

La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica



**Emmanuel Márquez Lorenzo
Alfredo Leonardo Romero Sánchez
Nicolás Lozano Mercado
*Coordinadores***

La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica



La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica

Emmanuel Márquez Lorenzo
Alfredo Leonardo Romero Sánchez
Nicolás Lozano Mercado
Coordinadores



La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica. **Coordinadores:** Emmanuel Márquez Lorenzo; Alfredo Leonardo Romero Sánchez; Nicolás Lozano Mercado. — *Jalisco, México.* 2025.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

ISBN: **979-13-87837-49-5**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20251239>



D. R. © copyright 2025. Emmanuel Márquez Lorenzo; Alfredo Leonardo Romero Sánchez; Nicolás Lozano Mercado.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Introducción9

Emmanuel Márquez Lorenzo

Alfredo Leonardo Romero Sánchez

Nicolás Lozano Mercado

Capítulo 1

La educación en el México prehispánico.....19

Emmanuel Márquez Lorenzo

Capítulo 2

Prácticas coloniales, educativas y evangelizadoras en Inglaterra, Islas
Canarias, Congo y México: Estudio comparativo47

Rodolfo Ruiz Frago

Capítulo 3

Estampas de la educación rural michoacana. Un acercamiento a las
políticas educativas posrevolucionarias, 1922-192871

Julio Alberto Rojas Rodríguez

Capítulo 4

Comparación entre las reformas educativas en México de 2013 y
2019: Diferencias e ideología97

Luis Daniel López Coronel

Capítulo 5

El paradigma humanista en el marco general de la Nueva Escuela
Mexicana.....119

Aurelio Vázquez Ramos

Emmanuel Eduardo Espinosa González

Nallely Cámara Cuevas

Capítulo 6

El reconocimiento de la diversidad cultural como nueva lógica
multicultural del capitalismo en México143

Nicolás Lozano Mercado

Capítulo 7

Miradas multidisciplinares en la educación de las artes visuales a partir de la virtualidad169

Cecilia Burgos Guerrero

Capítulo 8

Habilidades intelectuales, interculturales y éticas desarrolladas en infantes mediante su acercamiento a la literatura189

Carlos Augusto Hernández Armas

Alejandra Ochoa Rodríguez

Capítulo 9

El docente de bachillerato como aprendiz autorregulado frente a la implementación de modelos curriculares215

Ana Karen Cervantes Silva

Capítulo 10

Falta de políticas de apoyo a la internacionalización de la Educación Superior en México243

Estela Maricela Villalón de la Isla

Rosa María Ortega Sánchez

Marco Antonio Martínez Márquez

Katya González Jiménez

Capítulo 11

La identidad docente frente a nuevos escenarios educativos. El caso del Instituto Politécnico Nacional267

Georgette del Pilar Pavía González

Xochiquetzalli Mendoza Molina

Alan Jossimar Robles Argüelles

Claudio Iván Galván Hernández

Oscar Barrón Ochoa

María Magdalena Calva Ramírez

Jesús Gómez León

Capítulo 12

Avances y retos del Centro Universitario del Norte a 25 años de su creación287

Guillermo Aguilar Herver

Alfredo Leonardo Romero Sánchez

Acerca de los autores.....303

Introducción

El libro *La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica* reúne textos de autores de diversas regiones y adscripciones institucionales dedicados, todos ellos, a diversos ámbitos del área educativa. Colaboran, en este sentido, para dar cuenta de aspectos relevantes de la educación en México a través de matices muy precisos, escudriñando en sus orígenes y desarrollo, develando una trayectoria histórica particular debido a las características culturales de nuestro país. Desde sus trincheras, estas colaboraciones constituyen importantes aportaciones a un libro necesario para profesionales del ámbito educativo y para futuros educadores. De este modo, doce capítulos se nos presentan organizados en grupos que representan a los dos ejes principales de este libro: la diacronía y la sincronía.

En este sentido, el recorrido de los textos es claro, y va desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en las sociedades prehispánicas hasta las posturas de implementación de políticas educativas nacionalistas, pasando por un análisis crítico de la inserción de las prácticas coloniales, educativas y evangelizadoras en las sociedades mesoamericanas y el análisis de uno de los primeros proyectos posrevolucionarios en torno a los problemas educativos del país. Posteriormente, se centra en revelar los fundamentos humanistas de la Nueva Escuela Mexicana, las problemáticas en torno a la politización de la diversidad cultural y la enseñanza de artes visuales durante la virtualidad, así como de analizar los resultados de la implementación de programas de lectura desarrollados por organizaciones de la sociedad civil orientados al desarrollo de habilidades intelectuales, interculturales y éticas en infantes, niños y adolescentes.

Por último, este libro se enfoca en hacer visibles otros contextos concretos, como lo son la autorregulación de la docencia a nivel bachillerato en el Estado de México, las problemáticas en torno a la internacionalización en la educación superior, la formación de la identidad docente en el Instituto Politécnico Nacional y la trayectoria del Centro Universitario del

Norte de la Universidad de Guadalajara, con miras a la construcción de un mejor sistema educativo. A continuación, veremos a detalle los contenidos de cada uno de los capítulos contenidos en *La educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica*.

El texto “La educación en el México prehispánico” aborda el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las sociedades del México prehispánico, reparando en la importancia del ámbito familiar en la formación identitaria del sujeto. Aclara situaciones enfocadas en relación con la asignación del género y oficios, así como la formación a tener conforme a la condición socioeconómica. El texto ayuda a comprender la educación más allá de su función ideológica al servicio del Estado, como ocurre en sociedades modernas, explicándola como la adquisición de una serie de habilidades físicas, sensoriales y socioculturales, donde el factor físico y la edad eran considerados relevantes para la asignación de tareas.

Esta adquisición ocurrió en ocasiones por medio de la implementación de juegos, pero también con la aplicación de correctivos y castigos que, lejos de percibirse como indeseables, ayudaban a la formación de carácter. Los infantes eran inculcados en oficios desde edades tempranas y siempre advertidos sobre la dureza de la vida en los espacios educativos, los cuales no estaban únicamente enfocados en el desarrollo civilizatorio promovido por la migración hacia centros protourbanos. La educación prehispánica se nos revela como un mundo contrario a la cultivación de egolatría, subjetividad y descomposición social. Los valores promovidos sutilmente eran la disciplina (dada por el uso de códigos de vestimenta), el respeto (obtenido por la escucha de saberes de parte de la experiencia personal compartida por ancianos), el uso adecuado del lenguaje (sumamente aprendido en los discursos especiales llamados *buehnehtlatolli*), el respeto a la identidad (al promoverse la escritura mediante el uso de imágenes con capacidad para pronunciarse en distintas lenguas) y la promoción de la humildad como valor principal (inculcado en los Calmécac, Telpochcalli y aulas para mujeres). Como complemento a su formación, los infantes eran también inducidos en la destreza militar, la educación musical y el aprendizaje de conocimientos medicinales.

El texto “Prácticas coloniales, educativas y evangelizadoras en Inglaterra, Islas Canarias, Congo y México: Estudio comparativo” se enfoca

en realizar un análisis comparativo relativo a los procesos de conquista, evangelización y educación llevados a cabo por la Corona de Castilla en los territorios de Inglaterra, el Congo e Islas Canarias, los cuales fueron útiles como experiencias previas de evangelización al caso mexicano. La relevancia del trabajo reside en la existencia de procesos similares en los casos mencionados, los cuales son desconocidos por muchos investigadores mesoamericanistas. La investigación ayuda a aclarar la expansión cultural y de prácticas sociales de tradición hispánica mediante la evangelización y la educación, útiles para convertir a otras poblaciones en súbditos y creyentes. Algunas situaciones puntuales ayudan, por su parte, a comprender la incidencia del cristianismo bajo una forma no doctrinal, cuando, por ejemplo, se menciona la orden de destrucción de ídolos paganos en Inglaterra en el año 601, siendo previamente preservados y purificados al ser rociados con agua bendita al tiempo que sus altares se adornaban con estilos cristianos.

Situaciones como esta ayudan a entender al cristianismo más como fenómeno político que religioso, al implementarse la evangelización como un proceso educativo cuyo fin era ser y vivir en la cultura cristiana. La aculturación, como se muestra en los casos de Inglaterra y el Congo, ocurrió no solo en el plano religioso, sino que implicó la imposición de una lengua, leyes, estilo de vida, prácticas comerciales y militares y una visión del mundo. En el territorio que correspondería posteriormente a la Nueva España, por lo tanto, se aplicó una limitación de la evangelización como ocurre en Inglaterra, el Congo e Islas Canarias, especialmente por tratarse de una población y territorio sumamente distinto. Este proceso sutil, por su parte, involucró el pleno ejercicio de la comunicación, dado por el aprendizaje de la lengua náhuatl primeramente mediante la participación en juegos infantiles (inculturación), para posteriormente darse a partir de la acción de compartir el modo de vida y costumbres (aculturación).

El texto “Estampas de la educación rural michoacana. Un acercamiento a las políticas educativas posrevolucionarias, 1922-1928” tiene como objetivo mostrar las políticas educativas implementadas en Michoacán entre 1922 y 1928, resultado del primer intento de proyecto educativo de la SEP, basado especialmente en información obtenida mediante la investigación en archivos. El texto se desglosa en explicar las reacciones de la po-

blación y las dificultades enfrentadas ante el proceso de federalización de la educación, el papel jugado por el magisterio michoacano y las actividades que realizó para incorporar a los educandos al proyecto de nación. La introducción de la Escuela Rural Mexicana en Michoacán fue gestionada a partir de 1921, ocurriendo una posterior modificación en 1922, consistente en la división en zonas escolares, dando como resultado la colocación de 150 escuelas rurales, 85 nocturnas y muchas más de diverso tipo. No obstante, los principales obstáculos fueron de índole religioso y dados por la iglesia católica, la cual tachaba a las escuelas de liberalistas y socialistas, existiendo campañas de desacreditación contra ellas, algunas incluyendo la excomunión a padres de familia que las apoyaran.

Otros de los obstáculos a enfrentar por parte de estos primeros esfuerzos de implementación de un modelo educativo fueron la falta de personal capacitado, así como la inaccesibilidad de algunas zonas y la poca disponibilidad por parte de los profesores para desplazarse a ellas. Por su parte, algunos de los cursos impartidos estaban enfocados a capacitar a la población en el uso de la lengua nacional, moral y valores cívicos, aritmética, geografía, historia, cultivo de plantas, crianza de animales, apicultura y trabajos manuales tipo oficio, entre otros. En esta época, el proceso de formación ciudadana o mexicanización, por su parte, estuvo centrado en dar mayor peso al espíritu científico y restar valor al sistema de creencias, con el objeto de promover el desarrollo social, político y económico de la población.

El texto “Comparación entre las reformas educativas en México de 2013 y 2019: Diferencias e ideología” realiza un análisis comparativo entre las reformas constitucionales de 2013 y 2019 en materia de política educativa, resaltando las características y naturaleza en torno a la calidad, equidad, evaluación y revalorización del magisterio. Esto, mediante una descripción de los presupuestos pedagógicos de la educación fundamentada en un enfoque por competencias en cuanto paradigma de la reforma del año 2013, la cual, en cuanto propuesta ideológica, presentó implicaciones políticas y económicas en el Sistema Educativo Nacional en un contexto definido por los procesos de globalización. Continuando con su análisis, se revela a la reforma 2019 con un interés mayormente orientado a la excelencia que a la calidad, así como a la obligatoriedad de la educación en todos los niveles.

De este modo, la propuesta muestra una crítica realizada a la reforma del 2013, sobre todo en lo concerniente a los supuestos del neoliberalismo y el enfoque por competencias que buscaba incidir en el mundo empresarial tanto a nivel nacional como internacional. La nueva reforma, por su parte, incluyó como elementos fundamentales al humanismo y la interculturalidad, y un enfoque basado en los derechos humanos y la perspectiva de género. Otras particularidades de la Nueva Escuela Mexicana son la utilidad de un enfoque constructivista y la búsqueda del desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual les permite resolver problemas de su propio contexto sociocultural. El análisis comparativo de ambas reformas, la de 2013 y 2019, se realizó, por su parte, con el fin de identificar si ha ocurrido un cambio real en las principales problemáticas educativas del país, como lo son la deserción escolar, la eficiencia terminal y la continuidad en los niveles educativos.

El texto “El paradigma humanista en el marco general de la Nueva Escuela Mexicana” aborda el análisis del humanismo dentro de la Nueva Escuela Mexicana, haciendo un recorrido conceptual mediante el análisis de las posturas de diversos autores. El humanismo se transforma en fundamento de este modelo educativo, cuya tendencia está centrada en enfatizar y resolver las problemáticas reales propias de nuestro país, centrándose especialmente en las diferencias existentes entre los estudiantes y mediante una propuesta de atención a sus necesidades específicas. Con ello, se busca además dar prioridad a poblaciones en desventaja, o bien, aquellas que han sido marginadas o desplazadas social o económicamente. El estudiante es considerado, por lo tanto, un agente de cambio, promotor de la transformación de su propia realidad. Para ello, la Nueva Escuela Mexicana promueve principios específicos para educarle como un ciudadano responsable y que muestre respeto por la dignidad humana, con valores y principios deseables y ejes medulares, además de vigía y promotor de una cultura de paz (el cual tenderá a mostrar aprecio por la diversidad cultural y lingüística). El trabajo analiza, asimismo, los roles del docente, de su práctica, del estudiante y de los elementos de influencia en el proceso, que son, entre otros, la sensibilidad, la comunidad, el territorio, el concepto de territorio-comunidad, la concepción humanista de la sociedad, la integración curricular y los campos formativos.

El texto “El reconocimiento de la diversidad cultural como nueva lógica multicultural del capitalismo en México” presenta una descripción de la migración del discurso del reconocimiento de la diversidad cultural como política de homogenización a un proceso deductivo originado en organismos internacionales con repercusiones en los ámbitos regional, estatal y nacional mediante la instauración de políticas y acciones afirmativas. Instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han sido parte importante en la implementación de estos discursos. El proceso de migración e incubación en las escuelas ha sucedido a través de la creación de posturas políticas, ideológicas y teóricas sobre los temas de multiculturalismo e interculturalidad en América Latina y México, definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo”. Esta situación origina un análisis sobre la interculturalidad relacional y funcional que se ha implementado en las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina y en México durante las dos últimas décadas. Este análisis se centra en cuanto a estrategias discursivas de control de los grupos indígenas a los cuales van dirigidas. Se evidencia, a grandes rasgos, a este modo de proceder como la manera en la que los gobiernos han intentado resolver el fenómeno de la diversidad cultural.

En el texto “Miradas multidisciplinares en la educación de las artes visuales a partir de la virtualidad”, se explican los retos que la pandemia representó en concreto para la enseñanza de las artes visuales. Ante este desafío, se exploran las alternativas que las prácticas constructivistas aportan al aprendizaje de esta disciplina en el contexto de una modalidad virtual. El trabajo propone profundizar en las prácticas relacionadas con la percepción visual, la acción y la experiencia sensorial, sin dejar de lado el uso de las TIC. Asimismo, recuerda que esta disciplina no solo tiene sentido a la luz de las artes y técnicas tradicionales, además, está inserta en la modernidad a través de la fotografía, la publicidad, entre otras formas de expresión. De este modo, se plantea que el cierre de las aulas durante la pandemia ofreció un nuevo panorama y otorga un nuevo sentido a la enseñanza de las artes.

El texto “Habilidades intelectuales, interculturales y éticas desarrolladas en infantes mediante su acercamiento a la literatura” presenta un estudio

detallado de una comunidad lectora participante del programa Leer para transformar en Ixmiquilpan, Hidalgo, del cual se tiene registro de 20 estudiantes de 5 años, 20 de 6 a 12 años y 20 de 13 a 18 años. A partir de ellos, la investigación se enfocó en analizar una muestra de 4 infantes, 4 niños y 4 adolescentes, siendo 2 varones y 2 mujeres en cada uno de los casos. Dicho programa, enfocado en la lectura y la creación literaria, fue desarrollado por la Bunko Papalote A. C. en Xalapa, Veracruz, y ha sido implementado por otras asociaciones civiles en varios estados del país, como estrategia contra el decremento de la población lectora menor de 18 años en 2023 en un 12.3 % menos respecto de 2016. A grandes rasgos, el programa Leer para transformar ha tenido como finalidad el desarrollo de habilidades cognitivas interculturales y la lectura por placer, como forma de atacar los problemas de falta de interés por la lectura y los libros, el bajo nivel de población lectora en México y el alto índice de deserción escolar registrado. El análisis parte de la comprensión del proceso de lectura, considerando sus propiedades de codificación, almacenamiento y recuperación, y mediante la precisión de definiciones de inteligencia, creatividad, inteligencia social y colectiva y responsabilidad ética. La aplicación de diversos instrumentos, así como las hojas de registro conductual a lo largo de doce sesiones durante un mes, permitieron la obtención de datos detallados orientados a la valoración de los hábitos de lectura adquiridos, no solo en relación con un mejor resultado académico de los estudiantes, sino también en las expresiones cognitivas, sociales y éticas.

El texto “El docente de bachillerato como aprendiz autorregulado frente a la implementación de modelos curriculares” presenta resultados de una investigación más amplia que busca identificar en el docente el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales relacionadas con el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por varios teóricos de la educación. Al mismo tiempo, muestra cómo el desarrollo de estas competencias le permite adaptarse de manera más eficiente a los nuevos modelos curriculares de las propuestas pedagógicas del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Nueva Escuela Mexicana. La investigación parte de utilizar como método de acercamiento a los profesores en el nivel educativo medio superior el grupo focal, a través de una serie de entrevistas a los profesores considerados como muestra representativa.

Algunas de las variables observadas fueron “motivación del docente” y “el docente como aprendiz autorregulado” y analiza algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes en sus prácticas educativas. Por último, la investigación presenta una serie de discusiones y conclusiones, donde se precisa la importancia de procesos educativos como la planeación, la organización del tiempo y búsqueda de información, y además resalta la importancia de las estrategias de automotivación que mejoran el proceso de adaptación de los docentes a los cambios en los diferentes modelos educativos.

El texto “Falta de políticas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en México” analiza, a partir de un registro documental, el papel de los gobiernos para el impulso a la internacionalización, señalando a Colombia y Brasil como los únicos países que han tenido avances en esta área. En el texto se detalla la posición ocupada por nuestro país, que, a pesar de su notoriedad, no ha avanzado en el mismo sentido en comparación con estas naciones, ni siquiera en lo que respecta a las instituciones de educación superior. El trabajo repara en señalar a las acciones de internacionalización como un medio para mejorar la calidad educativa y desarrollar competencias indispensables para el desarrollo de los jóvenes en relación con un contexto global.

El texto “La identidad docente frente a nuevos escenarios educativos. El caso del Instituto Politécnico Nacional” presenta resultados de una investigación realizada en la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional, la cual se enfocó en explicar cómo los profesores de educación superior ajustaron su identidad docente conforme a nuevos retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes, como la pandemia del COVID-19, como por los nuevos perfiles de los estudiantes. El trabajo tiene un enfoque cualitativo, se basa en el paradigma interpretativo y se sustenta con la teoría fundamentada en un diseño experimental con alcance descriptivo que hace uso del método biográfico descriptivo bajo la técnica de entrevista a profundidad. Para la recopilación de información se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a profesores de tiempo completo y con una antigüedad de más de veinte años, lo cual indica, además, que estuvo enfocada a profesionales de la educación con amplia experiencia laboral.

En los resultados se señala que la estimulación intelectual y la motivación laboral significativa van configurando la identidad del profesorado. Así también, la variable de diversidad de perspectivas y experiencias docentes indica que la experiencia profesional establece un acercamiento previo en el sector privado orientado a su formación académica. Lo anterior refuerza el interés por cumplir con habilidades y competencias demandadas recientemente en el campo profesional, las cuales se pretenden desarrollar en el alumnado, siendo el proceso de formación docente indispensable.

El texto “Avances y retos del Centro Universitario del Norte a 25 años de su creación” aborda, desde una perspectiva biográfica, las vivencias de los académicos con mayor permanencia en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, con el fin de trazar aspectos históricos de uno de los centros regionales más jóvenes de esta institución. El texto describe, en palabras de estos académicos, cuáles han sido las estrategias utilizadas para consolidar a este centro universitario como una institución con las condiciones necesarias para la enseñanza de nivel superior, desde los puntos de vista histórico, pedagógico, tecnológico y humano. Estas reflexiones permiten hacer un análisis profundo de las metas alcanzadas y por haber, a manera de retos y con miras al futuro, especialmente por el contexto regional donde se localiza el centro universitario y su continua búsqueda por ofrecer servicios educativos para la población de una zona en la que muchos de sus habitantes no pueden migrar para continuar su preparación académica en otras partes del país.

