá diversas necesidades de la comunidad. Estos ejercicios pretenden ser disparadores de actividades reales y más pertinentes, que sean efectivas en la construcción de la dinámica leer-escribir-leer en comunidad, porque esta dinámica permitirá que las alumnas y alumnos lec-

tores descubran la faceta creativa del acto y que, al redactar, se sientan lectores de la realidad tangible, del hecho literario, que no es solamente un asunto estético que embellece o no su lenguaje, sino que los compromete con lo que dicen o sienten. Se trata de hacer de las palabras del otro las suyas propias y prestarle al otro lo que ellos consideran que les falta, pues es el conocimiento de una falencia o necesidad el que propicia la creación del arte y la ciencia.

Referencias

- Barthes, Roland. (2003). *Cómo vivir juntos. Notas de cursos y seminarios en el College de France, 1976-1977*. Siglo XXI.
- Piglia, Ricardo. (2005). *El último lector*. De bolsillo.
- Rivera Garza, Cristina. (2013). *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desaprobación*. Tusquets.
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 6.
- (2023). *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación*. [Material en proceso de construcción].

Las luchas educativas de los pueblos indígenas: contradicciones entre la diversidad y la diferencia

—
Elizabeth Florez Ibarra
Javier Fayad Sierra
—

Introducción

170 La creación del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, en 1971 en Colombia, fue determinante para plantear el respeto a las formas culturales de los pueblos indígenas, incluyendo el papel de identidad de los idiomas de cada pueblo indígena y el inicio de las propuestas para crear escuelas indígenas, formar profesores indígenas y proponer cambios en los currículos y las metodologías educativas. La posibilidad de transformar los procesos formativos y culturales desde la escuela ha sido una acción

constante de las autoridades indígenas, así como de los programas de educación y los equipos pedagógicos presentes en cada proceso organizativo de las comunidades. Es el caso del Cauca, región en la cual centramos nuestro planteamiento y que en gran medida se basa en diversos textos que hacen referencia a la historia del proceso de construcción de la educación en las comunidades (Bodnar, 1988; Tovar, 2000; Enciso, 2004; CRIC, 2004; Rojas y Castillo, 2005; Bolaños, 2007; Castillo, 2008; Castillo y Caicedo, 2010, Bolaños y Tattay, 2012; Bolaños y Tattay, 2013).

En este artículo consideramos que son varios los elementos que configuran la identidad natural de los pueblos indígenas como base de referencia de sus concepciones educativas; la pregunta es: ¿cómo se expresa la diferencia cultural en los procesos educativos en los pueblos indígenas? La evidencia inicial está en las leyes y normativas que reconocen los procesos etnoeducativos y de «educación propia», decretos y leyes que son el resultado de distintos procesos de concertación en medio de algún tipo de presión social o luchas ejercidas desde las comunidades (En cuanto a Colombia, puede considerarse la siguiente normativa: Decreto 1142 de 1972; Constitución de 1991; Ley 115 de 1994; Decreto 804 de 1995; Ley 21 de 1994, que implementa el Convenio 169 de la OIT de 1989; Decreto 2500 del 2010; Decreto 1953 de 2014; al igual que la ley 1381 de 2010, conocida como Ley de Lenguas).

Es importante reconocer que en la relación cultura y educación se parte de la idea que dice que la educación representa una posibilidad de hacer efectiva la cultura, de allí la lógica sociológica clásica de la educación, que planteó Émile Durkheim en el texto *Educación y sociología*, (1975, p. 53), con la idea de que la educación es la capacidad para que las generaciones nuevas adquieran los conocimientos de las generaciones anteriores. Esta concepción trata, contemporáneamente, sobre el legado cultural en conocimientos, saberes y prácticas formales e informales que se disponen en los llamados planes de estudios, bajo las formas y enfoques curriculares más recientes. Entonces, ante esta generalidad de la educación, podemos afirmar que toda cultura tiene derecho a una educación que represente ese legado cultural de conocimientos, saberes y prácticas. En las comunidades indígenas, ese derecho implica la posibilidad de transmitir esa

herencia centrada en el idioma materno, que pasa por grandes dificultades para su escolarización porque la escritura de los idiomas de los pueblos indígenas es muy reciente, mientras que en la educación formal se sigue pensando y actuando desde el castellano, que se concreta en los textos que circulan por medio de las guías escolares y los materiales de los profesores.

En este texto hacemos un recorrido por varios elementos que explican la educación propia en las comunidades indígenas y las constantes luchas para proponerla, sustentarla e implementarla.

En principio, en este trabajo debe mostrarse cómo los pueblos indígenas cuentan con prácticas de conocimientos que son propias de cada cultura y es necesario que el modelo educativo retome esos elementos de identidad que se representan en aspectos concretos. Uno de los principales elementos de identidad es la concepción de la naturaleza que tiene cada pueblo y en particular la forma en que se relacionan humanidad y naturaleza, tal como se plantea en cada cosmovisión. También se hace presente la cualidad identitaria a través de la participación en conocimientos propios que parten de saberes y técnicas en relación con la naturaleza y se concretan en las prácticas medicinales, en los manejos ambientales, en la atención de especies de plantas y animales, en los cuidados de los territorios y en el mejoramiento de las aguas, entre otras. Todas estas prácticas son mecanismos de relación y protección del planeta y la naturaleza y se realizan por medio de la búsqueda del aprovechamiento mutuo de los conocimientos propios de las culturas que son de origen andino o amazónico y ancestral. Aunque en los territorios de estos pueblos existe la influencia de las tecnologías de explotación, como las de extracción de minerales, agua, agroquímicos y semillas intervenidas, es importante entender los intentos de los sabedores de comunidades por tratar de equilibrar los usos y daños que estas visiones de la economía global provocan en sus territorios, porque en sus cosmovisiones la tierra se distingue como la Madre Tierra y cuentan con conocimientos especiales para protegerla.

En segunda instancia, en este trabajo se argumenta el papel de las históricas y extensas luchas por la educación de los pueblos indígenas, que no están registradas en el sistema de conocimiento nacional y global. Esta exclusión de los saberes

de los pueblos indígenas se explica porque históricamente se ha dado más importancia al modelo de colonización, cuyo proyecto educativo se basa en el supuesto de la necesidad de integrar y adaptar a estos pueblos a la sociedad nacional, como se planteó con el surgimiento de la república de Colombia y en las constituciones. Pero desde los años 70 hasta la actualidad, con el surgimiento de la organización indígena, sus luchas y el fortalecimiento cultural de reconocimiento y revitalización de los idiomas indígenas, han surgido más leyes que poco a poco han valorado estas diferencias culturales como parte importante del estado colombiano; ello se logró incluir en la Constitución de 1991, donde participaron activamente tres representantes de los pueblos indígenas y de sus organizaciones a nivel nacional (Lorenzo Muelas, Francisco Rojas Birri y Alfonso Peña Chepe). Posteriormente a la Constitución de 1991 se han presentado luchas, diferencias y encuentros entre los gobiernos y las organizaciones indígenas para acordar las respectivas leyes y normatividades que representen y permitan argumentar la existencia de una educación diferencial indígena, proyecto que todavía está en proceso de lo que se denomina el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), dentro del transitorio 55 de la Constitución, que como se viene planteando, es el resultado de un recorrido de luchas por la educación que se sustentan en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y en los Planes de Vida de cada pueblo. Es desde allí que las comunidades proponen formas educativas diferentes, siguiendo sus idiomas, cosmovisiones, territorios, contextos y saberes ancestrales a partir de los conocimientos que han logrado conservar, especialmente en sus sabedores, mayores y mayoras de la comunidad.

En tercer lugar, en este texto se plantean algunos elementos sobre cómo se implementan pedagógicamente las concepciones de educación propia mediante pedagogías relacionales y dialógicas que, en el contexto de las pedagogías comunitarias y de la educación popular, hacen grandes aportes a este proceso de construcción educativa en los pueblos indígenas. Una de las contradicciones más fuertes que se presentan al implementar estas concepciones se relaciona con la manera en que la teoría y la práctica hegemónicas de control administrativo desde el Ministerio de Educación, así como las Secretarías de Educación del

nivel regional y local, reproducen el modelo de estandarización sobre la llamada tasa técnica o canasta educativa, que es lo que termina determinando qué se implementa y hasta dónde. Sin embargo, frente a esta visión de implementación administrativa de la educación, que responde a las concepciones institucionales de diversidad, las comunidades han construido una política de la diferencia que les ha permitido avanzar en lo educativo y crear propuestas diferenciales que se están implementando en varias comunidades.

La concepción racional del mundo occidental y los saberes ancestrales sobre la naturaleza

Trabajar con paradigmas, concepciones y sentidos sobre la vida es la tarea que vienen desarrollando diferentes autores, físicos, químicos, biólogos, psicólogos, antropólogos, ecologistas, entre otros, quienes plantean, de manera directa o indirecta, que la ciencia enseñada y aprendida desde la concepción racional de Occidente desconoce la posibilidad real de aprender a cuidar la vida. A partir de la década de los cuarenta del siglo xx, con Gastón Bachelard y Karl Popper, se inicia este cambio de perspectiva, y con los epistemólogos críticos de los años sesenta y setenta, como Thomas Khun, Ilya Prigogine y Paul Feyerabend, se produce una concepción de cambio de lógica con respecto a la veracidad y la comprobación de la ciencia. Posteriormente, autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Francisco Varela, Humberto Maturana, entre otros, formalizaron una visión crítica sobre la producción de la ciencia y su papel en lo humano y lo social. Los trabajos de estos autores permiten que nos preguntemos por la *física de la vida*, esto es, la naturaleza y su potencial característica de producir vida, y sobre las condiciones reales para mantener sistemas de vida propios en la naturaleza, profundizando en la problematización de la relación humana con aquella.

Por desgracia, históricamente el ser humano es el principal depredador y devastador de la naturaleza en todo el planeta, convirtiéndose en el factor primordial de desequilibrio para las condiciones de su existencia actual. La lógica racionalista, desde sus inicios con los aportes de Isaac Newton (con la publicación

de *Principios matemáticos de la filosofía natural* en 1687), Francis Bacon (con la publicación del *Novum organum* en 1620) y los enciclopedistas (*La Enciclopedia*, editada entre 1752 y 1772), construye e institucionaliza una organización del conocimiento, la ciencia y su distribución, por medio de técnicas y tecnologías que logran separar a la humanidad de la naturaleza. La exageración del modelo de explotación de la Tierra ha creado un estado de circunstancias que nos lleva a señalar la necesidad de que la humanidad reconozca su parte de culpabilidad en la crisis entrópica del planeta, evidenciando el riesgo por desaparecer. De allí que ecologistas, ambientalistas y académicos como Enrique Leff (2000, 2004), propongan, como posible mecanismo de defensa, la emergencia de nuevas concepciones y saberes, como las visiones ecológicas por la defensa de la vida del planeta. Esta situación nos plantea la urgencia de reconocer el valor de la naturaleza como una posible condición para restablecer o buscar el equilibrio de energías en el planeta y, así, disminuir estas lógicas racionales de explotación de la naturaleza, donde son importantes las opciones de «sentir y pensar natura».

Uno de los argumentos más significativos que se plantea para recuperar este encuentro entre la cultura y la naturaleza está en la posibilidad de apropiarse del conocimiento de las «culturas otras», como un aporte y opción para disminuir en lo posible el cambio climático. Esto significa, de alguna manera, colocarse a cierta distancia del modelo cultural modernizante, dependiente de los consumos, y alejarse de la categoría científicista para poder dialogar de forma permanente con la naturaleza, con Pacha Mama (Descola, 2012; Escobar, 2010; Leff, 2000, 2004, 2014). En los relatos de los autores anteriores sobre el avance y el «desarrollo» de la humanidad, en la perspectiva de una historia social de la humanidad, se muestra que durante miles de años la mayoría de los pueblos ha conservado la capacidad de compartir con la naturaleza, cuidarla y protegerla. Igualmente, sostienen que estas formas de vida de los pueblos ancestrales conservan prácticas que mantienen un equilibrio entre lo humano y la naturaleza, lo que permite reconocer un tipo de conocimiento argumentado y centrado en la comunicación permanente con ella y sus formas de estar presente en el mundo, en el cosmos, en las aguas, en las especies animales, en los minerales, en las plantas

y en las semillas. Es tan profunda esta visión de conocimiento, que hasta el día de hoy existen personas que siguen una tradición de conocimiento que se transmite desde tiempos antiguos y se han especializado en mantener esa comunicación con el cuidado de la naturaleza. Afirman que todo lo que está en la naturaleza es vivo y tiene un espíritu, ánimo, alma, energía vital, con la que se pueden comunicar.

La relación racional de lo humano entre natura y ciencia se ha centrado en la producción de aparatos tecnológicos especializados en la explotación de la naturaleza en función de otros procesos de producción. Dichos aparatos son las grandes máquinas mecánicas, movilizadas con combustibles resultantes de la extracción y explotación de recursos como la madera, el carbón, el petróleo, el gas, las fuentes de agua, entre otros. Estos recursos entran en un particular modelo de explotación de la naturaleza, cuya finalidad es utilizar los diferentes recursos energéticos naturales y transformarlos en otras herramientas o en productos o formas materiales que benefician las condiciones para «mejorar» la vida material, especialmente en las grandes ciudades (Elhistoriador.es, s.f.; Mumford, 1992; Novales, 2018).

Esta expansión de la tecnología para explotar la naturaleza se logró mediante el fortalecimiento de la ciencia, que se encargó de construir sus propios modelos de teorización y de la justificación de sus propias teorías. Bajo los parámetros y las lógicas de la concepción y la justificación de lo que es «ciencia», «método científico» y «disciplinas», se fundan las necesidades de conocimientos generales que definen el conocimiento básico que debe tener todo humano. A partir de este bagaje se crea el ideal de un plan de estudios que tiene en cuenta las diferencias en su distribución de acuerdo a las edades y los grados que fundamentan el llamado «modelo escolar», creado a partir del siglo xvi por los jesuitas y jansenistas, que retoman el modelo aristotélico de *trivium* y *quadrivium* (Abbagnano Y Visalberghi, 1992; Mesnard, 2011).

176

Necesariamente, tenemos que volver a lo ya dicho sobre cómo se crean otras concepciones diferentes a las epistemologías tradicionales de las ciencias, porque se desea afectar los modos de comprensión de lo que produce el daño ambiental y la urgencia de modificar lógicas; entonces es imprescindible afec-

tar las concepciones formativas centradas en una exageración de la racionalidad, ya sea económica, científica o educativa, donde las elaboraciones de autores como Leff nos llevan a pensar sobre los aportes que hacen a la pregunta por el valor de la naturaleza, que permitan hacer conciencia y proponer formas prácticas para resolver la crisis planetaria. Como dice Enrique Leff:

La cuestión ambiental remite a una indagatoria sobre la inmanencia de la vida; conduce a pensar los modos de comprensión del mundo socialmente construidos que inducen modos de intervención sobre la naturaleza, modos de producción y apropiación, que enactúan a las leyes inmanentes de la naturaleza —la entropía-neguentropía que organizan la vida—, que activan y orientan procesos físico-termodinámico-biológico-ecológicos en función de diversas racionalidades. Estos procesos determinan los modos de habitabilidad del mundo y desencadenan conflictos socio ambientales, donde las ciencias sociales no solo se ocupan de su naturaleza objetiva, sino de comprender sus «causas metafísicas», los órdenes de racionalidad que se hacen inteligibles mediante operaciones de pensamiento que escapan a la lógica positivista y a una comprensión legitimada por la prueba objetiva de los hechos (2014, p. 37).

Lo que Leff nos dice se refiere a esa condición de crisis entrópica del planeta, la transformación de la energía desde las leyes de la termodinámica, donde se muestra que no puede ser la energía mecánica la que sustente esa visión material de uso de las energías del planeta en forma de explotación progresiva, como se ha estado haciendo. Entonces, es necesario observar la cantidad de energía producida para transformar la naturaleza y que amplía la capacidad entrópica del planeta, creando más desorden, porque se produce cada vez más energía que daña el ambiente y esa energía no se transforma y tampoco se mantiene un equilibrio entre las energías producidas y los cambios del planeta.

En la anterior mirada se concibe entonces la urgencia de volver a formas de vida en el campo, en la ruralidad, relacionarse con la naturaleza de manera directa, con la necesidad de reconocer que las grandes ciudades cada día son más «invivibles». Esta lógica de cuidar la naturaleza y volver a prácticas humanas de cuidado del medio y del planeta es una propuesta de retorno a ciertos cuidados de producción, de cuidar el agua y valorar el

conocimiento desde la naturaleza ancestral que ayuda a crear un cambio en las formas de conocer y practicar de la actuación del ser humano con respecto a la naturaleza y el planeta. Estas urgencias de cambio son necesarias, como argumenta Leff, debido a la forma antinatural con la que el ser humano se ha comportado con el planeta y a cómo él mismo ha degradado sus propias condiciones de vida por la racionalidad económica. No obstante, a su vez existe la respuesta de generar cambios anunciando «la posibilidad de construir *otra racionalidad social*, fundada en la autoorganización de la materia, en la productividad de la naturaleza y en la creatividad de los pueblos» (Leff, 2000, p. 7).

El vínculo entre la naturaleza y la humanidad —que no se refiere solo a descubrimientos científicos— son las formas de convivencia en el planeta que existen más allá de la capacidad de destrucción por parte del ser humano, y dependen de la posibilidad de resolver la actual preocupación por su propia destrucción. La relación naturaleza y cultura, en términos de prácticas y experiencias realizadas, permite dar sentido a las opciones de lo diverso-diferente, lo otro, reconocido como distinto, la alteridad, lo que no puede ser, lo que del lado de Occidente no se ha permitido ser. Esta situación lleva a reconocer la crisis actual del modelo humano y cultural de Occidente, ante las advertencias ecoambientales de daño de la gran casa (el planeta Tierra), que convocan a la necesidad del reconocimiento de otras formas culturales, diferentes a los modelos económicos de extracción y explotación, donde se puedan tomar ejemplos ancestrales, europeos, africanos, asiáticos, americanos. Así es como el conocimiento en general y su organización epistémica se abre a una búsqueda de saberes, prácticas y vivencias concretas que pretenden aportar otros modos de hacer las cosas, experiencias, conocimientos, que desde la diferencia cultural conocen y vivencian otras «formas de estar» en el planeta, que nunca se desprendieron de la naturaleza en tanto no se convirtieron al fundamentalismo del racionalismo, a la ciencia o a la tecnología y al modelo económico que arrasó con los ambientes naturales.

El humano ve la naturaleza desde lo humano, con una mirada exagerada de lo antropocéntrico, lo cual provoca que las relaciones con otras culturas no antropocéntricas —del orden biocéntricas y cosmocéntricas—, no sean reconocidas y valora-

das. Lo que nos lleva a pensar si es posible descentrarse, volver a pasar a su forma de pensar racional por el prisma de sus propias cosmologías, mostrando la evidencia de esas otras visiones y que de alguna manera se disminuya el distanciamiento y la negación de la condición cultural propia del mundo eurocéntrico que desconoce la visión de las otras culturas (Descola, 2012, p. 135; Kwiatkowska, 2006, p. 159).

Para Descola (2012), el término «cultura» define, en gran medida, el sentido de las prácticas humanas, pero es una manera concreta e inmediata de alejarse de la naturaleza, de concebirla como opuesta a la cultura. Sin embargo, hay que reconocer que en cada continente y en cada contexto ecoambiental existen «culturas» (en plural) y «naturaleza» (en singular); es decir, hay muchas culturas, pero cada forma cultural concibe diferentes maneras de relación con la naturaleza, a la que seguimos viendo como una, el planeta, la Tierra, aunque en cada ecoambiente esa naturaleza también se modifica y produce diferencias (Descola, 2012, p. 127).

En el mundo andino, las cosmovisiones se centran en la referencia o concordancia con la naturaleza, donde se expresa la relación con los diferentes seres, formas y entidades que integran parte de esa visión particular; aunque, antes de darle lugar a lo humano se hace evidente que la afinidad con la naturaleza en ese pueblo o cultura es extensa, porque sus tradiciones, conocimientos y orígenes como grupo y personas están ligados al cosmos, las estrellas, los cometas, el arcoíris y las formas de energía astral y estelar que están en el firmamento, en las noches, y que son consultadas permanentemente por los sabedores en sus armonizaciones y rituales. Estos sabedores analizan, además, en qué situación se encuentra ese vínculo con las nubes, las lluvias, los truenos y qué expresan en los climas y en los ciclos de lo natural. Disponen de una interpretación de la vida y de las energías que actúan sobre el territorio, las plantas, las especies animales, los cultivos, los alimentos, para luego revelar cómo se conecta toda esta visión general con situaciones y prácticas más cercanas a cada persona y al grupo familiar, en sus trabajos, la casa, los tejidos, las músicas, la oralidad y permite comprender el papel de la autoridad. Este proceso recrea el vínculo con las formas cósmicas de representación de la cultura, del origen y de

la presencia humana como pueblos ancestrales del mundo andino en el planeta, que los hace únicos, originarios y diferentes de cualquier otro pueblo.

Los sabedores, mayores y mayoras que se comunican con estas visiones de la cultura, reconocen cómo están registradas claramente en las cosmogonías de cada pueblo y se materializan en los cuidados de la vida, porque hay una capacidad preventiva, un vínculo directo entre cosmos y conocimiento que es valorado y activado en cada ritual que se celebra y que se define por cada pueblo en su calendario. En cada cultura existen fechas particulares de rituales definidos por su correspondencia con los sistemas naturales, como por ejemplo, los ciclos de siembra y cosecha del maíz y las relaciones tiempo-espacio propias de las topologías andinas, de sus representaciones con símbolos, personajes y sitios especiales que se nombran según cada idioma de cada pueblo, acentuando formas propias del estar, escuchar, ver, hacer, sentir, soñar y pensar de cada uno de ellos; ello se materializa en sus prácticas culturales que representan los ciclos de vida de cada cultura y en sus repertorios de conocimientos que se transmiten de generación a generación por medio de las prácticas culturales y los usos del idioma. Esas costumbres o conexión con la naturaleza fundan y recrean los principios de las cosmovisiones andinas de relacionalidad, reconocimiento y complementariedad bajo formas concretas de cuidados, armonización o equilibrio que los mayores de las comunidades permanentemente realizan.

Estos elementos que aquí se plantean del estar, ver, escuchar, hacer, sentir, soñar y pensar, son la base para la construcción de los planes de estudio, porque cada una de esas prácticas del diario vivir de la comunidad se relaciona con prácticas culturales como rituales, el trabajo productivo, el cuidado de las semillas, el alimento, las danzas, la música. Desde el Proyecto Educativo Comunitario se trabaja en el diálogo entre el conocimiento ancestral de los pueblos y el conocimiento global escolar, buscando formas concretas de llevar a la práctica los planes de vida. Siguiendo su cosmovisión y sus prácticas ancestrales de cuidados, cada comunidad define referentes especiales que representan la totalidad de su cultura y es desde allí que se hace el ejercicio permanente de articulación entre lo que hace la

cultura y lo que hace la escuela global. Entonces, los planes de estudio deben tener la capacidad para hacer dichos ejercicios de articulación, de reconocimiento, valoración y sentido desde los contenidos y metodologías que funcionan como distribuciones y disposiciones de intereses y gustos, de diferentes prácticas en espacios-tiempos distintos que recrean la cultura y que al mismo tiempo se articulan y relacionan con conocimientos y espacios o tiempos de encuentros interculturales con la cultura global o con otras expresiones culturales que participan de la vida escolar o de la comunidad, todo esto realizándose desde el idioma de cada cultura.

En las culturas ancestrales, la forma de estar y compartir con la naturaleza parte de reconocer que todas las cosas sobre el planeta están vivas; que no hay un objeto, piedra o cosa que no se considere viva; cuenta con historias que vienen de los ancestros y cumplen la función de aportar conocimientos y prácticas concretas a la vida de otros seres. Cada elemento vivo cuenta con un *esencial*, una energía o espíritu que determina su hacer y sentido de participar y compartir la vida. Igual ocurre con las esencias vivas de todos y todas que cumplen y participan para mejorar y ayudar a la vida. Por ese motivo, en estas tradiciones las personas no se mueren en su ciclo de vida, porque sus energías vitales habitan en uno de los tres mundos que la conforman: el de los astros, el del territorio y el de los ancestros, y todos están en permanente comunicación con todas las formas de vida alimentando la vida.

Las figuras encargadas de equilibrar estas prácticas son los sabedores de las comunidades, denominados de distinta forma, según el idioma y sus prácticas: *the'walas* o *kiwe teë* en los nasa; *marəpik* en los misak; *mamos* en los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta; *yachaj* en los pueblos de origen kichwa; *jaibanás* en los embera; *yawi* en algunos pueblos amazónicos. Su significado es «el hacer de los cuidados», esto es, actuar desde la seña y el sentir en comunicación permanente de lo humano con la naturaleza, en donde se concreta el sentido de las medicinas que responden a las formas de cuidar y cuidarse con las señas de la naturaleza, que pertenecen a los conocimientos cosmológicos originarios de cada pueblo y son preexistentes e interconectados con respecto a la concepción del mundo eurocéntrico.

Como plantea Javier Medina, estas otras miradas han resistido el dominio de la civilización eurocéntrica, anglosajona, mediterránea y judeocristiana, las cuales impusieron un modelo de dominio patriarcal, monoteísta, colonizador, industrialista y tercermundista. Este modelo se expresa actualmente a través de la globalización y su enfoque consumista, que reconocemos como la visión de Occidente, basada en el proceso de influencia del capitalismo y los llamados «países del primer mundo» (2010, p. 163).

Las diferencias en los sistemas de pensamiento

El *colonialismo* se reconoce como el modelo cultural de imposición de la visión eurocéntrica en el mundo, que comenzó en el siglo xv y alcanzó su máximo esplendor con las reparticiones del mundo posteriores a la Primera y a la Segunda Guerra Mundial en el siglo xx. Uno de los elementos de control ideológico impuestos por los colonizadores es que los pueblos colonizados abandonen su forma de crear, actuar, pensar y sentir; es decir, que los conocimientos propios de las culturas originales de las regiones colonizadas desaparezcan o pierdan valor ante el «régimen de verdad» de Occidente. Este último se autoproclama el «centro del conocimiento» y trata a esos otros saberes y formas de conocimiento como inválidos. Un ejemplo se encuentra en el debate entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda, donde este último argumentaba que las poblaciones colonizadas no eran humanas, carecían de alma y, por lo tanto, debían ser dominadas y gobernadas desde el exterior.

En este debate se observan dos posturas diferentes: por un lado, la concepción de los nativos originarios de estas tierras americanas como seres bárbaros condicionados por la naturaleza, quienes recibían pautas cósmicas que los hacían moral y racionalmente propensos a aceptar la voluntad de Dios y las concesiones otorgadas por el papa Alejandro VII a los reyes católicos para gobernar estas tierras en beneficio de sus habitantes. Esta es la postura expresada por Las Casas en su texto *Apologética Historia* (Manero, 2009, p. 90). Otra, la que planteaba que los indios eran incapaces de gobernarse, que cometían pecados y sacrificios y que por ello se justificaba hacerles la guerra. Los cristianos tenían la obligación de predicar el evangelio, incluso a través de la fuerza si no se podía por otros medios, que es

la postura que Juan Ginés de Sepúlveda manifiesta en su texto *Apología pro libro de iustis bellis causis* (Manero, 2009, p. 96).

La validación, desde la perspectiva eurocéntrica, de aquello que se reconoce como pensamiento y conocimiento, se centra en la escritura como una opción de sistematización de la producción de ideas, es decir, en el mundo alfabetizado como sinónimo de «civilización». Esta afirmación hace que gran cantidad de conocimientos de los pueblos ancestrales de Europa, Asia, África y América sean descalificados y considerados como saberes de segundo orden, porque se trata de tradiciones étnicas o «minorías “orales”», que chocan con el modelo de conocimiento de las ciencias y disciplinas, el cual define que la transmisión de conocimientos se representa por medio de abstracciones, ampliadas y validadas a través de la producción y publicación de textos.

Cada cultura y pueblo conserva un ideal de sabiduría que se representa materialmente en personajes, ya sean hombres o mujeres, quienes encarnan el ideal de conocimiento y tienen la responsabilidad de preservar y transmitir su propia cultura. Fuera del Occidente racionalista y científico, los más sabios son aquellos que poseen ciertas disposiciones o dones que protegen, preservan, curan y aseguran la existencia de las tradiciones que explican el origen y la continuidad de su cultura. En estas «otras» culturas, que denominamos «ancestrales», el conocimiento está directamente relacionado con la naturaleza y las capacidades para interactuar directamente con las energías que mueven el orden natural.

Cada pueblo cuenta con diferencias en sus conocimientos, que responden a distintas matrices de sabiduría. Sin embargo, en el contexto colombiano y americano, estos conocimientos no son validados por la matriz occidental de conocimiento, que se define como la ciencia. Esto provoca al menos dos formas distintas de acceder y reconocer el conocimiento, en las cuales la tradición de Occidente y la visión ancestral difieren en la explicación de sus cosmovisiones.

Para Occidente, la razón es la base del conocimiento debido a su capacidad explicativa y de validación de la verdad. Históricamente, ha perpetuado un sentido patriarcal del poder, que proviene del modelo romano del *pater familias*, del cristianismo de los padres de la Iglesia (la patrística), del periodo medieval,

en el papel de los tres poderes (Dios, rey, pueblo) y de la relación divina del poder de Dios con la Iglesia y el rey. Luego, durante el Renacimiento, el humanismo y el enciclopedismo se identifican con la ciencia, que desde su versión positiva está ligada a la ley como modalidad de autoridad.

Por su parte, para las tradiciones ancestrales de la actual Sudamérica, la relación con el conocimiento se explica a través de la interacción con la Pacha Mama. Desde estas cosmovisiones, eso indica un vínculo con la naturaleza, el cuidado, la protección y la vida, que se percibe como una expresión de tipo matriarcal en las relaciones humanas. Por ejemplo, en el mundo andino se han encontrado diferencias en la distribución de poder y reconocimiento, donde la paridad, la reciprocidad y la complementariedad son manifestaciones de tipo femenino según sus cosmovisiones, que revelan comportamientos de poder, reconocimiento e intercambio. Algunas regiones afirman la existencia exclusiva de lo matriarcal en las líneas de parentesco y distribución del poder, mientras que en otras se combina la línea patriarcal con la matriarcal. Sin embargo, en ambas formas de distribución andina, el papel de la mujer es evidente en su función de distribuir, dar y complementar (Salles y Noejovich, 2006). Estas tradiciones se sustentan en ciertas explicaciones que adquieren valor desde las intenciones religiosas, donde por un lado está el Dios solar patriarcal y, por el otro, la creencia matriarcal de la luna y la naturaleza (Medina, 2010, p. 13).

La diferencia de pensamientos está precisamente en la existencia de dos lógicas distintas: la lógica lineal de Occidente (en su versión convencional del saber y el poder), bajo la influencia católica reproducida en el modelo binario del bien y el mal; modelo dual, cartesiano, que con las concepciones newtonianas la vinculan con la visión física y representan la *lógica de la identidad* lineal y simple, en el sentido de verdad, afirmación, negación; son dos posibilidades: arriba-abajo, adentro-afuera, izquierda-derecha, masculino-femenino, *input-output*, afirmando el interés autoritario y patriarcal. Mientras tanto, desde la perspectiva del mundo andino, hay una *lógica de la diferencia*, donde lo más importante no es la identidad eurocéntrica, griega, cristiana, medieval, racional, moderna; al contrario, reconoce y utiliza en lo cotidiano la base de la alteridad, la autonomía y la

singularidad de cada pueblo, y en la manera de relacionarse con la naturaleza, la vida y el cosmos-conocimiento. Esta valoración de la *lógica de la diferencia* se encuentra en el papel que cumplen el diálogo, la palabra y el reconocimiento (Medina, 2010, p. 170).

Las luchas por la educación en los pueblos ancestrales

Las luchas por una educación que responda a las diferencias e intereses de los pueblos ancestrales es una constante para los pueblos colonizados; sin embargo, es casi imposible tener registros históricos sobre cómo se da ese proceso, porque desde la Conquista hasta la República, el desconocimiento de las formas educativas que corresponden a las tradiciones ha permanecido, así como de los idiomas y las formas culturales propias de cada pueblo. La creación de las organizaciones indígenas en Colombia desde los años setenta demuestra el interés para que tanto el idioma, la cultura y la educación de estos pueblos sean reconocidos como objetivos establecidos de las formas de organización y recuperación de la vida cultural, con autoridad y autonomía de cada pueblo, ya que, desde los inicios del aspecto cultural en la plataforma de lucha del CRIC, se promovió recuperar el papel del idioma materno, lo que implicaba enseñarlo. Entonces se impulsó que los cabildos en los resguardos comenzaran a crear escuelas y a formar profesores bajo la perspectiva de la organización.

Es de gran trascendencia reconocer que cada líder y cada proceso de lucha realizado han tenido como referente la necesidad de una escuela y una educación, a partir de las formas culturales propias de cada pueblo. Mientras que del lado de la institucionalidad aparecen leyes, decretos y resoluciones que van moldeando respuestas ante las demandas educativas de los pueblos indígenas, especialmente por las presiones del Consejo Regional Indígena del Cauca y otras organizaciones, en las comunidades, bajo la orientación de las autoridades, se comenzaron a crear escuelas comunitarias en los años setenta y ochenta del siglo xx. Como resultado de esas luchas, se modificó el Concordato de 1887 mediante la Ley 20 de 1974, abriendo así camino a los primeros decretos sobre etnoeducación. El establecimiento buscaba responder a las demandas y posturas de las comunidades, inicialmente tratando de encaminar a los indígenas hacia un modelo de integración basado en

concepciones liberales. Sin embargo, el auge de las recuperaciones de tierras y los enfrentamientos entre las comunidades y las autoridades departamentales y nacionales fueron intensos y superaron esa posibilidad.

Por ejemplo, se emitió el Decreto Ley 088 de 1976, que por primera vez reconocía el derecho a recibir una educación en relación con la cultura y las necesidades de las comunidades y permitía la selección de profesores indígenas. Luego surgieron el Decreto 1142 de 1978, que estableció una política etnoeducativa, y la Resolución 3454 de 1984, que amplió el perfil etnoeducativo. Posteriormente, la Constitución de 1991 se orientó hacia la autonomía educativa de los pueblos indígenas. La Ley 21 de 1994 reglamentó el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que se convirtió en el principal marco de referencia de los derechos de los pueblos étnicos. Con la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, se planteó el papel del idioma, las prácticas culturales y la interculturalidad en la educación étnica, como parte de la política educativa a nivel nacional. Esto condujo a la creación del Decreto 1860 de 1994, donde se mencionaba el aspecto de los proyectos educativos institucionales. Posteriormente, se estableció el Decreto 804 de 1995, que reguló en detalle diversos aspectos de la etnoeducación. En el contexto del transitorio 55 de la Constitución, se promulgó el Decreto 2406 de 2007, que creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCPEI), como un espacio de construcción concertada de políticas educativas con los representantes de los pueblos indígenas.

Una de las grandes luchas guiadas por los líderes y autoridades de los cabildos, resguardos y del CRIC, y ganada a nivel nacional por las diferentes organizaciones indígenas, es la construcción de proyectos educativos comunitarios (PEC), que pretende «otra» forma de planear y organizar el modelo escolar en territorios indígenas, como contrapartida a los proyectos educativos institucionales (PEI). La formulación de los PEC y su reconocimiento por parte del Estado se convirtió en una demostración de las capacidades de las organizaciones indígenas del Cauca, Nasa y Misak para impulsar la autonomía en las propuestas educativas e influir en las políticas nacionales. Lo que se expone aquí

es cómo a través de los diferentes decretos, reglamentaciones y leyes, las autoridades y organizaciones indígenas participaron y atendieron activamente este proceso, lo que les permitió plantear una lucha por la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) mediante el Decreto 1953 de 2014. Este decreto define las condiciones de implementación del régimen especial de los pueblos y territorialidades indígenas en Colombia, el cual aún se encuentra en proceso de implementación.

El proceso descrito responde a la conformación de una sustentación jurídica, política y pedagógica que se construyó en cada uno de los avances entre las comunidades, los pueblos, las organizaciones indígenas y los gobiernos nacionales y regionales, para lograr un respaldo suficiente de lo que es la *educación indígena*, tanto desde la perspectiva interna de cada cultura como desde la perspectiva general del Estado colombiano.

Para llevar a la práctica una forma de educación basada en las tradiciones de cada pueblo y comunidad, es necesario entender que cuando se habla del «modelo escolar» desde estas comunidades, se hace referencia a una perspectiva pedagógica distinta, la cual fundamenta los PEC y se ajusta a cada forma cultural, retomando así las propuestas de planes de vida de cada comunidad o pueblo.

Para que se lleve a la práctica una manera de educación basada en las tradiciones de cada pueblo y comunidad, es necesario asumir que cuando se habla del «modelo escolar» desde estas comunidades, necesariamente se alude a otra perspectiva pedagógica, la cual fundamenta los PEC y se ajusta a cada forma cultural, retomando las propuestas de planes de vida de cada comunidad o pueblo.

Dos grandes elementos definen al PEC: 1) la participación indígena en la Asamblea Nacional Constituyente, así como el reconocimiento de las luchas de los pueblos indígenas por su territorio; y 2) la concepción del saber y el conocimiento que están en el idioma, en las tradiciones culturales, en el manejo de la espacialidad y en la naturaleza, que permiten establecer claramente que el sistema de saberes-conocimientos y pensamientos de los pueblos indígenas en Colombia es diferente del sistema de conocimientos oficiales que se enseña en la escuela formal.

Estas dos realidades son las que se integran en la normatividad colombiana para proponer y disponer que, en los pueblos indígenas, los llamados «planes de desarrollo educativo, conocidos como PEI, se definan como PEC» (Bolaños, 2007, p. 59).

Los PEC son producto de las experiencias educativas que las comunidades y los pueblos en Colombia han llevado a cabo sin el apoyo del Estado desde la década de los setenta, con la creación de las organizaciones indígenas y sus plataformas de lucha como respuesta a la necesidad de: 1) rescatar la cultura y modificar la escuela que estaba en manos de la Iglesia y de docentes y directivos a los que no les interesaba comprender la cultura indígena (aunque laboraban en instituciones educativas dentro de los resguardos); 2) respetar a las autoridades indígenas; 3) recuperar las prácticas culturales como prácticas formativas para los niños y las niñas; y 4) volver a hablar el idioma indígena y rechazar la prohibición de hablarlo en las instituciones educativas (Bolaños, 2007, pp. 59-61; Bolaños y Tatay, 2013, pp. 75-76).

Los PEC representan la materialización del *plan de vida* de cada comunidad en educación, sea por la institución o por la totalidad de la comunidad, cuando hay varias instituciones educativas dentro del territorio. Las urgencias en los planes de vida se centran en que estos planes parten de la recuperación y el mejoramiento territorial, es decir, desde la realidad territorial. Se requiere llevar a cabo diferentes propuestas que mejoren las condiciones materiales y espirituales de cada comunidad junto con su territorio.

Graciela Bolaños argumenta que la educación se define como una educación política en el territorio (2007, p. 54). Ante esta concepción, las autoridades pretenden que la educación contribuya a resolver problemas del territorio. Un camino para lograr esto es relacionar los planes de vida y los PEC (Bolaños, 2007, p. 61), lo cual se concreta en un listado de necesidades a satisfacer en el corto y mediano plazo, donde la educación colabora en contenidos y metodologías participativas. Estos aspectos son: 1) en el fortalecimiento territorial, ampliar y fortalecer la autoridad ancestral en los territorios y recuperar la justicia propia en las comunidades, prohibir la presencia de agentes externos a las comunidades, sean armados, o de proyectos extractivos o de cultivos ilícitos; 2) en la relación territorio-productividad, mejorar la

calidad de vida, lo que significa mejorar la ligazón con el territorio en producción y variedad de productos hacia la soberanía alimentaria; recuperar las semillas, las formas ancestrales de producción y los alimentos tradicionales de la cultura, fortaleciendo las huertas caseras y comunitarias (los *tules*) como despensas de alimentación; 3) en la relación idioma materno-cultura, tener en cuenta las prácticas de cuidado cultural, siguiendo la aplicación del ciclo de vida que representa el conocimiento cultural; recuperar y revitalizar el idioma materno, en su doble significado y práctica, es una forma particular de dar consejos a seguir para tener un buen vivir, además de que es una forma concreta del mejoramiento de las prácticas familiares; 4) en el fortalecimiento de las prácticas culturales: recuperar la presencia de los mayores sabedores, médicos, quienes enseñan prácticas permanentes para renovar la ligazón cultural con las aguas, las cuencas, los nacimientos y los ecosistemas; recuperar los sitios sagrados, los rituales, el uso de la hoja de coca como práctica cultural ancestral, los tejidos propios y sus usos, las expresiones musicales y las danzas, entre muchos otros aspectos a considerar.

La memoria viva y la recuperación de saberes ancestrales por medio de los sabedores, soñadores, sentidores, parteras, soñadores, entre otros, permite plantear, en el aspecto cultural, que los fundamentos de la educación son la cosmovisión y la ley de origen, que a medida que se investiga y profundiza sobre cómo aportar a la educación, hay conocimientos que estaban ocultos, escondidos, callados, porque eran perseguidos por las ideas-lógicas de la colonización, de la Iglesia y de la República, instituciones que durante mucho tiempo usurparon a las comunidades por medio de los intereses de ocupación, pérdida territorial y abuso de mano de obra barata que se imponía por parte de los colonizadores, gobernantes, propietarios y hacendados.

Es desde los procesos organizativos e históricos de las luchas de las comunidades que se moldean una *pedagogía comunitaria* y una *educación comunitaria*, participativa, dialogante, que recupera el conocimiento de los ciclos de vida, de siembras y climas, de los rituales, de las aguas, de la medicina y, en general, los ciclos de la vida de cada pueblo, desde su visión de conocimiento. Este modo de organizar el conocimiento se materializa al plantear la relación entre cosmovisión, ley de origen, territorio,

ciclos de vida, idioma, autoridad y autonomía, permitiendo que en las comunidades, los cabildos, las directivas educativas, los docentes y las familias puedan organizar sus conocimientos particulares y sus prácticas como «fondos de conocimientos» o «repositorios de conocimientos», que ayudan metodológicamente a fortalecer y recuperar la forma cultural de cada pueblo como un sistema entero, que además posibilita que cada uno se defina también como un sistema de conocimiento.

En las diferentes experiencias educativas hay un sistema organizativo del PEC que incluye los contenidos y las metodologías que permiten, como lo dicen las normativas, organizar un modelo escolar desde cada comunidad o pueblo. Este hecho permite reconocer que se han ido construyendo y aplicando propuestas pedagógicas desde lo que denominamos «pedagogías relacionales» en el ámbito cultural e intercultural, generando modos concretos de relaciones, articulaciones y diferencias, yendo de lo particular (cultura) a lo global, para crear formas de significación de los dos modelos culturales, y manifestándose en el plan de estudios y en las metodologías.

Para hacer este ejercicio de organización del plan de estudios desde la cultura propia, se parte de una idea particular que percibe lo *intercultural* como relación. Lo que se busca es realizar construcciones formativas de aprendizaje y conocimiento desde las prácticas culturales de cada comunidad y pueblo. Lo intercultural en la construcción del conocimiento permite definir relaciones, articulaciones y diferencias por medio de la organización de «áreas relacionales» nuevas, las cuales fundan conocimientos globales vinculados con la cultura y viceversa. No se trata de integrar y adaptar el conocimiento; no es copiar y transmitir conocimientos generales de las llamadas «áreas obligatorias» del sistema escolar; es la formación de relaciones, articulaciones y diferencias que se construyen en el hacer cotidiano de la escuela.

Las formas concretas de interculturalidad se definen en las comunidades y en su modelo educativo; se llevan a la práctica al lograr materializar modos concretos de intraculturalidad. Dicho de otra manera, para materializar la relación de interculturalidad, es necesario estar arraigado en lo intracultural, es decir, en el interior de la cultura. Por esta razón, el papel de recuperación y utilización del idioma propio en la escuela es muy importante.

Lo intracultural permite reconocer el «hacer educativo» como una capacidad de profundización, investigación y realización de las prácticas culturales.

El modelo educativo en los territorios de las comunidades y pueblos indígenas tiene la obligación de otorgar significado y sentido a la acción, como se hace de manera continua en la relación intracultural e intercultural, destacando aquello que diferencia las formas y los contenidos educativos del sistema global. Lo intracultural constituye una base de conocimiento presente en los sabedores, las personas mayores, la naturaleza y el territorio, con los cuales aún existe un vínculo ancestral que se reconoce a través de sus cosmogonías. Estas están presentes en el cosmos, las estrellas, los cometas, los climas, las nubes, los rayos, las lluvias, los páramos, los ríos, los arroyos, los manantiales, las plantas, las semillas, las medicinas, los rituales, el idioma propio, las tradiciones orales, la música, las danzas, los tejidos, la autoridad y la autonomía, que representan su ciclo de vida. En otras palabras, en cada sistema cultural, a través de sus contenidos, cada pueblo se reconoce como una entidad completa, lo cual explica su pervivencia histórica en la actualidad.

La relación contradictoria entre la diversidad y la diferencia, a manera de epílogo

El surgimiento de la «diversidad cultural» como afirmación en favor de la distribución de condiciones del multiculturalismo representa la expresión de siglos de negación y desconocimiento hacia aquellos pueblos que eran considerados como «salvajes» y que se creía que debían ser «aculturados» e integrados al país nacional. La «diversidad cultural» se reconoce de manera más prominente cuando se afirma el sentido de existencia y pertenencia de aquellos considerados «otros», que deben integrarse de manera «pacífica» a través de políticas y prácticas que fomenten la inclusión en las opciones económicas de la integración multicultural.

En Colombia, la concepción multicultural es propuesta en la Constitución de 1991 y está relacionada con las ideas del liberalismo teórico contemporáneo sobre los «derechos de reconocimiento», tal como se plantea en autores como Charles Taylor y Will Kymlicka, entre otros. Sin embargo, esta noción de «di-

versidad» también ha dado lugar a la recreación de ciertos esencialismos en torno al papel de los indígenas. Con las lógicas de comercialización y mercantilización de la cultura, se ha llegado a sobrevalorar de manera folclórica el concepto de «ser indígena», mitificándolo y convirtiéndolo en un objeto de consumo y comercialización. Esto se evidencia en las denominadas «ecologías verdes» del denominado «turismo étnico», que contribuye a una cierta idealización del indígena. Astrid Ulloa plantea que esta visión interesada del indígena como el «noble primitivo» en armonía con la naturaleza y en lucha contra el modelo de desarrollo puede ser utilizada para promover reformas en la gobernabilidad ecológica de los territorios, pero también puede servir a intereses ajenos a los propios pueblos indígenas (Ulloa, 2001, p. 23; 2004, p. 278).

La «diversidad cultural» genera, al mismo tiempo, discursos de identidad al interior de las comunidades. Estos discursos son valorados en términos de la apreciación actual de los pueblos indígenas, su idioma y su vínculo con las cosmovisiones. Estos discursos revelan formas de conocimiento que conectan cultura y naturaleza, ofreciendo perspectivas alternativas al enfoque eurocéntrico de la ciencia y la explotación de la naturaleza con fines comerciales globales. Sin embargo, estas identidades han sido construidas desde intereses externos a la base de conocimiento de los pueblos indígenas, ya que existen intereses en valorar ciertas identidades ecológicas. Por ejemplo, una forma de utilizar estas «identidades» se relaciona con la distribución de recursos a las comunidades a través de transferencias, los cuales en muchos casos son afectados por intereses ajenos a ellas y contribuyen al fortalecimiento de ciertos clientelismos políticos en la asignación de dichos recursos.

Paralela a esa «diversidad cultural» oficial está la *diferencia cultural*, como afirmación de la diferencia de la realidad de los pueblos en forma de re-existencia, que se expresa como salida ante los condicionamientos que la política del multiculturalismo crea para procesar el modelo de integración «desde adentro». Las expresiones de emergencia de identidades revitalizan idiomas, conceptos y prácticas en el ejercicio de la autoridad indígena, así como en las negociaciones de políticas y recursos para la gobernabilidad de cada autoridad en

su territorio como pueblo. Esta respuesta reciente de las autoridades indígenas frente a la política nacional y los gobiernos nacionales, departamentales y locales marca una diferencia con respecto a la concepción multiculturalista de la política oficial, la cual propone formas prácticas de inclusión y adaptación de lo indígena que reproducen el esquema histórico de negación entre lo nacional oficial y lo indígena.