Emmanuel Márquez Lorenzo
Alfredo Leonardo Romero Sánchez
Nicolás Lozano Mercado



Capítulo 1

La educación en el México prehispánico

Emmanuel Márquez Lorenzo

<https://doi.org/10.61728/AE20251246>



Resumen

El presente trabajo constituye un esfuerzo por dar a conocer los aspectos integrales de la educación entre las sociedades mesoamericanas, particularizando en aquellas del centro del país, de las cuales se tiene una mayor cantidad de registros documentales para el siglo XVI. Como se hará notar, la educación en el México prehispánico era de tipo integral en varias áreas del conocimiento, incitaba al trabajo y buscaba el desarrollo de habilidades físicas, sensoriales y socioculturales en las infancias. Asimismo, era inculcada en el ámbito familiar desde edad temprana, incluso antes de enviarse a los niños a las instituciones dedicadas a la impartición de conocimientos propios de estas sociedades. La investigación se hace acompañar de comentarios reflexivos acerca de las similitudes y diferencias entre estos modelos educativos y los que tenemos hoy en día.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo visibilizar las características de las prácticas educativas de las sociedades prehispánicas mesoamericanas, considerando no solamente aquellas propias de las instituciones de tipo estatal, sino otras tan importantes como la familia o las relaciones interpersonales, de donde emanaron preocupaciones para formar individuos aptos para la vida civil, con habilidades sensoriales, productivas y socioculturales plenamente desarrolladas. Para lograrlo, se ha procedido a consultar información de fuentes documentales del siglo XVI y XVII, incluyendo obras alfabéticas de cronistas de la época y pictográficas de tradición mesoamericana. Asimismo, se han considerado análisis de otros autores que han abordado el tema, acompañándose de reflexiones propias basadas en la experiencia y práctica, para, sutilmente, establecer rangos de comparación de tipo estructural entre la forma de educar en las sociedades prehispánicas y las modernas. Esto, partiendo de la idea de que la educación tiene como fundamento la reproducción de las condiciones materiales e ideales

de existencia de un determinado sentido social, temporal y espacialmente condicionado.

En México, pocos son los estudios que se han esforzado en, lejos del análisis de teorías, metodologías, técnicas de enseñanza y experiencias áulicas, estudiar la educación en su contexto histórico, especialmente, el prehispánico. No obstante, existen textos relevantes para su abordaje, incluyendo *La Historia General de las Cosas de Nueva España* y el Códice Florentino de Bernardino de Sahagún, que ayudan a entender los fundamentos de la educación indígena de la época colonial temprana. Son de digna mención, por su parte, los esfuerzos de Alfredo López Austin para comprender la educación indígena prehispánica en décadas recientes, con sus trabajos *La educación de los antiguos nahuas* y *Educación mexicana. Antología de documentos sahaguntinos*, publicados en 1985.

Reflexionar sobre la educación es pertinente al considerar que nuestra labor es sustancial en la reproducción del sistema ideológico social, porque nuestras enseñanzas no escapan de las directrices institucionales. Esto significa que los conocimientos se transmiten en función de las circunstancias sociales e históricas, condicionados con base en el cúmulo de saberes. Explícita o implícitamente, se espera que nuestros alumnos desarrollen ciertas capacidades y habilidades útiles al sistema social que nos rige (Márquez y Lozano, 2024). En México, esta visión suele ser eurocentrista, al privilegiar saberes y avances de la ciencia en otras latitudes, sin reflexionar que las explicaciones necesarias a nuestros contextos pueden ser muy diferentes, razón por la cual este trabajo se hace necesario.

Podemos pensar, a su vez, que las formas de enseñar en el México antiguo pueden ser muy diferentes a las de hoy en día; sin embargo, notaremos que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue en esencia similar. El conocimiento se generó con la observación del mundo, y se consolidó mediante la experimentación dada por la práctica repetida del contacto con la sociedad y la naturaleza; es decir, se fortaleció en la medida de su percepción como realidad humana condicionada social e históricamente (Márquez y Lozano, 2024). A su vez, el conocimiento se manifestó en la cosmovisión de las sociedades prehispánicas, y se transmitió entre generaciones mediante la oralidad y un tipo de libro denominado amoxtlí que muestra el desarrollo y dominio de una escritura con códigos propios. Aunque su presentación colorida pueda parecer caricaturesca a nuestra

visión occidental, su contenido fue trascendental en el pensamiento de grupos originarios.

El análisis del sistema educativo en las sociedades prehispánicas, por su parte, es relevante por su potencial para explicar otros aspectos menos claros. Por ejemplo, para analizar procesos de dispersión de ideas e ideologías de un centro de poder a otro y el uso de materiales e ideologías distintivas de las esferas de poder (Márquez, 2021b). Las instituciones educativas fueron indudablemente fundamentales en su difusión, al modo en que se utilizan hoy en día para orientar el comportamiento de una manera determinada y predeterminada (como propaganda política).

Pertinencia de la madre y asignación de la identidad indígena prehispánica

La educación, entendida como forma de inculcación de normas sociales, precede al nacimiento, considerando que en el vientre materno se desarrollan las primeras experiencias del feto en desarrollo, incapaz de elegir por sí mismo las emociones de su entorno. Todos estamos involuntariamente sujetos a cánones culturales y circunstancias precisas que moldean nuestra identidad, argumento ya planteado por Durkheim, quien aseguraba que nacemos ya inmersos en una religión sin haberla elegido (Márquez y Lozano, 2024).

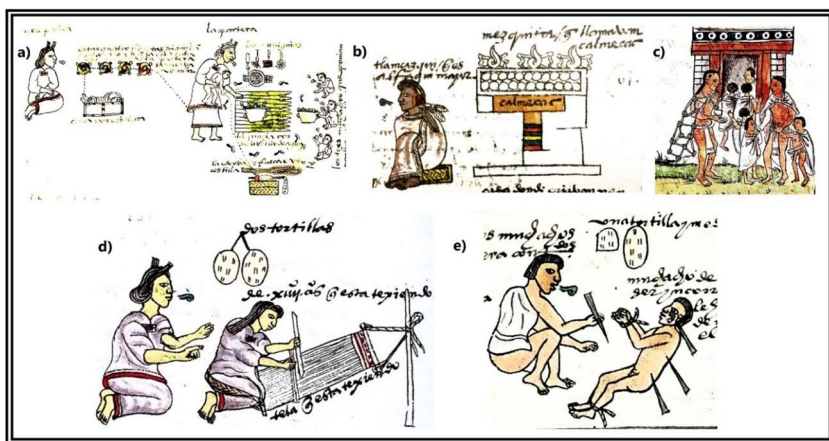
La madre es concebida, de acuerdo con Sahagún en el libro de retórica y filosofía moral del *Códice Florentino*, como agente social capaz de gestar la vida y brindar conocimientos a los infantes en sus primeros años de vida (Rocha, 2020, p. 165-167). Si era capaz, se le refería como *tlacahuapahua* (educadora de niños, tutora, impartidora de doctrina) y *tecemmati* (cuidadora de las cosas, reflexiva, entregada y que todo lo sabe o siente). Su acompañamiento puede considerarse pedagógico por ser sistemático y constante (Rocha, 2020, p. 165-167), sin olvidar que la formación de la personalidad del niño ocurre en los tres primeros años de vida (Montessori y Bofill, 1986, p. 17). Una mala madre, por su parte, tenía cualidades indeseables que se reflejarían en los hijos, como la pereza, ignorancia, falta de cuidado en los alimentos y en la atención y corrección a su familia (*Códice Florentino*, 1577, Folio 1r). En el *Códice Florentino* se detallan, además, las características deseadas en otros miembros familiares como el padre

y los tíos, relevantes para un desenvolvimiento social óptimo del infante.

Entre los mexicas, la partera realiza el baño ritual del neonato con previa disposición de insignias propias de su género y oficio (De Parres, 2001, p. 89-91). La predestinación se daba también por magia simpática, esperando que el entierro del ombligo de los varones en el campo de batalla o en el fogón en las mujeres les condicionara a dichas actividades (Sahagún, 2006, p. 367). De este modo, el varón recibía insignias de guerra, y la mujer, instrumentos propios como la escoba, la rueca o malacate y la cestilla (Figura 1a). La guerra era mayormente privilegiada por sobre la agricultura, pues con ella se incorporaba a otros grupos al sistema tributario. Al nacer, el niño recibía un oráculo por los especialistas religiosos, quienes se encargaban de vaticinar su futuro y personalidad analizando su fecha de nacimiento y la posición de las estrellas (Madrid, 2017, p. 20). Si el niño nacía en buena fecha, sería acaudalado y nunca le faltarían los mantenimientos, pero si el día era malo o nefasto, se evitaba asignarle nombre de manera inmediata, y se hacía en una fecha menos desfavorecedora (Sahagún, 2006 [1569]).

Figura 1

Insignias otorgadas al neonato conforme a su género por la partera (a), calmécac (b), telpochcalli (c), niña ejecutando tejido (d) y castigo con púas de maguey (e)



Nota. Adaptado de Códice Mendoza, 1992 [1542], Folio 57f (a); Códice Mendoza, 1992 [1542], Folio 61f (b); Códice Florentino, 1577, Folio 31r (c); Códice Mendoza, 1992 [1542], Folio 60r (d); Códice Mendoza, 1992 [1542], Folio 59f (e).

Tras veinte días, se le trasladaba al recinto que habría de recibirlo a futuro para educarlo (el Calmécac o Telpochcalli según su condición socioeconómica, siendo consagrados a Quetzalcóatl o Tezcatlipoca, respectivamente) (Figuras 1b, 1c) (De Parres, 2001, p. 89-91), y se les exhortaba al trabajo y desarrollo de habilidades físicas, sensoriales y socioculturales en una “participación periférica legítima” (Lave y Wenger como se citó en Madrid, 2017, p. 20). En estos espacios aprendían, por ejemplo, a identificar hierbas comestibles, medicinales y venenosas y a predecir el clima observando el cielo y el movimiento de los astros. Es decir, generaban habilidades útiles para percibir el mundo ya no fomentadas ni esperadas en la actualidad en nuestros infantes (a excepción de su edad más temprana), como son el reconocer gamas de colores, olores y otras tantas de importancia vital en estas sociedades.

En términos marxistas, podríamos asumir que la educación histórico-concreta influye en el modo de vida y condiciona el modo de producción y la formación económico-social, siendo un componente sustancial de la reproducción social. Respecto de los colores, por ejemplo, la agudeza visual nahua permitía distinguir hasta ocho gamas de color verde (Madrid, 2017, p. 20). Habría que preguntarnos, con nuestra mirada occidental, cuántas reconocemos cotidianamente —excepto en el caso de pintores y artistas que seguro perciben muchas más—, y nuestra distinción versará simplistamente entre tonos claros y oscuros, pero no más, especialmente si vivimos en centros urbanos y alejados de la naturaleza.

Las tareas asignadas a los infantes dependían de sus limitaciones físicas y edad, es decir, prevalecía la equidad al establecer las actividades a realizar (De Parres, 2001, p. 92), situación muy contraria a lo que promueven las sociedades occidentales actuales. Por ejemplo, en los niños, el acarreo de leña o agua y el apoyo en actividades artesanales era usual, en tanto las niñas ayudaban en la molienda o el tejido (Figura 1d) (De Parres, 2001, p. 92). Dicho esto, se hace notar en ambos casos la búsqueda de aprendizaje y sentido de responsabilidad vinculada al ámbito doméstico. En términos marxistas, esto se explica bajo el concepto de división social del trabajo, con el cual se permite el establecimiento de relaciones de cooperación en las unidades domésticas (ámbito familiar). En las sociedades occidentales, existe un sobreesfuerzo por romper con la división social del trabajo bajo

el argumento ideológico de la igualdad, pero jamás reparando en las problemáticas económicas que llevaron —y siguen llevando— a las situaciones desiguales que perviven entre las familias más pobres de nuestro país.

La educación en el ámbito familiar era severa, y procuraba responsabilidad y disciplina, y en diversos momentos, se hacía acompañar de discursos que hacían notar los aspectos indeseables en la condición humana. Así, por ejemplo, las mujeres jamás debían hablar en voz alta, ser vanidosas, chismosas, conocer a más de un hombre en su intimidad, mirar de manera inadecuada o llevar afeites y colores en el rostro (maquillaje) a menos que estuvieran casadas, pues se trataba de un marcador social (De Parres, 2001, p. 92). Estos rasgos indican un orden social establecido y construido históricamente por los indígenas sin que esto signifique su existencia universal en Mesoamérica. Asimismo, estas prácticas revelan una sociedad de identidad clara, contraria a la nuestra, donde se promueve exageradamente la deconstrucción, y donde el desconocimiento de nuestra propia identidad —y la imposición de otras, ilimitadas, desordenadas e irracionales— hace que cada día se presenten mayores roces, diferencias y problemas sociales.

En relación con la desobediencia en el seno familiar, se permitía ejecutar castigos severos (contrario a hoy día, que se impide a los padres el derecho a ejercer correctivos). Estos se aplicaban a la falta de obediencia o la pereza, y si se repetía el comportamiento, aumentaba la sanción. Padres y maestros podían ejercer castigos, siendo común sangrar con púas de maguey en partes blandas donde el dolor era más intenso, como las orejas, la lengua y los genitales (Figura 1e) (De Parres, 2001, p. 92). La ausencia de castigos, en pos del “desarrollo de la libre personalidad”, tiene hoy día un trasfondo político cuya pretensión es crear división social e impedir cualquier tipo de unión y lucha verdadera contra el sistema.

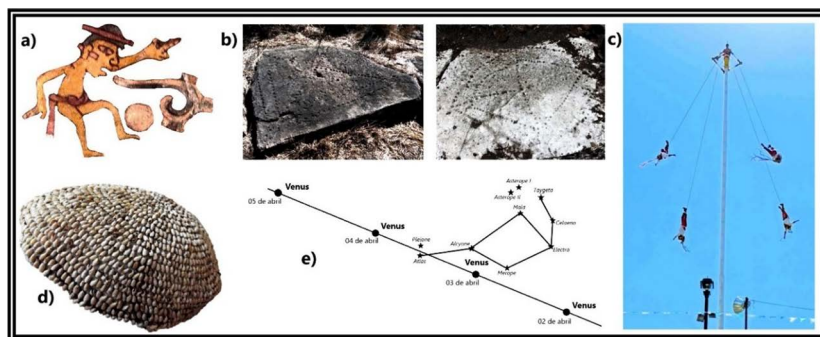
Las actividades lúdicas y sus procesos de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza de saberes podía promoverse también con actividades lúdicas, que como hoy día, son relevantes pedagógicamente (De Parres, 2001, p. 93). Algunos juegos se documentan en fuentes escritas del siglo XVI y hay vestigios de otros que pueden remontarse a 1500 años, expresados

pictóricamente en los murales de Tepantitla en Teotihuacan, donde se observa a un sujeto jugando a las canicas y otro con una pelota (Figura 2a). Otras prácticas lúdicas prehispánicas, de acuerdo con De Parres (2001), son el *cocoyocpatolli*, el *patolli*, las *chichinadas*, *mapepenas* y el mal denominado juego del palo del volador (su sentido es ritual y se asocia a la guerra). El *cocoyocpatolli* consiste en arrojar frijoles rojos o semillas en orificios, con el objetivo implícito de desarrollar y afinar precisión en la puntería, necesaria en actividades de subsistencia como la caza. El *patolli*, por su parte, se relaciona con las cruces punteadas y la habilidad para contar períodos de tiempo en el *tonalpohualli* y *xiuhpohualli* (quintanas, veintenas, nemontemis, biquintos y cuentas de ocho años en las cuales ocurre la conjunción de Venus y las Pléyades) (Figura 2b) (Márquez, 2023). Existen registros de *patolli* en diversas partes del país, cuyo objeto fue la permanencia y difusión de conocimientos astronómicos desarrollados por especialistas dedicados a la observación de los astros.

Figura 2

Jugador de pelota (a), cruces punteadas de Momax y Cerro del Huistle (b), danza del volador ejecutada el 14 de octubre de 2022 (c), adorno de tela y caracoles procedente de Cerro del Huistle (d), Venus atravesando las pléyades a inicios de abril de 2020 (e)



Nota. Adaptado de Mural de Tepantitla, Zona Arqueológica de Teotihuacan (a); Márquez, 2023, p. 36 (b); Papantla, Veracruz (c); Tatuutsima Museo Comunitario de Arqueología e Historia (d); Márquez, 2023, p. 44 (e).

En el caso del juego del palo del volador, no se trata de una actividad lúdica, pues su práctica se orientó a la formación de carácter en los varones. Imaginen el valor que se debe tener para trepar sobre el tronco de un árbol

montado sobre la tierra, amarrarse los pies y arrojarse al vacío, de cabeza, desde veinte o treinta metros, de manera que cualquier cálculo mal realizado ocasionaría la muerte (Figura 2c). De manera personal, creo que la participación en el palo del volador tenía la intención de eliminar todo tipo de temor, y de ahí que se considere su relación con la guerra. No debemos olvidar que la muerte en batalla era vista con buenos ojos, y de resultado favorable al ser humano; de ahí, por ejemplo, su exhorto en los poemas de Nezahualcóyotl. “¡No temas, corazón mío! En medio de la llanura, mi corazón quiere la muerte a filo de obsidiana. Solo esto quiere mi corazón: la muerte en la guerra” (León-Portilla, 2019, p. 28).

Condicionamiento socioeconómico en el derecho a la educación

El tipo de educación dependía de la pertenencia a un sector socioeconómico, mas no se impedía este derecho (Tous y Moragas, 2004). El contexto social de la unidad doméstica —el calpulli—, por su parte, condicionaba el aprendizaje de oficios (Tous y Moragas, 2004, p. 106-107), regido, a su vez, por el culto a determinados dioses que regían sobre actividades productivas en estas estructuras sociales.

Tous y Moragas (2004) afirman que los mexicas destinaban los primeros cinco años de vida a educar en el ámbito doméstico y después iniciaban su vida escolar. La administración gubernamental era la encargada de recibir al infante, no sin antes hacerlo pasar por una serie de ceremonias donde era advertido que en las instituciones sería humillado, menospreciado o abatido por sus educadores si desobedecía o faltaba a sus deberes (Tous y Moragas, 2004, p. 107-108). Estas instituciones, cabe decir, pudieron existir en otras regiones, especialmente las cercanas a centros de poder donde el desarrollo civilizatorio permitía y requería trabajo especializado para el cual se preparaba a la población.

La educación formal en la sociedad mexica se caracteriza por la presencia del Telpochcalli y el Calmécac y, a su vez, mediante la conformación de barrios denominados calpullis en centros de poder, que permitían la formación de clanes dedicados a ciertas actividades productivas particulares, donde se promovía el aprendizaje de oficios desde edad temprana (Tous y Moragas, 2004, p. 106-107). De los asistentes al Telpochcalli se esperaba

que desarrollaran destreza en la guerra, esperando que se transformaran en miembros sociales ejemplares, pues esta actividad era sumamente preciada (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 18).¹ En el Calmécac, por su parte, la educación se orientaba al servicio permanente y de por vida a las deidades en caso de mantener la soltería, en tanto si formaban una familia podían participar de los consejos de gobierno, manteniendo y elevando su estatus (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 18).

Por su parte, eran dos los centros que reclutaban a las niñas mediante consagración a Quetzalcóatl. La canalización se realizaba con el previo consenso de los familiares, quienes reparaban sobre los beneficios sociales —y divinos— que la educación tendría en la unidad doméstica. De las niñas, se esperaba el desarrollo de actitudes tales como ser virtuosas, reverentes, temerosas, humildes, nobles y generosas (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 18).

Una de las actividades primordiales de aprendizaje en las instituciones educativas prehispánicas fue la escritura, la cual permitió plasmar el pensamiento en imágenes como medio de comunicación. En cuanto a estrategia de enseñanza-aprendizaje, facilitó la estructuración de palabras y expresiones a partir del propio lenguaje del niño, sin importar su lengua materna. Es posible, entonces, que muchos indígenas nobles de diversas regiones enviaran a sus hijos a educarse en instituciones ubicadas en centros de poder reconocidos, considerando, además, que en el Posclásico muchas sociedades conquistadas por la Triple Alianza tenían autoridades con dominio de una lengua local y de la oficial, impuesta por la vía de la cohesión o coerción social según fuera el caso. Este fenómeno es similar al sucedido hoy en día: las universidades se instauran o desarrollan en determinadas regiones y su presencia ayuda al crecimiento económico y social, al tiempo que originan migraciones y nucleaciones de población heterogénea. Estas sociedades, conformadas por una población rica en prácticas culturales, son homogeneizadas por la vía de la cohesión ideológica social en boga, es decir, nucleadas por inercia para conformar centros protourbanos y urbanos, tal como sucedió en la antigüedad.