La diferencia cultural plantea cómo los pueblos indígenas basan su conocimiento en tomar distancia de los modelos de conocimiento donde el ser humano define lo que se «debe» conocer. Propone otras formas de concebir los nexos entre naturaleza-cultura y naturaleza-humanidad, que sean distintos al modelo de conocimiento convencional, el cual percibe a la naturaleza como una construcción que el ser humano hace desde la razón y el uso racional de la naturaleza, por medio de los usos tecnológicos que históricamente han definido la modernidad y la contemporaneidad.

En las concepciones de la diferencia cultural, el conocimiento se toma de la naturaleza y el humano forma parte de esa naturaleza. No hay una separación entre quien observa y configura un argumento, y la naturaleza. El cómo se siente, observa, relaciona, piensa, significa y habla está en concordancia con el medio natural. Todos somos seres vivos en interacciones permanentes. Todas las formas de vida, de las diferentes especies y manifestaciones de la naturaleza, responden a esa condición en constante comunicación. La naturaleza, las culturas, los idiomas y los conocimientos son expresiones de esas formas de vida que manifiestan corporalidades, emociones y visiones de mundo, que son diferentes del modelo racional del Occidente moderno, hegemónico, mercantil y explotador de los recursos del planeta.

Esta interpretación de lo cultural está en la experiencia que se tiene con la naturaleza, en el modo en como se construye el vínculo con los «espíritus» o «seres» vivos de la naturaleza, en donde las modalidades de autoorganización de los sistemas vivos recogen las bases de conocimiento en esa secuencia cultural de *cosmovisión-ley de origen-territorio-ciclo de vida-idioma-pensamiento*. Este conocimiento particular de las tradiciones indígenas no separa ningún «espíritu» de la naturaleza de otro, ya que están interrelacionados y no diferencia entre humanos y no hu-

manos. Cuentan con diversas expresiones que generan cosmológicas como base de conocimiento. Estas, basadas en procesos formativos, retoman las expresiones ancestrales más antiguas que perduran en sus conciencias cosmogónicas y se manifiestan en las prácticas de los sabedores y en las diversas expresiones culturales, como las medicinas, las músicas, las danzas, los tejidos y la oralidad. Estas formas de conocimiento son diferentes a la tradición eurocéntrica arraigada en el mundo, y desde la cosmovisión de su cultura, se establece una comunicación distinta con la existencia de los «seres vivos». Estas prácticas culturales y conocimientos son generadores de diferencias.

Una posibilidad práctica para demostrar estas diferencias en el nombrar, decir y conceptualizar se encuentra directamente en los idiomas. En este tipo de enfoques, los idiomas son la base para mostrar ese modo particular de reconocer y vivir la correspondencia entre naturaleza y cultura, lo que permite hablar de formas de conocimiento diferentes.

Los conocimientos de los pueblos indígenas están estrechamente vinculados con la forma en que los «representantes espirituales» de su comunidad se expresan. Estos representantes están presentes en las «leyes de origen», que tienen como función cuidar, proteger y armonizar a los miembros de la comunidad. Son «espíritus» protectores que pertenecen a lugares específicos, a localidades, y manifiestan de manera directa usos, prácticas y experiencias concretas entre los «seres» y energías de la naturaleza. Estos espíritus de la naturaleza participan activamente en mantener el equilibrio necesario que permite la existencia, la vida y los vínculos entre los «seres» de este mundo y los «seres» de otros mundos, acompañando, protegiendo y brindando fundamentos para la existencia y la reexistencia como pueblos.

En estos procesos de organización y materialización del conocimiento, se evidencian claramente las diferencias entre los modelos de conocimiento y educación, así como la influencia del mundo global occidentalizado y la forma particular de estos pueblos. En la actualidad, es urgente consultar nuevamente a los sabedores, médicos y soñadores para que retomen el camino del conocimiento ancestral. Este conocimiento no se reproduce como si estuviera en el pasado, sino que se relaciona con las condiciones actuales de la vida humana y se fortalece con nuevas

formas de organizar el sistema de conocimiento presente en las comunidades, las cuales no comparten los esquemas de desarrollo económico que destruyen la naturaleza.

Un lugar concreto para llevar a cabo este ejercicio es la escuela propia de las comunidades, su Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y las diversas propuestas de Planes Educativos Comunitarios (PEC) y planes de estudio que se han estado construyendo a partir de las experiencias y los conocimientos ancestrales de las comunidades. Concretar este proceso es el resultado de las luchas que los pueblos, las personas mayores, los líderes, las lideresas y los maestros han llevado a cabo desde siempre y que aún continúan en este proceso.

Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. FCE.
- Apple, M. (2002) *Educación «como Dios manda»*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Paidós.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bárcena F., Larrosa J. y Mélich JC. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259. <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>
- Bodnar, Y. (1988). La Etnoeducación y el Bilingüismo: ¿Una utopía?. *Glotta*, 3 (3).
- (2001). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. *Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura-Corpodric*. https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducacion_desde_las_practicas_pedagogicas_culturales
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores. La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), pp. 53-62.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012) La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 47.
- 196 – (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (Comps. y Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 65-80). CEAAL/Ediciones desde abajo.
- Castillo, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(52), 15-26.

- Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, 109-127.
- Cendales, L., Mejía, M. E., Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la Educación popular en Colombia*. Desde abajo.
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Ministerio del Interior. (2014). Decreto 1953 de 2014.
- Defensoria del Pueblo. (1994). Decreto 804 de 1994. <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1890). Ley 89 de 1890. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920>
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Península.
- Elhistoriador.es (s. f.). Las etapas de la revolución industrial. <https://foliosdehistorias.wordpress.com/temas-politicos/las-etapas-de-la-revolucion-industrial/>
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos intersectoriales.
- Escobar, A. (2010). *Ecologías políticas postconstructivistas*. <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/02-05.pdf>
- Feyerabend, P. (2007). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- (2002) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI.
- Khun, T. (2017). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Kwiatkowska, T. (2006). Lo natural: un concepto enigmático. *Ludus Vitalis*, 14 (25), 153-161. [www.ludus-vitalis.org > index.php > ludus > issue > view > showToc](http://www.ludus-vitalis.org/index.php/ludus/issue/view/showToc)
- Leff, E. (2000). Tiempo de sustentabilidad. *Revista Ambiente & Sociedad*, (6/7), 5-13. <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n6-7/20424.pdf>
- (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Siglo XXI.

- López, A. M. y Cuello, E. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico «propio». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. doi: 10.21501/22161201.1780
- Lovelock, J. (1992). *La teoría de Gaia en evolución. En Conferencias Universitarias de la ONU*. Universidad de las Naciones Unidas. <http://archive.unu.edu/unupress/lecture1.html>
- Manero, A. (2009). La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(2), 85-114. https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_3_2009_2/REIB_03_02_A_Manero_Salvador.pdf
- Mazorco, G. (2010). *Inter e intra-culturalidad y descolonización en el nuevo texto constitucional*. <http://www.bolpress.net/art.php?Cod=2008041701>
- Medina, J. (2010). *Mirar con los dos ojos. Gobernar con los dos cetros. Insumos para profundizar el proceso de cambio como un diálogo de matrices civilizatorias*. Garzazul.
- Mejía MR. (2006). La educación(es) en las globalización (es) I . Desde abajo.
- (2011). *La educación(es) en las globalización (es) II*. Desde abajo.
- (2017) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. La Crujía ediciones.
- Mesnard, P. (2011). La pedagogía de los jesuitas. En J. Château, *Los grandes pedagogos*. (pp. 53- 110). FCE.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 088 de 1976*. [archivo PDF] https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
- (1978). *Decreto 1142 de 1978*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf
- (1994). *Ley 115 de 1994*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- (1994). *Decreto 1860 de 1994*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- (1995). *Decreto 804 de 1995*. https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-128038_archivo_pdf.pdf
- (2007). *Decreto 2406 de 2007*. <https://www.minjusticia.gov>.

- co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf
- Ministerio del Interior. (2014). *Decreto 1953 de 2014*.
- Ministerio de Justicia. (1974). *Ley 20 de 1974*. Sistema Único de Información Normativa <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1576219>.
- Meirieau P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Octaedro.
- Moncayo, V. M. (2015). Presentación. Fals Borda: hombre hicoteta y sentipensante. En V. M. Moncayo (Comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina*. Orlando Fals Borda. Antología. Siglo XXI/clacso.
- Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Alianza Universidad.
- Novales, A. (2018). Cambio tecnológico y progreso social: ¿es posible un futuro mejor?. *RDL Revista de Libros*. (1-22). <https://www.revistadelibros.com/articulos/cambio-tecnologico-y-progreso-social-es-posible-un-futuro-mejor>
- Prigogine, I., y Stengers, I. (2004). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Alianza.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Salles, E., y Noejovich, O. (2006). La herencia femenina andina prehispánica y su transformación en el mundo colonial. *Bulletin del Institut français d'études andines*, 35(1), 37-53. <http://journals.openedition.org/bifea/4758> ; <https://doi.org/10.4000/bifea.4758>
- Tovar E. (2000). *La etnoeducación en el contexto educativo colombiano*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (unad).
- Tunubalá F. y Muelas JB. (2009). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento. Misak Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*. Guambia.
- Ulloa, A. (2001). El nativo ecológico: movimientos indígenas y medio ambiente en Colombia. En M. Archila y M. Pardo (Edits.), *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. ICANH, CES, Universidad Nacional.
- (2004). *La construcción del nativo ecológico. Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia*. ICANH, Colciencias.
- Yampara, S., y Temple, D. (2008). *Matrices de civilización. Sobre la teoría económica de los pueblos andinos*. Ediciones Qamañ Pacha, Fundación Qullana Suma Qamaña.
- Zabala, G. (2004). *La paradoja de la diferencia*. Corporación de trabajo regional, Emergencia y Solidaridad.



MEMORIA HISTÓRICA Y
EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La conciencia histórica
desde el MCCEMS: una
propuesta para el
reconocimiento del
Ser Histórico

—
Óscar Fernando López Meraz
—

La memoria, la conciencia sobre el pasado, le permite
al sujeto no olvidar su papel en el movimiento
de la sociedad; no olvidar su historia.

YUBER ROJAS

202

Introducción

El mensaje de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), relacionado con el estudio de la historia en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), es claro: ofrecer al es-

tudiantado los recursos necesarios, desde un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico, curricular y social congruente y articulado, para construir/fortalecer la conciencia histórica. La mirada es ambiciosa, pero necesaria y viable, además de responder al propósito general de la SEM, a saber:

la identidad con México, la responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad y la cultura de la paz, así como el respeto por la naturaleza, cuidado del medio ambiente y el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y flexible [...] (SEP, 2023, p. 4).

Este es el ángulo de observación desde donde se posiciona la actual propuesta formativa para la Educación Media Superior (EMS). Especialmente relevante resulta la implementación del recurso sociocognitivo conciencia histórica en los bachilleratos tecnológicos, porque en planes de estudios previos se omitieron contenidos relacionados con las ciencias sociales, las humanidades y la historia. Esta ausencia significó, de manera lamentable, reducir las posibilidades de una formación integral y holística porque limitó la mirada del futuro ciudadano al no contemplar las escalas locales, regionales, nacionales e internacionales y, además, se restringió la comprensión de procesos históricos desde las coordenadas de la continuidad y la discontinuidad.

Al no incluir estos abordajes, se profundizó una mirada tradicional de la enseñanza basada en la memorización y la falta de crítica y reflexión socio-históricas, lo cual facilitó que se pusiera en primer lugar a la técnica, a costa del reconocimiento de la humanidad. La formación estuvo dirigida, desde el modelo camaleónico de competencias, a formar de acuerdo con la ideología neoliberal y las necesidades productivas sin un sentido comunitario de pertenencia ni responsabilidad civil-ecológica.

Desde este rápido diagnóstico, se desprenden varias dimensiones de análisis sobre la propuesta formativa para los bachilleratos tecnológicos. Una de estas dimensiones es la contextual: transiciones de la enseñanza/aprendizaje de la historia; otra dimensión es dialógica: diálogo de elementos teóricos de la conciencia histórica y su conceptualización como recurso sociocognitivo; y por último encontramos una dimensión didáctica:

cómo se pueden enseñar los contenidos históricos desde la mirada del MCEMS. Iniciemos bajo ese orden.

Una nueva enseñanza/aprendizaje de la historia. Pistas para su comprensión

La enseñanza de la historia, o de contenidos históricos si se prefiere, podría considerarse como de larga duración (Braudel, 1979) en México, e iniciaría en el siglo XIX, desde la consumación de la Independencia. Desde entonces, de acuerdo con Lima y Reynoso (2014), se pueden identificar tres periodos: construcción de la asignatura (1821-1860), inserción curricular (1860-1920) e historia en el México actual (1920- 2024).

En ese proceso se han dado diferentes características, destacando los materiales para ayudar al docente a trabajar los diferentes contenidos (como la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, elaborado por don Enrique C. Rébsamen); los fines perseguidos por el Estado para esa enseñanza (construcción del patriotismo, desarrollo de la identidad nacional y, más recientemente, el fortalecimiento de una identidad ciudadana global, por ejemplo); un respeto relativo a la libertad de cátedra; e intenciones muy definidas relacionadas con el aprendizaje, que van de la memorización de fechas y nombres (lo que Luis González llamó «historia de bronce», 1998) hasta favorecer un conocimiento histórico de corte reflexivo. Cabe señalar que México no es el único país en donde se han desarrollado consideraciones serias sobre estos temas, particularmente porque hay dos procesos que comparte con otros: la construcción del Estado-nación, en el siglo decimonónico, y la incorporación, debido a los diferentes procesos globalizadores, de la noción de ciudadanía global. En este sentido, destaca con frecuencia la falta de respuesta a cómo mediar esos objetivos con las circunstancias socio-históricas-territoriales de las diferentes regiones y/o comunidades

Para el caso mexicano, y desde un posicionamiento temporal más cercano al presente, vale la pena conocer el trabajo de Lima, Bonilla y Arista (2010), quienes se interrogan sobre cómo ha sido la enseñanza de la historia en la escuela mexicana desde

1993 hasta el 2009, un periodo caracterizado por coyunturas globales en lo político y lo económico y, al mismo tiempo, por nuevas condiciones en materia legal relacionada con el derecho a la educación en México, como lo demuestra la incorporación de la secundaria a la educación básica, entre otros.

Asimismo, es relevante conocer cómo en las reformas de la educación básica —ya se mencionó brevemente cómo se dio en el bachillerato— se ha desarrollado la enseñanza de la historia. Para ello, el trabajo de Plá (2012) resulta esclarecedor. Después de señalar que las reformas de 1993, 2006, 2009 y 2011 son, en realidad, fases de una sola reforma articulada por el meta-discurso dual de la democracia liberal y el libre mercado, Plá demuestra que la enseñanza de la historia se presentó como un elemento estructurante para la «fabricación del último mexicano», cuyo rasgo identitario principal sería el de ser «competente» para una ciudadanía permeada por el mercado.

Por otra parte, es posible reconocer, en términos generales, tres posiciones sobre quiénes han sido considerados los «centros» en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la educación básica y media superior, a saber: el docente, que guiaba su trabajo desde las «cátedras magistrales» y provocaba lo que Freire llamó «escuela bancaria» (1992); el estudiante, sobre el cual se colocaba, al menos discursivamente, todo el interés para favorecer sus «aprendizajes significativos» desde el individualismo y las competencias; y la comunidad, escenario donde cobrarían sentido los saberes de quienes participan en ella. En este último, que bien podría considerarse un sujeto histórico colectivo, está depositada la nueva, esta sí, reforma curricular.

Además, existen otros elementos que dificultan la aprehensión de lo histórico. Uno de ellos es que los temas son frecuentemente ajenos a los intereses, e incluso necesidades, de quienes estudian los diferentes niveles educativos. Esto fortalece, sin duda, la concepción «clásica» de inutilidad de la historia, así como su identificación como aburrida y tediosa.

Otro factor por considerar es que desde diferentes propuestas curriculares se ha enunciado un cambio conceptual relevante para avanzar hacia la comprensión del presente relacionándolo con el pasado. Un ejemplo de ello es la categoría del pensamiento

histórico, uno de los conceptos más relevantes en la investigación sobre la enseñanza/didáctica de la historia. Sin embargo, no se han dado las condiciones necesarias para transitar hacia ello. Al respecto, vale la pena mencionar el Marco Curricular de la Educación Media Superior de 2017. Ahí se señalan, en las asignaturas explícitamente relacionadas con la historia (Historia de México I y II, e Historia Universal Contemporánea), los elementos que conformarían el pensar históricamente: temporalidad, representación, imaginación y uso de fuentes históricas. Y si bien es cierto que se podría debatir por qué no se consideraron otros, como empatía y conciencia histórica, se puede aceptar que es correcta esa conformación del pensamiento histórico. El problema resulta de la ausencia del desarrollo epistemológico-conceptual-metodológico de los componentes del pensamiento histórico, según el plan mencionado.

Lo anterior genera el alejamiento entre lo que se dice o se espera y lo que realmente se propone, lo cual resulta más complejo porque solo se destacan la temporalidad y el uso de fuentes (SEP, 2017), componentes relativamente frecuentes desde el inicio del siglo XXI en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. El resultado es la exposición de lo histórico desde la descripción y lo cronológico, condiciones insuficientes para el desarrollo del pensamiento histórico-crítico, pero que sí bastan para la memorización que, por sí sola, no motiva la problematización desde los ámbitos históricos de lo social, lo político, lo económico y lo cultural (COLBACH, 2022).

La reflexión teórica/conceptual no solo es necesaria para el posicionamiento desde donde se direccionará el ejercicio pedagógico-didáctico, sino que resulta la guía articuladora de todo el proceso del aprendizaje desde el cual se espera alcanzar propósitos específicos. Debido a ello, resulta pertinente saber qué se comprende por conciencia histórica en el MCCEMS, e insertar esa propuesta en un debate mayor para valorar su pertinencia.

Dialógo teórico/conceptual sobre la conciencia histórica. Algunas líneas para su comprensión

206

En la literatura académica se señala con frecuencia que las metas más importantes y complejas para la enseñanza de la historia son el desarrollo del pensamiento histórico y/o el fortalecimiento

to de la conciencia histórica. Más allá de que a estas dos nociones se les ha considerado opuestas o complementarias (Arteaga y Camargo, 2014, basados en Seixas), desde las corrientes intelectuales de donde surgieron, una anglosajona y la otra alemana/canadiense, respectivamente, se pueden identificar algunas diferencias significativas. La más relevante puede ser que mientras el pensamiento histórico busca acercarse al método histórico profesional, la conciencia histórica busca atender más los marcos sociales y éticos de la historia.

Las dos máximas posibilidades para la enseñanza/aprendizaje de la historia pueden estudiarse desde el análisis de materiales académicos que destacan lo conceptual, la relevancia social y lo metodológico. Para el primer caso, son relevantes los aportes de Ibagón y Minte (2019), que proponen una reflexión sobre los retos del pensamiento histórico considerándolo como una opción para superar la enseñanza tradicional. Desde otro plano, Álvarez (2020) ofrece un panorama sobre la utilidad social de la historia, acompañado de opciones didácticas para su desarrollo en ambientes de aprendizaje variados.

El concepto de conciencia histórica, por su parte, puede ser comprendido mejor desde la lectura de las primeras páginas del texto «Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia» (Plá, 2017). Además, para conocer cómo se ha construido la conciencia histórica en jóvenes superando el espacio áulico y favoreciendo el sentido crítico de lo social se puede consultar a González y Gárate (2017). Una última sugerencia de lectura es la de Camargo (2017), quien compara esta categoría desde tres perspectivas teóricas diferentes: la del canadiense Peter Seixas, la del alemán Jörn Rüsen, y la de la mexicana Andrea Sánchez Quintanar.

Justamente para la historiadora marxista Andrea Sánchez Quintanar (1942-2010) —uno de los pilares de la posición del MCCEMS para el tema de la conciencia histórica—, esta conciencia es el reconocimiento de la temporalidad del ser humano, es decir, la conciencia de su condición histórica al comprender cómo participan los tres tiempos estructurantes de la vida social —pasado, presente y futuro— en las acciones individuales y cómo ellas también repercuten en el colectivo; la conciencia histórica permitiría el reconocimiento de que

el ser humano es parte de un ser «social constituido por un pasado que conforma su presente y le permite participar en la construcción de su propio futuro» (Galván, 2006, p. 44).

Esta posición no está alejada de la propuesta de Rüsen, uno de los máximos estudiosos de este tema, para quien la conciencia histórica es el impulso de la memoria colectiva a la actividad cognitiva para orientar al ser humano en su contextualización temporal y darle sentido con miras al futuro (2001, p. 2). No se trata del «simple» hecho de que se acepte que el tiempo pasa, sino que ese primer paso transite hacia identificar, comprender y explicar las acciones de quienes participaron en los diferentes procesos que conforman la realidad actual, en donde se sitúa el sujeto histórico que reflexiona sobre esos eventos pasados (Sánchez, 2009).

En otras palabras, la conciencia histórica permite a quien la desarrolla el reconocimiento de la historicidad del presente que se vive sin que esta condición resulte ajena a la transformación social, sino todo lo contrario: es el motor del cambio social. Uno de los combates más complejos y necesarios en los que participa la conciencia histórica es contra el presentismo, un régimen de historicidad (Hartog, 2007) donde el pasado no dice nada, porque quienes habitan el hoy lo sienten incomunicado con sus vidas, y el futuro no recibe la atención debida, dada la inmensa incertidumbre que genera para gran parte de la población. Desde este marco de referencia, la propuesta de conciencia histórica del MCEMS se puede comprender desde diferentes aristas, básicamente desde tres: conceptuales, curriculares y didáctico-pedagógicas.

En cuanto a la primera ya se ha adelantado que este marco curricular recupera a Sánchez Quintanar, de quien rescata las seis categorías que esta autora considera integran aquella noción teórica: a) todo presente tiene origen en el pasado, b) reconocimiento del cambio permanente de las sociedades, c) el pasado condiciona el presente, d) los actores sociales participan en la transformación social, e) el presente constituye el futuro, y f) existe certeza de que se puede transformar conscientemente a la sociedad (Sánchez Quintanar, 2006).

A esta posición se le agrega la de Santisteban Fernández (2010), para quien no son seis categorías las que definirían a la conciencia histórica, sino cuatro: a) existe una vinculación con el tiempo; b) es posible explicar procesos históricos identificando causas/intenciones en las diversas maneras de narrar lo histórico; c) se requiere de la empatía histórica por medio de la imaginación histórica para no caer en juicios de valor; y d) requiere del análisis de las fuentes históricas y conocer los procesos de la disciplina histórica.

Desde estas posiciones se puede afirmar que la conciencia histórica en el MCEMS se presenta como un proceso sistemático y reflexivo, dirigido a explicar desde dónde actuaron los sujetos históricos. Asimismo, se busca comprender cuáles fueron las intenciones de sus actos en el contexto de las condiciones desde donde hicieron historia. Por último, se propone interrogar al presente desde los significados y las representaciones dadas a lo que del pasado sobrevive en el presente, y en este sentido se suman las reflexiones de Pagès Blanch (2008) y Rüsen (2007).

Por otro lado, es muy visible que, si bien se destacan elementos del actuar del historiador profesional —como el análisis de fuentes históricas—, existe una fuerte carga ética y un llamado a la responsabilidad para la transformación social con el fin de construir un mejor futuro. La propuesta, en este sentido, parte del reconocimiento del legado histórico —valorar el pasado, pero desde un ejercicio constante de reflexión e interrogación del presente— y de comprender que la sociedad en la que se vive y se participa tiene sus raíces en diferentes procesos de corta, media y larga duración.

No hay duda de que la conciencia histórica, desde la perspectiva de la MCEMS, se desarrolla de manera paralela que el pensamiento histórico. Esto puede comprenderse mejor observando cuáles son las categorías que conformarían la conciencia histórica: método histórico, explicación histórica, pensamiento crítico histórico, y proceso histórico (SEP, 2023a).

Al respecto, se pueden identificar varios aportes. Uno es la comprensión de la conciencia histórica como «recurso sociocognitivo», lo que le otorga coherencia al trabajo intelectual que requiere la enseñanza/aprendizaje de la historia con las condiciones sociales de quienes participan en ese proceso. Otro ele-

mento en el MCCEMS es el esfuerzo por operacionalizar cada una de las categorías, o si se quiere «traducirlas» en aprendizajes de trayectoria y metas de aprendizaje.

Los aprendizajes de trayectoria están relacionados con la formación del pensamiento crítico desde varios sentidos intercomunicados. Uno de ellos es un trabajo de introspección individual para favorecer la reflexión desde el reconocimiento de la constitución del ser socio-histórico. También se promueve la argumentación sobre cómo la vida cotidiana, familiar incluso, está influenciada por el pasado, y cómo desde ahí se puede orientar la construcción del futuro, por lo que el manejo de los tiempos, desde la vivencia-reflexión, se convierte en un eje rector. Se espera que el estudiantado asuma que tanto lo material como lo inmaterial que compone el presente es producto de procesos históricos. Por último, se destaca la necesidad de reconocerse como sujeto histórico y, como tal, parte actuante de un proceso mayor que supera el presente, pero que lo hace responsable del futuro (SEP, 2023a).

Por su parte, las metas de aprendizaje son, al mismo tiempo, indicadores cualitativos claros sobre ese proceso y puntos de llegada para la comprensión del presente. La categoría de método histórico se esclarece cuando se indica que este investiga procesos históricos para fortalecer el pensamiento crítico. Aquí destaca cómo el estudio de la historia sí permite el desarrollo de la reflexión crítica, porque sobrepasa la memorización. En cuanto a la explicación histórica, se establece la necesidad de hacerlo desde la multicausalidad que ofrece tres perspectivas esenciales en nuestro tiempo: género, interculturalidad e inclusión. En tercer lugar, se señala que por medio del pensamiento histórico se construirán sentidos y significados desde la comprensión de motivos, circunstancias y la relación continuidad-discontinuidad de los procesos históricos. Por último, la categoría de proceso histórico facilita la interpretación desde la comprensión de que el estudiante es un ser histórico inserto en una trayectoria histórica específica, visible en lo económico, social, político y cultural, pero también en todas las dimensiones espaciales.

La propuesta para conseguir todo lo anterior está basada en motivar la curiosidad, la investigación —cuya base es la proble-

matización—, el acercamiento a la comunidad desde la valoración del patrimonio histórico material e inmaterial, y el análisis de otras fuentes históricas vivas, como la oralidad y las que se conservan desde lo digital, entre otros acercamientos, para trabajar tres Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC): Conciencia histórica i. México antiguo en los contextos globales; Conciencia histórica ii. México durante el expansionismo capitalista; y Conciencia histórica iii. La realidad actual en perspectiva histórica.

Cada UAC se desarrollaría en un semestre específico, de cuarto a sexto semestre. Es de destacar que cada UAC está organizada por diez progresiones, para que la comunidad escolar identifique, conozca, disfrute, valore, investigue, explique, comprenda y colabore. La primera UAC atendería contenidos teóricos relacionados con la conciencia histórica y la identificación de los cambios en diferentes ámbitos, así como el México antiguo y sus tres zonas culturales, el inicio de la modernidad, las conquistas de los pueblos mesoamericanos a manos de los europeos, la resistencia india ante ellas, la Nueva España desde la discriminación y el racismo, el papel de la Iglesia católica en ese periodo, los temas económicos y el patrimonio histórico heredado de esos siglos.

La segunda UAC pone el acento en a) los diferentes proyectos de nación en los tiempos de la Independencia, del nacimiento del liberalismo y la república; b) en la participación de sujetos históricos colectivos (mujeres, campesinos, obreros) en la lucha por mejores condiciones de vida; c) el reconocimiento de la postura conservadora para comprenderla; d) las relaciones entre el Estado y las élites económicas; e) las características porfirianas desde diferentes tipos de desigualdades, pese al crecimiento económico; f) el reconocimiento de las facciones revolucionarias y su herencia para el presente; g) se inserta a la Revolución mexicana en el proceso global donde, también, se dieron la Revolución rusa y la Primera Guerra Mundial; y h) caracteriza la posrevolución y el cardenismo desde su impacto en las diferentes localidades.

La última UAC trabaja la necesidad de la cultura de la paz desde la Crisis de 1929 y la Segunda Guerra Mundial; se estudian procesos históricos de la segunda mitad del siglo xx —socialismo, Guerra Fría y Estado de bienestar—, para observar sus consecuencias en la actualidad; se desarrollan las características del presidencialismo impulsado por el «partido único»; se parte del

método inductivo para conocer cómo las familias y las comunidades vivieron la política económica del desarrollo estabilizador; se analiza la llegada del modelo que abre mercados y su impacto en lo comunitario; se avanza en la comprensión del fin del socialismo y cómo eso repercutió en el orden mundial; se explican los avances tecnológicos y científicos ubicados al fin del siglo xx y a inicios del xxi; se contextualizan los factores que permitieron la alternancia en el poder en México; se reconoce la importancia e influencia de los *mass media* en la sociedad contemporánea; y se desarrolla un proceso de introspección sobre el significado de ser estudiante actualmente en México, como puente para reconocer cómo en ello están presentes diversos procesos (familiares, comunitarios, locales, regionales, etcétera).

En relación con esto es importante señalar que la UAC Conciencia histórica en el MCEMS es también un recurso sociocognitivo articulado a otros: Lengua y comunicación, Pensamiento matemático, y Cultura digital, los cuales en comunicación permitirán construir conocimiento de manera transversal en las ciencias sociales, las ciencias naturales, experimentales y tecnología, así como las humanidades. Todos estos elementos se consideran viables desde una dimensión pedagógica-didáctica específica, nuestro siguiente tema.

La dimensión pedagógica-didáctica del MCEMS para la conciencia histórica

Después del apartado anterior, resulta clara la complejidad conceptual del desarrollo/fortalecimiento de la conciencia histórica. Sin embargo, al mismo tiempo, se ha observado la necesidad de caminar hacia el logro de esa meta en la enseñanza/aprendizaje histórico. Asimismo, se ha identificado cómo el tema curricular es coincidente con ello, gracias al esfuerzo para visualizar cómo se pueden desarrollar en la práctica las metas de aprendizaje basadas, claro, en las categorías de la conciencia histórica.

212

Como se observa en las progresiones de cada UAC, es clara la posición para hacer más cercanos los contenidos a los estudiantes, destacando cómo han repercutido los diferentes procesos históricos en ellos, en lo local, y cómo se han podido transformar ciertas condiciones y cuáles podrían ser otras opciones para mejorar el

presente. Lo pedagógico, entonces, encuentra en la contextualización del estudiantado, inserto en una comunidad específica, un elemento clave, como también lo son la observación y la investigación de su entorno para valorar las herencias, identificar las permanencias y las rupturas, precisar las coyunturas y proponer acciones desde la concreción de su conciencia histórica como sujeto participante de la construcción de la historia.

Didácticamente, se requerirá de situaciones problematizadoras para que sean posibles los procesos de reflexión e interpretación de las realidades presentes y pasadas, a fin de explicar procesos históricos. En este sentido, y debido a que las interpretaciones históricas pueden ser variadas, se reconocen como valiosos el diálogo y el debate, los cuales solo pueden partir del respeto, la inclusión y un posicionamiento intercultural. Por supuesto, también existe cabida para los temas y problemas de interés del alumnado por sus condiciones personales, familiares y/o comunitarias. La vivencia se posiciona, entonces, como un eje central en la experiencia educativa del aprendizaje.

En los documentos oficiales de la MCEMS se hace alusión a la didáctica del patrimonio (y del objeto, sería más amplio) como opción de enseñanza, a fin de fortalecer la conciencia histórica. Al respecto, se puede afirmar que, desde ella, el estudiante podría reconocer y valorar cómo el patrimonio es una creación cultural situada en momentos específicos donde lo político, lo estético y lo simbólico, entre otras tantas aristas, se manifiestan entre emisores y receptores desde lógicas narrativas específicas; el patrimonio es la representación del pasado que tenemos presente (Pages-Pons, 1986, citado por González y Pagès Blanch, 2005, p.4). Así, es posible abrir el panorama a las ideas y las experiencias situándolas históricamente y comparándolas con las del presente, y preguntarse sobre la vigencia, o no, de los ideales que impulsaron su construcción.

De acuerdo con González y Pagès Blanch (2005), esta forma de aproximarse a la historia, y por ello, a la conciencia histórica desde la propuesta de la MCEMS, también favorece los sentidos de la preservación de la herencia cultural. La vida cotidiana, en donde siempre existen objetos/monumentos alrededor, se convierte también en un escenario primordial para la enseñanza/aprendizaje de la historia y favorece la identidad y el reconocimiento de

las creaciones sociales (Dormaels, 2011, citado por Ibarra, Bono-
mo y Ramírez, 2014). Algunas de las posibilidades para trabajar
con el estudiantado la didáctica del patrimonio y el objeto son:
Museo de artefactos históricos, Viaje en el tiempo, Utopía, Mural
Histórico Colaborativo, Grafitis y paisajes, Performance y Educa-
ción patrimonial, Entrevista con personaje histórico, Exposición
de artefactos, y Simulación histórica (SEP, 2023b, p. 42).

No solo se puede utilizar lo socialmente vivo —de lo contra-
rio no tendría sentido su estudio desde la historia—, sino que
también se puede recurrir al estudio del patrimonio biocultural,
desde el cual se pueden valorar los saberes de los pueblos origi-
narios y otros sectores históricamente relegados, como los afro-
descendientes, tal como lo propone, entre otros, Bravo (2016).
Esta perspectiva sugerida puede ser complemento de la metodo-
logía de las situaciones-problemas, particularmente desde la es-
cuela francesa (Dallongeville, citado por Santisteban Fernández,
2019), para transversalizar temas como migración y violencia,
o desde el desarrollo del «laboratorio» histórico para resolver
problemas sociales, como lo propone lo de la tradición italiana
(Mattozi, citado por Santisteban Fernández, 2019). Desde esta
mirada, los problemas sociales son un vehículo útil para que el
alumnado los analice con una perspectiva desde la escuela, sin
perder de vista el entorno social al que pertenecen y en el cual
pueden participar (Santisteban Fernández, 2019).

Reflexiones finales

La enseñanza/aprendizaje de contenidos históricos ha provoca-
do, en las últimas décadas, varios debates intensos, como los
relacionados con sus objetivos en la educación básica, las dife-
rencias y puntos de encuentro entre posiciones teóricas diversas
(pensamiento/conciencia históricos, por ejemplo) y el desarro-
llo de diferentes estrategias metodológicas. En ellos han parti-
cipado, a nivel internacional, autores como Joan Pagès Blanch,
Joaquim Prats, Mario Carretero, Antoni Santisteban Fernández,
Jörn Rüsen, Peter Seixas, entre varios más.

En México, las reflexiones sobre el tema tomaron mayor im-
pulso desde los trabajos pioneros de Josefina Vázquez, Andrea
Sánchez Quintanar, Victoria Lerner, Mireya Lamonedá y Luz

Elena Galván, y actualmente Sebastián Plá, Belinda Arteaga, Siddhartha Camargo y Paulina Latapí; entre otros muchos, son ellos quienes han tomado la estafeta. Es un acierto que la propuesta de MCEMS no sea ajena a esos procesos reflexivos.

Discursivamente, al menos desde los años noventa del siglo pasado, existen, en general, registros en los planes y programas de estudio del nivel básico y de la educación media superior, sobre la necesidad de transformar la forma de enseñanza para favorecer mejores aprendizajes históricos.

El abandono del tradicionalismo y el rechazo a la memorización serían identificados como dos de los principales cambios. Sin embargo, es claro que el proceso de profesionalización/acompañamiento para transformar la enseñanza no ha dado los resultados esperados, así como tampoco se ha logrado que el conocimiento histórico sea realmente aprehendido por el estudiantado.

En ambos sentidos, el del debate académico y el de las políticas educativas, el MCEMS es propositivo. Por un lado, estableció como eje articulador el concepto de conciencia histórica, recuperando autores pilares para su comprensión, sin alejarse de otras propuestas relevantes, como el pensamiento histórico. Ese diálogo también se aprecia curricularmente en, al menos, tres sentidos. Uno de ellos es la permanente comunicación que se plantea con los otros recursos sociocognitivos (una aportación teórica del MCEMS).

Otro es la congruencia interna desde la operacionalización de lo conceptual con los aprendizajes esperados, como se observa con los aprendizajes de trayectoria y las metas de aprendizaje. El último está relacionado con los contenidos, los cuales, desde una adecuada articulación teórica-curricular-pedagógica-didáctica, se presentan más cercanos a la comunidad estudiantil para comprender procesos históricos desde las localidades, lo cotidiano y lo familiar para, con ello, desarrollar procesos de problematización del presente más robustos.

Por último, también es importante señalar una tendencia fácilmente reconocible de los contenidos hacia valorar, disfrutar, analizar, reflexionar, explicar, como pasos previos y/o paralelos a proponer desde el presente transformaciones en pro de la mejora social. La conciencia histórica, como se

comprende desde el MCEMS, es colectiva para ser participativa. Las diferentes UAC están articuladas desde el reconocimiento de las acciones de los sujetos históricos, principalmente de los colectivos, en diferentes escalas espaciales y temporales, para mostrar que el devenir histórico no está predeterminado y es posible un futuro mejor, siempre y cuando se actúe desde la conciencia histórica y la acción social.

Referencias

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo xxi. Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, (Extra 2), 442-459. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599956>.
- 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*[archivo PDF] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Braudel, F. (1979). *La larga duración en La historia y las ciencias sociales*. Alianza.
- Bravo, L. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*, 30, 159–166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>
- Camargo, S. (2017). Conciencia histórica para la formación ciudadana y ética: un debate abierto. En J. M. Hurtado (Coord.), *Ética y educación*. Escuela Normal Superior de Querétaro https://www.academia.edu/36700286/Conciencia_hist%C3%B3rica_debate_abierto_pdf
- COLBACH. (2022). *Taller de progresiones de conciencia histórica. Taller de progresiones del MCCEMS desde la Nueva Escuela Mexicana* (pág. s/p.). México: s/e.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Galván, L. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Academia Mexicana de la Historia.
- González, L. (1998). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra et al., *Historia para qué*. Siglo XXI.
- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo andino*, 53, 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>
- González, N. y Pagès Blanch, J. (2005): La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66. https://www.academia.edu/13308356/GONZ%C3%81LEZ_N_PAG%C3%88S_J_2005_La_presencia_del_patrimonio_cultural_en_los_libros_de_texto_de_ESO_en_Catalu%C3%B1a_Investigaci%C3%B3n_en_la_escuela_56_55_66.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Ibagón, M. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131. <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>
- Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario: Reflexiones desde la educación formal chilena. *Revista Latinoamericana*, 13 (39), 373-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017>
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010) La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36. <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>
- Lima, L., y Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados*, 18, 41-62. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8101/pr.8101.pdf

- Pagès Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Revista Íber*, 55, 26-47.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del «último mexicano» (1993-2011). *Historiografías*, 4, 47-61. <https://www.unizar.es/historiografias/numeros/4/pla.pdf>
- (2017). *Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia*. Conferencia presentada en el xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa-Comie, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Comunicación presentada en el Congreso Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, University of British Columbia.
- (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani, *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children 's Identity and Citizenship*. Trentham Books, 34-65.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. UNAM.
- Sánchez, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 8, 267-286 <https://www.redalyc.org/pdf/5215/521552318012.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 56-100
- (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>
- SEP. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.

- (2023a). *Anexo del Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_MCCEMS.pdf
- (2023b). *Programa de Didáctica de la Historia. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria, Plan de estudios, 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/vzq9GtyVXs-5847.pdf>

Una reflexión acerca de la violencia como obstáculo de la NEM

Felipe Bustos González
José Humberto Landa Figueroa

La Nueva Escuela Mexicana como respuesta gubernamental a la protesta magisterial

Los retos de la Nueva Escuela Mexicana son grandes y muchos. En primer lugar, la oposición política que promueve la desinformación y estigmatización sobre los cambios en la educación, provocando alarmismo entre el pueblo acerca de un supuesto adoctrinamiento ideológico. Estas acusaciones, promovidas por los medios de comunicación privatizados y monopolizados, han provocado que se perciba a la NEM como

un problema y un retroceso, abogan por una educación y conocimiento fragmentado, individualista y hecho para un nacionalismo partidista —que luego intentaron dismantlar al arrear las políticas neoliberales—. No se plantean que el sistema educativo siempre ha tratado de dar resultados ante los cambios sociales que experimenta México y el mundo, siendo los modelos anteriores un lastre para el desarrollo, en tanto dejan de responder a las demandas sociales o los retos institucionales. Tampoco se plantean que la Nueva Escuela Mexicana y las leyes de 2019 son una respuesta a la violentación de los derechos de los profesores en México.

Parece que los obstáculos que afectan el progreso educativo siempre son los mismos: pobreza, marginación, capacidad de profesionalización docente, inversión constante en infraestructura escolar, abandono sindical y, en los últimos años, la violencia e inseguridad, además del embate de las políticas públicas educativas formuladas y aplicadas entre 2012 y 2018, ahora derogadas. Son estos dos últimos temas los que competen a esta reflexión. La Nueva Escuela Mexicana insiste en dos puntos muy importantes, que la separan y oponen a la reforma educativa de 2012-2013. La primera y de más fuerza en la agenda pública fue la situación laboral de los profesores, que serían evaluados para garantizar su estancia en sus plazas docentes, administrativas y directivas; una perspectiva que blandía el discurso de calidad, eficiencia y eficacia, de trasfondo punitivo. El otro gran punto fue la insistencia en un modelo que educaba por competencias, de nuevo, uno que buscaba dar saberes que correspondían a la primacía de las visiones de desarrollo empresarial, poniendo a la visión humana en un plano secundario. Con la excusa de la transversalidad, se planteaba una relación potencial entre ciencias, pero estas posibilidades no se extendían de manera práctica hacia otros ámbitos. De acuerdo a la Comisionada en la Junta Directiva de Mejoredu, Etelvina Sandoval Flores:

222

La concepción de las y los maestros como profesionales de la educación con conocimientos, herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas, además de compromiso social, conlleva una mirada muy distinta a la subyacente en gobiernos anteriores, en los que se les pensaba como aplicadores de propuestas educativas elaboradas por otros y sujetos prescindibles en el proceso educativo. La expre-

sión más clara y reciente de ello fue la Reforma Educativa de 2013, rica en denostaciones y descalificaciones al magisterio —maestros reprobados, no idóneos, tradicionalistas, reacios al cambio, etcétera—, lo cual impactó de manera muy negativa en la percepción social sobre el personal docente y la educación que impartía. La escuela pública y su profesorado pasaron por una etapa crítica que puso en tela de juicio la importancia de su labor, su conocimiento de lo educativo y su papel como formador de las nuevas generaciones (2023).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 11/09/2013), durante la presidencia de Enrique Peña Nieto, planteó una serie de procedimientos que apuntaron a vulnerar los derechos laborales de profesores de todos los niveles de la educación pública. En documentos del INEE (Bracho, 2015), se planteaba calificar la idoneidad de los profesores, fuese para su ingreso, promoción, reconocimiento o su permanencia; es decir, su reubicación a otros planteles de la república o su «retiro voluntario». Se concibieron 19 tipos de evaluación, en las cuales el profesor debía de hacerse partícipe de varias de forma constante, es decir, probar su idoneidad cada año o cada par de años. Los calendarios para 2018, antes de que desapareciese el INEE con la ley de 2019, mostraban la intensidad con la que se planeaba evaluar en más de 30 estados de la república simultáneamente, además de que muestran otro tipo de examen del cual poco se habló, el examen diagnóstico a profesores de nuevo ingreso, que se realizaría a un año de su entrada al sistema educativo (SEP, Conaedu, Calendario de Evaluaciones 2018).

En estos documentos se nombraban 20 exámenes, sumando los de educación básica y media. Proponían la meritocracia como un punto clave a fomentar como ideal entre los maestros y se hablaba de este sistema de evaluación desde la oficialidad como un mecanismo de mejora; los movimientos magisteriales sostuvieron que este sistema era punitivo. Estos exámenes claramente no eran formativos, puesto que los cursos de 40 horas planteados eran de preparación para el examen, las instituciones no hablaban de profesionalización y, para el caso de Veracruz, los procedimientos en la Secretaría de Educación de Veracruz para realizar un posgrado desaparecieron junto con la oficina tramitante en el gobierno de Javier Duarte de Ochoa (2010-2016).

La educación planteada en este periodo se centró en un modelo por competencias, que generó la necesidad de construir objetivos que debían de ser comprobables a partir de algún proceso, tarea, ejecución, que fue llamada «evidencia». La meta al término de la educación media era que los alumnos obtuviesen habilidades individuales útiles ante instrucciones delimitadas, que obedecían a una lógica más cerca de lo empresarial que a una formación crítica. Los objetivos en la educación media terminarían dando habilitación y preparación para un mercado de trabajo que contendría procedimientos que generaran estas evidencias para las empresas, pero no les daba un tipo de conocimiento que les haría la posibilidad de hacerse críticos, a partir de una transversalidad de las humanidades y ciencias sociales a todos los campos del conocimiento.

Según Lyotard —uno de los problemas que planteaba desde los 80—, la educación llegaría a un punto donde los saberes y específicamente el conocimiento científico se tornarían una moneda; para unos se volvería algo que determinaría que se podrían volver críticos y con posibilidades de participar en campos con poder de decisión en academias, gobierno, sociedad civil, mercado, pero para otros sería solo una capacidad que les permitiría que su fuerza de trabajo les ayudase a poner alimento en la mesa (Lyotard, 1987). El modelo por competencias sería, en este segundo caso, un sistema que quiso imponerse a partir de ideas heredadas de un positivismo deseoso de buscar mejoras a través de técnicas, indicadores y resultados cuantificables, para la integración de los sujetos a las fuerzas productivas. Otras tantas políticas públicas han sido construidas a partir de estos *input/output* medibles, pero que tienen fallos serios con respecto a la relación de los indicadores con los fenómenos. Los gobiernos han equivocado la causalidad por la correlación o han usado indicadores para publicitar las falsas relaciones que generan; por ejemplo, el programa de pisos firmes del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), donde se planteaba que tener piso de cemento era un gran indicador que denotaba una salida de la pobreza.

Resumiendo, La Nueva Escuela Mexicana es un elemento generado a partir de la respuesta a la Reforma Educativa que construyó el gobierno que llegó al poder por parte del Pacto Por

México (PRI, PAN, PRD), en el año 2012-2013. Dos puntos eran muy importantes para construir una respuesta política a lo que generó resistencias y demandas de la comunidad educativa en todo el país, que consideraron la reforma una violentación al sistema educativo y su comunidad. Organizaciones como la CNTE (sección 18 del SNTE) en Oaxaca, y luego el resto del país, fueron quienes no aceptaron los nuevos parámetros de entrada, permanencia y salida al servicio educativo nacional. Los dos puntos que exigían solución desde la NEM, que es la respuesta contra la Reforma Educativa, fueron la vulneración de los derechos laborales y el paradigma educativo con preocupaciones empresariales; uno negaba a los profesores su lugar de educadores en la razón, la ciencia y la ciudadanía, y el paradigma empresarial negaba al alumno como potencial intelectual, como sujeto de una comunidad, para plantearlo como obrero e incluso como ciudadano que ejercería sus derechos laborales y de asociación.

Bases sociológicas y pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana

Ahora, sobre la NEM se ha discutido si tiene bases, orígenes, si existen paradigmas, perspectivas previas o una lógica histórica. A partir de los documentos y las presentaciones de COSFAC, se ha hecho obvio que la NEM no gravita hacia la pedagogía y el normalismo mexicano, sino hacia la sociología y las ciencias sociales. Sin embargo, los arquitectos institucionales han apurado la creación de un producto para la aplicación de la ley de educación de 2019 y han tratado de explicar el proceso en que ha sido construida, además de urgir la participación docente, dejando de lado un análisis teórico desde la sociología y las ciencias sociales mismas.

Las realidades sociales no son fijas y no pueden perpetuarse en un mundo globalizado. Las lógicas de comunicación, mercado y política exigen mucha velocidad al momento de crear nuevas alternativas, formas y modos de educar. Por eso, la transversalidad del conocimiento tiene la finalidad de relacionar todas las áreas y disciplinas, orientándolas a ejemplificar la vida diaria y cotidiana, planteando así que el conocimiento escolar puede ser aplicado en nuestro día a día y que todas las áreas

son indispensables y se relacionan entre sí, para que no exista la fragmentación del conocimiento como en el pasado cercano, que priorizaba unas áreas por otras, sino con la intención de generar interés e intercambio entre todas.