¹ La guerra permitió acaparar excedentes productivos de otras sociedades mediante cobro de tributo, lo cual ayudó a la división social del trabajo a gran escala (especialización artesanal de tiempo completo).

La labor del docente en Mesoamérica

A quienes se dedicaban a la enseñanza se les denominaba temachtiani, cuya función era “perfeccionar la personalidad de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: dando sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones” (León-Portilla, 1956, p. 279). El lenguaje corporal, cabe decir, es de importancia vital en el ser humano y se desarrolla desde el nacimiento; no obstante, va menguando generacionalmente, en especial al introducirse formas de comunicación que nos privan del contacto persona a persona, como lo es el uso de celulares desde edad temprana. Antes de la era de las TIC, las emociones podían ser identificadas, reconocidas y comprendidas en el lenguaje corporal, por haberse desarrollado a lo largo de la vida (Ekman y Oster, 1981). Hacer firmes los corazones refiere al control emocional ante sentimientos desagradables. Ayudar y confortar a otros es, a su vez, una cualidad que, a la par de la identidad, hemos estado perdiendo al dar importancia a una formación educativa impuesta cuya pretensión es universalizar ciertas expresiones culturales humanas. Nos enseñan a pensar y sentir para nosotros mismos, sin importar los pensamientos y emociones de los demás, lo cual desembocará en una descomposición social sin precedentes. Al romper los tejidos sociales, se atomiza a la unidad fundamental de existencia, la familia, y esto lo sabían —y saben— muy bien las antiguas sociedades indígenas; por eso sus formas educativas tenían maneras peculiares de expresión, dando prioridad al bienestar social por encima del propio (a excepción de quienes pertenecían al aparato gubernamental, para evitar romantizar este asunto).

Códigos de vestimenta

El aprendizaje indígena en época prehispánica involucraba el mantenimiento del templo (útil para la vida cotidiana en la medida en la cual se podía resolver la manutención física del hogar) y la experiencia corporal de actos de penitencia y aflicción (Tous y Moragas, 2014, p. 107-109). La diferenciación entre etapas de la vida del infante, por su parte, se daba por códigos de vestimenta, siendo usual que fuera más acentuada a partir de los nueve y trece años, siendo esta última edad la idónea para el uso del

maxtlatl o taparrabo (Tous y Moragas, 2014, p. 107-109). Estos códigos son relevantes en la medida en que marcan la condición social y económica y así existieron indicadores tendientes a demostrar este poder con relación a ser *tlatoani* (gobernante), *pipiltin* (noble) o *macehual* (gente común), en tanto oficios particulares como el de guerrero, que tenía también cierta forma de vestir (Stresser-Péan, 2013). Su exaltación se observa no solo en códices y documentos del siglo XVI, sino en la pintura mural y la escultura (Márquez, 2021a, p. 136). Las formas de distinción en la vestimenta son usuales también en sociedades occidentales modernas, como lo ha demostrado Sahlins (1997, p. 178-202).

Las escuelas típicas de las sociedades prehispánicas contaron también con un código de vestimenta —a modo de uniforme— que permitía identificar socialmente a sus miembros, usando telas de algodón, adornos de caracoles y plumas y trenzas (Figura 2d) (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19). Dichos atavíos en figurillas arqueológicas, por lo tanto, pueden ser marcadores no solo de la edad física —especialmente asociada a ritos de paso—, sino de la social también, tratándose, en todos los casos, de personas que se habrían forjado con una serie de conocimientos teórico-prácticos útiles para ser una entidad social ideal —y dispuesta— capaz de integrarse y dar vitalidad a una nueva unidad doméstica.

Los Telpochcalli

En el altiplano, había al menos cinco centros Telpochcalli ubicados cerca de los templos, haciendo que el niño participara activamente en ceremonias, coros y danzas (Rocha, 2020, p. 161). La educación, así, no solo residió en la formación de saberes propios de la vida social, económica, política y científico-cognitiva, sino en la configuración ideológico-religiosa, fundamental en el modo de vida de las sociedades prehispánicas. A los educadores del Telpochcalli se les denominaba *teachcan* o *techpulteca*, título dado por destacar en una hazaña militar y cautivar o dar muerte a otro en batalla; es decir, eran sujetos con habilidades y experiencia probadas en la práctica (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19). Los *teachcan* pudieron utilizar descripciones afinadas donde describían técnicas y momentos memorables durante las confrontaciones, apoyándose en la

tradición oral y documentos pictográficos. Dicha técnica suele utilizarse hoy día en algunos pueblos al evocar vivencias personales que debieran ser entendidas a modo de parábolas, y no como distractores (como suelen juzgar las hipersensibilidades de la posmodernidad occidental). Su uso ha ido desapareciendo por las distorsiones de la percepción de la experiencia de los alumnos —propia de la capitalista— que ridiculizan, tergiversan y minimizan lo sustancial de esta práctica (ideologizados por los agentes educativos desde edad temprana). En sociedades prehispánicas, por el contrario, los educadores con más experiencia eran considerados de mayor jerarquía y se les llamaba *Tlacatecatl* (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19), a diferencia de hoy día, en la cual el respeto a la clase gerontócrata es prácticamente nulo, lo cual constituye, a su vez, un problema social grave, si consideramos que todos tenemos esperanza de llegar a la vejez.

Resulta relevante, por su parte, que la ostentación de cargos estuviera basada en la educación del sujeto y no tanto por sus relaciones de parentesco, además de que los guerreros contaban con “virtudes que adornaban su espíritu y servicio” (Ruíz, 2013, p. 272). Estas características deseables en los educandos eran también soportadas por las normas sociales, a grado tal que, por ejemplo, se les castigaba con la muerte si se les sorprendía bebiendo: en el caso de los nobles, ahorcado o quemado vivo, o bien, a palos si se trataba de un plebeyo (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19). Para poder “egresar” de estos centros o tener derecho a contraer lazos con una mujer, por su parte, se requería pagar veinte mantas (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19), equivalente al costo de un esclavo, lo cual llama la atención si se considera que una de las formas tradicionales de obtener esclavos era a partir del ejercicio militarista; es decir, se presionaba implícitamente al individuo para ir a la guerra y así ‘liberarse’ de la deuda. Bastaba, por lo tanto, con participar en una de estas comisiones impuestas y someter a un contrario para transformarlo en esclavo, es decir, fuerza de trabajo, o en su defecto, ofrenda para las deidades a través del sacrificio humano, cuya esencia, a final de cuentas, era política (Márquez, 2015).

Los Calmécac

En los Calmécac la situación educativa era distinta en apariencia, pero similar en su sentido más esencial. El niño era encomendado a las divinidades mediante los especialistas religiosos, quienes debían prepararlo en toda virtud. Les teñían el cuerpo y les instaban a ofrecer sangre de sus orejas a Quetzalcóatl y otros dioses, y eran requeridos también para el desarrollo de su culto y ministración (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19). Entre otras actividades, debían realizar oficios y labores propias de sus unidades domésticas, levantarse a altas horas de la noche a bañarse y recitar oraciones, punzarse el cuerpo con púas de maguey, hacer ayunos en fechas especiales y mantenerse en humildad todo el tiempo (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19-20).² En esta escuela, el rigor disciplinar era más fuerte en comparación al Telpochcalli, si se considera que cualquier situación era motivo para hacerles sangrar las orejas con espigas de maguey o azotarlos con ortigas, y quizá la razón es porque no se encontraban obligados a ir a la guerra, como sí lo estaban quienes asistían al Telpochcalli. En el Calmécac debían aprender la escritura pictográfica, recitar cantos, llevar un registro detallado de las cuentas del tiempo, desarrollar la capacidad de predecir eventos astronómicos e interpretar sueños (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19-20). Parte relevante de su educación era hablar con la verdad y mantener elocuencia, saludar a quienes encontraran a su paso y reverenciar a personas mayores (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 19-20). Estos valores han persistido en algunas comunidades indígenas y mestizas, en tanto que las más occidentalizadas carecen de ellos, como lo puede representar el hecho de emitir un simple ‘buenos días’ o escuchar los consejos de las personas mayores; como afirma Antonio Escobedo: “Cuando un pueblo tiene eso, cuando un pueblo tiene educación, un pueblo es rico”. O sea, en definitiva, la riqueza es conocimiento, y sobre todo un conocimiento que le permite el respeto ilimitado por los demás” (Libertarian, 2018). Este grupo era relevante debido a su experiencia de vida, existiendo una especie de gerontocracia oculta, bajo la cual se tendía a ver por su bienestar... ¡Cuán diferente se percibe a los ancianos hoy en día!

² La humildad es quizá el valor humano más alto entre sociedades prehispánicas, destacándose como una especial virtud, independientemente del cargo ostentado.

Los Calmécac contaban con espacios para el ejercitamiento físico, como los juegos de pelota (García, 2013, p. 79), práctica que permitía el desarrollo muscular corporal. De hecho, actividades como la pesca, la cacería o incluso la recolección desarrollan habilidades físicas que han sido menospreciadas, pues si se practican, se notará claramente cómo actúan en áreas que parecieran desconocidas a cada uno de nosotros, por no ser conscientemente utilizadas. La inclusión de infantes en estos hábitos, por su parte, no debería verse como algo malo o indebido —desde la mirada occidental—, sino más bien como una posibilidad de socializar, aprender, identificar y procesar conocimientos que le son y serán útiles en la vida.

Parte de la labor intelectual de los antiguos mesoamericanos estuvo inmersa en la observación de los astros, con los cuales se alcanzó a vislumbrar un orden del Universo e incluso, podríamos atrevernos a pensar en un hallazgo similar al de Fibonacci, idea bajo la cual todo ha sido creado —explicación implícita del acomodo ordenado de existencia de las cosas—. El *xihpobualli* o cuenta solar, por ejemplo, mostraba el acomodo de veintenas en quintanas, mismas que complementaban la vuelta al sol al agregarse una —de esencia maligna— al finalizar el período de dieciocho veintenas. Esta se componía de días llamados *nemontemi*, los cuales se reproducían cada cierto tiempo dando origen a un día más (biquinto). De este modo, el tiempo no se concebía cíclicamente, sino que se introducían cambios en el orden del mundo procedentes del supramundo.

La inserción de biquintos o bisiestos, cabe decir, corresponde a 26 por cada 108 años, equivalentes a dos treceas de días (dentro, además, de un período cronológico que al dividirse entre trece resulta en el numeral ocho). Esto no es casualidad si se considera que los períodos de reproducción de días y de la vida humana dependían de un evento ocurrido cada ocho *xihpobuallis*: el parto simbólico del planeta Venus (el maíz) por parte de las Pléyades (diosa del maíz en situación de parto) (Figura 2e). El numeral trece, por su parte, no es elegido al azar, sino que se sostiene en la lógica de otra cuenta de días, que en veinte vueltas completa el calendario ritual o *tonalpobualli*. La coincidencia de ambos, por lo tanto, refleja un perfecto conocimiento sobre el tiempo —y el espacio—, capaz de predecir movimientos celestes. Evidencia de estas cuentas precisas se encuentra desde el sureste mesoamericano hasta la región norte de Jalisco y sur de Zacatecas,

particularmente en Cerro del Huistle y Momax (Márquez, 2020, 2023).

En los Calmécac, a su vez, existían verdaderas bibliotecas denominadas *Amoxcalli* (García, 2013, p. 279) que poseían documentos pictográficos donde se plasmaron sus conocimientos, los cuales fueron destruidos tras la conquista hispana. Para el ascenso en la escala social se requería de la retórica, sin tomar en cuenta que quienes recibían educación debían prepararse también en el análisis de las etapas de vida de las plantas y las costumbres de los animales, así como los efectos producidos en el ser humano a partir del consumo de cierto tipo de sustancias (Sahagún, como se citó en Ruíz, 2013, p. 272). Había disciplina para no despreciar la comida, levantarse de madrugada a barrer y limpiar, traer leña y espinas de maguey todo el tiempo (recordemos que estas espinas se utilizaban para infringir castigos ante la falta de disciplina), y además se exigía al estudiante mantenerse casto y sobrio. A la medianoche, siempre, había que orar, bañarse y hacer penitencia (Sahagún, como se citó en Ruíz, 2013, p. 272).

La educación femenina

La educación femenina se enfocaba casi totalmente en lo doméstico, la vida cívica ritual y el culto a deidades (Tous y Moragas, 2004, p. 109-110). A la mujer se le forjaba en el respeto a sí misma y para elegir bien al compañero de vida, a ser trabajadora, de conducta moral estricta y pudor elevado, especialmente al estar en presencia de varones. Su andar debía ser recto, evitando ser o mostrar cualidades de una mujer pública (Tous y Moragas, 2004, p. 109-110). Los discursos paternos y de familiares plasmados en los *buehuetlatolli*, por ejemplo, exhortan a que sus acciones jamás avergüencen a los antepasados (ancestros), quienes observan los sucesos en el mundo (Tous y Moragas, 2004, p. 109-110). Esto es particularmente interesante si se consideran los principios del desplazamiento de valores de la familia ocasionados por la estructura ideológica del Estado (Chacón, 2008), en el cual la figura del ancestro deja de tener pertinencia para ser ocupada por una deidad abstracta e incluso por un ideal de la propia organización social civilizatoria. En el orden social mexica existieron esfuerzos por mantener los valores propios de una formación socioeconómica antañá, en la cual la moral tuvo un peso fuerte, al menos internamente, pues estos valores no prevalecieron hacia las sociedades conquistadas, por ejemplo (Márquez,

2021b). La conducta pública aceptable de la mujer estaba condicionada socialmente por la realización de actividades propias de su género, como la preparación del cacao, la molienda de maíz y la elaboración de prendas de vestir (Tous y Moragas, 2004, p. 109-110).

Se ha documentado que en los centros de poder había al menos un aula más espaciosa³ donde se recibía a mujeres que se dedicarían a ministrar a las deidades, a quienes se les cortaba el cabello al ingresar (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 20). La mayoría hacía gala de estas instituciones para obtener un buen compañero, haciendo deseable la reproducción social ejemplar, intentando heredar buenas prácticas y costumbres a la descendencia (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 20). A pesar de tratarse de espacios abiertos, los hombres jamás ofendían a las mujeres que los habitaban debido a la propia injerencia de la educación. Ellas dedicaban parte de su tiempo al hilado de algodón y al arte de plumaria y barrían y limpiaban los templos en sus partes bajas.

Si una mujer adulteraba, se le daba muerte en ceremonia pública, o bien, se le obligaba a dedicarse a la prostitución de por vida (Hernández, como se citó en González, 2014, p. 20). El adulterio era identificado en las supervivientes por la falta de la nariz, arrancada mediante un mordisco por parte del ofendido, castigo socialmente permitido para cubrir la ofensa (Códice Tudela, folio 75r), pero también, de otorgar un marcador social permanente en la imagen de la fémina.

La fuerza de la palabra

Los *huehuetlatolli* son discursos orales conforme a la ocasión, por los cuales se expresaban principios sociales, políticos, religiosos y de cortesía (Escalante, 2010, p. 29-32; Ruíz, 2013, p. 270). La ignorancia se concebía como una situación vergonzosa cuyo resultado era el sufrimiento. El conocimiento se pensaba que venía de las deidades, pues a medida que el hombre encontraba orden en el espacio y el tiempo, se demostraba la

³ Mientras que en sociedades prehispánicas era normal separar mujeres y hombres para brindar educación, en la actualidad estos son mezclados y sus límites borrados con la ideología de género para educar en masa, evidenciando la ocultación de diferencias de origen natural entre personas.

creación de lo existente (Ruíz, 2013, p. 270); y una mayor comprensión del mundo revelaba un aumento en la interacción con las deidades. Una manera usual de expresar el conocimiento eran los poemas, con los cuales se podía socializar, plantear problemas y resolverlos mediante una verdad manifestada con símbolos y metáforas (León Portilla, 1956). A los poseedores de esta filosofía de pensamiento se les llamó toltecas, y de manera metafórica se decía que poseían la tinta roja y negra, es decir, su facultad era conocer, saber y representar cosas de difícil comprensión (León Portilla, 1956).

Los primeros discursos eran dados por la familia, con motivo de modelar la moral, los comportamientos y los modos por los cuales se debía vivir en el mundo (Ruíz, 2013, p. 270). La expresión oral era muy relevante, de ahí la justificación de llamar *tlatoani* al gobernante, al ser quien habla, dicta y establece el orden social. Prácticamente toda ceremonia o fiesta era pretexto para iniciar un discurso (Ruíz, 2013, p. 274), como se hace hoy día en algunas celebraciones cívicas y religiosas de algunas comunidades, para persuadir o mover a la reflexión y acción, así como perpetuar la sabiduría acumulada a lo largo de los siglos.

Una forma de ejercer presión social mediante los *buehuebhtlatolli* era advertir sobre las aflicciones o castigos divinos que debían enfrentarse al desobedecer o mostrar desinterés en las normas morales (Ruíz, 2013, p. 270). Estos consejos, a su vez, no se dirigían exclusivamente a la juventud nahua, sino que se acoplaban en su forma a distintas etapas de la vida, a grado tal de seguirse aconsejando cuando ya se era adulto. Al hijo casado se le pedía cuidar y valer por su pareja e instruirla en sus labores, honrando y haciendo guardar la palabra de los padres (Carreras, 2002, p. 63). Debía mantener su hogar con esmero, enaltecer y amar a otros, tener hijos y entregarles el conocimiento de las palabras sabias (*buehuebhtlatolli*), es decir, había un fuerte lazo entre sociedad y vida familiar (Carreras, 2002).

En los *buehuebhtlatolli* se recomienda tener reverencia y oración, ser devoto y aparejarse en las fiestas, reverenciar y saludar a personas mayores y menores por igual, nunca quedándose mudo (León-Portilla, 1991). La obligación social, además, era consolar a pobres y afligidos con palabras dulces y buenas, honrar siempre a los demás y muy en especial a los padres, a quienes se debía además obediencia, servicio y reverencia, y jamás

hacer burla de ancianos y enfermos con desorden mental o falta de algún miembro. Los hijos debían vivir en paz y alegría y no dejarse guiar por personas tendientes a la locura, desatinados y desobedientes, cuyo comparativo con animales es explícito al referir al desacatamiento del padre y la falta de reverencia a la madre. Se le advertía, además, de que tendría una muerte nefasta, ya fuera en desesperación, despenado o atacado y comido por fieras.

Castigos, cualidades esperadas y valores sociales

Las mujeres tenían prohibido salir solas, y si desobedecían, se les punzaban los pies con púas de maguey hasta sangrar, en especial si tenían diez años o más. Al andar en compañía, se les prohibía levantar la mirada y volver la vista hacia atrás, y si lo hacían, se les pasaba ortiga por la cara para llenarles de ardor y comezón en la piel o bien, las pellizcaban fuertemente (León-Portilla, 1991; Fernández et al., 2013). Se les educaba para tener un modo especial de hablar y honrar a ancianos y personas mayores, y si había ocasión en que esto no hacían, la persona podía quejarse con las madres o amas para que les clavaran púas gruesas en las orejas. A la edad de cinco años, debían ya saber hilar y tejer, y no se les permitía andar en ocio, y si había razón para que dejara su labor antes de tiempo, se le ataban los pies para que se sentara y volviera a realizar las actividades encomendadas.

La enseñanza, en general, se orientaba a la promoción de valores sociales, prevaleciendo el interés grupal sobre el personal (Tous y Moragas, 2014, p. 110-112). Actualmente, los tequios son ejemplo de esta situación moral, pues requieren la participación de todos los miembros de una comunidad en apoyo a los recién casados para construir su vivienda. La justicia, honestidad y castidad eran también valiosos; no se debía codiciar, adulterar o siquiera atreverse a voltear a ver a otras mujeres si se era casado, o andar de noche a escondidas (Las Casas, como se citó en Tous y Moragas, 2014, p. 110-112).