Esto dejaría de lado los estigmas que hay sobre determinadas materias, por ejemplo: considerar a las matemáticas difíciles; considerar el área de ciencias sociales como innecesaria; las ciencias naturales lejanas de una visión social que pueda aportar al tema urgente de la sustentabilidad; ver a la historia como aburrida. La NEM busca formar a los alumnos como ciudadanos críticos y preocupados por el bienestar general, capaces de discernir propuestas propias del capitalismo verde de las sustentables; de valorar la importancia de nuestros recursos naturales y cómo podemos protegerlos de las empresas transnacionales, el despojo constante o las políticas públicas que favorecen al empresariado; capaces de entender el papel de la tecnología como herramienta de conocimiento y generadora de habilidades en pro de la colectividad y la prevención de su uso indebido en el *bullying*, entre otros ejemplos.

Se ha discutido mucho este último año sobre el trasfondo de la Nueva Escuela Mexicana, no solo desde las escuelas, a partir de la experiencia de los profesores frente a grupo, o desde academias estatales u órganos que determinan el rumbo, como COSFAC, sino también, aunque en menor medida, desde la investigación científico-social, de la que sostenemos abrevia esta nueva corriente.

Si pensamos en cuál sería el punto de quiebre para las humanidades, podemos señalar el de la Segunda Guerra Mundial, donde las sociedades y sus productos académicos cuestionaron el punto donde lo que consideraban civilizatorio, moderno y tecnológico pudo ponerse al servicio de la muerte, persecución, despojo y destrucción de identidades y arraigos. En suma, un trauma cultural (Alexander, 2012). Esto dio germen a la Escuela de Fráncfort y la teoría crítica, perspectiva que genera resistencia entre los sectores conservadores, sobre todo en su aplicación en el país vecino de los Estados Unidos de Norteamérica.

Los problemas a partir de este punto histórico han sido la evolución de la técnica en general, es decir, cómo la tecnología se acelera más allá de la capacidad reflexiva social; la mundaneidad

planteada desde múltiples flancos culturales; la individualidad exacerbada; la idea del «*self-made man*»; la meritocracia (Echeverría, 2009). Entre todo, problemas posmodernos, cuando el desarrollo que la modernidad prometía no llegó a todos los países.

Para el análisis de la Nueva Escuela Mexicana, sostenemos que existe una propuesta que abreva de varias fuentes:

Primero, la NEM es una perspectiva surgida del humanismo que pasó por el proceso histórico del desastre, el riesgo, la violencia, la posibilidad de una distopía. Es decir, es la expresión lógica de una educación que nace en una sociedad con necesidades diversas, con una deuda de creación de políticas con respecto a minorías, con ideales y necesidades múltiples y muchas veces encontradas con las ideas de otros grupos sociales que históricamente han tenido ventajas o imaginan tenerlas.

Los elementos que se han presentado en documentos rectores, pero sobre todo que aparecen como transversales en las progresiones que son parte de las UAC, pueden ser encontrados en autores que alimentan saberes propios de educación superior. ¿Qué quiero decir con esto? El pensamiento universitario, la discusión que se tiene globalmente sobre los problemas humanos, sociales, económicos, ha llegado a la educación en México por sobre las ideas de mercado que promueven la inserción al trabajo industrial, la eficiencia protocolaria y la eficacia de procedimientos repetitivos que terminan en la producción de mercancías o monetizando cultura material —artesanía, comida tradicional, rituales alienados de sus contextos, etc.

El primer autor que puedo mencionar y que es central, es Immanuel Wallerstein. Sus ideas sobre lo que dentro de la NEM se llama transversalidad, y que se ha ido desarrollando en las universidades como transdisciplinariedad y multidisciplinariedad, parte de la convicción de Wallerstein de construir la educación y a los especialistas a partir de impartir ciencia, no ciencias. Considerar todos los acercamientos científicos en conjunto y no desde nichos de conocimiento. La NEM busca observar que hay centros y tránsitos del conocimiento dominante, ciertos nodos donde las disciplinas coinciden, se conectan, y que los conocimientos locales y comunitarios están situados también en relación con esos nodos, por lo que es viable incluir estos conocimientos para lograr una transversalidad

real, que no fragmente a la escuela de la comunidad. Esto es una propuesta que habla de incluir saberes.

Lo que nos lleva a Jürgen Habermas, quien con su propuesta de la discusión de todos los temas, la inclusión de las minorías en la misma mesa de diálogo y con las mismas posibilidades de voz, tanto de intensidad como de frecuencia, ayuda a considerar todos los saberes con un peso suficiente como para tener capacidad de diálogo.

El siguiente autor será Giorgio Agamben, quien hereda mucho de lo que reflexiona de Michel Foucault. Para Agamben, este quiebre de la violencia de la Segunda Guerra Mundial es una pauta para poder analizar la intensidad con que los problemas humanos pueden escalar. Sus preocupaciones sobre la dignidad humana se centran en la idea de ciudadanía. Su preocupación es ¿cuál es el alcance de los derechos humanos y la ciudadanía? Nos encontramos frente a riesgos de la selección de derechos, de que las autoridades, el campo del poder, tomen decisiones por sobre la ley, que inviertan en la corrupción o que permitan la impunidad. Para la perspectiva educativa, formar ciudadanos por sobre individuos capacitados para el trabajo es un reto de la NEM.

El último autor que debo citar con respecto al núcleo desde el que puede pensarse la NEM es Dipesh Chakrabarty, quien propone una perspectiva política del capitalismo. Podemos entender la historia desde dos perspectivas separadas, y de igual forma enseñarla con el objetivo de formar valores. Para el teórico, existe una división de la H1 (Historia 1) y la H2 (Historia 2), una es la historia de la producción de mercancías y un supuesto progreso a partir de esta economía; la otra es la preservación de la cultura que genera sentido para lo que se genera y consume. ¿Valoramos dentro de la escuela la técnica que produce mercancías, productos puestos en el mercado y las habilidades para distribuirlas y administrarlas? ¿O los usos de estas mercancías que alimentan la cultura a partir de las relaciones sociales, la dignidad de los grupos y sus costumbres? ¿Podemos construir una escuela que vaya más allá del eurocentrismo que la forjó en su estructura y pensamiento?

Ahora, a partir de estas bases, los grandes temas de las ciencias sociales emergen como posibles. Peter Burke, en su obra *Historia y teoría social* (2007), enumerará los conceptos

a partir de los que las investigaciones buscan transformación, justicia social y crítica histórica. El profesor identificará en las progresiones la relación entre esta obra y la Nueva Escuela Mexicana. Solo enumeraré lo que Burke llama «conceptos centrales»: roles y actuaciones; sexo y género; familia y parentesco; comunidades e identidades; clase y status; movilidad social y distinción social; consumo e intercambio; capital cultural y social; patrones, clientes y corrupción; poder y cultura política; la sociedad civil y la esfera pública; centros y periferias; hegemonía y resistencia; protesta social y movimientos sociales; mentalidades, ideologías y discursos; comunicación y recepción; poscolonialismo e hibridez cultural; oralidad y textualidad; mito y memoria.

Lo que las ciencias sociales aportan a la cultura y a la educación en este momento es la idea de que es indispensable dejar de lado el conocimiento fragmentado, individualista, eurocéntrico, priorizante de la visión empresarial, que ha hecho de estos elementos ejes centrales del campo educativo. Para esto, implementar la interculturalidad es de suma importancia, ya que permitirá que las diferencias entre unos y otros sean integradoras y no diferenciales. Que se reproduzca el respeto ante las diferencias sociales que coexisten en nuestra sociedad y que se erradique la exclusión y marginalidad desde la educación, promoviendo valores de respeto, empatía, tolerancia, reciprocidad, conciencia y responsabilidad. En ese sentido, se tiene que pensar como una educación orientada y basada en la colectividad y conciencia social, con una dimensión de lo natural y sustentable, que cabe mencionar, dentro de poco será un tema más importante que otros campos de la vida social. Esto ayudará a que las próximas generaciones tengan mayores expectativas ante los cambios locales y globales que aceleradamente se están presentando en nuestra realidad social y que alteran cada vez más la forma en que nos relacionamos con los demás y nuestro entorno.

Para lograr estas reflexiones, tuvo que pasar mucho tiempo para que las ciencias sociales, humanas y naturales obtuvieran una oportunidad para poder incidir en la formación educativa, ya que estos campos del conocimiento y paradigmas han reflexionado sobre el *deber ser* de la educación con una dimensión social, colectiva y orientada a los más vulnerables, hacien-

do la brecha entre unos y otros cada vez menos grande. Por supuesto, desde estas disciplinas también se ha reflexionado sobre la educación, la especialización, la relación del hombre con la naturaleza y la sociedad pensada desde la filosofía y la política para ayudar a formar ciudadanos con agencia social, que incidan en las decisiones y el rumbo de su país, que sean intelectuales orgánicos en pro del bienestar social y para que este tipo de formación sea implementada para todos y no solo para algunos, como era la estructura fragmentada del pasado, con una conciencia de clase y crítica social. La NEM propone una formación donde se eduquen mutuamente, estableciendo que ningún conocimiento es ajeno para nadie y que todos podemos aprender a la par, es decir, una enseñanza horizontal y no vertical, que ayudará a que la democracia se fortalezca y la política se vuelva más cercana a la sociedad y gobierne para todos y no solo para el beneficio de pocos, siendo los jóvenes uno de los bloques más afectados y vulnerados.

Por estos motivos, es indispensable implementar la NEM haciendo conscientes los distintos contextos sociales en los que se desarrollan algunos jóvenes. No podemos implementar elementos que no pertenezcan a sus contextos o sean ajenos a su día a día. Debemos hacer hincapié en la evaluación cualitativa y tener empatía con aquellos a los que por distintos elementos les cuesta llevar en orden su trayectoria escolar. El otro gran obstáculo será el de la condición de joven en México, que tiene que ver con la precariedad, vulnerabilidad, exclusión y violencia en sus distintas formas.

Violencia y juventudes

En la actualidad, los jóvenes padecen distintas formas de violencia, desde la sistemática que es visible por las pocas oportunidades en el campo laboral y, aunque las becas de Jóvenes Construyendo y Escribiendo el Futuro, otorgadas por el Gobierno Federal, representan una manera de integrarlos al mundo laboral, no resultan ser un apoyo suficiente. Se puede notar un cambio significativo en la desocupación laboral entre jóvenes de 15 a 29 entre los años de 2019 y 2022, ya que durante ese periodo hubo una baja en el índice de desocupación, que pasó de 6.2 por

cada 100 habitantes a 5.2 por cada 100 habitantes (INEGI, 2023). Esto es reflejo de que los programas han tenido una eficacia; sin embargo, la mayor parte de estos jóvenes laboran en la informalidad, ilegalidad y precariedad. Se deben plantear políticas que hagan obligatorio integrar a jóvenes que vienen egresando de la Educación Media y Superior, para evitar así que la desesperanza los orille a emplearse en la informalidad y la ilegalidad, para así, en cambio, continuar sus estudios o desertar de ellos, pero con un perfil laboral ya encaminado. No es una generalidad, pero de acuerdo a entrevistas realizadas a jóvenes, el efecto de la pandemia puso en evidencia la fragilidad del sistema educativo de los bachilleres, orillando a estos muchachos a optar por desertar de la escuela y emplearse o autoemplearse para poder mantenerse.

Es así que no podemos plantear nuestras reflexiones desde una negación de lo que la pandemia afectó e interrumpió, ya que destapó diversos obstáculos y problemas de la innovación tecnológica en materia de educación. Aunque en la actualidad parece ser que nadie es ajeno a la industria tecnológica y el alcance de esta en el ámbito educativo sigue siendo parte de los obstáculos principales, ya que la infraestructura, el acceso a Internet y la disponibilidad de dispositivos móviles y fijos, tienden a ser un problema. Es bueno innovar y emplear la tecnología para educar, pero también hay que considerar que el acceso no es parejo entre los mismos alumnos, algunos tendrán los medios para poder ingresar y realizar tareas y otras actividades, otros tendrán que rentar un espacio o un ordenador para poder realizarlas, y esto conlleva un gasto más que a veces no se puede cubrir.

Para esto, comprender y ser empáticos con los diferentes contextos sociales que tienen los alumnos podría ayudar a que la educación fuese más pareja, de nada sirve implementar determinadas herramientas como códigos QR, Apps, servidores, etc., si no todos los jóvenes pueden tener estos servicios. Lo ideal sería optar por una enseñanza pareja dentro de las aulas y realizar las actividades dentro de ellas. Hace falta realizar más pruebas diagnósticas que puedan arrojar luz sobre los jóvenes que padecen este tipo de vulnerabilidades y que los ponen en desventaja durante su trayectoria escolar.

No siempre querer es poder. Esta idea, usada como parte de los mecanismos meritocráticos que nos han vendido durante años, es la idea de que, ante mayor esfuerzo, mayores son la ganancia y el triunfo y el éxito personal. Las personas que pregonan esto hablan desde el privilegio; miles de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia social, por más buenas notas en la escuela que obtengan y por más que se esfuerzen por emplearse formalmente, jamás logran el éxito y terminan siendo pobres. Son contados los casos donde el joven logra el éxito y bienestar personales por medio de su esfuerzo; la mayoría de los casos son por golpes de suerte o por *palancas sociales* (hablando coloquialmente), obtenidos por medio de favores de gente acomodada con buenas intenciones. Algunos más lo logran mediante la ilegalidad y la criminalidad, muchas veces orillados a esto, otras por simple gusto y simpatía por ello.

Esta reflexión está enfocada en aquellos jóvenes estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social, específicamente en las periferias y en zonas de exclusión, violencia, riesgo e inseguridad de la zona norte de Xalapa, Veracruz, basándose en trabajo etnográfico realizado entre el 2019 y 2021 (Landa, 2022). En dicho trabajo se abordan las experiencias de los jóvenes en relación con los fenómenos antes mencionados. La dimensión escolar fue una de las que más influyó, ya que se desarrollaron dos vertientes: 1) quienes desertan por desencanto y problemas y necesitan trabajar y, por otro lado, 2) quienes mediante el estudio alcanzan la resiliencia social, logrando el éxito académico al terminar una carrera. Aunado a ello, en su trayectoria, cada uno de estos estudiantes no estuvo excluido de ser víctima de algún tipo de violencia e inseguridad tanto dentro como fuera de la escuela, como se expondrá más adelante.

La juventud está en riesgo, riesgo laboral, médico, de inseguridad y violencia (Zavaleta, 2020). Arce, en el 2015, planteaba el término de «juvenicidio» (Valenzuela, 2015) por lo sucedido con los estudiantes normalistas de Ayotzinapa. No se trata de tipificar un delito, sino de hacer visible una muerte. Sonaba descabellado que se asesinara a los jóvenes por su condición de ser jóvenes, pero en la actualidad parece ser una realidad, pues,

¿acaso no son los jóvenes los que más padecen riesgos, inseguridades y diferentes tipos de violencia? Podemos abrir los periódicos en línea locales y revisar la mayoría de edad de las personas que perecen y desaparecen y el rango de edad oscila entre los 16 y 29 años; en algunos encabezados se les atribuye a lo que se dedicaban, sonando más aquellos que estudian que los que laboran en oficios.

Es así que los jóvenes, en estos últimos años y más específicamente durante y pos pandemia, además de sufrir una violencia simbólica y estructural, con el auge de nuevas células criminales, se han tenido que enfrentar a una captura de su vida social; parece que, por el simple hecho de ser jóvenes y con determinadas características físicas o sociales, eres más susceptible a ser víctima de algún delito por parte del crimen organizado. Hay casos muy sonados, como los jóvenes asesinados en Lagos de Moreno de Jalisco que, engañados para obtener un empleo mediante el contacto con un *call center*, terminaron ultimados de una manera gráfica entre ellos mismos. También podemos recordar lo sucedido días después en Guanajuato, en una posada donde jóvenes disfrutaban de música en vivo y fueron asesinados. Estos sucesos todavía pueden analizarse desde más perspectivas de manera reflexiva: unos jóvenes que orillados por la precariedad laboral van a entrevistas, pero desaparecen y nadie sabe su último destino; y, por otro lado, jóvenes que al parecer tenían una posición social privilegiada fueron asesinados, pero el tipo de música que escuchaban eran narcocorridos. Se pueden desplazar dos líneas: la precariedad laboral y las incivildades al consumir determinada música en un estado como Guanajuato, donde la crisis de inseguridad está difícil. Las soluciones a estos casos son siempre desde arriba, desde el monitoreo de empleos de dudosa procedencia hasta el análisis minucioso que se debe hacer de la música y su contenido.

Los ejemplos anteriores son muestra de la vulnerabilidad por condición de edad que existe actualmente, donde los jóvenes luchan en la vida social por obtener reconocimiento y mejores condiciones de vida, algo así como luchar por algo que pocos tienen e incluso por derechos fundamentales, pues en los hechos muchos jóvenes en exclusión y vulnerabilidad carecen de ellos, como un tipo de *homo sacer*, que era el hombre cuya vida

había perdido todo valor, por lo que cualquiera podía asesinarlo de forma impune (Agamben, 1998). La necropolítica (Mbembe, 2011) que impera en nuestra actualidad orilla a las personas a disputarse la subsistencia en ambientes más hostiles y riesgosos, siendo los que viven en contextos de vulnerabilidad y exclusión social quienes más padecen. En ese sentido, los jóvenes, aparte de lidiar con sus problemas y tratar de aprovechar las pocas oportunidades que se dan en el sistema, se mantienen en una constante lucha contra el crimen organizado, la violencia policial, la familiar, de género, la discriminación y otros tipos de violencia, incluyendo la simbólica, emocional y psicológica.

Es así que, durante los trabajos realizados con anterioridad y dedicados a la relación que existe entre la juventud y el fenómeno de la violencia en sus distintas expresiones, se han notado nuevas formas de agresión ligadas a las innovaciones tecnológicas y al impacto que han tenido en nuestras relaciones sociales en las últimas dos décadas. Aunque las investigaciones se han realizado con jóvenes locales, es factible considerar que la situación general no discrepa mucho de las lógicas de otras ciudades y estados, incluso de otros países, reconociendo siempre los distintos contextos que atraviesa cada persona y la manera de afrontar estos fenómenos. La dimensión escolar tiene una incidencia importante en cada trabajo realizado, debido a que ella representa el núcleo integrador que prepara al alumno para afrontar el mundo adulto y todo lo que en esto se inmiscuye. Si esta trayectoria académica se ve truncada, alterada o fragmentada, el estudiante no tiene muchas opciones, siendo tres las que resaltan tras el abandono escolar: la criminalidad, la resiliencia social o la supervivencia día a día. Ante esto, en su mayoría, los jóvenes consultados argumentan que jamás le entendieron a la escuela; algunas otras han desertado debido a embarazos; otros declararon que preferían trabajar; y otros más veían la deserción como una extensión más de sus actos inciviles, por así decirlo. Pero lo más importante son la violencia, el riesgo y la inseguridad dentro y fuera de la escuela, así como sus relaciones con otros campos de la vida social.

En relación con lo anterior, de acuerdo a datos recabados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2021 (Ensanut Continua 2021), que difunde el *Blog de datos e incidencia*

política de REDIM en su página web, cerca de 30 700 personas de entre 10 y 17 años habían sido víctimas de violencia física en la escuela en los últimos 12 meses (10 100 mujeres y 20 600 hombres) a nivel nacional, lo que refleja que 2 por cada 1000 personas entre los 10 y 17 años sufrieron violencia física escolar en 2021 —1 de cada 1000 mujeres y 2 de cada 1000 hombres— (Indicadores, 2022). Estas cifras nos remiten a la magnitud y escalada que han tenido las violencias y la inseguridad y nos puede dar una idea concreta que se puede cotejar con las experiencias que narran los alumnos, así como fichas hemerográficas acerca de lo que pasa dentro y fuera de los planteles escolares, pues al parecer han sido normalizados estos fenómenos, debido a que ya forma parte de nuestra cotidianidad. Sin embargo, los jóvenes experimentan cada vez más situaciones complejas en relación con estos sucesos. Es por esto que la percepción de inseguridad de los alumnos se puede dividir en dos: 1) la subjetiva, que va relacionada a experiencias indirectas por lo que saben o sienten en estos lugares y 2) la objetiva, que es cuando ya han sido víctimas de un delito y tienden a tomar más precauciones y a sentirse más vulnerables.

Por estos motivos, las narrativas plantean que dentro de las instalaciones los lugares que remiten a ser inseguros o riesgosos son aquellos donde existen áreas verdes no podadas, zonas oscuras, o aquellos espacios donde la infraestructura sea débil o escasa. Esto es una percepción de riesgo por accidentes más que por lesiones físicas provocadas por otros alumnos. Sin embargo, algunos dijeron que sí formaban parte de quienes generaban caos dentro de las escuelas, ya sea por la violencia entre los compañeros y la violencia de género, el *bullying* y el acoso, así como el consumo y distribución de drogas. Las motivaciones van desde un núcleo familiar fragmentado, alimentado de la poca o nula atención y el maltrato físico y emocional, así como la precariedad. Estos elementos fueron integrales dentro de estos jóvenes que optaron por reproducir sus malestares dentro de las escuelas como un acto de rebeldía, tristeza y rechazo al no verse incluidos, siendo productos del desencanto escolar del viejo sistema educativo, argumentando «que no le entendía y que era muy aburrido», aunado a los problemas anteriormente mencionados.

Asimismo, el pandillerismo, aunque no es un fenómeno nuevo, sigue siendo una constante dentro de los planteles que se ubican en zonas periféricas. Estas pandillas, al no tener vigilancia por parte de las autoridades, aprovechan para hacer sus actos de vandalismo, consumo, acoso y, en los últimos años, de distribución de drogas. Todos los informantes de alguna manera se mostraron como víctimas de este fenómeno, siendo agredidos y amedrentados por jóvenes de pandillas o por acoso de algún compañero, lo que devino en un daño colateral al tener miedo a la hora de la salida. Aquí tiene que ver mucho el factor del horario, puesto que quienes asisten al turno vespertino tienden a experimentar con frecuencia estos conflictos, incluso en algunos casos las autoridades policiales hacían presencia y rondines por algunas temporadas, para disipar estos problemas.

Es así que el conflicto entre pandillas rivales por la territorialidad imaginada dentro y fuera de los planteles y su relación con el crimen organizado y la ilegalidad parece que cada vez es más grave dentro de la EMS, al grado de que ya opta por innovar en ciertas formas de violencia y acoso por medio del uso de redes tecnológicas. Esta evolución se ha notado en la última década, desde el 2014, como se menciona en el trabajo recepcional de licenciatura de uno de los autores de este ensayo. En esta investigación se abordaba a jóvenes y sus prácticas ilegales, así como el imaginario acerca de la cultura de la legalidad. Los informantes desertaron de la escuela y se metieron en pandillas. Aparte de afrontar la deserción escolar, se tenían que enfrentar a las drogas, pandillas rivales y por último a la violencia policial de la que fueron víctimas reiteradas veces. De la misma forma, en el trabajo de especialidad se estudió la percepción de inseguridad en jóvenes de zonas periféricas de la ciudad de Xalapa. La inseguridad y la violencia ya empezaban a mermar a la sociedad en gran escala. Ningún joven se sentía a salvo, a veces ni en su misma casa. Estos resultados muestran una evolución de la diversidad de violencias y que la temporalidad es indispensable para ver la evolución de determinados fenómenos. Ya que no es la misma inseguridad de hace una década a nuestros días.

Por otra parte, se puede decir que no podemos negar o evitar hablar y abordar la emergencia sanitaria del Covid-19 y sus efectos durante y post pandemia, que aparte de visibilizar los

claros ejemplos de la precariedad educativa, vino a agudizar problemas relacionados con la violencia, más que nada la que se suscita en casa, la familiar.

Es así que también la tecnología sirve como un mecanismo de violencia que fomenta el *bullying*. Algunos argumentan que siempre ha existido durante las trayectorias escolares de varias generaciones; sin embargo, en la actualidad el ciberacoso tiene un alcance y un impacto en distintas áreas de la vida social de la víctima, es decir, ya no solo se queda en el acoso dentro del plantel, sino que trasciende a la calle, la casa, incluso a niveles nacionales, ya sea por medio de memes, «volverse virales» mediante retos y, en casos más graves, con decesos de jóvenes por peleas con otros compañeros. Es así que moderar el uso de estos dispositivos y el Internet dentro de las aulas, así como fomentar su uso correcto, puede abonar a que estos acontecimientos no escalen a un deceso o en otro tipo de actos ilícitos, como el que se mencionará. Uno de los informantes mencionaba el uso e intercambio de contenido pornográfico que involucraba a las alumnas, entre los maestros y alumnos varones. Estos docentes dejaban salir a las mujeres como «hora libre» y los hombres se quedaban a intercambiar con el profesor los «*packs*» de las alumnas.

Este ejemplo es reflejo de la hipersexualización, la vulnerabilidad de los cuerpos y la intimidad de las mujeres; por eso las leyes que las amparan actualmente son necesarias e incluso todavía parecen ser insuficientes, para que estos actos sean punibles y no se repitan. Este caso se suscitó hace unos 8 años. Es desgastante reflexionar acerca de cuánto contenido de este tipo circula en páginas webs, foros o servidores. Es importante mencionar que dicho informante jamás participó en estos hechos y que uno de los maestros, hasta el año 2021, seguía prófugo. Este tipo de hechos no son aislados y únicos; en diversos niveles educativos es sabido que acontecen estas prácticas, tanto de alumnos como de maestros; podemos mirarlo con los movimientos feministas y sus acciones de los «tendederos anónimos» o el Movimiento #MeToo, que fomenta la denuncia anónima en contra de hombres abusadores, y otras formas de protesta y denuncia que han tenido impacto en nuestra sociedad. No se pondrá en debate el uso legítimo o correcto de este, ya que es entrar en «terrenos pantanosos».

Aunado a esto, reflexionar acerca del consumo cultural popular (popular en un sentido de consumo de masas y no de clases) que se ha venido dando en los últimos años, donde se ha hecho de la criminalidad, el delito y la ilegalidad un estandarte claro con el que simpatizan cada vez más las nuevas generaciones. La música como los «corridos tumbados» y la moda que estos exponen no son más que incivildades que se deben de corregir desde varias partes, empezando por la casa y la familia; sin embargo, en varias escuelas, cuando se realizan convenciones o festividades, suelen usar esta música. No se trata de reprimir a los alumnos y controlar lo que escuchen, pero dentro de la escuela se debería de manejar con cautela poner este tipo de música con apología del crimen y el delito. Esto se podría solucionar con la «Cultura de la Paz y la Legalidad». No se trata de represión sino de reflexión. Se entiende que estos actos de incivildad se establecen como una forma subversiva ante las leyes y la sociedad, una retórica cultural en la cual la cultura de la legalidad se ve sobrepasada. ¿Cómo queremos que nuestras nuevas generaciones no se vinculen al crimen y el delito, si no se combate su apología desde dentro de la cultura que se reproduce en espacios/tiempos de convivencia dentro de la escuela?

Conclusión

El abordaje del combate a las formas de violencia escolar debe ser desde la empatía, la experiencia y el trabajo de campo. No solo desde el mundo de las ideas o por datos generales, sino tras la realización de trabajos que permitan explorar las distintas formas de violencia e inseguridad que acontecen en diversas zonas, regiones y localidades. Por ejemplo, aunque el fenómeno del pandillerismo y vandalismo es arraigado dentro de lo escolar, este no se desarrolla en todas las escuelas. En otros lugares es más la violencia de género la que impera, en otros la inseguridad y la violencia de alto impacto, y en otros la que tiene que ver con el consumo y distribución de drogas. Por estos motivos, debemos emplear y poner atención al consumo cultural popular que en los últimos años ha tomado como estandartes de contenido la criminalidad, el delito y la ilegalidad como temas de diversión y de superación ante la adversidad social. El tema de la intercultu-

ralidad es indispensable para lograr la inclusión e igualdad social, por lo menos dentro de la escuela; que los alumnos aprendan a respetar y ser empáticos con quienes pertenecen a alguna minoría social, de salud, cultural, género, etc. (Bustos, 2023).

En ese sentido, la escuela debe ser el lugar seguro de los jóvenes estudiantes, no un lugar donde se reproduzca la violencia simbólica (Bourdieu, 1980). Debe ser el espacio de convivencia y aprendizaje, donde unos a otros se enseñen. La evaluación de carácter cualitativo ayudará a que se vea más allá de una calificación y se destaquen las habilidades de los estudiantes, sin necesidad de sentirse ajenos a determinados campos del conocimiento. Bien sabido es que, por ejemplo, temas relacionados con los números siempre ha sido un «talón de Aquiles», pero con estas nuevas formas de educar, el estigma sobre estas y otros campos del conocimiento debería mitigarse.

La NEM debe ser empática con el nuevo uso de las tecnologías y comprender los distintos contextos sociales que existen y las dificultades que existen para que la educación institucional pueda llegar hasta ellos. El uso correcto de las TIC ayuda a evitar la criminalidad, el *bullying* y demás actos inciviles relacionados con la era digital, para que estos sean cada vez menos hasta su erradicación. Ante la mayor tecnología no hay un mayor desarrollo, para eso primero tendríamos que estar en igualdad social y de condiciones, cosa que no ha sido lograda hasta la fecha. No se plantea que sea imposible, pero hay que ir de a poco, abonando el terreno para que se cultiven los estudiantes y puedan acceder todos a estas herramientas. Aunque es muy pronto para ver resultados, se espera que sean gratos en las primeras y nuevas generaciones, que los números de la deserción escolar disminuyan, que la participación y acción política sea cada vez más y que las brechas sociales entre unos y otros sean cada vez menos. El conocimiento y especialización deben proveer las oportunidades para todos y no solo para unos cuantos. La cultura de la paz debe prevalecer más que la de la guerra, para que caminemos en dirección del progreso y el bienestar social y que la resiliencia social haga eco a partir de ahora.

Referencias

- Alexander, J. (2012). *Trauma: A Social Theory*. Polity Press.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Blog de Datos de incidencia política REDIM. (19 de octubre de 2022). *Violencia escolar en México (2019-2021)*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/19/violencia-escolar-en-mexico/>
- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- DOF. (2013). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. 11 de septiembre de 2013.
- INEGI. (2023) *Estadísticas a propósito del día del trabajo. Datos nacionales*. INEGI, México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Trabajo23.pdf
- Landa Figueroa, J. H. (2022) *Jóvenes en entornos de vulnerabilidad y exclusión. Experiencias con la violencia y prácticas ilegales en las colonias periféricas de la zona norte de Xalapa*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/53016>.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Rousseau, J. (2011) *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.

- Sandoval Flores, E. (2023) Maestras, maestros y cambio educativo. *Educación en Movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 17, 1-3.
- Velenzuela, J. (2015) *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. NED Ediciones.
- Zavaleta, J. (2020). La construcción de paz en la estrategia de seguridad. *Revista de divulgación del CEPREVIDE*, 5, 45-49.

Algunos abordajes del problema social de la narcocultura en el contexto escolar latinoamericano

—
Andrés Felipe Castañeda Morales
—

242

El narcotráfico es un problema que afecta directamente al contexto educativo, de la misma manera que sucede con otros ámbitos de la sociedad. La escuela está profundamente implicada en el problema, ya sea por la responsabilidad social de contención de los impactos negativos que este fenómeno causa en jóvenes y adolescentes, por la misión preventiva frente al consumo de droga que se le ha adjudicado o por la importancia que tiene discutir y combatir las prácticas, imaginarios y representaciones violentas que genera la narcocultura en los estudiantes.

Bajo esta premisa, se han desarrollado importantes investigaciones que intentan explicar la relación entre escuela y narcotráfico, con la finalidad de encontrar salidas a este problema o, por lo menos, construir propuestas que contribuyan a contener su impacto en los niños y jóvenes. A continuación, se expondrán algunas de estas investigaciones que han abordado la temática en países de Latinoamérica y particularmente en Colombia.

Escuelas y estudiantes en contextos del narcotráfico

Se pueden identificar, al menos, dos temas recurrentes en los trabajos referidos a la relación entre las escuelas y los estudiantes en contextos del narcotráfico. Dichos temas son la prevención del consumo de las drogas dirigida a niños y jóvenes y la realidad que viven las escuelas que se ubican en barrios o localidades donde el narcotráfico tiene un importante y cotidiano margen de acción.

Para Rojas (2008), en la mayoría de países de Latinoamérica existen una serie de características sociales, políticas y culturales que se convierten en el caldo de cultivo para el desarrollo del narcotráfico: maltrato laboral, la enorme brecha salarial, un Estado que no logra asegurar el imperio de la ley, entre otras. En contextos como estos, un negocio tan inusualmente rentable como el narcotráfico es capaz de poner en tensión valores y comportamientos como la honestidad, el ahorro, el sacrificio, el trabajo honrado, etc.

Rojas demuestra cómo las pandillas que negocian con las drogas ilegales en Centroamérica suelen desarrollarse en sectores urbanos populares, con baja participación política, poca tolerancia hacia las diferencias y con un marco normativo débil; asimismo, estos sectores se caracterizan por tener pocos espacios recreacionales, comunitarios y deportivos, en contraposición a la cantidad de bares, cantinas y prostíbulos.

Dichas pandillas juveniles utilizan la violencia como medio para conseguir sus fines. Tal es el caso de las pandillas Mara Salvatrucha o La Dieciocho, que se han convertido en organizaciones criminales transnacionales, con fuerte presencia en varios países de Centroamérica, México y en Los Ángeles (USA). Se

centran en el control territorial, la extorsión, la trata de personas y, por supuesto, el tráfico de drogas. Estos grupos construyen procesos identitarios que se manifiestan en jergas, formas de actuar, músicas, estilos de baile, etc., que en las pandillas tienen relación directa con la agresión y la apropiación violenta de espacios, objetos y cuerpos. Todo lo anterior se sostiene sobre un fuerte «instinto de horda», entendido como «el fenómeno de la construcción de un nosotros, que para existir requiere de la negación de otros legítimos otros en la convivencia» (Rojas, 2008, p. 8).

En estos contextos de narcotráfico (o microtráfico), pandillas y violencias, los jóvenes establecen una relación conflictiva con la escuela. Gracias a la apropiación de una «cultura de la calle» entre los estudiantes, la escuela es vista con desprecio y de manera peyorativa: se asume como innecesario y poco importante el aprendizaje escolar, la ciencia, la cultura, la ciudadanía y se establece un menosprecio al acatamiento de las normas y a la autoridad en la figura misma del profesor. Asimismo, se suelen presentar agresiones verbales entre estudiantes, disputas por objetos, espacios o amistades. Por su parte, frente a dicha situación, profesores y directivos evidencian un sentimiento de desborde, lo que los lleva a tomar reacciones extremas, ya sea de permisividad o de represión.

Una situación similar se evidencia en ciertos sectores de México. Romero (2011), desde una perspectiva criminalística, identifica que al interior de ciertas escuelas ubicadas en contextos de narcotráfico se desarrolla una sistemática imitación de conductas propias de las organizaciones narcotraficantes: los estudiantes empiezan a establecer grupos de control o células dentro de la institución, ingresan la droga por medio del convencimiento y la manipulación hasta convertir a los jóvenes en adictos. Muchas veces, la droga es distribuida en la entrada del colegio o sus alrededores por personas externas o pertenecientes a la institución, quienes guardan una relación estrecha con las organizaciones criminales locales o pandillas, las cuales les ofrecen protección. Para mitigar estas manifestaciones de criminalidad en las escuelas, el autor recomienda establecer un justo equilibrio entre las estrategias de prevención y control de este fenómeno, basándose en el fomento de la cultura de la paz y la legalidad, además de estimular la cohesión social de la población, es decir, el fortalecimiento del tejido social.

También en el contexto mexicano, específicamente desde el estado de Nayarit, Becerra y Hernández (2019) llaman la atención sobre las representaciones del mundo narco que se identifican en los jóvenes que viven en contextos de narcotráfico y que consumen y apropian productos comunicacionales como los narcocorridos (género musical que le canta al narcotráfico) y las narcoseries (series audiovisuales sobre el narcotráfico).

Para los jóvenes pertenecientes a estos contextos, el narcotráfico forma parte de su cotidianidad. Así, son víctimas de una doble violencia estructural: por un lado, la generada por la pobreza, el desempleo, la inequidad, la falta de oportunidades, etc. Y, por otro lado, la directamente relacionada con el narcotráfico. La violencia simbólica desencadenada por las dos anteriores, provoca una presión social sobre los jóvenes, quienes sienten como una obligación el compromiso de insertarse a la sociedad mediante el éxito económico; por ello, asumen que aspectos como gastar dinero y vestir a la moda son fundamentales para la obtención de reconocimiento.

En este sentido, los autores evidencian cómo los narcocorridos y las narcoseries se convierten en guías para la construcción de los proyectos de vida de muchos jóvenes, al no encontrar otro camino en las instituciones tradicionales. En la narcocultura, estos jóvenes descubren la posibilidad de ganar visibilidad y reconocimiento en sus entornos a través de la reproducción de ciertos patrones simbólicos que les representan poder: lujos, diversiones, acción, capacidad de decidir sobre la vida y la muerte de otros. Dichos patrones se manifiestan en expresiones corporales, formas de hablar, de vestir y comportamientos intimidatorios.

En la medida en que los jóvenes no encuentran posibilidades reales de inclusión en la sociedad capitalista, la narcocultura siempre aparece como una reafirmación de la identidad, planteando al narcotráfico como una opción justificada y viable. Es así que en muchas ocasiones el entretenimiento y el mundo de la ficción dan paso a la participación real y activa en el negocio ilícito y, por supuesto, a la violencia que lleva aparejada. Por este mismo camino, Wilches (2014) nos muestra las representaciones mediáticas de la narcocultura y, en ellas, las imágenes del sistema educativo en Colombia. Todo ello para presentar la tensión

existente entre la educación institucionalizada y el narcotráfico como dos paradigmas que prometen el progreso económico y el prestigio social en medio de una sociedad capitalista.

En un país como Colombia, donde existe una sociedad excluyente y el Estado y las instituciones tradicionales no ofrecen las suficientes posibilidades para alcanzar un progreso económico, los jóvenes encuentran una serie de alternativas ilegales, aunque válidas para ellos, que les permiten obtener dicho fin; entre ellas, el narcotráfico es una de las más comunes y tentadoras. De esta manera, el narcotráfico se instala como una expresión de rechazo a la economía legal y a las políticas estatales.

En este sentido, el papel de la educación es puesto en cuestión en dos caminos: por un lado, se le critica su incapacidad para prevenir el ingreso de las nuevas generaciones en el mundo peligroso y violento del narcotráfico; por otro lado, se denuncia como ineficiente a la hora de responder a las exigencias cada vez más asfixiantes del sistema económico en términos de la consecución de dinero a corto plazo para ser reconocido socialmente.

Es claro que, aunque el sistema educativo tiene buena parte de responsabilidad, no se le puede cargar con todas las culpas en relación con el avance del narcotráfico en el país. Se hace imposible que la educación sola resuelva el problema, cuando se vive en un contexto de pobreza y pocas oportunidades laborales, donde, además, la calidad de la educación básica y media es tan baja y las oportunidades de acceso a la universidad tan exiguas.

A pesar de ello, los medios de comunicación masiva han construido una representación del narcotráfico basada en su aspecto criminal, pero presentándolo como una opción justificada y válida frente a la incapacidad de la escuela para contrarrestar las ideas del dinero fácil y de la consecución de la riqueza a corto plazo.

Wilches demuestra que en las series sobre el narcotráfico que se producen en Colombia, se observa de manera reiterativa el argumento de la inevitabilidad de los personajes para entrar al mundo narco, presentando a la escuela como un lugar aburrido, monótono, anclado en el pasado y que no puede responder a las necesidades de los estudiantes. Para ello analizan series audiovisuales como *Sin tetas no hay paraíso* (2006), que cuenta la historia de una joven colombiana que se vuelve amante de

narcotraficantes para salir de la pobreza y cumplir sus ambiciones; y *Las muñecas de la mafia* (2009), que narra la historia de cinco mujeres que por diferentes razones se ven involucradas en el mundo del narcotráfico.

De esta manera, en *Sin tetas no hay paraíso* (2006), se justifica la decisión de no estudiar de Catalina, su protagonista, pues se encuentra en una situación de pobreza. Sin embargo, nunca le dan voz a la escuela, ni permiten que esta actúe desde su formación para impedir dicha decisión. Así mismo, en *Las muñecas de la mafia* (2009) se muestra a la universidad como un lugar que no puede hacer nada para evitar el acceso de las jóvenes al narcotráfico: Brenda no puede estudiar porque tiene que trabajar y Olivia decide no estudiar porque la universidad le parece muy aburrida y prefiere conseguir dinero fácil y rápido.

Es claro que la educación no puede por sí sola dar solución a un problema tan complejo como el narcotráfico. Sin embargo, sí puede contribuir a la disminución de los impactos negativos de la narcocultura en los niños y jóvenes. No se debe esperar que el mundo del entretenimiento cambie sus posturas, pero sí se puede, desde la educación, ayudar a que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico que le permita tomar una postura analítica frente a las producciones mediáticas sobre el narcotráfico.

Siguiendo con este tema, Saldarriaga (2006) nos presenta un estudio enfocado en analizar las prácticas escolares para enfrentar el impacto de la violencia, la generada por el narcotráfico entre otras, en infantes de Medellín (Colombia). Como parte de sus hallazgos, demuestra que las violencias contextuales en que viven los niños son importantes, pero no determinantes en su conducta, ya que es posible contrarrestar este impacto con procesos de resiliencia en el contexto escolar.

Diversas y complejas son las manifestaciones y los comportamientos relacionados con la violencia del narcotráfico y otras violencias que viven los niños y jóvenes en ciertos contextos. Para el caso de los niños de las escuelas oficiales de Medellín estudiadas por el autor, se identificaron la agresión, la pasividad, la autodefensa, la devaluación de la autoridad como protectora, el acceso a la autoridad del profesor como un acto vergonzoso y la evasión como alternativa.

Asimismo, se detectaron algunas prácticas y posturas educativas comunes en las escuelas, al momento de enfrentar las

conductas violentas de los estudiantes. Algunas de ellas se asumieron como negativas para reducir el impacto de las conductas violentas: homogenización de los estudiantes, debilidad institucional, ausencia de mediación y espacios para el debate, manuales de convivencia centrados en la falta. De otro lado, también se encontraron prácticas que aportaban positivamente a los fines deseados: prácticas institucionales funcionales, centradas en el desarrollo del sujeto, la afectividad y el diálogo intersubjetivo, escuelas democráticas y dialogantes, con currículos incluyentes.

Las instituciones educativas pueden tener un impacto positivo en la transformación de las conductas y comportamientos sociales violentos; ello dependerá de cómo estructuren las relaciones de poder, los acuerdos de convivencia, la resolución de conflictos y la participación democrática. De la misma manera, los profesores son grandes canalizadores de estos procesos, a través de su relación con los estudiantes, sus posturas éticas y sus prácticas pedagógicas. Claro está que no se les puede entender como salvadores ni superhéroes, ya que, en muchas ocasiones, por más que el profesor lo intente, la complejidad de la situación no permitirá que ayude a transformar ciertos comportamientos de sus estudiantes.

Escuela y prevención del consumo de drogas

Para Saldarriaga (2002), teniendo como base la teoría de sistemas, se pueden identificar tres grandes paradigmas desde donde se ha abordado el problema de la prevención del consumo de drogas en las escuelas colombianas: propuestas en perspectiva cerrada, semi-abierta y compleja.

Las perspectivas cerradas son sistemas simples, con estructuras estáticas y mecanismos de intercambio prácticamente inexistentes, en los cuales el entorno no tiene significado ni importancia. A este grupo pertenecen las posturas que centran su atención en la droga como la causa del mal y en sus efectos negativos en el cuerpo. Por lo tanto, en este caso la labor de la escuela debe ser evitar a como dé lugar el contacto de los estudiantes con la sustancia, pues considera que después de que ello suceda, los efectos serían incurables.

Las perspectivas semi-abiertas son sistemas en los que se identifica una clara diferenciación entre el sistema y el entorno,

estableciéndose una relación determinista entre ellos; es decir, el exterior determina al interior. Desde este punto de vista, las acciones educativas deben estar encaminadas a impedir la entrada de las drogas a la escuela, así como perseguir y excluir a los estudiantes que se identifiquen como consumidores o portadores de ella, al considerarlos potenciales delincuentes. En otras palabras, se trata de una guerra contra las drogas, en el contexto escolar.

La tercera perspectiva, la cual defiende el autor, es la compleja. En esta, se tienen en cuenta varios aspectos constitutivos del problema de las drogas en la escuela: las propiedades de los psicoactivos, el fenómeno general del narcotráfico, el papel del sujeto como agente, actor social y educativo.

Para el autor, en Colombia predomina el desarrollo de propuestas en perspectivas cerradas y semi-abiertas, llevando al agotamiento en los procesos de prevención de drogas en la escuela. Por lo tanto, asegura que las perspectivas complejas en este sentido tienen mejores posibilidades de éxito, pues potencian al estudiante, como agente, para que tome mejores decisiones en cuanto al consumo de drogas. Todo ello bajo la premisa de que la escuela en los países de Latinoamérica sigue siendo uno de los espacios privilegiados para el desarrollo de los sujetos y la construcción de su autonomía moral, lo que la convierte en un contexto importante para llevar a cabo procesos de prevención de consumo de drogas.

Enseñanza de la historia del narcotráfico en la escuela

En el contexto colombiano, las investigaciones referidas a la enseñanza de la historia del narcotráfico en la escuela son todavía pocas. Esto puede tener muchas explicaciones, pero quizá dos de las más importantes pueden ser que el narcotráfico en Colombia es un problema socialmente relevante y reciente que se encuentra todavía activo y palpitante en nuestro presente, lo que lo hace un tema difícil de tratar. A pesar de lo anterior, existen importantes avances en este sentido, gracias al aporte de algunas investigaciones de reciente aparición que dan luces y trazan mapas para el abordaje de este tema.

En los trabajos publicados al respecto, se puede evidenciar una preocupación especial por proponer algunas estrategias y ma-

teriales didácticos que ayuden a que la enseñanza de la historia del narcotráfico sea mucho más atractiva, pertinente y contextualizada a las necesidades y realidades de los jóvenes colombianos.

Palacios (2019) centra su atención en las formas en que los libros de texto presentan procesos históricos recientes como el narcotráfico y el conflicto armado a los estudiantes colombianos. En términos generales, su análisis lleva a concluir que aún siguen vigentes las propuestas de enseñanza tradicional, enciclopédica y repetitiva, basadas en la exposición de datos y sucesos inconexos.

En relación con las actividades y ejercicios propuestos en los libros de texto, Palacios (2019) evidencia la prevalencia de la reproducción mecánica y memorización de la información, que se manifiesta en la utilización constante de verbos como resaltar, enumerar, nombrar, definir, ordenar, entre otros. Esta misma postura memorística y básicamente informativa también se observa en las figuras y ejemplos que aparecen como parte de las actividades de los libros de texto, donde no se da espacio para que los estudiantes conozcan posiciones divergentes sobre el tema y construyan sus propias conceptualizaciones al respecto, lo que no aporta a la formación de ciudadanos críticos frente a la historia de su país.

En estos libros de texto colombianos, tampoco se tienen en cuenta las habilidades cognitivas propias del conocimiento histórico o metacognitivas, como la evaluación de evidencias históricas, el razonamiento causal, la empatía histórica o la creación de narraciones históricas, lo que conlleva a un empobrecimiento del discurso histórico y deja por fuera la formación del pensamiento crítico, la investigación y la solución de problemas.

De esta manera, se hace evidente la brecha que existe entre las actuales tendencias pedagógicas para la enseñanza de la historia y los enfoques tradicionalistas que se presentan en los libros de texto en Colombia. Por lo tanto, el cambio de perspectiva pedagógica se plantea como una necesidad apremiante en el país, si lo que se quiere es ayudar a que los niños y jóvenes colombianos construyan unas nuevas pautas de convivencia y resolución pacífica de los conflictos. Para ello, la autora considera que se deben impulsar estrategias didácticas basadas en problemas y proyectos, donde se parta de las preguntas de los

propios estudiantes sobre temas relevantes para su realidad concreta. Precisamente con la intención de proponer nuevas formas de enseñanza de la historia del narcotráfico en Colombia, basadas en la realidad contextual de los estudiantes, Almonacid y Burgos (2018) plantean su experiencia pedagógica basada en la utilización de los llamados corridos prohibidos (género musical que le canta al narcotráfico) como dispositivo pedagógico para la enseñanza de esa historia conflictiva y reciente.