Se esperaba que el sabio nahua obrara como *teyacanani* (guía), supiera administrar o gobernar, dirigir o conducir y adiestrar a quienes no saben (Rocha, 2020, p. 157-159). También era llamado *teotequiani*, por mostrar el camino a las personas, siendo la arteria o vena, quien enseña sobre el

origen de las cosas (Rocha, 2020, p. 157-159). Es un *pipilcatiuh*, pues se dependía de él por ser sabio, porque enseñaba y forjaba; era un guía, mostraba el camino, era sostén para avanzar (Rocha, 2020, p. 157-159). Una de sus labores principales era conservar y hacer saber el contenido de los códices, siendo pilar en la reproducción social de las tradiciones y la educación; poseía sabiduría y perseguía la verdad, confortaba el corazón, corregía, enseñaba y ayudaba a humanizar los sentimientos (Carreras, 2002, p. 60). Daba soluciones y respuestas, sabía curar con plantas y partes de animales y hacer oraciones y poseía la *ixtlamachiliztli*, facultad para hacer sabios los rostros y fuertes los corazones, sabiduría del hombre maduro con el corazón firme como piedra y resistente como el tronco de un árbol (León-Portilla, 1956). El sabio era poseedor de un rostro y un corazón hábil y comprensivo.

La vida, para el sabio, se concebía como un breve momento: la muerte es inevitable y por ello se expresa preocupación e incertidumbre en su sentido, como se percibe en un poema de Nezahualcóyotl “¿acaso de veras se vive con raíz en la tierra? No para siempre en la tierra: solo un poco aquí. Aunque sea de jade se parte, aunque sea de oro se rompe, aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar” (León-Portilla, 2014). Si comprendiéramos nuestra naturaleza finita quizá nuestra visión del mundo cambiaría y prestaríamos más atención a las relaciones sociales. No obstante, jamás nos detenemos a pensar en esa parte de la existencia y en el hecho de que en cualquier momento podemos morir.

La educación física y militar

En cuanto a la educación física, había diversos ejercicios y juegos para entrenar y fortalecer el organismo (García, 2013, p. 73-76). Los mexicas, al ser un pueblo pequeño formado por migrantes de origen desconocido, se vieron forzados a destacar mediante la guerra para hacerse de poder político en el altiplano. De ese modo, apostaron a la formación temprana en la milicia y al fortalecimiento de la voluntad. Con el gobierno de Moctezuma Ilhuicamina, se dispone que existiesen en todos los barrios escuelas para mancebos donde aprendieran de religión y buena crianza, manteniéndose en penitencia (García, 2013, p. 73-76). Los jóvenes podían ejercitar sus cuer-

pos y fortalecerse mentalmente con ayunos, desvelos, disciplina y sacrificio, estando sometidos a ancianos encargados de reprender, corregir y castigar su conducta (García, 2013, p. 73-76). En ningún momento se les permitía el ocio, educándoles ideológicamente para desear la propia muerte mediante el sacrificio humano o la guerra. Las prácticas bélicas se hacían contra cholultecas y tlaxcaltecas en las llamadas guerras floridas, en tanto se les adiestraba en el uso de armas y el desarrollo de destrezas para el ámbito militar.

La educación militar implicaba sufrimiento, hambre y sueño: el niño debía ser consciente del trabajo y así evitaba una mala crianza, forjando su carácter. Prácticas comunes para ejercitarse fueron las carreras, la natación y parodias de combate, en tanto que a los quince años ya se debía saber cazar, y a partir de los 22, ya podían desempeñarse como oficial militar perfecto del temazcal (García, 2013, p. 76-78). El juego de pelota y otras actividades físicas como las *xocuahpatollin*, malabares con los pies, matlan-chines, acrobacias desafiantes, *teoquahpatlanque* o el juego del volador eran usuales (Ramírez, 2012, p. 118).

En cuanto a la preparación física, en Norteamérica los hopi hoy día realizan carreras en terrenos áridos personificando nubes de lluvia, y para nadie es extraño que los tarahumaras dominen este ámbito a escala nacional e internacional. Las carreras son usuales también entre los wichita de Oklahoma, quienes creen que seres mitológicos participan en competencias (los zuñi las consagran al numen de la guerra); en su caso, los navajos tienen una deidad de ese deporte y algunas tribus del suroeste de Estados Unidos de América incluyen una variante que contempla dar patadas a una pelota (Ramírez, 2012, p. 118). La educación física trasciende a estas actividades, y puede considerarse también la cacería anual del venado de los wixaritari en el occidente de México (Ramírez, 2012, p. 118).

La educación musical

Por las tardes y noches se enseñaba a tocar instrumentos musicales y había sesiones de canto y baile. A cierta edad, además, se les instruía en medicina, probablemente para su aplicación en actividades bélicas (García, 2013, p. 79). Entre sus avances se menciona, por ejemplo, conocimiento para borrar cicatrices o incluso volver a colocar una nariz cortada con miel y sal (Sahagún, como se citó en García, 2013, p. 79). Estas curaciones, sin

embargo, se contemplan con escepticismo debido a la mirada impuesta por el sistema económico en el cual vivimos. Hay mucho que aprender de la naturaleza y de estas sociedades, donde las prácticas curativas se tachan de simples creencias. No obstante, fueron construidas como la ciencia moderna, con base en la práctica y la teoría, y a partir de la observación de los efectos que produce un determinado remedio.

Conclusiones

La práctica educativa se resume en varias áreas que debían desarrollarse en las sociedades indígenas prehispánicas: militar, administrativa, ritual, astronómica, moral, física, musical y médica, entre otras. Estos conocimientos eran impartidos en espacios destinados a tal fin, en centros protourbanos y urbanos, al modo en el cual se hace en sociedades occidentales, pero sin dejar de lado el ámbito familiar.

La adquisición de conocimientos iniciaba a edad temprana, enfocada a actividades de la vida cotidiana y otras que garantizaban la supervivencia de los nuevos miembros sociales. Desde elegir y acarrear leña, identificar el espacio que rodea a la comunidad, conocer los nacimientos de agua, las especies de flora y fauna, tejer mantas, elegir los granos de maíz idóneos para la siembra y cuándo realizarla, pescar y nadar, es decir, una serie de habilidades trascendentales y vitales. Se esperaba, como en la educación occidental, que a cierta edad un infante tuviera conocimientos específicos: identificar números, letras, saber leer.

La presentación social del infante fue relevante. Tanto en sociedades prehispánicas como occidentales, están condicionados culturalmente para dar continuidad al sistema de creencias, prácticas y oficios. En la versión bíblica de las sociedades occidentales más remotas, por ejemplo, se indica que los hermanos Abel y Caín se dedicaron a labrar la tierra y al pastoreo, respectivamente, es decir, las labores conocidas y desarrolladas en las incipientes formas de existencia social urbana de la humanidad.

Un factor social relevante para la formación del infante es su integración comunitaria, gestada a partir de su participación en las festividades que expresan en sí mismas momentos ideales de socialización. Las instituciones cuya función es educar son igualmente relevantes: en las sociedades

occidentales, al ingresar especialmente a las universidades, no nos conocemos entre nosotros, siendo usual tender a formar grupos de acuerdo con nuestras coincidencias culturales.

En todo el proceso educativo, el niño fue apoyado en la formación de su personalidad, siendo vital el medio social donde nació y creció, condicionante de su forma de ser y pensar; es decir, la buena educación provenía también del núcleo familiar, pues ahí se desarrollaba una personalidad social idónea. La educación se basaba entonces en el amor, la disciplina, el trabajo físico y el aprendizaje constante, que daban al niño la confianza y seguridad requeridas en su condición humana. El involucramiento y compromiso de los padres en la formación de sus hijos llevó al desarrollo de formas de conocimiento más allá del ámbito institucional escolar, instruyendo así en la formación de la moral y el carácter.

Una razón para percibir la escuela como institución carente de relevancia emocional para los estudiantes es quizá la falta de conexión entre teoría y práctica, que sí era considerada en sociedades prehispánicas. La facilidad de establecer rutinas y dinámicas ayudó a que educar se considerase transcendental, impidiendo cualquier forma de expresión de ocio o aburrimiento. Cuán diferente sería la escuela si un día como docentes llegáramos y dijéramos a nuestros estudiantes: “Alístense, que hoy toca ir de cacería”, o al otro día ir de pesca, o al siguiente ir a practicar buceo o a recolectar plantas comestibles o flores curativas.

Sería importante para reivindicar a las instituciones educativas establecer la enseñanza de conocimientos particularmente relevantes en la vida cotidiana. Esta colaboración en actividades de la vida diaria de los adultos (aprender a socializar, cocinar, barrer, conducir, reparar una falla del auto, coser, entre otras y sí, conforme al género) permite el aprendizaje situado y la participación periférica legítima. Enseñarles a los hijos el respeto y amor a su tierra, a sus raíces, a otras personas es apostar por el futuro, pues sin arraigo e identidad no existen razones para ser. No debemos olvidarnos, por otra parte, de apoyar a nuestros niños en la enseñanza del uso de sus propios sentidos como un prerrequisito del desarrollo del pensamiento racional, así como del sentido de comunidad, lo cual obliga a replantearnos nuestro actual quehacer educativo.

Referencias

- Berdan, F. F. y Anawalt, P. R. (1992). The Codex Mendoza (Vols. 1-4). University of California Press. (Trabajo original publicado en 1542).
- Carreras, M. T. (2002). Antecedentes históricos de la educación de padres en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (3), 59-71. <https://scripta.up.edu.mx/handle/123456789/6859>
- Chacón, F. (2008). Reflexiones sobre la familia a partir de la explicación histórica de la organización social actual. *Revista Palobra “palabra que obra”*, (9), 200-209. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/210/170>
- Códice Florentino. (1577). *Libro VI: Retórica y Filosofía Moral*. Library of Congress. <https://www.loc.gov/item/2021667851/>
- Códice Tudela. (1980). *Edición facsimilar del original existente en el Museo de América de Madrid*. Editorial Cultura Hispánica.
- De Parres, A. R. (2001). La niñez en Códice Mendocino. *Perinatología y reproducción humana*, 15(1), 89-95. <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2001/ip011j.pdf>
- Escalante, P. (2010). La etapa indígena. En D. Tanck de Estrada (Coord.), Historia mínima. *La educación en México* (pp. 13-35). El Colegio de México. <https://adolfosanpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/la-educacion-emn-mexico.pdf>
- Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, 2(7), 115-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65835>
- Fernández, B. F., González, M. y Ruíz, M. E. (2013). Algunas ideas de la educación sexual en la cultura azteca. En B. F. Fernández, M. González, N. A. Riego y A. Sánchez (Eds.), *Conducta sexual protegida en estudiantes universitarios mexicanos. Perspectivas y riesgos* (pp. 15-19). Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/server/api/core/bitstreams/32b-b0ef6-deba-4535-b0e4-d83493de615d/content>
- García, S. (2013). La actividad físico deportiva, una práctica educativa en Mesoamérica. *Historia de la Educación*, 14, 73-80. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10415/10842>
- González, D. (2014). De la casa Telpochcalli, Calmécac y de los monaste-

- rios de las mujeres... -de la educación-. *Crónicas: Revista Trimestral de Carácter Cultural de La Puebla de Montalbán* (31), 17-20. <http://lascumbresdemontalban.com/wp-content/subidas/Cr%C3%B3nicas-31.pdf>
- León-Portilla, M. (2019). Trece poetas del mundo azteca. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 1967).
- León-Portilla, M. (2014). *La tinta negra y roja: antología de poesía náhuatl*. Ediciones Era. (Trabajo original publicado en 1967).
- León-Portilla, M. (1991). *Huehuehtlatolli. Testimonios de la antigua palabra*. Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Libertarian, S. (2018, 30 de enero). *Antonio Escobotado. Riqueza = Educación* [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=N_HNI_WEfWQ
- López, A. (1985). *La educación de los antiguos nabuas* (Vols. 1-2). Secretaría de Educación Pública.
- López, A. (1985). *Educación mexicana: Antología de documentos sabaguntinos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Madrid, J. (2017). La enseñanza por medio del cuerpo en los tiempos prehispánicos. *Didac* (70), 18-22. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2017/no70/3.pdf>
- Márquez, E. (2023). *La Cruz Punteada como cuenta del tiempo. Significado y relevancia para el noroeste de Mesoamérica*. *Anales de Antropología*, 57(1): 33-46. <https://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/81373>
- Márquez, E. (2021). Fundamentos teóricos del Materialismo histórico para una Estética de la imagen en sociedades mesoamericanas. *Escritura e Imagen*, 17, 9-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESIM/article/view/78938/4564456559092>
- Márquez, E. (2021). La asimilación de discursos mítico-rituales mexicas en Tetzapotitlan. El caso de la propaganda ideológica política y religiosa de la Triple Alianza en Castillo de Teayo. *Revista Panamericana de Comunicación*, 3(2), 145-155. <https://revistas.up.edu.mx/rpc/article/view/2445/1970>

- Márquez, E. (2020). La Investigación Arqueológica en el Centro Universitario del Norte. El Proyecto Arqueología de la Región Norte de Jalisco. *Investigación Permanente de la Región Norte de Jalisco*, 7(7), 97-106. <https://acortar.link/seJu2R>
- Márquez, E. (2015). La conformación militarista de la sociedad mexicana. En S. C. Zepeda (Coord.), *Memoria del primer Congreso Nacional de Historia Militar de México, a través de los Archivos Históricos* (Vol. 1, pp. 157-174). Dirección General de Archivo e Historia de la Secretaría de la Defensa Nacional. https://www.researchgate.net/publication/360382545_La_Conformacion_Militarista_de_la_Sociedad_Mexica
- Márquez, E. y Lozano, N. (2024). Pospandemia, educación capitalista y desconexión de la realidad en relación con el uso y promoción de las TIC. En U. Nuño (Coord.), *La educación en la pospandemia: realidades y retos* (pp. 120-135). Universidad de Guadalajara-Fontamara. <https://acortar.link/NM6LFT>
- Montessori, M. y Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Ramírez, E. E. (2012). Una aproximación histórica al desarrollo de la Educación Física en la América Prehispánica. En M. Cornejo, C. Matus y C. Vargas (Comps.), *Actas III Encuentro ALESDE Congreso Latinoamericano de Estudios Socioculturales del Deporte* (pp. 116-122). Editorial Universidad de Concepción. <http://memoriadasolimpiadas.rb.gov.br/jspui/bitstream/123456789/985/1/Actas.ALESDE.2012.pdf>
- Rocha, A. (2020). Del παιδαγωγός al acompañamiento doméstico sistemático de los antiguos nahuas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (29), 155-171. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1614/1348>
- Ruíz, M. (2013). Los Huehuehtlatolli: Modelos discursivos destinados a la enseñanza retórica en la tradición indígena. Castilla. *Estudios de Literatura*, 4, 270-281. <https://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/172/172>
- Sahagún, B. (2006). *Historia General de las Cosas de Nueva España*. Editorial Porrúa. (Trabajo original publicado en 1569).
- Sahlins, M. (1997). *Cultura y razón práctica*. Gedisa.
- Stresser-Péan, C. (2013). *De la vestimenta y los hombres. Una perspectiva histórica de la indumentaria indígena en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Tous, M. y Moragas, N. (2004). La educación en valores en Mesoamérica:

Mayas y Mexicas durante el Posclásico. En *La familia, un valor cultural: Tradiciones y educación en valores democráticos* (pp. 103-123). Desclée de Brouwer. https://www.researchgate.net/publication/262559100_Natalia_Moragas_y_Meritxell_Tous_i_Mata_Educacion_en_valores

Capítulo 2

Prácticas coloniales, educativas y evangelizadoras en Inglaterra, Islas Canarias, Congo y México: Estudio comparativo

Rodolfo Ruiz Fragoso

<https://doi.org/10.61728/AE20251253>



Resumen

Este artículo examina la influencia de los procesos de conquista, evangelización y educación llevados a cabo por la Corona de Castilla en las Islas Canarias y su impacto en México. A través de un análisis comparativo, se exploran las estrategias de conquista y evangelización implementadas en Inglaterra, las Islas Canarias, Congo y México. Propongo una continuidad histórica y cultural entre estos procesos, destacando cómo las prácticas coloniales en las Islas Canarias sirvieron de precedente para las estrategias utilizadas en México. Además, se analiza el papel de la educación y la evangelización en la expansión del dominio político y cultural de la Corona de Castilla, con un enfoque particular en la aculturación de las poblaciones indígenas para integrarlas como súbditos y creyentes. Contrasto estas prácticas con las de otras potencias coloniales, subrayando las diferencias y similitudes en sus enfoques de conquista y evangelización.

Una parte importante de las fuentes sobre la historia de la educación en México aborda el periodo de la conquista sin hacer referencias, analogías o establecer comparaciones respecto de la llegada de los conquistadores españoles a territorio mesoamericano, definiendo la conquista y la evangelización como únicas y excepcionales. Esto implica desconocimiento de la existencia de algún referente o antecedente de conquista, rechazando ingenuamente que la Corona de Castilla realizó algunas prácticas de conquista y evangelización que fueron implementadas en una variedad de territorios y culturas; evitando considerar esas prácticas como fenómenos constantes que tienen símiles históricos. La suma de estos aspectos remite a una comprensión ensimismada, que no desea ver el amplio contexto donde se desarrollaron esos procesos complejos de trastocamiento de la civilización y la cultura.

Para una reflexión más amplia, propongo las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características de las prácticas de conquista de la Corona de Castilla, tanto en las Islas Canarias como en México y otros territorios?

¿Estas prácticas tienen antecedentes? ¿Cómo influyeron los procesos de conquista en la educación y la evangelización implantadas por la Corona de Castilla en las Islas Canarias y en México? ¿Cuáles fueron las estrategias educativas y culturales que hicieron posible la evangelización en estos y otros territorios? ¿Es posible afirmar que existieron prácticas educativas y de evangelización unidas a las prácticas de conquista de diferentes territorios?

Existen experiencias y procesos de conquista, evangelización y educación realizados por la Corona de Castilla durante los siglos XV y XVI, en las Islas Canarias y otros territorios, que proporcionaron un marco de experiencias influyentes de manera significativa en el desarrollo de otros procesos históricos. Las estrategias de conquista de las Coronas de Portugal y Castilla, además de incluir las prácticas políticas clásicas como la Pax Romana, incluyen otras de tipo militar recientes de aquella época, vinculadas a la expulsión de los musulmanes a finales del siglo XV. Ambas Coronas desplegaron maniobras apelando a criterios de la política clásica antigua y medieval; también responden a las necesidades y objetivos político-culturales de esa época. Por lo tanto, no tienen las características de ese tipo de estrategia de conquista los procesos de educación y evangelización que fueron agregados históricos ligados a la religión y cultura cristiana de la Península Ibérica. Eran necesarios porque las pretensiones van más allá de una alianza militar, una zona de influencia política y militar. Buscaban la expansión y el predominio de su sociedad y su cultura. La implementación de procesos de evangelización y educación, por lo tanto, debía ayudar a cumplir esas metas. Ambos son parte de un proceso más amplio que es la verdadera meta tanto de las Coronas de Portugal como de Castilla, que, a pesar de no realizarse, era el fin último: la aculturación de esos otros pueblos y sociedades para integrarlos como súbditos y creyentes de su Corona y su religión.

Existen experiencias y procesos de conquista, evangelización y educación realizados por la Corona de Castilla durante los siglos XV y XVI, en las Islas Canarias y otros territorios, que proporcionaron un marco de experiencias influyentes de manera significativa en el desarrollo de otros procesos históricos. Las estrategias de conquista de las Coronas de Portugal y Castilla, además de incluir las prácticas políticas clásicas como la

Pax Romana, incluyen otras de tipo militar recientes de aquella época, vinculadas a la expulsión de los musulmanes a finales del siglo XV. Ambas Coronas desplegaron maniobras apelando a criterios de la política clásica antigua y medieval; también responden a las necesidades y objetivos político-culturales de esa época. Por lo tanto, no tienen las características de ese tipo de estrategia de conquista los procesos de educación y evangelización que fueron agregados históricos ligados a la religión y cultura cristiana de la Península Ibérica. Eran necesarios porque las pretensiones van más allá de una alianza militar, una zona de influencia política y militar. Buscaban la expansión y el predominio de su sociedad y su cultura. La implementación de procesos de evangelización y educación, por lo tanto, debía ayudar a cumplir esas metas. Ambos son parte de un proceso más amplio que es la verdadera meta tanto de las Coronas de Portugal como de Castilla, que, a pesar de no realizarse, era el fin último: la aculturación de esos otros pueblos y sociedades para integrarlos como súbditos y creyentes de su Corona y su religión.

Evangelización y conquista de Inglaterra

El proceso de evangelización de lo que hoy es Inglaterra, sobre todo en la parte sur, se da entre los siglos VI y VIII. Uno de los elementos básicos en su proceso de evangelización es señalado claramente por Marilyn Dunn (2009): “debemos de considerar que, de acuerdo con una caracterización de las tipologías de las religiones, cada religión se dirige o busca una meta específica” (p. 1).