Para este fin, los autores encontraron que los corridos prohibidos, como tipo de música muy escuchada en ciertas regiones del país, ofrecen una gran cantidad de posibilidades pedagógicas, más allá de su uso comercial: pone en común ciertas memorias de la guerra, moviliza las sensibilidades sobre las fuentes orales que tienen los jóvenes, facilita el diálogo intercultural e intergeneracional sobre temas tan polémicos como el narcotráfico, ayuda a relacionar el pasado con el presente y el futuro, entre otras.

Al analizar los corridos prohibidos en la enseñanza de la historia del narcotráfico, se encontró que los estudiantes significaron al narcotráfico no solo desde su ámbito económico, sino también cultural, al identificar las representaciones de la narcocultura que allí aparecen. Además, al relacionar dicho discurso con su contexto, los estudiantes lograron identificar huellas sensibles del conflicto vivido a causa del narcotráfico en sus contextos próximos, con lo que se dieron cuenta de que lo aprendido a través del estudio de la historia tiene una utilidad práctica tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, reconocieron en la reconstrucción de la memoria y el estudio de la historia un potencial transformador de las realidades sociales que viven sus comunidades, relacionadas con los efectos devastadores del narcotráfico y las guerras esmeralderas.

Otro de los hallazgos importantes que arrojó esta investigación, fue comprobar que ni la historia académica ni la que se enseña en las escuelas tienen el monopolio del pasado y su relación con el presente. En Colombia, como en otros países, procesos históricos como el narcotráfico también son narrados desde la música, el cine y las series audiovisuales, las cuales tienen una acogida importante entre jóvenes y adultos, ya que les permiten significar sus propias vivencias de la violencia que vive el país.

Siguiendo esta misma línea, Rodríguez (2019) también pone su interés en otros discursos históricos para la enseñanza de la historia del narcotráfico en Colombia. En este caso, se enfoca en el arte, particularmente en la pintura y el dibujo, como forma de acercar a los estudiantes a otras miradas y sensibilidades relacionadas con el fenómeno histórico. En esta propuesta didáctica, se impulsó a los jóvenes estudiantes para que realizaran análisis históricos y estéticos de una serie de pinturas y fotografías que retrataban o hacían referencia al narcotráfico en Colombia. Además, se les propuso realizar una pintura o dibujo propios, con el fin de que crearan sus propias narrativas sobre el proceso estudiado.

Por medio de esta experiencia, el autor pudo comprobar al menos dos grandes potencialidades pedagógicas que trae consigo la utilización del arte como dispositivo para la enseñanza de la historia del narcotráfico: por un lado, se destaca su capacidad de despertar interés en los estudiantes, motivarlos y vincularlos al estudio del proceso histórico; por otro lado, se encuentra la posibilidad de construir narrativas propias que se desprendan de un análisis crítico del problema estudiado.

En otra investigación más reciente, Wilson Armando Acosta (2020) se pregunta:

¿Cuáles son los supuestos, los valores, las concepciones y los ideales de los discursos histórico, educativo y fílmico que se enuncian y se visibilizan en las prácticas de enseñanza de la historia del tiempo presente del narcotráfico, a partir de las producciones cinematográficas mexicanas y colombianas? (p. 23).

Para responder a dicho cuestionamiento, el autor desarrolla un esquema analítico que consta de tres ejes: el análisis de los discursos educativo, histórico y fílmico; la problematización sobre el sujeto escolar, las prácticas de enseñanza de la historia, el cine sobre el narcotráfico y la historia del tiempo presente; por último, se preocupa por las categorías de dispositivo didáctico, código disciplinar de la historia, horizonte formativo y conocimiento histórico escolar.

Analizando las prácticas de enseñanza de profesores de ciencias sociales (educación básica y media) pertenecientes a

instituciones educativas en Bogotá (Colombia), se encuentra que las películas que retratan el mundo del narcotráfico muestran un conocimiento específico del fenómeno, al acercar a los espectadores las historias y los personajes que hicieron parte de este negocio ilícito, a partir de recreaciones y reconstrucciones de un pasado muy cercano. Es por esta complejidad que se convierten en fuentes que vale la pena analizar. Con la utilización didáctica de estas películas, los profesores flexibilizan el currículo de ciencias sociales y se desprenden de la atadura a los textos escolares, a la vez que trabajan un tema en clase que responde a sus preocupaciones.

Más allá del abordaje sentimental e identitario del conocimiento histórico escolar, así como de su visión ilustrada basada en la explicación del pasado, Acosta (2020) reconoce un tercer tipo de conocimiento, al que llama icónico, enmarcado en las producciones audiovisuales. Este último guarda ciertas características que lo hacen particular: es sintético y complejo (gracias al potencial significativo de las imágenes), necesita de otros conocimientos disciplinares para comprender las problemáticas que representa, requiere conocer el contexto y el lenguaje cinematográfico, pone en tensión los lugares comunes sobre problemas sociales que existen en las miradas de los sujetos escolares, es reflexivo e implica a los sujetos escolares, y requiere de un abordaje analítico para comprender la complejidad de las problemáticas que presenta.

Es así como demuestra que la incorporación didáctica del cine del narcotráfico para la enseñanza de la historia escolar discute la idea de que el fundamento de dicha historia es el conocimiento académico, ya que en el conocimiento icónico inciden otras referencias discursivas relacionadas con el contexto escolar y las condiciones de vida de los estudiantes. Es decir, evidencia que el conocimiento histórico escolar se puede definir desde otros lugares diferentes al académico.

De esta manera, al analizar el uso que hicieron los docentes del cine sobre el narcotráfico, como dispositivo pedagógico para enseñar la historia de este fenómeno en el país, Acosta encontró que las actividades desarrolladas discutían y ponían en tensión los conocimientos previos que tenían los estudiantes y profesores alrededor de esta problemática social. La utilización del cine

permitió que los sujetos escolares relacionaran el narcotráfico, de manera emocional, con su contexto cotidiano, lo que llevó a poner en tensión el papel de la familia, de los medios de comunicación y de las relaciones económicas, políticas y sociales que enmarcan este problema. Todo ello sin imponer el saber y la autoridad del profesor, del libro de texto, del saber académico o el discurso cinematográfico, sino más bien poniendo en diálogo las diferentes posturas para construir una interpretación compleja del proceso histórico y su relación con el presente.

Por último, comprueba que el cine, como dispositivo didáctico, se adecuaba a los cambios en las prácticas de enseñanza, desregulando las formas de enseñar el conocimiento histórico en lo que se refiere a las normativas oficiales en términos de contenidos y metodologías. Así pues, el cine del narcotráfico en la escuela se convierte en experiencia para estudiantes y profesores, ayudando a construir una mirada crítica y problemática sobre los enunciados que presentan los medios de comunicación sobre este fenómeno; con ello, logra filtrarse entre los intersticios del código disciplinar de la historia y transformarlo, mientras modifica la relación de los estudiantes con el conocimiento histórico.

Referencias

- Acosta Jiménez, W. A. (2020). *Cartografía fílmica del narcotráfico: miradas y lecturas para la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Almonacid, J., y Burgos, C. (2018). Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido. *Revista Historia y Memoria*, (17), 91-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6686653>.
- Becerra, T. y Hernández, D. (2019). Fascinación por el poder: consumo y apropiación del narcocultura por jóvenes en contextos de narcotráfico. *Intersticios Sociales*, (17), 259-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421759176011>.
- Palacios, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in Colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, (29), 899-922.
- Rodríguez, S. (2019). *Arte e Historia: el narcotráfico en Colombia entre 1980 y 1993*. [Trabajo de grado de Magister en Historia con énfasis en didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rojas, A. (2008). *¿El último reducto? Escuelas públicas en tiempos del narco: apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática de la OREALC/UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Romero, R. (2011). Los establecimientos escolares ante el narcotráfico. Efectos y prevención. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*, (7).
- Saldarriaga, J. (2002). Drogas, escuela y formación. *Revista de la Facultad de Educación*, (4), 189-200.
- Saldarriaga, J. (2006). Educar en la adversidad. Prácticas y estrategias frente al impacto de la violencia en niños y niñas. Estudio exploratorio en Medellín. *Palabras Más*, (10).
- Wilches, L. (2014). ¿Y educar para qué? Representaciones mediáticas de narcocultura en los modelos de progreso económico y prestigio social. *Desafíos*, 26 (1), 199-234.

Educación para la paz y enseñanza de la historia reciente: una apuesta por la democracia y los derechos humanos

—
Javier Armando Trujillo Ospina
—

Introducción

256

En la actualidad la educación latinoamericana afronta algunos desafíos importantes que colocan en primer plano una formación que apueste por la paz y la disminución desde el aula de todo tipo de violencias. Conceptos como cultura de paz, educación para la paz, formación ciudadana y pedagogía de la memoria, han suscitado el interés de académicos y maestros que destacan cada vez más la importancia de la paz como un eje propio de la educación, que favorece la construcción de sociedades más pacíficas.

El presente artículo pretende destacar en un primer momento algunas características fundamentales de la educación para la paz en el marco de sociedades que desde el espectro educativo procuran fomentar el respeto por los derechos humanos; en segunda instancia, describir de manera general la importancia de la enseñanza de la historia reciente en países con pasados marcados por la violencia política y el conflicto armado; y finalmente, concluir con algunos puntos que permitan dilucidar cómo la educación para la paz y la enseñanza de la historia reciente pueden aportar al análisis de elementos que favorezcan la formación de sociedades más pacíficas y críticas frente a sus realidades políticas, económicas, sociales y culturales.

Educación para la paz: algunos elementos para tener en cuenta

La educación para la paz se ha convertido en un elemento fundamental para trabajar aspectos que favorecen el respeto por los derechos humanos:

La educación para la paz se constituye como una estrategia, un desafío y un proceso educativo basada en el reconocimiento, el respeto y la vivencia de los derechos humanos, así como el respeto a la dignidad de las personas, dirigida a la construcción de la cultura de paz en la región latinoamericana. La asumimos como una educación que incide desde diversos espacios sociales y en estos, en las estructuras, en las diversas formas de pensar y de asumir las realidades sociales (Cerdas, 2015, p. 136).

De acuerdo con esta afirmación de Cerdas, podemos destacar que la educación para la paz favorece la creación de un ambiente escolar que permite el reconocimiento y respeto de los derechos humanos por parte de los educandos. Sin embargo, es fundamental que los escolares puedan reconocer algunas situaciones de su contexto cercano o no, donde se vulneren dichos derechos, para así tomar una posición crítica frente a ciertos acontecimientos que emergen de la coyuntura sociopolítica.

En consonancia con lo anterior, algunos autores plantean el pensamiento crítico como una de las competencias que se desarrollan en esta educación para la paz y trasciende las fronteras

de la escuela, para involucrarse directamente con la comunidad en su conjunto y para vivir una verdadera cultura de paz (Ochoa y Ochoa, 2017). Aspectos como la democracia, la justicia, los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la resolución de conflictos aparecen en escena para fortalecer el engranaje de lo que se ha denominado cultura de paz.

El respeto a los Derechos Humanos es la base para construir una Cultura de Paz, paradigma adoptado por las Naciones Unidas como guía del siglo *xxi*. La Cultura de Paz se funda en los valores universales de respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la igualdad de género. Podemos concluir que los Derechos Humanos y la Cultura de Paz deben ser los ejes de la educación para el siglo *xxi* (Ochoa y Ochoa, 2017, p. 199).

La educación para el siglo *xxi* debe tener como eje el respeto por los derechos humanos y la búsqueda permanente de la cultura de paz, que permita relaciones más armoniosas entre los ciudadanos. Así mismo, estas iniciativas deben estar apoyadas por la sociedad civil. Muchas de ellas cobran sustento en las constituciones y políticas públicas que emergen de los diferentes gobiernos, tomando como eje la participación y cooperación de otros agentes de socialización como la familia, los medios de comunicación y las ONG (Ochoa y Ochoa, 2017).

Estas posiciones en torno a la educación para la paz y la cultura de paz se ven acompañadas por la emergencia y fortalecimiento de procesos que están ligados a la formación ciudadana y la construcción de memoria histórica, dado que se desarrollan competencias relacionadas con la empatía, que favorecen la comprensión de la vida en sociedad (Barros, Lastre, García y Ruiz, 2020).

La formación ciudadana es concebida como un proceso donde los individuos aprenden a relacionarse cívicamente entre sí, identifican sus derechos, toman conciencia de sus deberes y participan activamente respecto a la realidad que los rodea, mediante la búsqueda de soluciones a las principales problemáticas que enfrenta la sociedad (Restrepo, 2016). Así mismo, promueve la adquisición de conocimientos, actitudes y valores que conducen a un comportamiento basado en la democracia, el conocimiento de la historia, y la

comprensión de la vida social (Sáez et al., como se citó en Barros, Lastre, García y Ruiz, 2020, p. 289).

La comprensión de estos factores permite dilucidar la relación intrínseca que existe entre educación para la paz, democracia y formación ciudadana. Mediante el abordaje de los anteriores conceptos y su puesta en práctica a través de metodologías activas, el docente se convierte en un mediador y guía del proceso enseñanza-aprendizaje y el estudiante en un constructor de su propio conocimiento, a través de las herramientas que posee y la búsqueda de diversas fuentes que favorecen la apropiación de determinados conocimientos históricos.

Sin embargo, algunos autores presentan ciertos campos de acción para la concreción de una verdadera educación para la paz:

(1) establecer la paz como principio educativo transversal en todos los procesos y estructura escolar; (2) fomentar la libre expresión de las emociones como parte de la comprensión y el acercamiento entre los seres humanos; (3) establecer la educación para la paz como algo real, ligado a las experiencias y realidades cotidianas de los estudiantes, y no como un proceso exclusivamente cognitivo limitado al aprendizaje sobre contenidos de paz; (4) centrar la educación en el desarrollo del hacer y el ser de cada persona con el objetivo de promover la transformación personal y como consecuencia la transformación de la escuela, la familia y el entorno; (5) establecer una estructura escolar horizontal donde estudiantes y docentes puedan desarrollar de manera conjunta los saberes en torno a la paz, fomentando así el reconocimiento del otro; y finalmente (6) promover la reflexión en torno a la educación para la paz desde la crítica, la creatividad, la incertidumbre y la liberación (Barros, Lastre, García y Ruiz, 2020, p. 292).

Lo anterior coloca de manifiesto la necesidad de que la educación para la paz no se quede solamente en la teoría y en prácticas netamente discursivas, sino que sea una educación para la vida diaria, que permita colocar en el plano de lo experiencial lo aprendido en el aula y fuera de ella, a partir de metodologías más activas y constructivistas que involucren a la sociedad en su conjunto.

La enseñanza de la historia reciente (EHR) y su aporte a una educación para la paz

La enseñanza de la historia reciente ha generado un debate importante no solamente en el campo de la disciplina histórica sino también en el de la didáctica de la historia. Generalmente, se ha abordado la discusión para países que han afrontado sucesos y pasados traumáticos como el caso de Colombia, Argentina y Chile.

En el caso colombiano, se enfrentó una violencia política entre liberales y conservadores que se recrudeció a mediados del siglo xx y que luego del pacto político entre estas dos facciones tomó un tinte social, dada la exclusión y estigmatización de otros movimientos que reclamaban mayor participación en el escenario de la época. Hoy Colombia sigue padeciendo los avatares de más de medio siglo de conflicto armado interno. Para Argentina y Chile, la enseñanza de la historia reciente ha colocado su foco en las causas y consecuencias de las dictaduras militares en estos países del cono sur, finalizando el siglo xx, lo que generó una sistemática vulneración de los derechos humanos y un golpe a los valores que emergen de los sistemas democráticos.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la EHR se ha convertido en un campo estratégico donde los conceptos de memoria, derechos humanos y democracia pueden ser discutidos y problematizados en los ambientes escolares.

La categoría historia reciente se impuso fundamentalmente en el siglo pasado después de la Segunda Guerra Mundial y de las dinámicas generadas luego de los procesos de descolonización. Su utilización parte de la necesidad social de retomar la comprensión de los fenómenos traumáticos que sucedieron, sobre todo a raíz de los conflictos sociales y bélicos, y de las versiones que a través de los años se transmitieron sobre las relaciones entre vencedores y vencidos, sobre todo las que buscaron reivindicar el lugar de las víctimas (Arias, 2015, p. 31).

La historia reciente ha suscitado unos debates importantes, dados los pasados conflictivos, muchos de ellos aún latentes, pero favorecen a nivel escolar la adquisición de ciertas herramientas que a través de una búsqueda y análisis de fuentes rigurosos traen consigo el desarrollo de competencias de carácter ético.

co-político. Ampliando la discusión, Arias (2015) enfatiza, para el caso argentino, cómo la enseñanza de la historia reciente se convirtió en un escenario de lucha política, que pasaba por cuestionar las verdades oficiales, dando voz a aquellos que habían sido silenciados durante la dictadura. En el campo de lo escolar retoma a Kriger (2011):

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro [...]. En otras palabras se trata de promover la conciencia histórica [...] y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela allí tiene una importante tarea (como se citó en Arias, 2015, p. 32).

La escuela toma una gran relevancia, dado que se convierte en el lugar donde, a través de la enseñanza de la historia reciente, se pueden generar procesos que apuesten por una sociedad más justa, en estrecha relación con las estrategias que emergen de los postulados de la educación para la paz. Para edificar las bases de una verdadera cultura de paz es imprescindible conocer las causas de lo que nos ha llevado a la violencia en todas sus formas.

Por otra parte, se hace un llamado para que en las escuelas latinoamericanas se tome como campo estratégico la EHR, desde luego, tomando en consideración los diferentes contextos, realidades y desafíos que se presentan. Una de las premisas fundamentales para llevar a cabo este cometido es el desarrollo de competencias que favorezcan el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos, a partir de la problematización, búsqueda y análisis de diversas fuentes históricas.

A manera de conclusión

La educación para la paz se ha convertido en un eje clave para la adquisición de herramientas que, a nivel escolar, pueden favorecer la construcción de sociedades más pacíficas. Es de vital importancia que las escuelas trabajen a partir de estrategias que permitan revitalizar conceptos como cultura de paz, democracia, memoria histórica y formación ciudadana, partiendo de metodologías activas donde se desarrollen competencias que apunten al pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos.

En esa misma línea, la enseñanza de la historia reciente (EHR) ha suscitado unas discusiones importantes sobre los pasados conflictivos y el cómo abordarlos desde el ámbito pedagógico. El debate sobre estos pasados recientes ha generado todo un interés por parte de académicos y maestros que ven en este campo la posibilidad de ahondar en el análisis de sucesos que han determinado la vulneración sistemática de los derechos humanos. Este panorama abre la puerta a unas dinámicas que tienen una relación profunda con la educación para la paz y la generación de una cultura respetuosa de los valores democráticos, la justicia y la reconciliación.

Referencias

- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29-41.
- Barros Arrieta, D., Lastre Amell, G., García Cali, E. y Ruiz Escorcía, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (11), 285-299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 135-154. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Kruger, M. E. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25 (3), 29-52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Ochoa, E. L., & Ochoa, T. L. (2017). Un desafío para México: la cultura de la paz. *Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales*, 10 (13), 189-208.

«A cerrar filas», el docente humanista como promotor de una cultura de paz

—
Aurelio Vázquez Ramos
—

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar algunos retos del docente humanista como promotor de una cultura de paz en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente para la Educación Media Superior (EMS). Inicialmente se presentan algunos rasgos del docente humanista, así como la manera en que, desde la convivencia escolar, puede constituirse en un promotor de una cultura de paz. Se propone una enseñanza basada en el diálogo y en la promoción de valores donde las acciones sean más contundentes y convincentes que el propio discurso.

Introducción

La NEM establece una serie de valores en los que se sustenta el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2022, entre los que destacan: la identidad nacional, la responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad y la cultura de paz, entre otros (Arroyo Ortiz, 2022). Sin embargo, la manera en que estas intenciones pueden tener concreción en los espacios escolares y áulicos para llegar a los destinatarios, es decir, a los estudiantes, será a partir de los mediadores, o sea, de los docentes.

En un contexto donde los discursos y prácticas de violencia forman parte de la vida cotidiana, donde además, se corre el riesgo de perder la capacidad de asombro o, lo que es peor, de ser víctima de la violencia, sobre todo la subjetiva y simbólica, como señala Žižek (2009), que por tener ese rasgo tiende a normalizarse, se hace necesario formar un frente común reconociendo el papel medular del docente como agente de transformación social, que desde la convivencia escolar se constituya en un promotor activo de una cultura de paz que coadyuve a frenar la ola de violencias, acoso, hostigamiento, discriminación y otras variantes que desafortunadamente se infiltran y mueven en nuestros contextos escolares. Desde esta perspectiva tendríamos que interrogarnos, ¿cómo ser un docente humanista que se convierta en un promotor de paz? ¿Qué actitudes favorables promover en la escuela para generar un ambiente de armonía, solidaridad y empatía hacia los demás miembros del colectivo escolar? ¿Cómo deben ser las estrategias didácticas para contrarrestar los discursos y erradicar los actos violentos que se manifiesten en el salón de clases?

a) Del docente humanista

La NEM ha planteado entre sus objetivos fomentar el humanismo sobre la base de la responsabilidad y el compromiso orientado hacia los principios de solidaridad y empatía social (Vázquez, 2022). Se destaca la esencia humanista ante la necesidad de formar generaciones de jóvenes que se transformen a sí mismos, a su comunidad y a su país (Arroyo, 2022). Sin embargo,

esta intención implica también reconocer que actualmente hemos entrado a la época del transhumanismo, es decir, más allá del humanismo, tal y como lo explica Del Pozo (2018): «el ser humano está cambiando y cambiará más aún por la influencia de la tecnología, de la inteligencia artificial o de la robótica, que invadirán la vida personal, productiva y social, etc.» (p. 50), haciéndonos menos humanos. Frente a ello, el docente humanista, caracterizado por los siguientes rasgos: la concepción de la enseñanza se basa en el aspecto personal del estudiante mediante el manejo flexible de métodos no directivos, dinámicos, así como la aplicación de metodologías participativas. Deberá jugar un papel medular para fortalecer la formación ética del estudiante, lo que le permitirá no solo tomar las mejores decisiones para su plan de vida y carrera, sino para constituirse en el ciudadano responsable, crítico y participativo que la sociedad actual requiere.

Hoy en día, se requiere de un docente activo, creativo, investigador y experimentador, además de un hábil orientador del proceso pedagógico. El docente humanista promueve aprendizajes vivenciales y significativos desde la propia experiencia del estudiante, utilizando para ello métodos activos e interactivos de aprendizaje dialógico en la promoción de habilidades de pensamiento crítico. Además, el docente debe favorecer la internalización de una diversidad de valores, como son: tolerancia, respeto, solidaridad y libertad, para orientar con ello el mejoramiento de la convivencia escolar humana (Ortiz, 2013, como se citó en Vázquez, 2022). En este sentido, el docente humanista se posiciona como un intelectual que «ejerce presión para dinamizar la relación libre de violencia entre los alumnos... para que estos críticamente en libertad hagan frente a la enfermedad, el autoritarismo, la explotación y la miseria» (Robles et. al, 2020, p. 80).