Antes de caracterizar ese proceso histórico, es necesario aclarar algunos elementos sobre el proceso de evangelización como proceso de dispersión y consolidación del cristianismo. Como señala Max Weber en *Escritos sobre la sociología de la religión* (1991) y en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2006), el cristianismo y otras religiones cercanas a él se catalogan dentro de lo que Weber denomina las religiones de salvación. Esto significa que, dentro de su cosmología o *weltanschauung*, se concibe al mundo material como un mundo temporal y que la vida material, la vida cotidiana en su desarrollo biológico, no es sino solamente una parte de un proceso más amplio que está en posibilidades de continuarse dentro de un mundo tras-

cidente o bien dentro de una especie de ubicación atemporal o aespacial, con referentes teológicos particulares y contenciones específicas respecto de otras esferas del mundo de la vida o de la sociedad. Esto implica que cuando el cristianismo entra en contacto con alguna otra religión, se produce un choque entre dos concepciones del mundo. Las únicas vías para resolver esta confrontación o crisis son: poner en marcha el proceso de evangelización, iniciar la guerra santa o ambas.

La llegada del cristianismo al Nuevo Mundo trajo un choque entre dos mundos. La respuesta a ese choque implicó las opciones antes mencionadas, porque la evangelización del nuevo continente supone otras experiencias de conquista y evangelización llevadas a cabo por diferentes creyentes y defensores de esa fe. El caso que se trae a cuenta no es el de la guerra santa, pues el proyecto de las cruzadas no tiene la afinidad de la confrontación que nos interesa analizar. El caso de la conquista de Inglaterra es particularmente importante porque está fuera del territorio continental, un reino y una sociedad con una religión “pagana”, pero las características de la cultura, de su fuerza militar y de las características de su sociedad fueron determinantes para poner en marcha el proceso de evangelización de una manera muy similar a como se implementaba la Pax Romana. No se dio como una guerra santa porque esa sociedad y esa cultura estaban en condiciones similares de desarrollo material y militar. Esto significa que podemos encontrar similitudes en distintos procesos de evangelización y conquista de otras sociedades y culturas. Para cuando se da el proceso de evangelización y conquista del territorio mesoamericano, el imperio español ya contaba con antecedentes y experiencias directas e indirectas de los procesos de evangelización de otras culturas, heredados de la cultura cristiana y los distintos esfuerzos de evangelización del mundo.

En toda Europa y en las reminiscencias del imperio romano, la cristiandad se ponía en duda una y otra vez. El cristianismo pendió de un hilo prácticamente durante toda la Edad Media. La cristianización de Inglaterra, la lucha contra el paganismo en ese territorio, no era distinta a la lucha contra el paganismo en otras regiones europeas. Dunn, por ejemplo, comenta que Gregorio el Grande había luchado contra el paganismo de los lombardos, pues si bien algunos se habían bautizado y practicaban el catolicismo, algunos permanecían y siempre permanecieron dentro del pa-

ganismo (2009, p. 47). Europa nunca fue cristiana y nunca fue católica por completo. Prácticamente durante toda la Edad Media, Roma estuvo luchando contra el paganismo y contra la herejía, entendiendo que esta última no solo se refiere a la práctica de otras religiones, sino a la modificación del catolicismo o a la creación de variantes del cristianismo. A lo largo de toda esta época se da un proceso de continua lucha contra el paganismo, así como una persistente búsqueda de territorios y culturas no cristianas para evangelizarlas. Mientras en algunos lugares se daba de una forma más gentil y diplomática, en otros se daba de forma militar y violenta.

En el siglo VI, Gregorio el Grande llega a Inglaterra, y ya cuenta con los antecedentes necesarios para comenzar el proceso de evangelización al estilo de la Pax Romana. En una carta al patriarca de Alejandría, le comenta que ya para el año 598 ha logrado bautizar alrededor de 10 000 anglos (Dunn, 2009, p. 55). En este caso, el proceso de evangelización supuso que la preeminencia, la supremacía de Ethelberto, como rey de Kent —el territorio de Inglaterra donde se desarrollaba este proceso de evangelización— hacía posible su realización primeramente como un signo político de diplomacia, como también lo fue su bautizo. Muestra de ello es cuando Gregorio el Grande le ordena a Ethelberto, en 601, que destruyera todos los ídolos paganos y sus santuarios (Dunn, 2009, p. 56), lo cual no se cumple de un día para otro. Sin embargo, ordena que durante el proceso de remoción de los ídolos o las imágenes de las brujas del bosque, como eran conocidos, debían de ser preservadas. No obstante, era necesario rociarlas con agua bendita, en tanto que los altares requerían ser adornados en un estilo cristiano. Otra evidencia es que en los lugares donde se realizaban los sacrificios a los dioses paganos, se podían matar a los animales para ser comidos en las festividades de los días santos o en los aniversarios que se dedicaban dentro de la nueva Iglesia (Dunn, 2009, p. 56).

De este modo, no había un rechazo tajante a la totalidad de la religión pagana porque intuían, como señala Dunn (2009), que la única forma en la que podría darse la evangelización en ese nuevo territorio era quitando el carácter doctrinal del cristianismo, para proceder mediante la asimilación de los elementos imaginativos de la religión cristiana, cosa que nunca se había intentado realizar con las minorías paganas de Italia (p. 56). Era más importante introducir a la sociedad pagana de Inglaterra dentro de las

prácticas imaginarias del cristianismo que introducirla dentro de la doctrina cristiana, como si el trasfondo imaginario fuese más importante que la práctica de los rituales cristianos. Dunn nos muestra que, en el caso de la evangelización de Inglaterra, podemos hablar de una constante diferenciación de estrategias para la cristianización, que no necesariamente implicaban la utilización de la doctrina y que no siempre implicaban la guerra.

En la mayoría de esos intentos de evangelización, existe más un gesto político que una real conversión espiritual. Por ejemplo, cuando se bautizó al rey de Northumbria, no se tuvo certeza sobre si ese rey siguió el camino cristiano una vez que dejó Kent después de su bautismo (Dunn, 2009, p. 116). Como si el único fin de ese acto hubiese sido establecer un gesto simple y llano, en el sentido político claro, de una conexión o un vínculo con el príncipe de la Iglesia católica, como si se estuviera generando con ese acto un lazo diplomático o conexión política con algún príncipe o rey de otra nación. El único modo en que la cristianización pudiera rebasar el nivel de la anécdota era continuar y vigilar el proceso de evangelización, así como mantener un proceso educativo cimentado en el ámbito de lo cotidiano y lo social, de origen cristiano y europeo.

Un evento verdaderamente distinto respecto de lo que veremos más adelante durante el proceso de conquista de México es el hecho de que Wilfred fue el primer obispo de origen inglés que introdujo la forma de vida católica a las iglesias inglesas, alrededor del año 660 (Dunn, 2009, p. 117), más de medio siglo después de los primeros bautizos de los reyes de esas tierras. En otras palabras, no solo es el primer natural de esas tierras integrado a la forma de vida católica, sino que es parte de la estructura eclesiástica por pertenecer a la jerarquía clerical, cuyo fin es continuar el proyecto evangelizador en Inglaterra. Esto no pasó en México. Aunque todavía no se cumplían las formalidades como el corte de cabello de los sacerdotes y las fechas correctas para la Pascua, cualquier logro se consideraba una victoria del cristianismo en esos lugares. Las condiciones del cristianismo se entendieron en un sentido pragmático: las formas de la religiosidad y la ritualidad cristiana podían ser deseables, pero no en todos los casos se hacían realidad, así que la imitación más simple era considerada la puerta de entrada a esa religión.

No pasó mucho tiempo para que estas formalidades le fueran exigidas a la Iglesia de Inglaterra en el año 669, cuando Teodoro de Tarso llegó a ocupar el puesto de arzobispo de Canterbury (Dunn, 2009, p. 119). La evangelización se concibió e implementó como un proceso educativo en el que se aprendía a ser y vivir en la cultura cristiana, porque en el fondo el cristianismo era una forma de vida que debía ser aprendida y practicada en esos nuevos territorios. Algunos elementos de estos procesos fueron implementados en la conquista de México, particularmente con los pueblos que se convirtieron tempranamente en aliados de los españoles, como fue el caso de los tlaxcaltecas, quienes desde sus primeras interacciones con Hernán Cortés aceptaron el cristianismo. La historiadora Rodríguez Maldonado (2006) afirma que pasó mucho tiempo para colocar las imágenes del Niño Jesús y la Virgen María. Las concesiones hechas por los tlaxcaltecas tenían como finalidad establecer una alianza militar para pelear contra Moctezuma. La adopción de las primeras actitudes ante los símbolos cristianos e incluso el ofrecimiento de trescientas mujeres jóvenes a los españoles o el bautizo de los señores tlaxcaltecas fue parte de un gesto diplomático (2006, p. 69-72), como el que hizo Ethelberto de Kent durante la evangelización de Inglaterra. El verdadero proceso de evangelización de los tlaxcaltecas no comenzó en 1519, sino hasta 1530.

La conquista de la Islas Canarias

El interés por la conquista de las Islas Canarias tiene múltiples orígenes. Desde el siglo XI, afirma Bejarano Almada (2016), el papado comenzó a independizarse de la tutela del Sacro Imperio Romano Germánico: “gracias al Papa Gregorio VII (1073-1085) vino una reforma en las relaciones entre los poderes espiritual y temporal, con la creación del derecho canónico “convirtiendo a partir de ese momento, a los papas, en los principales legisladores de la Europa cristiana” (p. 227). La mayor confrontación aparece con la publicación de la bula *Unam Sanctam* en 1302, donde el Papa Bonifacio VIII declaró la supremacía del poder espiritual sobre el poder temporal en todo el orbe de la cristiandad. Su principal detractor fue Felipe el Hermoso de Francia, quien ya había pretendido cobrar tributo al clero. Es a partir de entonces que comienza una confrontación real y teo-

lógica a partir de la teoría de las dos cabezas del reino, cuyo resultado fue la existencia de principados y reinos independientes de Roma y los llamados “Estados pontificios”, leales a Roma. Fueron esos “Estados” los nuevos encargados de defender la cristiandad. Este fue el elemento decisivo para el futuro de las Coronas de Portugal y Castilla, pues tenían una situación particular: continuar con la llamada “reconquista” de los territorios ibéricos que permanecían bajo el dominio del islam. Debían continuar la Guerra Santa y la defensa de la Cristiandad y ello les acarrearía las bondades y beneficios del pontífice de Roma.

Cuando Portugal y Castilla avanzaron en su conquista de los territorios de la península ibérica, se consolidaron como unas de las Coronas leales a Roma, sobre todo después de la batalla del Salado en la provincia de Cádiz en 1340. Para el siguiente año, en la bula *Gaudeamus et exultamus*, Benedicto XII les concede un diezmo de las rentas eclesiásticas por dos años. La lucha antimusulmana y sus éxitos tuvieron sus recompensas, pero serían en sentidos distintos: si los portugueses habían obtenido mayor apoyo económico, los castellanos obtuvieron apoyo por influencia de la Corona de Francia para que se les otorgasen los derechos sobre las Islas Canarias con la bula *Tuae devotionis sinceritas* de 1334 (Bejarano Almada, 2016, p. 229).

La apertura de posibilidades económicas por la conquista y anexión de los territorios antes mencionados fue fundamental para proyectar los intereses de ultramar en el siglo XV. No solo era parte de los intereses de las Coronas de Castilla y Portugal, sino del papado. La ampliación del mundo cristiano, la lucha contra el islam, el combate contra la herejía y la idolatría fueron los criterios de legitimación de los diferentes proyectos político-militares de los llamados “Estados cristianos”. Considero posible afirmar que la política de conquista es una versión de la guerra contra el dominio musulmán que se había dado durante muchos años en la península ibérica. La diferencia de esta atenuación se debe a las características de las poblaciones y culturas conquistadas. El antecedente más importante de las estrategias que se pondrían en marcha fue la llegada a las Islas Canarias. Implicaría una serie de combinaciones que no se dieron en otras experiencias europeas de conquista, como las de Inglaterra y Congo.

A diferencia de Cristóbal Colón, Lancelotto Malocello llega a las Islas Canarias en 1312 y se queda a vivir ahí alrededor de 20 años. La informa-

ción diseminada a raíz de su llegada a esas islas impulsa a otros a llegar a ellas. En 1341 se da el primer intento, de varios que se producirán en los siguientes años, para “conocer o conquistar las Islas” (Serra Ráfols, 1990, p. 4). Esta expedición solo logra crear un conjunto de relatos basados en observaciones, pero en 1344 Luis de la Cerda, al servicio de Francia, es el primero que intenta organizar una conquista con una escuadra militar. Lo que se desarrolla en este proceso de conquista de las Islas Canarias es similar a la llegada a los territorios de lo que será el continente americano. Los miembros de tal expedición, afirma Serra Ráfols (1990), “[...] no han visto jamás un país salvaje, o mejor, silvestre, y creen que han de hallar ciudades amuralladas, ricos comerciantes y tesoros capturables” (1990, p. 5).

Su decepción no es total, ya que la tierra y el clima brindaban la posibilidad de poder crear nuevas riquezas. Sin embargo, el resultado fue que no consideraban viable una expedición a tales lugares sino por un único motivo: los naturales o habitantes de estas islas. La riqueza explotable de esas islas “[...] son los robustos hombres que viven en las islas, todavía fáciles de capturar, explotando su candorosa ignorancia” (p. 5). Esto implicó que para 1352 ya hubiesen llegado a Mallorca una cantidad de esclavos canarios, a los que ya se les había enseñado la lengua catalana y la religión cristiana (Serra Ráfols, 1990, p. 5). En estas islas se aplican las estrategias de la evangelización y la aculturación de naturales en territorios desconocidos, como pasó en el caso del Congo. También hay registro de que un religioso carmelita utiliza a algunos de estos esclavos como catecúmenos para regresarlos a las Islas Canarias y así poder convertir al cristianismo a sus habitantes (Serra Ráfols, 1990, p. 6), como también pasó en el caso de los franciscanos con los jóvenes indígenas en México (Kobayashi, 1996, p. 181). Sin embargo, estos intentos fallaron una y otra vez por la resistencia de los naturales para ceder el dominio de sus territorios a portugueses y castellanos.

La continua extracción de su población para el mercado de esclavos duró décadas e incluso se les reconoce a los mallorquines como mercaderes de esclavos en lugares específicos para este fin, pero no se tiene o no se logra todavía la conquista y la evangelización de los territorios canarios. Es hasta el año 1402 cuando Juan de Bethencourt, se apoya en un familiar suyo Robin de Braquemont, un magnate francés que residía en Castilla, a

realizar una verdadera empresa de conquista, prestando dinero y suministrando dos intérpretes, muy probablemente nativos capturados y vendidos en Sevilla. Llegan a la isla de Lanzarote en julio de ese año y sabemos de ello por las narraciones del franciscano Pedro Bontier y de Juan de Verrier. Bethencourt, al igual que Cortés, entra en relación diplomática con los “indígenas lanzaroteños”. Así se provee de alimentos y recursos, y lo que ofrece como recompensa o respuesta a esa relación es la protección de los ataques constantes que realizaban los piratas (Serra Ráfols, 1990, p. 7).

Esto le llevará incluso a solicitar mayores recursos, tanto materiales como humanos, para poder garantizar la promesa realizada a los naturales de esas tierras. Intenta reproducir la misma acción en otras islas, pero lo que obtiene es un fuerte rechazo y ataques para su llegada a esas tierras. Busca el apoyo del Papa, quien le otorga indulgencias, y busca el apoyo del rey de Castilla. No obtiene una respuesta positiva, pero logra que un rico castellano le provea de recursos para lograr la conquista de la isla de Fuerteventura. Continúan sus intentos de conquista de las islas restantes, pero no logran conquistar la isla de La Palma. Pero en la isla de El Hierro, el mercenario Gadifer, “abusando de la candidez de los infelices indígenas, captura a todos los guerreros” (Serra Ráfols, 1990, p. 8) prácticamente sin resistencia alguna. Para Serra Ráfols, la Corona de Castilla solo había aceptado la soberanía sobre las Islas Canarias para atender la ayuda a Juan de Bethencourt. Pero en realidad no se hacía cargo de la vigilancia ni de proveer los recursos necesarios para poder proteger las islas de desembarcos de piratas y de portugueses en esos años y en las décadas posteriores (Serra Ráfols, 1990, p. 9).

Las islas entonces son de interés muy bajo para empresarios y comerciantes pertenecientes a la corte de Castilla, pero la corte no presta un interés por completar el dominio o la conquista de esos territorios hasta la década de 1450, cuando comienzan a buscar el dominio de las otras Islas Canarias. Fuerteventura y El Hierro ya llevaban tiempo de dominio de habitantes procedentes de Castilla. Como pasó en México con los tlaxcaltecas (1519) y los purépechas (1525), en 1461 y 1464 se firman actas con los naturales de las islas de Tenerife y Gran Canaria con los jefes de las comunidades locales. Obtuvieron la facilidad de comerciar y extraer recursos importantes, pero el paso decisivo se daría en 1470 cuando los

Reyes Católicos Fernando e Isabel, ayuntados desde 1469, buscan consolidar el poder de la Corona de Castilla con el dominio de nuevos territorios. Es necesario recordar que para esta época los portugueses dominaban el Atlántico y que los únicos territorios que podían disputar precisamente eran las Islas Canarias. La guerra naval de Guinea de 1478, entre una flota portuguesa y una flota castellana, estableció el dominio de los portugueses desde las costas lusitanas hasta Guinea. Y desde 1477 se había establecido un pacto de indemnización entre los Reyes Católicos y los señores canarios. Esto, sin embargo, nunca implicó que los portugueses, como acabamos de mencionar, dejaran de pretender invadir dichas islas. Durante un levantamiento de los canarios, Inés Peraza pactó con los tripulantes de una carabela portuguesa para poder someter dicho levantamiento armado (Serra Ráfols, 1990, p. 12). El control de las Islas Canarias iba a lograrse más de 150 años después de que llegara la primera expedición de reconocimiento de Lancelotto.

En lo relativo al proceso de evangelización de las Islas Canarias, es necesario insistir en que, a pesar de que desde las primeras misiones ya había habido algunos esfuerzos misionales, estos no fueron tan efectivos como aquellos que realizan los franciscanos en 1416 para fundar sus casas en Betancuria y Fuerteventura (Serra Ráfols, 1990, p. 14). Ya Benedicto XIII le había concedido a Juan de Bethencourt la gracia de la creación de un obispado; sin embargo, deben agregarse también las bulas concebidas por Martín V y Eugenio IV para proveer los recursos necesarios en el proceso de evangelización de los canarios. Para esta época ya no se resisten a la idea de la creación de un “clero indígena” en las Islas Canarias, como el caso de Juan Alfonso de Idubaran (Serra Ráfols, 1990, p. 14). Este fraile obtiene de Eugenio IV la prohibición de esclavizar a los canarios, pues estas prácticas de piratas dificultan la evangelización de los naturales. Durante décadas, los canarios aprendieron a temer a las velas negras y a los nuevos visitantes que regularmente buscaban presas para ser vendidas en el mercado de esclavos de Sevilla. Tanta es la frustración de no poder diseminar el evangelio por dichas prácticas, que fray Juan de Baeza se retira de las Islas Canarias en 1434.

Al igual que pasa en la conquista de México, durante la conquista de La Gomera hubo avances importantes mediante la práctica de la Pax Roma-

na, pues se ejercía la influencia política para poder convencer a los jefes y naturales de dicha isla para convertirse al cristianismo y ser bautizados. Esto implicaba que, como en el caso de Inglaterra y Congo, se produjera una fusión entre el cristianismo y las costumbres ancestrales que hacían que los cristianos de otras Islas Canarias los despreciaran por no ser verdaderos cristianos (Serra Ráfols, 1990, p. 14). Después de la década de 1450, en diferentes islas se crean diferentes misiones evangelizadoras, y algunas de ellas, como la de Tenerife, crean un culto a la Candelaria.