En consonancia, dice Kaplan (2022) que: «La escuela es más que edificios y paredes en la medida en que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos» (p. 11). Desde esta perspectiva el ambiente escolar se encuentra condicionado a la manera en que nos relacionamos con los demás; en esta dimensión interpersonal, los docentes y estudiantes construimos una manera de comunicarnos en donde se establecen relaciones de afecto y amor, pero también de odio

y rencor. Fierro (2008) ubica dentro de estas dimensiones a la relación interpersonal del profesor con el conocimiento, los directivos, los otros docentes, los padres de familia, etc., como un factor que determina de manera relevante la propia práctica docente. Estas relaciones que cotidianamente se mueven al menos en tres planos (social, institucional o escolar y áulico), ponen de manifiesto el vínculo afectivo o destructivo entre los miembros de la comunidad escolar.

b) De la convivencia escolar

Por su parte, la convivencia escolar resulta una categoría relativamente poco estudiada, aun cuando ha sido abordada por cerca de una década. Sin embargo, el tema continúa siendo emergente debido a la ausencia de un enfoque consolidado, un cuerpo conceptual, así como de categorías de análisis que favorezcan la comprensión (Fierro Evans, Lizardi, et. al, 2013). Regularmente, los estudios sobre convivencia escolar aparecen vinculados a temas de violencia y situaciones de riesgo, dejando de lado los aspectos que subyacen a esas relaciones de convivencia, de tal manera que una definición conceptual sobre convivencia escolar con la que se coincide es considerarla como «las relaciones que se establecen en el contexto escolar son determinadas por las políticas, prácticas y cultura institucional, propiciando una forma particular de convivencia» (Ochoa Cervantes, 2021, p. 2). Desde esta perspectiva, los miembros de un colectivo escolar comparten una relación personal y un vínculo institucional de pertenencia. Por ello, los agentes que integran estos espacios escolares, el docente entre ellos, tienen la posibilidad de crear un ambiente favorable y positivo en el sostenimiento de relaciones sanas, donde los estudiantes se reconozcan y se sientan identificados, además de protegidos contra los actos violentos que diariamente les amenazan.

c) De la cultura de paz

Ante la violencia exacerbada que actualmente se vive a nivel mundial, se hace necesario contar con espacios escolares libres de discriminación y violencia, donde se constituyan espacios de paz y armonía. «La paz es un derecho del ser humano, ocurre bajo las condiciones de un estado de justicia, equidad, bienestar para todo ser humano, es decir, incluyente» (Martínez, van Dijk, 2020, p. 80).

Desde esta perspectiva, la escuela debe garantizar ese derecho que se genera también en el plano social; al respecto, Villasmil Romero (2020) expresa que:

La paz como elemento constitutivo de las realidades sociales, puede asociarse al origen de la humanidad y la evolución de su propia historia, de allí que, la idea de paz comenzó a surgir dando coherencia a prácticas sociales y de Estado; la cual, no solamente ha sido una construcción teórica-intelectual, sino una expresión de valor ético necesario para orientar las sociedades en la búsqueda de generar mejores espacios interpersonales (p. 318).

La paz es la contraparte de la violencia, es decir, la no violencia. Esta debe garantizarse para todos los seres humanos, siendo la escuela principal promotora de paz, donde los espacios se conformen por lugares plenos de tranquilidad. Al respecto Mora (2023) señala que debe ser:

un camino a la paz desde la concepción de la no violencia, donde las necesidades del hombre, de la mujer, del niño, de la niña, del adolescente, del abuelo, de la abuela, de la familia, han de verse resueltas desde la visión clara de una nueva construcción del pensamiento de igualdad, lejos de la idea consumista y devastadora del ser humano, por lo que se expone como camino la austeridad, en donde cada ser humano tenga cómo vivir en equilibrio con su entorno (p. 442).

En consecuencia, la escuela debe fomentar la inclusión, la equidad, la solidaridad, entre otros valores para que se garantice un ambiente de confianza y plena convivencia humana. Para Camacho, Cano y Rebolledo (2020), otra concepción que ayuda a construir el significado de la paz dentro de la escuela implica que sea incluyente, que fomente la equidad y la cooperación mutua. Una formación que implica entre otras cosas aprender a perdonar, encontrar formas de reconciliar y de convivir.

268

Durante las últimas décadas del siglo pasado, se han incrementado los estudios sobre la cultura de paz, ante la necesidad de promover espacios geográficos plenos de tranquilidad y libres de violencia. Como lo señala Mesa (2022):

Los estudios de la paz se consolidan a finales de la década de los cincuenta en Estados Unidos con los primeros reportes de resolución de conflictos y paz, luego se robustecen en Europa con la creación del primer Instituto de la Paz, cuyo principal exponente fue Johan Galtung (p. 5).

De esta forma, resulta insoslayable reconstruir una cultura de paz a nivel mundial para erradicar los problemas que se tienen derivados de la guerra y de posturas etnocéntricas que terminan por dañar a los sectores más desfavorecidos y con mayor vulnerabilidad. «La cultura de paz trata de resolver los problemas a través del diálogo, la negociación y la mediación, a fin de lograr que la guerra y la violencia sean imposibles» (Unesco, 1999, p. 20).

La cultura de paz se sostiene en el rumbo a la no violencia, apoyada en el razonamiento flexible y bondadoso de la raza humana, por ello, Mora (2023) menciona que: «La cultura de la paz, el camino de la no violencia, se encuentra ciertamente en el pensamiento flexible del hombre en sociedad y desde su autorreconocimiento en una existencia integradora de respeto mutuo» (p. 447). En el marco de la NEM, los docentes deben asumir y asumirse como promotores de una cultura de paz que coadyuve a la integración social desde la propuesta curricular y que a través de ejes transversales sea posible empezar a generarla, por ello se dice que:

Se requiere que las escuelas, bajo el respaldo del Estado y la participación de la comunidad, establezcan la educación para la paz como un eje transversal de sus actividades y desarrollen un modelo educativo que genere un impacto real en los estudiantes que se proyecte en las actuaciones que estos tienen dentro de la escuela, con su familia y frente a la comunidad (Barros, Lastre, García, Ruiz, 2020, p. 293).

La cultura de paz debe promoverse mediante una propuesta curricular flexible, para desarrollar el pensamiento crítico en la formación de ciudadanos proactivos. En este sentido, Mesa (2022) asegura que se debe «concebir la cultura de paz como un proyecto educativo, sustentado en valores, principios, actitudes y comportamientos, que en términos pedagógicos significa que son enseñados y aprendidos tras el diseño de un plan curricular integral, abierto, crítico e intercultural» (p. 9).

d) *Del docente como promotor de una cultura de paz*

El docente humanista, de cara a la NEM, tiene hoy la oportunidad de promover valores morales y éticos, pero también de ser ejemplo de ellos, toda vez que las acciones hablan más alto que los discursos. Como lo señala Cabezudo (2020) “La educación para la construcción de cultura de paz, ciudadanía y respeto a los derechos humanos es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana” (p. 551).

Desde la perspectiva de Loera y Loera (2017), estos son algunas de las capacidades que los docentes deben fomentar con sus estudiantes:

- Capacidad de crear un clima escolar que favorezca el diálogo, el intercambio de ideas y la construcción de nuevos conocimientos.
- Capacidad de manejar situaciones en las que el alumnado pueda vivir experiencias conflictivas desde el punto de vista moral que le obliguen a actuar moralmente y reciclar sus dimensiones en este ámbito.
- Capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación y en el desarrollo integral de su alumnado, motivándoles y estando atento a sus intereses e inquietudes.
- Capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta, adaptando y recreando, cuando sea necesario, todas y cada una de las actividades propuestas.
- Capacidad de animar a los grupos y de analizar su funcionamiento, de comprender el sentido y la dinámica de las situaciones que se plantean en las aulas.
- Capacidad de trabajo sobre la propia persona y de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente que le permita poseer un autoconcepto ajustado y positivo que le facilite el ejercicio de su función.
- Capacidad para dirigir discusiones morales que le exige tener la competencia para afrontar y manejar situaciones desde un punto de vista moral y ético (p.206).

A partir de lo anterior, se requiere que el estudiante aprenda a tomar las mejores decisiones en el marco del contexto escolar pero que estos ejercicios contribuyan a la formación de un ciudadano responsable, democrático, crítico y participativo en la lógica que es desde la escuela donde se va construyendo esta

ciudadanía, es decir, se aprende a vivir la ciudadanía desde la escuela porque esta se encuentra inmersa en el contexto social que el estudiante diariamente vive. Por ello se asegura que: «Se necesita conectar a los estudiante con la vida para que aprendan y piensen vivenciando, para que no solo comprendan, sino que también sientan esas comprensiones y las pongan del lado de la vida. Para que puedan valerse de ellas de modo edificador, con emocreatividad, con sentido vivencial sentipensante, que les permita ser, o saber ser testimonio, obra de vida, honrar, cuidar, nutrir su propia vida y la de los demás. Educar para la vida precisa de la orientación de los diversos escenarios que permitan afirmar la diversidad de la vida» (Rodríguez C., 2023, pp.61-62).

Enseñar en la cultura de paz implicará entonces promover una enseñanza dialógica basada en la libertad de pensamiento donde cada participante constituye un referente importante del otro, en la mejora de las relaciones interpersonales y el logro del bienestar común. Finalmente, Rodríguez C. D. (2023) menciona que la construcción de la paz es el diálogo ya que “se establece con el tiempo como un recurso importante para construir referencias individuales sobre aquellas acciones que permiten convivir en armonía con otros” (p.120).

Referencias

- Arroyo, J. P. y Pérez C.M.A. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior*. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educa%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf
- Barros, D., Lastre, G., García, E., Ruiz, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (11), 285-298. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogia para a Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos: uma construção que apela à Memória e à Justiça. *Revista Educar Mais*, 4 (3), 542–552. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Camacho, H., Cano, M. E., Rebolledo, H. S. (2020). Educar para la paz, perdón y reconciliación. Una experiencia desde las pedagogías para la paz y la educación artística. *Paideia Surcolombiana*, (25), 163–173. <https://doi.org/10.25054/01240307.238>.
- Del Pozo Álvarez, J. M. (2018). Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir. *Voces De La educación*, 3 (5), 49–55. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/92>
- Fierro C. (2008). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

- Fierro, C.; Lizardi, A.; Tapia, G.; Juárez; M. Carbajal, P; Escobar, A. y Rojo, S. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente en la investigación educativa en México. En Furlan, A. y Spitzer, T. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*. COMIE.
- Kaplan C. V. (2023) *Afectividad en la escuela*. Paidós Educación.
- Loera, E. y Loera, T. (2017). Un desafío para México: La cultura de la paz. *Revista Misión Jurídica*, 10 (13), 189-208. <https://doi.org/10.25058/1794600X.165>
- Martínez, X., Van Dijk, S. (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad. Retos actuales de la Educación Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (29), 58-88. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1610>.
- Mesa, E. (2022). Educación para la Cultura de Paz en el Contexto de Los Pastos, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 26 (3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.3>
- Mora-Rosales, J. C., Hidalgo-Manzano, D. P., Anilema-Mejía, S. B. (2023). La paz en la educación. Hacia una cultura de paz. Revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias. Revista Científica*. 9 (1), 432-456. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i1>
- Ochoa, C. A. y Paredes C. J. V. (2021) Convivencia Escolar: un estudio exploratorio en educación superior. Ponencia. Congreso XVI. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0241.pdf>
- Robles C.C.E y Muñoz D.C. (2020) El humanismo en la práctica docente de las Instituciones de Educación Superior. *Palermo Business Review*, (22), 73-83 https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf
- Rodríguez, C. (2023). Formación de estudiantes universitarios en valores ético-morales desde una mirada comprensivo-educadora. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), pp. 56–67. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2001>
- Rodríguez, C.D. (2023). Ejercicio de investigación en el aula identificando diferencias entre conceptos sobre la paz. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1), pp. 113-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.09>

- Unesco. (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 49. Publicaciones OREALC, pp. 20-26. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa
- Vázquez Ramos, A. (2023). *Humanismo mexicano y constructivismo social: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana. Colección de apuntes académicos*. Ediciones COBAEV. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2023/05/Libro-paradigmas-nem.pdf>
- Villasmil, M., Romero, F., Socorro, C. (2020). Ethical-pedagogical strategies for a culture of peace as an epistemic reference in private universities. *Utopía y Praxis Educativa*, 25 (11), 216-330. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278376>
- Žižek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós. https://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/zizek-sobre_la_violencia_seis_reflexiones_marginales.pdf



FICHAS DE LOS AUTORES

Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx

Investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Reino Unido. Coordinador Nacional de tic en Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (orcid.org/0000-0003-2370-4994).

Andrés Aguirre Juárez | direcciongeneral@cobaev.edu.mx

Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. Doctor en Educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior en convenio con la Universidad de Cienfuegos en Cuba. Su tesis fue escogida como parte de la Cátedra Vygotsky por la Universidad de la Habana. Maestro en Calidad de la Educación por la Universidad de las Américas Puebla, su tesis fue reconocida por el Comie. Licenciado en Educación Primaria por la benv. Ha sido profesor de primaria, bachillerato y educación superior en la Escuela Normal Superior Veracruzana, Universidad Ives y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Andrés Felipe Castañeda Morales | felipe.castaneda@correounivalle.edu.co

Es docente e investigador de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, Colombia. Ha investigado sobre la historia urbana de Colombia en el siglo xx, sobre la relación entre la educación y las tic y sobre el periodismo en el contexto digital. Es comunicador social, magister en Historia y doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación (orcid.org/0000-0003-3692-8284).

Aurelio Vásquez Ramos | auvazquez@uv.mx

Académico de tiempo completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, donde fue director de 2004 a 2011. Ha sido docente en los niveles de secundaria, bachillerato, educación superior, maestría y doctorado. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Es integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad uv-ca -513. Es doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel candidato y posee perfil deseable del Prodep. Sus líneas de investigación son el humanismo, violencias escolares e identidad docente.

Blanca Jimena Salcedo González | blanca.glez1418@gmail.com

Antropóloga histórica, maestra en ciencias sociales, escritora de cuentos y ensayista. Imparte Línea de investigación memoria colectiva, Etnografía y Teorías de la magia y la religión como catedrática en la carrera de Antropología Histórica. Certificada por cedh como persona promotora en derechos humanos, ha capacitado a personal docente de Telebachillerato en derechos humanos y perspectiva de género. Tallerista de didáctica de la perspectiva de género con estudiantes de nivel medio superior. Narradora oral y coordinadora de la galería itinerante de cultura popular, promoviendo educación patrimonial y artes. Obtuvo la distinción de obra seleccionada para la publicación en cuento infantil con Sirenas, en la colección «Agua Clara» del Ivec. Autora de guía didáctica de Humanidades I y II de la Nueva Escuela Mexicana dirigida a 30 000 estudiantes de Telebachillerato de Veracruz.

Carlos Tomás Martínez Romero | ventdelamer333@gmail.com

Es licenciado en Sociología por la Universidad de La Habana, Cuba, y licenciado en Derecho por el Centro Universitario Cúspide de México. Se especializa en la intervención con respecto a derechos humanos, migración y género (orcid.org/009-004-8907-4897).

Elizabeth Florez Ibarra | elizabeth.florez@correounivalle.edu.co

Es docente de la Facultad de Educación y Pedagogía de Univalle en Colombia. Coordina proyectos de reforma educativa con perspectiva decolonial en pueblos originarios y afrodescendientes. Es licenciada en Educación Popular, magister en Historia y doctorante en Educación Interinstitucional de la Universidad del Valle en Colombia.

Ernesto Treviño Ronzón | etrevino@uv.mx

Es investigador titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la uv. Es doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav-ipn. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente tiene reconocimiento nivel ii. Es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Fue integrante del Comité Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, 2015-2017), fue coordinador de la maestría en Ciencias Sociales de la uv (2017-2021) y ganador del Premio Arturo Rosenblueth, otorgado por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados; asimismo fue acreedor de la Mención Especial en el Premio Anuies en el concurso sobre investigación en Educación Superior. Ha sido conferencista, ponente y profesor visitante en diferentes universidades de México y el extranjero entre las que destacan la Universidad de Wisconsin-Madison y la Universidad de Columbia en la Ciudad de Nueva York (orcid.org/0000-0001-7687-7106).

Felipe Bustos González | congresoiberoamericano@cobaev.edu.mx

Coordinador del Congreso Iberoamericano y miembro del Consejo Editorial de la colección Apuntes Académicos del Cobaev. Se ha desempeñado como profesor de bachillerato y de educación superior en upav, donde también fungió como directivo de la licenciatura en Procesos Electorales. Realizó una estancia postdoctoral en el Instituto de Investigaciones de la Universidad Veracruzana, abordando la violencia escolar en bachillerato. Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, maestro en Ciencias Sociales por la uv, licenciado en Sociología por la uv y el McPherson College en Kansas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores a nivel de candidato (orcid.org/0000-0002-4391-5302).

Felipe Martínez Rizo | felipemartinez.rizo@gmail.com

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de la que fue rector. Primer director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Miembro del sni y de la Academia Mexicana de Ciencias. Galardonado en 2009 con el reconocimiento Pablo Lapatá Sarre del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y en 2011 con el doctorado *honoris causa* por la Universidad de Valencia (orcid.org/0000-0002-7519-4247).

Gersain Vidaña Corona | gersainda.vidana@msev.gob.mx

Es subdirector académico del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. Se ha desempeñado como subdirector técnico en la Dirección General de Telebachillerato en Veracruz. Ha sido parte del Consejo Técnico del Proceso de Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General, además de desempeñarse en SEMSYS y SEV en diversas funciones. Ha sido catedrático en upv y iuv. Licenciado en Derecho por la Universidad de Xalapa, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Xalapa, licenciatura en Educación Musical por la Universidad Veracruzana, maestro en Docencia Universitaria por la Universidad de Xalapa (orcid.org/0009-0003-3645-3677).

Javier Armando Trujillo Ospina | d.sir.javier.trujillo@cali.edu.co

Licenciado en Historia de la Universidad del Valle y magister en Educación de la Universidad Icesi (Cali-Colombia). Actualmente adscrito a la Secretaría de Educación de Cali como profesor de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz en la Institución Educativa Técnica de Comercio Simón Rodríguez. Sus trabajos han estado concentrados en la historia política de Colombia siglo xx y la memoria histórica del conflicto armado como ejercicio de construcción en el aula de clase (orcid.org/0009-0006-5096-1987).

Javier Fayad Sierra | javier.fayad@correounivalle.edu.co

Postdoctor en Ciencias Sociales del CINDE y Universidad de Manizales, CLACSO, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de la Frontera de México; doctor en Educación y Pedagogía, magister en Historia y especialista en Filosofía, Ética y Derechos Humanos de la Universidad del Valle. Actualmente es profesor titular de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

José Alfredo Zavaleta Viveros | josezavaleta@uv.mx |

jf.matematicas@cobaev.edu.mx

Jefe de materia de matemáticas en el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz y docente en la facultad de Matemáticas de la Universidad Veracruzana. Doctorando en Matemáticas por la Universidad Veracruzana (orcid.org/0000-0002-6744-092X).

José Humberto Landa Figueroa | humberto_landa@outlook.com

Maestro en Ciencias Sociales por parte de la Universidad Veracruzana, especialista en Estudios de Opinión por la Universidad Veracruzana y licenciado en Sociología por parte de la Universidad Veracruzana. Sus tres trabajos recepcionales remarcan las principales líneas de investigación en las que se desenvuelve, como jóvenes, violencia, percepción de inseguridad, cultura, identidades, ilegalidad, necropolítica, injusticia social, educación, entre otros temas. De la misma forma tiene capítulos de libros y algunos artículos en proceso de publicación. Ha participado en diversos proyectos locales, estatales, nacionales e internacionales por parte del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. También ha dado entrevistas a periódicos locales en línea acerca de problemas sociales (orcid.org/0009-0009-8119-5519).

Karla Paola Rebolledo García | karlaprebo@gmail.com

Licenciada en Teatro por la Universidad Veracruzana, maestra en Artes Visuales dentro de la línea de investigación de Arte y Entorno por parte de la Facultad de Artes y Diseño de la unam; cursa actualmente el doctorado en Psicología en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Desde el 2009 realiza producción artística y gestión de eventos en espacio público relacionados con la *performance*, presentando su trabajo en diversos puntos del país, así como en Colombia, Argentina, Perú y España. Co-organizadora del Festival Internacional de Performance IntermediaLab; seleccionada en la V Bienal del Estado de Veracruz. Forma parte de la selección de Arte de la revista *Playboy* (2019), así como de la colección artística de dicha editorial. Coordinadora del Encuentro de Dibujo Expandido (2016) y de las muestras En la línea y Línea Múltiple en la Academia de San Carlos; posgrado en Artes y Diseño fad-unam. Fue docente del 2015 al 2023 en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, de la unam. Perteneció también a la Coordinación Local de Tutoría de la misma institución. Actualmente su investigación se enfoca en el inconsciente y su relación con los procesos artísticos (orcid.org/0009-0005-8949-8013).

Liliana Cisneros Dircio | dircioazul@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, titulada con mención honorífica por parte de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, unam. Cursa la maestría en Docencia para la Educación Media Superior, perteneciente a la unam. Anteriormente fungió como directora académica de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la Universidad Privada del Estado de México. Ha participado como codificadora de reactivos del área de español para la prueba pisa (ocde); redactora de libros de texto de secundaria para Fernández Editores, con dictaminación sep; editora de la revista *Educación, Democracia y Justicia*; asesora dentro del programa Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, unam. Actualmente imparte clases en el cch Sur. Es divulgadora de autonomía alimentaria y educación para la paz.

Lizandro Sánchez Caicero | lzndrsc@gmail.com

Licenciado en Economía y en Filosofía por la Universidad Veracruzana. Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la misma universidad, graduado con mención honorífica. Docente de bachillerato en el Instituto Educativo Panamericano desde 2010 hasta el presente. Ha sido docente de Economía Internacional en la Universidad Anáhuac Xalapa. Actualmente imparte Educación y Sociedad del Conocimiento en la maestría en Educación de la Universidad Metropolitana del Golfo (orcid.org/0000-0002-0719-5571).

Magdiel Torres Magaña | tmagdiel@hotmail.com

Aspirante al título de doctor en Literatura Hispánica por la Universidad Veracruzana, maestro en Historia de México y licenciado en Letras Hispánicas por la UMSNH. Ha obtenido el premio de Poesía Carlos Eduardo Turón (2011), el premio de Cuento Xavier Vargas Pardo (2015), el premio de cuento Ignacio Padilla (2020) y premio nacional de cuento Juegos Florales Lagos de Moreno (2023). Es autor de los libros *La rebelión de los Baldíos* (Secult, 2023), *Una tumba para el Santa Elizabeth* (Ivec, 2019), *¿Tiene usted la Biblia en casa?* (Secum, 2015) y *Los días con el otro* (Secum, 2011). Se ha desempeñado como periodista cultural y como docente en materias afines a la lengua y las humanidades a nivel licenciatura y preparatoria. Ha realizado ponencias en Colombia, Ecuador y Argentina, así como estancia de investigación en Colombia, Uruguay y Argentina.

Óscar Fernando López Meraz | osclopez@msev.gob.mx

Maestro en Historia de México por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Postdoctorante internacional por CONAHCYT en la Universidad de Zaragoza, España. Postdoctorante del Cuerpo Académico «Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal», de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet. Ha concluido el doctorado en Educación en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores (como candidato y nivel 1), y profesor en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana. Actualmente es docente de la Escuela Normal Superior Veracruzana y de la Universidad Pedagógica Veracruzana (orcid.org//0000-0002-1185-6424).

Ediciones COABEV

Mario Jareda Meseger
Coordinación general

Alfredo Hernández Sánchez
Iván de Jesús Solano Aguirre
Corrección y estilo

Edgar López Peña
Concepto editorial y diseño

Alberto Sirio Torres Cruz
Realidad aumentada

Manuel Canseco
Fotografía de portada



Para el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, el análisis, la autoobservación y la intervención de especialistas, ha sido un gran eje de acción. Este es un nuevo libro que genera herramientas teóricas para profesores de educación media, su función es interrogarnos desde diferentes puntos de vista. La Colección Apuntes Académicos existe para que los maestros de los subsistemas de educación media, se hagan de una biblioteca física actualizada de materiales contextualizados; aunados, presentan momentos de discusión sobre la Nueva Escuela Mexicana.

Este volumen surge a partir de una preocupación general sobre fenómenos sociales allendes a la educación. Es resultado de los vínculos del COBAEV con instituciones e investigadores en universidades nacionales e internacionales. El producto que presentamos ahora muestra diversas preocupaciones que englobamos en tres apartados generales, sin embargo, tienen un alto nivel de transversalidad de saberes y entrelazan los temas en pos de un mejor entendimiento de la educación media.

Los contextos desde donde se habla son diversos y podrían dejarnos lecciones si entramos a la discusión con la mente abierta y el deseo de participar del debate. Los espacios existen, aprovechemos que la Nueva Escuela Mexicana ha hecho un viraje, y en este, una serie de procesos en los que el profesor es el centro de la educación y la escuela.



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

COBAEV
Colegio de Bachilleres
del Estado de Veracruz



FORMANDO
CIUDADANAS Y CIUDADANOS
DEL MUNDO

<http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/>



Portada AR