En 1477 se continúan prácticas de traición con naturales ya cristianizados que pagan diezmos, reciben sacramentos y llevan nombres de santoral durante la guerra por el dominio de La Gomera, donde Hernán Peraza captura y vende como esclavos a algunos de sus súbditos que ya están cristianizados. Ese tipo de situaciones vinculadas a los diferentes intentos de conquista dentro de las islas llevaron a que la Iglesia interviniera y declarase, mediante fray Miguel de la Serna, obispo de Canarias, que todos los habitantes de La Gomera fueran declarados libres, y que, si fuese el caso de que algunos estuviesen sometidos a la esclavitud, fuesen liberados. En la isla de La Palma, los eventos se dieron más tardíamente, pero ahí la estrategia de las autoridades eclesiásticas fue distinta. Se valieron de Francisca de Gazmira, una mujer nativa, que estaba cautiva para desarrollar el proceso de evangelización a través de la compañía de cinco jefes o reyes palmeros que habían sido bautizados y vestidos al estilo de Castilla, para inducir la conversión de los súbditos y el reconocimiento de la soberanía real de la Corona de Castilla (1990, p. 21). Al igual que en México, el proceso de evangelización y educación se centró en las élites gobernantes, pues ellas serían el germen de la práctica religiosa y la cultura cristiana. Para Zunzunegui Aramburu (1941), la experiencia de evangelización de las islas Canarias es abismal respecto de otros territorios:

En la época anterior (siglos XIII y XIV), las Misiones se desarrollan principalmente en el Imperio Mongol, que poseía un grado de cultura y civilización muy elevados, y cuyos emperadores se creían superiores hasta al mismo Papa. En las Canarias, como después en las Américas, y en el resto del África, el pueblo que se ha de evangelizar se halla en grado de cultura y civilización tal, que no hará falta gran trabajo para llegar a dominarles y ponerles bajo el poderío

político de naciones cristianas. Y precisamente esta dominación es el fundamento de la evangelización. (p. 362)

El método o política educativa y de evangelización era sencillo. Establecer un obispado ahí donde se requiriese evangelización. Pues las implicaciones jurídicas y económicas que traía consigo les permitían solicitar apoyo a los Estados cristianos. Por esos apoyos, a finales del siglo XVI comienza fuertemente “la aculturación” y la asimilación de la población indígena, que se fue adaptando a las nuevas costumbres que iban imponiendo los conquistadores, de acuerdo con las normas emanadas por la Corona, entre ellas las que tenían que ver con la educación” (Lobo Cabrera, 2021, p. 412). Las órdenes religiosas y la Iglesia tomaron en sus manos las tareas de la evangelización y educación, saliendo muchas veces de la formalidad, pues fue hasta 1497 que Diego Muros, obispo de La Palma, establece en un texto los mandatos o constituciones para que en todas las iglesias de las Islas Canarias se coloque un pergamino con los rudimentos del catecismo, así como la presencia de un clérigo encargado de enseñar a leer y escribir a los creyentes. También ordenaba a los clérigos vigilar la correcta santiguación de los niños, la práctica de las virtudes y las costumbres, la obediencia a sus padres y la amonestación de los “perrochianos” que no enviaran a sus hijos a la Iglesia.

El objetivo general de la educación y la evangelización desde el enfoque de la Iglesia permaneció durante décadas en los márgenes antes mencionados. Pasaron casi tres siglos después de las constituciones de Diego Muros para lograr la fundación de la primera universidad de las Islas Canarias en 1792: la Universidad de La Laguna. De manera similar a lo que pasó en México, fue por la iniciativa de franciscanos y dominicos que algunos feligreses aprendían a leer y a escribir en romance y latín, cursando las materias de gramática, lógica y retórica (Lobo Cabrera, 2021, p. 417). En las décadas y siglos siguientes hubo una creciente necesidad de maestros laicos privados que no siempre acudían al llamado de los cabildos o de los principales de las ciudades de esas islas, o que acudían por poco tiempo debido al salario. En México se aplicó una versión limitada de la evangelización en Inglaterra, las Islas Canarias y el Congo a través de los rudimentos del catecismo. También se llevaron a cabo las iniciativas de las órdenes religiosas, pero, a diferencia de las Islas Canarias, el Nuevo Mundo ofreció otras posibilidades por la población y las culturas que debían ser evangelizadas.

La llegada al Congo

Las experiencias de evangelización de Inglaterra y otros territorios durante la Edad Media son antecedentes fundamentales para comprender las prácticas coloniales y los procesos de evangelización de los siglos XV y XVI. Quiero señalar algunos rasgos importantes sobre el proceso de dominio y cristianización del Congo en África. El primer rey que se bautizó fue Nzinga Nkuwu en 1491, quien tras una serie de negociaciones y reuniones diplomáticas con portugueses se bautiza como João en honor al rey de Portugal (Ruiz-Peinado Alonso y Alvaro Rueda, 2023, p. 252). Además de eso, él y sus descendientes siguieron las ideas políticas y la concepción jurídica de la política y del gobierno que les hicieron llegar los portugueses. El hijo de ese primer rey cristiano del Congo ya no será elegido como los otros reyes anteriores, sino que, aludiendo a la teoría del derecho divino, fue nombrado por ser el primogénito (ese solo hecho lo convertía en heredero del poder del rey). Fue este heredero del trono quien solicitó a Portugal enviar clérigos para comenzar la cristianización del Congo.

Al igual que en Inglaterra, en los primeros intentos de contacto, la dinámica fue la integración de nuevas deidades al panteón de la religión congoleña. Al igual que en Inglaterra, la integración de esas imágenes cristianas se da como un proceso de inculturación que después adquiere forma en su versión plena, la forma de un proceso de aculturación. Dominicos, franciscanos, agustinos, carmelitas, jesuitas y capuchinos se enfilan para cristianizar el territorio que por ese entonces era conocido como Etiopía. Tal fue el triunfo del vínculo político-militar entre el rey de Portugal y el rey del Congo, que para 1540 se inauguró la catedral de Mbanza en Congo (Ruiz-Peinado Alonso y Alvaro Rueda, 2023, p. 255). Esta cristianización a través de las alianzas político-militares implicó la expansión de la orbis cristiana católica, en una época donde estaba avanzando el protestantismo en Europa. El cristianismo católico no dependía ya de la geografía europea para seguir avanzando en la difusión del mensaje religioso. Mediante el desarrollo de un proceso de aculturación que incluye el uso del portugués, el seguimiento de sus leyes, la reproducción de su estilo de vida, sus prácticas comerciales y militares y su visión del mundo, los portugueses comenzaban a transformar un territorio prácticamente ágrafo y sin registro en una

nación cristiana que le debía obediencia al Papa de Roma. Sin embargo, incidentes graves vinculados a la trata de esclavos, la poligamia y las conjuras contra el rey del Congo llevarían a la expulsión de los jesuitas del territorio del Congo en 1555 (Ruiz-Peinado Alonso y Alvaro Rueda, 2023, p. 259). Nuevamente nos encontramos con una variante de la Pax Romana, puesta en marcha para colonizar y evangelizar pueblos y territorios fuera de Europa. En estas islas nos encontramos un antecedente histórico directo porque esa misma Corona emprendería procesos de conquista y evangelización en otras tierras, pero en un periodo de tiempo casi inmediato a esas primeras experiencias.

Diferencias en la educación y evangelización en México

En el imaginario castellano, la lucha contra el infiel era el centro de la evangelización. En cada proceso de conquista estaba supuesta la lucha contra el enemigo creado desde la creencia religiosa. Sin embargo, la llegada a México no podía tener las características de las experiencias de Inglaterra, las Islas Canarias o Congo porque se enfrentaron con culturas y poblaciones totalmente distintas, en territorios completamente distintos. Todos estos elementos, junto a la superioridad tecnológica, la multiplicidad de prácticas de conquista, la autopercepción de superioridad religiosa y cultural y la multiplicidad de intentos de materialización de intereses, dieron como resultado un proyecto nunca visto. Particularmente, la numerosa población representó un reto inmediato e ineludible: ¿Cómo evangelizar a decenas de miles, por no decir millones, de naturales?

La bula *Universalis Ecclesiae regiminis*, otorgada al rey de Castilla por Julio II en 1508, le convirtió en “patrón de todos los obispados, dignidades y beneficios”, proveyéndolos como “señor absoluto de las Indias” (Kobayashi, 1996, p. 133). La Corona de Castilla tuvo la obligación de sostener la labor de evangelización. La extensión de la fe de Cristo y el acceso a los medios que garantizaran su salvación eran ahora responsabilidad del Rey de Castilla. Esta teología política es una interpretación de la teoría de las dos cabezas del reino acrecentada a lo largo de la Edad Media, pero que solamente se hace efectiva en la modernidad, pues nunca un régimen político y de gobierno había tenido una tarea de semejantes dimensiones.

Esta novedad de evangelización detonó un problema teológico esencial, pero no único. De manera muy similar a lo que puede preguntarse hoy en día como un cuestionamiento clásico en la educación: ¿Cuándo podemos afirmar que hemos alcanzado una meta en la educación de una persona? En ese entonces la pregunta fue: ¿Cuándo es posible afirmar que un natural ha sido evangelizado? Desde los primeros esfuerzos de evangelización realizados por los cinco misioneros que llegaron con Hernán Cortés, saltó a la vista el problema de considerar si el bautizo era ya un elemento suficiente para la evangelización. Era un problema porque en ese contexto se estaba debatiendo en contra de la reforma protestante sobre aquello absolutamente necesario para alcanzar la salvación. La educación en la religión cristiana, el conocimiento y la creencia de los elementos más rudimentarios de esta religión no es poca cosa; es la *conditio sine qua non* de la salvación de las almas de las personas. No podía ser un trámite, un barrunto de lo divino, un requisito mínimo. En el fondo era un conocimiento, una sensibilización y una experiencia de iluminación terrenal y mundana de la pasión y obra de Cristo y de la ley divina.

Las órdenes religiosas llegaron al Nuevo Mundo por dos razones centrales: el entusiasmo misionero propio de la mentalidad del medieval que concibe la inevitable llegada del apocalipsis, que hacía sumamente urgente la dispersión del evangelio, y las libertades y privilegios concedidos a los religiosos para la evangelización y la administración de los sacramentos “sin contradicción de ninguna dignidad eclesiástica” (Kobayashi, 1996, p. 136). Se les otorgaba la posibilidad de realizar cualquier estrategia, “cuanta a ellos les pareciere ser conveniente para la conversión de los indios” (Kobayashi, 1996, p. 136). En 1524 llegaron 12 franciscanos y en 1526 llegaron los primeros dominicos, pero con el paso de los años fueron llegando más y más misioneros. Para 1536 ya había en Nueva España alrededor de 70 sacerdotes franciscanos y para 1570 ya había 210 religiosos repartidos en 53 conventos (Kobayashi, 1996, p. 137). Como podemos observar, la evangelización del Nuevo Mundo se convirtió en un asunto urgente y de gran envergadura a comparación de los casos arriba mencionados.

Tanto los primeros misioneros franciscanos como los conquistadores tuvieron una experiencia histórica y educativa prácticamente sin precedentes, pues para 1524 eran muy pocos los traductores o intérpretes que per-

mitían la comunicación entre castellanos y nahuas, como también había pasado en otros territorios del Nuevo Mundo. Los 12 franciscanos llegan a Texcoco, la capital cultural del imperio mexica, para realizar la misión evangelizadora. Los testimonios de Bartolomé de las Casas nos permiten saber que los resultados de los intentos realizados para el aprendizaje del castellano o latín entre los indígenas fueron casi nulos y parecían acciones sin sentido (De Solano, 1991, P. 49). Se enfrentaron a la barrera lingüística que, en un experimento mental sobre la naturaleza y construcción del significado empírico, el filósofo W. Van O. Quine (1968) describe en su obra *Palabra y objeto*. Ese experimento mental ya tenía un referente en la experiencia evangelizadora de los franciscanos.

El muro infranqueable de la comunicación, supuesto indispensable para proceder directamente al proceso de aculturación, implicó la utilización de un principio pragmático: “hacerse ‘indio con los indios’” (Kobayashi, 1996, p. 141). Compartir las costumbres y la vida era el principio para comenzar el proceso de comunicación. Tentativamente, es posible plantear la siguiente hipótesis: los aprendizajes obtenidos de las experiencias misioneras de los siglos anteriores ayudaron a establecer un acercamiento tenue y pacífico con los naturales de otras tierras, no solo en los casos mencionados, sino también en las experiencias misioneras en Medio Oriente y Asia durante la Edad Media. Es necesario mencionar que existe información relevante a este respecto, pues en el siglo XIII (1245), se envió al franciscano Giovanni Piano di Carpini a la corte del Gran Khan (Díaz-Trechuelo, 1996, p. 174). En contextos de integración y de acercamiento con otras culturas, sobre todo en la labor misionera, se ponía en marcha un proceso que posibilitara la aculturación de las personas, que a primera vista podría percibirse como un retroceso cultural: la inculturación.

Este proceso de inculturación en el mundo nahua, sin embargo, tuvo particularidades que facilitaron esa inmersión debido al estilo de vida practicado por la orden franciscana. Su voto de pobreza y su desprendimiento del mundo secular, su búsqueda de la salvación al imitar la vida de Cristo, su andar descalzo y con apenas un sayal gastado que habían traído de Castilla, su abstinencia en el consumo de vino, su entrega a la recepción de la comida ofrecida por los nahuas, su desapego por los alimentos y sus sabores y su práctica de un ascetismo férreo en todos los aspectos de la

vida cotidiana les permitieron acercarse a las costumbres y a la forma de vida de los nahuas de Texcoco y con ello se ganaron su confianza. Afirma Kobayashi: “Ellos veían en los desarrapados franciscanos sus semejantes, tan diferentes de sus paisanos militares de cuya bizarría, jactancia, lujo en la forma de vida y codicia habían dado ya varias muestras a los indígenas” (1996, p. 140).

Aprendieron náhuatl poniendo en práctica una de las estrategias pedagógicas más innovadoras del siglo XX: el juego. Afirma Kobayashi: “Lo aprendieron jugando con niños ‘con pajuelas o pedrezuelas’. Se emplearon con tanto empeño que al cabo de medio año algunos de los ‘doce’ ya sabían hacerse entender ‘razonablemente’ con los indígenas. Según testimonio posterior de Diego Valadés, los indios ‘quedaron grandemente asombrados... al ver la prontitud y facilidad con que se expresaban unos extraños en su lengua nativa’” (1996, 142). Sería gracias a este proceso de inculturación que al paso del tiempo podría reconocer también cualquier tufo de paganismo o idolatría en sus prácticas cotidianas y con ello se comenzarían las labores de ordenamiento y vigilancia de las costumbres, las actividades, las danzas o la música, para acabar con cualquier rastro de cultura no cristiana. Como en el caso de los templos y las iglesias, la enseñanza del cristianismo recurrió al náhuatl para comenzar la evangelización sin que ello implicase la imposición del uso de préstamos lingüísticos del castellano y el latín para evitar sinónimos entre vocablos como “téotl” y “Dios”, por ejemplo. Comprendieron rápidamente la fuerza de la lengua y el peso de los significados de las palabras en la cultura nahua. También aprovecharon los elementos de adoración a sus dioses como la música, la danza y el teatro. “Se enseñaron así ‘el per signum crucis, el pater Noster, Ave María, credo, salve, todo cantado de un canto muy llano y gracioso’” (Kobayashi, 1996, p. 143). Incluso los artículos de la fe, los mandamientos y los sacramentos “en metros” y “cantados” se les presentaron a los indios (Kobayashi, 1996, p. 143). Al estilo de Lev Vygotsky, se partía de esta idea: la educación supone una historia previa (Carrera, B. y Mazzarella, C., 2001, p. 42).

Conclusiones

¿Cómo podría ser posible la cristianización de los pueblos del Nuevo Mundo, si existía un abismo incomparable de comprensión del mundo, si la práctica de valores no podía compararse y si no podía comunicarse una nueva interpretación de la realidad? Las estrategias aplicadas durante las conquistas de otros territorios sirvieron como apoyo para comenzar la evangelización y educación de las poblaciones del Nuevo Mundo en los estilos de vida europeos. Serge Gruzinski (1993) insiste en que para lograr la evangelización primero fue necesario lograr una serie de cambios vinculados a las estructuras sociales, como lo es el uso de lenguaje, requerido para la evangelización. Insiste particularmente en que el uso de la lengua común, en cuanto medio de comunicación socialmente predominante y cotidiano, era ya expresión de idolatría. Es ese el instrumento por el cual la sociedad indígena expresaba las relaciones entre tlatoani y macehuales y diferentes funcionarios, gobernantes, sacerdotes o guerreros. Gruzinski (1993, p. 166) afirma que el náhuatl cotidiano era el mismo por el cual se realizaban conjuros y prácticas de brujería, es decir, tanto era útil para comunicarse con la familia como para referirse a deidades o divinidades propias del panteón mesoamericano. La mera enunciación de algunas frases implicaba ya el despliegue del imaginario de la religión. Es por ello que, en el mediano y largo plazo, el náhuatl desaparece como medio para la evangelización. Las experiencias de conquista anteriores daban muestra de que el medio más exitoso para la aculturación era la transformación de la sociedad y la reproducción de los estilos de vida en los territorios conquistados. La fuerza de la cultura y de las relaciones interpersonales debía acabar con la mayoría de las huellas de la idolatría.

Las experiencias coloniales emprendidas por los europeos y en específico por los súbditos de la Corona de Castilla nos muestran que la evangelización sería la carta credencial y el criterio de legitimación de todo intento de conquista de nuevos territorios. Aunque variaron las experiencias y las estrategias de contacto, de comunicación, de alianzas, de intercambio y de comercio, la evangelización siempre se hacía presente como huella civilizadora y como muestra de dominación, aun en los casos de inculturación, pues al final de ese proceso se aplicaba un movimiento “no esperado

o no deseado”, “la vuelta de tuerca” que ponía al servicio de la empresa evangelizadora todo lo aprendido de las culturas indígenas para combatir el paganismo y la idolatría en la vida cotidiana de esas sociedades del Nuevo Mundo. El único modo en que podemos hacer justicia al esfuerzo educativo y evangelizador implementado por la Corona de Castilla es ampliar y profundizar la investigación sobre las estrategias que hicieron posible la transformación del mundo nahua al novohispano.

La apropiación del náhuatl fue determinante para los procesos de conquista y evangelización. Las “lenguas” o intérpretes ayudan para que se establezcan alianzas políticas y militares con los nuevos colaboradores de la Corona, pero dichas figuras nunca se adentran en una estrategia evangelizadora. Es hasta después de la caída de México, Tenochtitlan que otras figuras buscan establecer una comunicación directa con los naturales con un propósito distinto al de sometimiento político y militar. Fue por la iniciativa de los primeros franciscanos llegados en los primeros años de la conquista que después se podrán alcanzar enormes éxitos gracias a dos elementos centrales: el dominio de las lenguas de los naturales de estas tierras y la ausencia de una vigilancia estricta y de autoridades que realizaron un control sobre la educación de los indígenas. Esos elementos les dieron una libertad que después sería arrebatada y fustigada, a pesar de nunca haber rebasado límites que podrían haber rayado en la herejía o los hubiesen condenado a la excomunión.

Gracias a la iniciativa y libertad de esos misioneros, tenemos la producción de textos escritos en náhuatl, castellano y latín de una multiplicidad de autores, muchos de los cuales son prácticamente desconocidos por la sociedad mexicana: el Relato de la conquista, escrito en náhuatl en 1528, por un autor anónimo del Colegio de Tlatelolco iniciado por los franciscanos; La historia de la nación Chichimeca, redactada por Fernando de Alva Ixtlilxóchitl (1610-1640), nieto del último señor de Texcoco; o Hernando Alvarado Tezozómoc, descendiente de Moctezuma II y autor de la Crónica Mexicana de 1598 escrita en náhuatl y castellano. Sin sus esfuerzos, sin su iniciativa, sin las libertades y los beneficios que tuvieron por poco tiempo para procurar la aculturación y evangelización de los indígenas, no tendríamos la información ni las fuentes que nos permiten conocer apenas un barrunto del mundo prehispánico.

Referencias

- Bejarano Almada, M. de L. (2016). Las bulas alejandrinas detonantes de la evangelización en el Nuevo Mundo. *Revista De El Colegio De San Luis*, 6(12), 224-257. <https://doi.org/10.21696/rcsl6122016662>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE*, 5(13), 41-44.
- Díaz-Trechuelo, L. (1996). *La Historia de la Iglesia en Asia. Anuario de Historia de la Iglesia*, 5, 171-196. <https://doi.org/10.15581/007.5.25824>
- De Solano, F. (1991). *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*, (Vol. 32). Editorial CSIC-CSIC Press.
- Dunn, M. (2009). *The Christianization of the Anglo-Saxons c.597-c.700: Discourses of Life, Death and Afterlife*. Continuum.
- Gruzinski, S. (1993). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español (Siglos XVI-XVIII)*. Fondo de Cultura Económica.
- Isaacs, B. (1990). *The Limits of Empire: the Roman army in the East*. Oxford University Press.
- Kobayashi, J. M. (1996). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*. El Colegio de México.
- Lobo Cabrera, M. (2021). Los comienzos de la educación en Canarias. En P. Calvo Hernández, P., Hernández Suárez, M. y Suárez Robaina J. R. (Coords.). *La investigación acompañando a la vida. Estudios en Homenaje a Emigdia Repetto Jiménez* (pp. 411-429). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Luttwak, E. (1976). *The Grand Strategy of the Roman Empire: from the First Century CE to the Third*. Johns Hopkins University Press.
- Millar, F. (1982). Emperors, Frontiers and Foreign Relations, 31 B. C. to A. D. 378. *Britannia*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.2307/526487>
- Quine, W. (1968). Palabra y objeto. Herder.
- Rodríguez Maldonado, A. (2006). La entrega y el bautismo de las doncellas tlaxcaltecas: Las primeras reacciones ante el cristianismo. En M. L. Herrera Feria (Coord.), *Estudios históricos sobre las mujeres en México* (pp. 67-76). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ruiz-Peinado Alonso, J. L. y Alvaro Rueda, K. (2023). Encrucijadas reli-

- giosas y diplomacia en el atlántico. *Estudis. Revista de Historia Moderna*, 49, 251-269. <https://roderic.uv.es/items/6d988c1b-ae5f-4477-8951-0c29be81875f>
- Serra Ráfols, E. (1990). Proceso de integración de las Islas Canarias en la Corona de Castilla. *Anuario de Estudios Atlánticos*, 36, 17-52. <https://revistas.grancanaria.com/index.php/aea/article/view/581/581>
- Weber, M. (1991). *Sociología de la religión*. Colofón.
- Weber, M. (2006). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Zunzunegui Aramburu, J. (1941). *Los orígenes de las misiones en las Islas Canarias*. *Revista Española de Teología*, 1(2), 361-408. <https://repositorio.san-damaso.es/handle/123456789/12430>

Capítulo 3

Estampas de la educación rural michoacana. Un acercamiento a las políticas educativas posrevolucionarias, 1922-1928

Julio Alberto Rojas Rodríguez

<https://doi.org/10.61728/AE20251260>



Resumen

En el presente estudio se analiza la implementación del primer proyecto educativo impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Michoacán entre 1922 y 1928. La investigación examina los desafíos y conflictos derivados de la federalización de la educación en la entidad, así como el papel estratégico del magisterio en la consolidación de dicho proceso. Asimismo, se destaca que la relación entre las autoridades federales y estatales estuvo caracterizada por profundas tensiones administrativas y políticas que incidieron negativamente en la ejecución del proyecto educativo. Entre los principales obstáculos se distingue la oposición de la Iglesia católica, quien desplegó diversas campañas de desprestigio contra el nuevo modelo escolar, al considerarlo contraproducente para los alumnos, fomentando la resistencia en comunidades rurales e indígenas. A pesar de estos desafíos, los maestros y maestras desempeñaron un papel fundamental como agentes de transformación social, no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la integración de dichas comunidades al proyecto de nación impulsado por el Estado mexicano. El estudio se fundamenta en el análisis de fuentes documentales primarias, entre las que destacan los acervos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, actualmente bajo custodia del Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán, el Archivo Histórico Municipal de Morelia, así como el Archivo Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán.

Introducción

El presente estudio no persigue profundizar en las iniciativas educativas llevadas a cabo por los gobernadores de Michoacán durante los años 1922 y 1928. Tampoco se propone ahondar en las propuestas pedagógicas de los gobiernos posrevolucionarios, para lo cual ya existe una gran cantidad de historiografía. El propósito central de este trabajo es examinar, de ma-

nera general, la implementación del primer proyecto educativo impulsado por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) en Michoacán.

Se evidenciará que, tras la federalización de la educación entre las autoridades federales y estatales, surgieron distintas adversidades que afectaron de manera significativa el desarrollo de las actividades escolares, entre las cuales se destacó la labor de desprestigio llevada a cabo por la Iglesia católica. Asimismo, se subrayará el papel estratégico de los maestros y maestras rurales como promotores de las nuevas acciones educativas en la entidad, destacando su contribución a la incorporación de las comunidades rurales e indígenas al proyecto educativo impulsado desde la federación.

Metodológicamente, la investigación se estructura en tres secciones. La primera parte ofrece una visión general del proceso de federalización de la educación en Michoacán, destacando los principales obstáculos y las reacciones sociales que surgieron en torno a dicho proceso. La segunda está centrada en el análisis del papel estratégico desempeñado por el magisterio michoacano. Finalmente, el tercer y último apartado aborda el estudio de las actividades académicas realizadas por los maestros y maestras rurales, cuyo propósito fue la incorporación de la población michoacana al proyecto de nación impulsado por la federación durante las primeras décadas del siglo XX.

El presente trabajo se fundamenta en el análisis de diversas fuentes documentales, entre las que destaca el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, actualmente bajo custodia del Archivo General de la Nación. De igual manera, es relevante la investigación realizada en el Archivo Histórico Municipal de Morelia, así como en el Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán. Adicionalmente, se hizo una revisión de algunos fondos del Archivo Histórico General del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán.

La federalización de la educación y la construcción de un nuevo sistema educativo en Michoacán

En 1921, durante el Gobierno del Gral. Álvaro Obregón, se fundó la SEP con José Vasconcelos Calderón como su primer dirigente. Como resultado, se implementó un ambicioso proyecto que, entre otros objetivos, procuraba la incorporación de la población rural e indígena al proceso

de reconstrucción nacional, la reducción de los elevados índices de analfabetismo así como relegar la injerencia del clero en el ámbito educativo¹ (Pacheco, 2013, p. 90). El programa mencionado fue conocido como la Escuela Rural Mexicana, del cual emergieron las Misiones Culturales, las Casas del Estudiante Indígena, las Casas del Pueblo, las Escuelas Normales Rurales, así como la instalación de las propias escuelas rurales en diversas regiones de la geografía nacional.²

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos, la SEP amplió su influencia por las entidades federativas a través de contratos o convenios, los cuales, buscaban que la federación asumiera el control de la educación popular. En el caso de Michoacán, durante el gobierno de Francisco J. Múgica, se firmó un convenio en el que se acordó la federalización de la educación, en 1922 (Reyes, 1993, p. 24; Arnaut, 1998, p. 147.). En el acuerdo, se estableció que: “para administrar los intereses de las escuelas federales, así como para imprimirles la orientación técnica conveniente, la entidad sería dividida en cuatro zonas escolares: Morelia, Uruapan, Tacámbaro y Coalcomán”.³

Una de las metas contempladas en el acuerdo consistió en la expansión del sistema educativo hacia las regiones más remotas de la entidad, particularmente en aquellos territorios donde no se había tenido acceso previo a una institución educativa. En consecuencia, la acción educativa promo-

¹ El gobierno emprendió una extensa campaña para combatir el analfabetismo, que continuaba siendo un problema nacional y que a principios de la década de los treinta afectaba a 66 % de la población mayor de diez años en el país y a 32.9 % de la del Distrito Federal.

² La escuela rural mexicana se estableció como el medio para hacer avanzar al país en medio de la heterogeneidad étnica que caracterizaba a México. Las propuestas de Rafael Ramírez (1981) formaron la base de la conformación de la escuela en el ámbito rural, la cual establece la necesidad de convertir a la educación en un proceso de adquisición de saberes y haceres, puesto que en todo momento se debe educar y adiestrar.

³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante AHSEP), Departamento Escolar, Caja 50, Expediente 4, “Delegación Michoacán”, 28 de junio de 1923. Cada área estuvo supervisada por un maestro educador (inspector). La SEP determinó y asignó la labor educativa del Estado a los siguientes profesores: Mariano Pérez Andrade, comisionado al territorio de Coalcomán; por su parte, Marino Gil atendió la región de Morelia y, finalmente, Jesús Delgado y Pedro Rosales León se ocuparon de las demarcaciones de Uruapan y Tacámbaro, respectivamente.

vida por la SEP adquirió múltiples matices. Por ello, resulta fundamental analizar ¿bajo qué condiciones se firmó el convenio de federalización de la educación y cuáles fueron las primeras reacciones sociales ante las nuevas políticas educativas implementadas?

Después de que se estableció la federalización de la educación popular en Michoacán, algunas comunidades manifestaron su oposición hacia las nuevas escuelas oficiales por considerarlas contraproducentes para la educación de los niños. Los comunicados enviados por los inspectores escolares a la SEP revelan la disconformidad de buena parte de la población respecto a la orientación pedagógica de los planteles, así como la escasa asistencia a los mismos, como se señala a continuación:

En Huajumbo, La Palma, Queretanillo, Copándaro y Paso Real, San Miguel del Monte, Colonia Vasco de Quiroga, Jamaica, Zirahuén, nada han querido hacer las autoridades y dicen que ellos solo respetan órdenes del Gobierno del Estado y no de la Inspección o de la Dirección Federal del Ramo. Entre las autoridades que siempre han hecho labor de distanciamiento, poniendo dificultades y engaños hasta el mismo Gobierno del Estado, son el Presidente Municipal de Acuitzio, manejado por su secretario, el señor Páramo, diciendo que tratándose del Estado, sí, pero de la Federación no.⁴

A pesar de la constante intervención de diversos actores políticos locales en los asuntos educativos, es relevante destacar que dicha problemática no se presentó de manera generalizada. Se reconoció en otras regiones de la entidad que, debido a la adversidad económica, se recurriría a la SEP a fin de tomar medidas para solventar el funcionamiento de las pocas escuelas existentes, debido a la adversidad económica. Pongamos por caso al presidente municipal de San Lucas de la segunda zona escolar, Martín Cortés, quien solicitó que la SEP se ocupara de la administración de dos escuelas, argumentando lo siguiente:

Acudimos con el derecho que nos da la obligación que tenemos de velar por la educación de nuestros hijos, solicitando con todo respe-

⁴ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 18, “Comités de Educación”, Foja 3, 1928.

to que el Gobierno Federal tome bajo su dependencia las escuelas de este lugar, haciéndose de ambas una escuela mixta.⁵

El proyecto educativo impulsado por la SEP, además de los diversos actos de protesta presentados, tuvo como principal obstáculo la actitud retadora de la Iglesia católica.⁶ La revisión documental sugiere que, tras la apertura de las primeras escuelas oficiales, la jerarquía eclesiástica llevó a cabo una campaña de descrédito contra las mismas. Desde el púlpito, se condenó bajo pena de excomunión, a aquellos padres de familia que se involucraran con este proyecto educativo. Por ejemplo, el cura del rancho de Surumbeño, de la tenencia de Charo, prohibió de manera contundente que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela, ya que, en caso de hacerlo, eran propensos a ser excomulgados.⁷

Como se advierte, las iniciativas educativas llevadas a cabo por la federación, surgieron a la par de la campaña de descrédito llevada a cabo por diversos líderes de la clerecía mexicana. En este tenor, destacó el papel estratégico desempeñado por el obispo, Leopoldo Lara y Torres, quien, ante el incremento de las escuelas rurales, pronunció con firmeza contra ellas.⁸ En una ceremonia religiosa celebrada en Tacámbaro, emitió el pronunciamiento siguiente:

Odio la escuela atea con más derecho al que pudieran alegar nues-

⁵ AHSEP, Caja 31, Dpto. de Escuelas Rurales. Michoacán. "Cursos especiales para maestros". Expediente 33 a 6 de Diciembre de 1929.

⁶ La población mexicana por tradición era mayoritariamente católica, según informes del INEGI, la serie de datos censales muestra un evidente predominio del catolicismo en el ámbito nacional: en la primera década del siglo anterior, llegó a representar 99.5 %. Por su parte, y al igual que otras entidades de la región Centro-Occidente del país, Michoacán registró uno de los porcentajes más altos de población católica. Hacia 1895, el 99.5 % de la población era católica, no obstante hacia 1940, se registró una disminución a 95.7% de la población, lo cual se puede explicar a la luz de factores históricos como la Revolución Mexicana, la promulgación de la Constitución de 1917 y sus reformas sociales (sobre todo los artículos 3, 27 y 130 relacionados con el culto público), la Guerra Cristera así como otros movimientos sociales. Para mayores datos consúltese (INEGI, 2005).

⁷ Archivo Histórico Municipal de Morelia (en adelante AHMM), Caja 71, Legajo 1, Expediente 30, Foja 2, Año de 1922.

⁸ Nació en Quiroga, Michoacán, el 15 de noviembre de 1874. Realizó sus estudios en el Seminario de Morelia, del que después fue catedrático. Por varios años fue párroco y

tros enemigos para odiar nuestra santa religión. En este odio siento que arde todo el amor a mi Dios y todo el amor a mi patria; ni puedo ni debo dejar de odiarla, porque sería faltar a mis deberes. La odio con el odio que debe odiarse lo malo, lo injusto, lo abominable, que es causa de nuestra perdición y nuestra ruina.⁹

En relación con este asunto, Francisco J. Múgica emitió un comunicado al presidente Obregón. En él, evidenció la labor de descrédito que la jerarquía eclesiástica llevó a cabo contra los centros de enseñanza oficiales. Asimismo, señaló que el clero mantenía a la mayoría de la población michoacana, en el más profundo fanatismo por lo que consideraba necesario, contrarrestar sus acciones a través de la apertura de numerosas escuelas rurales (Rodríguez, 1985, p. 110).

Ahora bien, la SEP determinó fortalecer la educación del medio rural para lo cual, se comprometió a fundar 150 escuelas rurales y 85 escuelas nocturnas, además de sufragar los gastos de las escuelas elementales de Nahuatzen y Túparo, las escuelas superiores de Coalcomán; dos escuelas modelos en Morelia, un jardín de niños en la misma ciudad, la Escuela Normal Regional en Tacámbaro; una escuela comercial mixta en Morelia y una escuela de artes y oficios para señoritas en la capital.¹⁰ La federación se centró en la educación del medio rural, así como en combatir el analfabetismo mediante el establecimiento de escuelas nocturnas (Tabla 1).¹¹

vicario foráneo en la parroquia de Celaya, Guanajuato. El Papa Benedicto XV lo nombró Primer Obispo de la Diócesis de Tacámbaro. Después de tomar posesión de su sede el 18 de julio de 1921 se dedicó a organizarla; estableció la curia, fundó el Seminario Diocesano, realizó la visita pastoral, además de otras obras importantes. Durante la persecución religiosa de 1926 se mostró valiente y a causa de su enérgica protesta contra los desmanes de la persecución, se le abrió juicio, por lo que tuvo que refugiarse en la ciudad de México y ya no pudo regresar a su diócesis. Murió el 30 de noviembre de 1939 (Diócesis de Tacámbaro, s.f.).

⁹ Archivo Histórico de la Casas de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán (en adelante AHCCJEM) Legajo 2, Expediente 10, “Juan Buitrón”, Michoacán, 1927.

¹⁰ AHSEP. Delegación Michoacán, Caja 71, Expediente 4, Años de 1922-23-24-25, Foja 19-23.

¹¹ AHSEP. Delegación Michoacán, Caja 71, Expediente 4, Años de 1922-23-24-25, Foja 19-23.

Tabla 1*Presupuesto destinado para la educación en Michoacán*

Partida	Cantidad absoluta	%
Escuelas rurales	\$ 123 116.50	40.17
Escuelas nocturnas	\$ 45 625.00	14.88
Superiores y elementales	\$ 69 092.00	22.53
Jardín de Niños de Morelia	\$ 8260.00	2.69
Normal Regional de Tacámbaro	\$ 14 225.00	4.64
Comercial Mixta (nocturna)	\$ 3285.00	1.07
De Artes y Oficios para Señoritas	\$ 13 610.00	4.43
Pensiones alumnos normales	\$ 21 900.00	7.14
Sueldo representante municipal	\$ 5475.00	1.78
Taquimecanógrafo	\$ 1460.00	0.47
Gastos delegación	\$ 430.50	0.14
Total:	\$ 306 478.50	99.94

Nota. Elaboración propia con base en información del AHSEP. Delegación Michoacán, Caja 71, Expediente 4, Años de 1922-23-24-25, Foja 19-23.

La federación consideró que la escuela rural era el medio idóneo para asegurar la inclusión de la población rural al proyecto de nación, así como el fortalecimiento de la identidad nacional. Para hacer frente a este desafío, resultó esencial el papel desempeñado por los maestros y maestras rurales (Figura 1). Por consiguiente, es esencial examinar las diversas dificultades a las que se enfrentaron durante el desarrollo de sus actividades. En relación con este aspecto, se presenta el siguiente segmento.

Figura 1

Visita de inspección en una escuela rural michoacana



Nota. AHSEP, Departamento Escolar, Caja 50, Expediente 4, “Delegación Michoacán”, 28 de junio de 1923.

Transformaciones educativas en Michoacán: Retos y perspectivas del magisterio

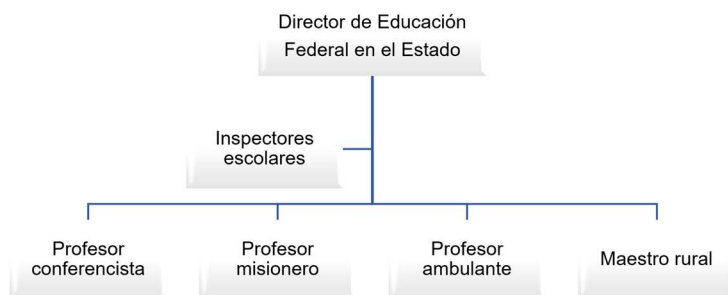
Este apartado no pretende analizar la formación académica de los maestros y maestras rurales michoacanos, sino más bien realizar algunas consideraciones sobre las principales dificultades que se presentaron durante el desarrollo de sus actividades escolares. En particular, nos interesa destacar su contribución a la construcción del sistema educativo a través del establecimiento de escuelas rurales, así como su papel estratégico como promotores de las nuevas políticas educativas derivadas de la federalización de la educación popular.

Con la apertura de las primeras escuelas rurales en Michoacán, pronto surgió la necesidad de maestros y maestras que estuviesen a cargo de ellas. Al respecto, algunos expertos tales como Alberto Arnaut, sugieren que a partir de la fundación de la SEP, se inició con el reclutamiento masivo de docentes, lo cual explica que en su mayoría, se trataba de personas jóvenes que apenas habían finalizado sus estudios de primaria elemental de cuatro años. De esta forma, la carencia de personal capacitado fue un obstáculo para la creación de escuelas federales en el campo (Arnaud, 1998, p. 289).

El magisterio, tanto federal como estatal, fue organizado en función de las actividades que llevaban a cabo, destacando los supervisores y directores. No obstante, el nuevo sistema federal introdujo nuevas categorías tales como: profesor conferencista, profesor misionero, profesor ambulante y maestro rural (Figura 2).

Figura 2

Organigrama del funcionamiento dentro de las escuelas rurales en Michoacán



Nota. Elaboración propia con base en información del AHSEP.

Como lo refiere Engracia Loyo, la tarea primordial de los primeros educadores consistió en recluir a los estudiantes más avanzados y formar “monitores”, quienes serían los encargados de impartir “rudimentos” de enseñanza elemental. No obstante, debido a las circunstancias predominantes, hubo que conformarse con jóvenes de buena voluntad que apenas sabían leer y escribir, o en el mejor de los casos, habían cursado los tres primeros años de la primaria (Loyo, 1999, p. 74). De esta manera, los maestros necesarios para hacer frente a la rápida expansión de la educación fueron formados, en su mayoría, de manera progresiva, a medida que se establecían las escuelas.

Pese a ello, la SEP aspiraba a que aquellas personas dedicadas al magisterio tuvieran una buena capacidad para comprender los acontecimientos de la vida mediante la didáctica materialista para hacer frente a las dificultades que implicaba una empresa como la de la educación posrevolucionaria. Sin embargo, el magisterio michoacano no siempre estuvo en condiciones de cumplir con dicha labor, toda vez que en su mayoría, maestros y maestras se encontraban sujetos a salarios reducidos y compartían las

condiciones desfavorables de la población. A pesar de ello, se esforzaron por acompañarlos en sus luchas para mejorar la situación social de sus comunidades y, de esta manera, transformar el pensamiento de las nuevas generaciones.¹²

Como se expuso, el magisterio fue insuficiente y, en su mayoría, residían en las urbes y poco dispuestos a desplazarse al campo. En consecuencia, a los primeros maestros y maestras contratados por la SEP se les solicitaba realizar un recorrido por aquellas regiones que se les había asignado. En el trayecto, debían identificar las características de los habitantes a fin de examinar sus particularidades y, de este modo, llevar a cabo diversas pláticas sobre la conveniencia de la educación así como las ventajas de la instalación de las escuelas.¹³ En este tenor, se debe tener en cuenta que la situación económica, política, social y cultural predominante en Michoacán, generó una serie de dificultades que obstaculizaron su labor educativa. Al respecto, en algunos informes que el magisterio envió a la SEP se develaba lo siguiente:

Si a las desventajas que presentan la falta de vías de comunicación y de transporte, la escasez de recursos económicos del Gobierno Local para difundir la educación, los movimientos políticos y la actuación de los politiqueros, se agrega el hecho de que la vida social en Michoacán estuvo regida durante mucho tiempo por los sacerdotes católicos y las organizaciones clericales a ellos asociadas, se comprenderán las dificultades que hay que vencer para que la obra de la Secretaría se haga a base de cooperación, creando vínculos de solidaridad y fraternidad entre los pueblos.¹⁴

De la misma forma, la pobreza, la ignorancia y el fanatismo religioso, así como diversos problemas sociales como el alcoholismo y las deficientes condiciones sanitarias, prevalecían en gran parte de la entidad. La composición geográfica montañosa del Estado, junto con la falta de vías de

¹² AHSEP, Departamento Escolar, Caja 50, Expediente 4, “Delegación Michoacán”, 28 de junio de 1923.

¹³ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuela Rural Federal, “Escuela 20 de noviembre” Caja 5, Expediente 18, Foja 3, 18 de marzo de 1926.

¹⁴ AHSEP, Departamento Escolar, Caja 50, Expediente 4, “Delegación Michoacán”, 28 de junio de 1923.

comunicación y transporte, provocó un notable estancamiento en la vida espiritual y material de los habitantes, especialmente en el ámbito rural.¹⁵ En consecuencia, el acceso a diversas localidades resultaba sumamente complejo para los educadores, tal como se indica en el siguiente informe:

Tuvimos la necesidad de curar a una maestra que se cayó de un burro, ocasionándose una herida en el pómulo derecho cerca del ojo. La herida era anfractuosa, extensa y tenía dos centímetros de profundidad, la hemorragia fue abundante y ameritaba suturarse, pero el botiquín no lleva esos útiles y en la pequeña botica de la localidad tampoco, en consecuencia y dado lo accidentado de la herida, pues hubo necesidad de extraer bastantes piedras y tierra, se le puso un vendajeseudoplástico.¹⁶

Por otro lado, conforme a la partida presupuestal contenida en el convenio de federalización, tan solo en el año de 1922 se destinó la cantidad de \$ 567 808.00; el gasto por alumno fue de \$ 16.00 y el gasto por habitante de 0.57, resultando el porcentaje de 3.57 de población escolar en las escuelas. La mayor parte de este presupuesto se destinó a la construcción de las escuelas que se requerían para combatir el problema del analfabetismo. En este tenor, Cayetano Reyes García sostiene que en 1922, 1923 y 1924, “la variación cuantitativa de los establecimientos escolares reales fue mínima y estuvo definida por la riqueza o pobreza del erario, tanto federal como estatal y municipal” (Reyes, 1993, p. 41).

De acuerdo con la revisión documental, dicha situación se vio como un obstáculo para el magisterio, dada la restricción presupuestal requerida para las instalaciones escolares. A esto se añadía el hecho de que diversos pueblos se negaron rotundamente con la construcción de escuelas; tal fue el caso de Coenembo, Atzimbo, Huajumbo y Paso Real. Por lo tanto, las autoridades educativas locales se dirigieron a la federación para solicitar su colaboración en la edificación de escuelas o, en su defecto, facilitar edificios y terrenos destinados a la práctica agrícola, huertos, jardinería y cría

¹⁵ AHSEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, Caja 7, Expediente 53, “Informe de labores”, Foja 7, Pátzcuaro Michoacán, a 6 de Noviembre de 1922.

¹⁶ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuela Rural Federal, “Escuela 20 de noviembre” Caja 5, Expediente 18, Foja 3, 18 de marzo de 1926.

de animales.¹⁷ Además, la Delegación de Michoacán evidenció la carencia de recursos, lo que imposibilitó cubrir la demanda de libros, mobiliario e implementos agrícolas, señalando lo siguiente:

Ninguna de las cantidades expresadas es suficiente para su objeto, en virtud de que las escuelas Federales en el estado [sic] de Michoacán están sumamente escasas o carecen por completo de libros, útiles y de material de enseñanza y muy particularmente de implementos agrícolas y de la herramienta indispensable para pequeños talleres dentro de la Escuela de la Acción. Sería lastimoso enunciar a usted las diversas lagunas que presentan nuestras escuelas en cuanto a materiales de trabajo y de los muebles más indispensables.¹⁸

Como se ha expresado, la confrontación institucional entre la Iglesia católica y el Gobierno Federal, así como su disputa por el control de la educación popular, se presentó para el magisterio como una de las grandes dificultades en su quehacer educativo. Es importante tener en cuenta que los gobiernos emanados de la Revolución lograron identificar una Iglesia consolidada en la sociedad, especialmente en el ámbito rural. En palabras de Enrique Guerra Manzo:

Los constructores del nuevo Estado posrevolucionario vieron con claridad que uno de los grandes obstáculos para afianzar su autoridad se hallaba en la fuerte injerencia de la Iglesia católica en la población. Su principal objetivo era, tal y como se plasmaba en la Constitución de 1917, recluir a la Iglesia al ámbito de la doctrina y la devoción privada (Guerra, 2008, p. 131).

Para la Iglesia católica, la educación impartida en las instituciones gubernamentales se encontraba subordinada al liberalismo y, en consecuencia, al socialismo (Blancarte, 1996, p. 19).¹⁹ Asimismo, sostenían que solo los

¹⁷ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 92, "Edificios y Terrenos", Foja 2, Morelia, 19 de Octubre de 1928.

¹⁸ AHSEP, Departamento Escolar, Delegación Michoacán, "Bases, presupuestos e inventarios", Caja 71, Expediente 4, Años de 1922-23-24-25, Foja 35.

¹⁹ El socialismo había surgido como una alternativa de solución acusando al capitalismo y su ideología, el liberalismo, de ser los causantes del desequilibrio social existente. La

padres de familia eran los responsables de decidir el tipo de educación que había de brindar a sus hijos. En este sentido, el obispo de Huejutla, José de Jesús, mediante un panfleto dirigido a los fieles, manifestaba su aversión hacia las disposiciones gubernamentales en cuanto a la educación puntualizando que “reprobamos y anatematizamos todos y cada uno de los crímenes cometidos por el Gobierno Mejicano en los últimos días, sobre todo su no bien disimulada intención de acabar de una vez para siempre con la Religión Católica en Méjico”.²⁰

En consecuencia, el magisterio se vio enfrentado a una intensa campaña ideológica orientada a generar temor, incertidumbre y rechazo hacia la escuela rural federal. Un ejemplo de ello es el caso de la Escuela Rural de San Diego, en el municipio de Indaparapeo, donde la maestra y los alumnos fueron amenazados por algunos grupos facciosos, quienes la denominaban “gobiernista” y “bolchevique”.²¹ Este ambiente hostil obstaculizó la apertura de nuevas escuelas y, aún más, la asistencia de niños y adultos a las mismas. En este contexto, la profesora Amalia Ruiz denunciaba que:

Cofradia es una ranchería completamente fanática, ranchería en donde nunca habían tenido una escuela, causa por la que en un principio fue muy duro cambiar la actitud de estos campesinos, pero a medida de que ha transcurrido el tiempo ha cambiado su modo de ser.²²

Iglesia también responsabilizó al modelo económico imperante de haber provocado los desajustes sociales, pero, al mismo tiempo negó categóricamente que el socialismo fuera la solución al problema social, ya que para esta institución eclesíástica la verdadera solución solo podía darse mediante el fortalecimiento de los valores cristianos en la sociedad. Ello implicaba, por una parte, recuperar en el hombre las virtudes básicas del amor caridad y justicia, y por otra, el respeto a la propiedad privada reconocido como un derecho natural del hombre.

²⁰ Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán (en adelante AGH-PEM), Secretaría de Gobernación, Religión, Caja 3, Expediente 43

²¹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 18, “Comités de Educación”, Foja 1, Morelia, Michoacán, a 21 de Octubre de 1928.

²² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 12, “Informes”, Foja 18, Tacámbaro, Michoacán, a 17 de Mayo de 1929.

A pesar de todos los obstáculos planteados, los maestros y maestras rurales formaron parte de la estrategia del Estado mexicano para transformar el país. La carencia de docentes capacitados no fue un impedimento para impulsar la educación en Michoacán. Se llevaron a cabo campañas dirigidas a fomentar los valores cívicos y la cultura, tales como las antialcohólicas, pro-aseo, comités de educación, pro-ahorro, pro-lengua nacional, aplicación de vacunas y reforestación, entre otras (Figura 3).

Figura 3

El Prof. G. Rojas Medrano dirigiendo personalmente la higiene y salubridad de los indígenas del pueblo de Tzintzuntzan



Nota. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales Federales, Caja 7, Michoacán, 1927.

A causa de los esfuerzos del magisterio, diversas comunidades rurales tuvieron la oportunidad de comprender el significado de asistir a una institución educativa por primera vez. La profesora Isaura Espinoza, de la comunidad de Jamaica, llevó a cabo gestiones para que la comunidad tuviera su propia escuela. Debido a esta acción, el mandatario municipal de Huaniqueo emitió una felicitación a la docente por los éxitos educativos alcanzados en dicha localidad, señalando que:

Es digno de todo elogio el éxito conseguido en breve tiempo, en alfabetización, industria, e ilustración. Y el público del lugar se felicita al contar, desde ahora, con fabricantes locales en jabonería, velería,

dulcería, etc. y algunos otros artes útiles que dio con suficientes conocimientos prácticos en sus centros educativos.²³

Como se ha constatado, este apartado ofrece un análisis general sobre la trayectoria del magisterio en Michoacán durante las primeras décadas del siglo XX. A pesar de los numerosos obstáculos enfrentados, su labor educativa intentó desarrollarse de la manera más eficiente posible, adaptándose a las circunstancias y características predominantes en el Estado. Dicha situación será abordada con mayor detalle en el siguiente apartado.

Las nuevas escuelas rurales y la formación cívica de los Michoacanos

La apertura de las primeras escuelas rurales en Michoacán se debió a la gestión de los inspectores escolares en coordinación con los maestros y maestras rurales, quienes tuvieron como objetivo contribuir a la educación en el Estado de Michoacán. Sin embargo, esta tarea no fue fácil, toda vez que se requería la colaboración de los pobladores. En consecuencia, desde su creación en 1921, la SEP determinó las particularidades de las nuevas escuelas rurales, así como los requisitos necesarios para la instalación de los nuevos centros educativos. Asimismo, se definió la inversión en las instalaciones escolares así como en la organización de las mismas, por lo que se instruyó lo siguiente:

Para secundar los propósitos de la Secretaría de Educación Pública, se servirá usted no fundar escuelas alrededor de poblaciones de importancia, sino en los lugares más alejados y por consiguiente más necesitados de la educación. Tampoco deben fundarse nuevos establecimientos en fincas rurales de propiedad particular, ni en poblaciones en que el Gobierno del Estado sostenga planteles educativos, ni en donde las escuelas particulares llenen las necesidades de la población escolar, pues de ninguna manera se aceptará la fundación de una sola escuela que viole las disposiciones de la su-

²³ AHSEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, Caja 43, Expediente 4, “Nombramientos”, Foja 96, Huaniqueo, Michoacán a 3 de marzo de 1924.

perioridad; debiendo dar preferencia a los poblados indígenas que hasta hoy no han recibido ninguna influencia civilizadora.²⁴

La escuela primaria fue clasificada por la SEP en tres categorías: rural, elemental y superior. Las escuelas rurales o rudimentarias solo contaban con un primer y segundo año escolar, las elementales hasta cuarto año y las superiores hasta quinto y sexto año escolar, respectivamente. Estas escuelas podían ser diurnas y nocturnas; no obstante, las nocturnas se ocuparon de los conocimientos rudimentarios que estuvieran en edificios de escuelas elementales y superiores. Esta división generó una mayor demanda de docentes para satisfacer cada una de las modalidades establecidas, así como una mayor cantidad de espacios en los que se impartirían las clases (Reyes, 1993, p. 40).

A partir de la revisión documental, se puede apreciar que los planes y programas de estudio se llevaron a cabo de manera progresiva. En las escuelas rurales, elementales y superiores, se implementó un plan de estudios oficial de manera gradual al enseñar lengua nacional, aritmética, geometría, estudio de la naturaleza, trabajo manual (agricultura e industrias), civismo, dibujo y canto. Pese a ello, la SEP indicó que dentro del programa académico se debía contemplar lo siguiente:

- Práctica de cultivo de plantas y cría de animales domésticos y prácticas de lechería, apicultura, sericultura, conservación de frutas y otras pequeñas industrias locales.
- Nociones de ciencia aplicadas a la Agricultura y el cuidado y cría de animales.
- Elementos de Lengua Nacional.
- Aritmética práctica.
- Brevísimas nociones de Geografía e Historia.
- Moral y civismo.
- Trabajos manuales aplicados a la construcción de casetas, alambrados, cuidado de herramientas, aseo de animales y de los departamentos que ocupen.²⁵

²⁴ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, “Inspecciones Escolares”, Caja 41, Expediente 20, Foja 2, Morelia a 8 de febrero de 1928.

²⁵ AHSEP, Departamento Escolar, Caja 76, Expediente 21, “Iniciativas y proyectos”, Proyecto del Sr. Lucio Tapia, México, Diciembre de 1921.

Cabe destacar que, además del conocimiento académico, las actividades cívico-culturales realizadas en las escuelas oficiales tenían como objetivo la formación de ciudadanos que contribuyesen al desarrollo económico, político y social del país, fomentando un sentimiento nacionalista. En este tenor, Marco Antonio Molgora sostiene que la instauración del nacionalismo implicaba la homogeneización de la cultura, la castellanización de los indígenas y la propagación del sentimiento de ser mexicano (Calderón, 2006, p. 18).

Por tanto, un aspecto fundamental de la educación posrevolucionaria consistió en fomentar un sentimiento nacionalista hacia el país, la patria, la nación y el Estado. La mexicanización no solo requería sustituir imágenes religiosas por héroes nacionales, sino también sustituir iglesias por escuelas. Es importante destacar que dicha tentativa fue desafortunada para la Iglesia católica, quien consideraba que los planes de estudio y programas oficiales constituían un atentado contra la moral y las buenas costumbres de los fieles, por lo que, además de condenarla, la prohibió con rotundidad.

La Iglesia católica consideraba que el catolicismo era una parte esencial de la nacionalidad mexicana y actuar en su contra sería como hacerlo en contra de México. En contraposición, para el Estado mexicano, el catolicismo había sido uno de los elementos fundamentales de la sumisión de los mexicanos a intereses externos (Pérez, 2008, p. 278). En consecuencia, el gobierno mexicano se propuso erradicar el fanatismo que caracterizó a la mayoría de la población, con el fin de eliminar las dimensiones espirituales y religiosas del pueblo mexicano. Estos gobiernos se sustentaron en el nacionalismo mediante sus acciones y argumentaciones en contra de la Iglesia católica (Pérez, 2008, p. 279).²⁶

La Iglesia católica, por su parte, identificaba al nacionalismo como la nacionalidad mexicana; aún no se concebía un pueblo mexicano si no era católico. El catolicismo constituía un rasgo fundamental de la mexicanidad, y la acción en su contra era, por consiguiente, una acción contra Mé-

²⁶ Se entiende por nacionalismo a una comunidad política imaginada como inherente, limitada y soberana. Aunado a ello, el nacionalismo puede concebirse como la ideología de cualquier movimiento dirigido hacia el establecimiento de una identidad política. “Cualquiera que sea su forma específica, el nacionalismo es una ideología que proporciona una justificación para la existencia o creación de un Estado- Nación que define una población particular y que prescribe la relación del individuo con el Estado”.

xico. La nación, más allá de sus riquezas territoriales y espirituales, así como sus tradiciones y expresiones culturales locales, se centraba en los valores inculcados por el cristianismo, así como en sus creencias en los santos mexicanos, entre ellos, la Virgen de Guadalupe era el símbolo más destacado (Frost, 1990, p. 161).

Por consiguiente, las actividades culturales y cívicas que se llevaron a cabo en el Estado de Michoacán, se enfocaron en la eliminación del fanatismo y las supersticiones predominantes en el sector popular. En lugar de ello, se inculcaría el amor a la patria, así como un prototipo de ciudadano que se ajustara a las tendencias actuales y contribuyese al desarrollo económico del país. En diversas localidades se produjeron diversas manifestaciones de resistencia contra la escuela pública. Por ejemplo, en Huiramangaro y Pátzcuaro, a las actividades cívico-culturales, no solo se les observaba como un objeto de brujería, sino que, para la mayoría de los habitantes, la escuela oficial era un motivo de molestia y un gasto inútil de dinero.

En la localidad de Tingambato, Michoacán, al celebrarse las fiestas patrias, el Sr. Augusto Vallejo se refirió de manera despectiva hacia las canciones cívicas que se entonaban. Al hacer uso de la voz, refirió que: “esas canciones que se habían oído cantar eran canciones propias de taberna, es decir, canciones profanas”. Después de lanzar esta afirmación, el acto continuó y poco después lo interrumpió nuevamente con el fin de aclarar que no tenía conocimiento de ninguna circular en la que se ordenara cantar canciones tabernarias para honrar a nuestros héroes, y que, en caso de que hubiese, sería necesario presentarla, lo cual incidió en la cancelación del evento.²⁷

Entonces, el propósito perseguido por las autoridades educativas consistió en la implementación de actividades culturales a fin de sustituir las religiosas. De esta manera, las fiestas cívicas tendían a diversificarse toda vez que no solo se conmemoraban las fechas tradicionales de las localidades, como el Día de la Independencia o la Batalla del 5 de mayo, sino que se incluyeron otras conmemoraciones civiles. En 1926, por medio de un informe oficial de la SEP, se detallaba que:

Para fomentar en los niños hábitos sociales y cultivar sus sentimientos cívicos, se dictaron oportunamente las órdenes para que tanto en las escuelas del Distrito Federal como en las de los Estados, se

²⁷ AHMM, Caja, 60, Legajo 2, Expediente 4, Foja 3, año de 1920.

celebraran fiestas conmemorativas los días 8, 13 y 15 de septiembre, 12 de octubre y 20 de noviembre, recomendándose que los programas, sin perder su atractivo, fueran provechosos para los educandos, debiendo figurar en ellos pláticas o conferencias tendientes a inculcar en las mentes infantiles la significación de los actos. (Calderón, 2006, p. 34)

Como se puede observar, en el presente informe se expone de manera precisa la disposición de las autoridades educativas para implementar los rituales cívicos con el objetivo de que los infantes desarrollasen una nueva forma de concebir su realidad (Figura 4). Adicionalmente, la circular número 8 de la SEP sugería la celebración de festividades cívicas para el día 1 de mayo de 1926. En efecto, Maximino Morales, profesor de la escuela de Charapan, organizó una celebración en honor al Día del Trabajador. En aquellos años, dicha ceremonia se llevaba a cabo conjuntamente con el Día del Niño.

Figura 4

Desfile del 1 de Mayo, Esc. "Francisco I Madero"



Nota. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Curahuango, Municipio de Maravatío, 1923.

Como se puede observar en la fotografía, los festejos cívicos promovidos por los maestros rurales del Estado se llevaron a cabo con la presencia del lábaro patrio y diversos contingentes de alumnos y maestros, quienes, en forma de desfile, eran acompañados por una banda de música de viento. En este sentido, Enrique Castillo, profesor de San Felipe de los Herreros,

llevó a cabo desfiles de todas las fechas señaladas en el calendario cívico: el 1 y el 5 de mayo; el 15 y 16 de septiembre y conmemoró a los Mártires de Uruapan el 21 de octubre. De esta manera, podemos mencionar que al calendario nacional se sumaron los eventos locales. En cuanto a los héroes nacionales, el maestro Castillo señalaba que:

Se ha honrado a nuestros héroes, a nuestros hombres públicos y a nuestra Patria, haciendo conocer a nuestros alumnos la historia de nuestro suelo, las virtudes que han dignificado a nuestros héroes y hombres públicos y su abnegación al sacrificio por el cumplimiento de su deber. (Calderón, 2006, p. 37)

Así, la escuela rural se constituyó como un medio a través del cual se buscó integrar al sector rural e indígena al proyecto de nación diseñado por la federación. Por tanto, es fundamental analizar la noción de nacionalismo que se proyectaba, el cual pretendía fomentar en el alumnado un sentido de patriotismo que solo podía lograrse por medio de las escuelas oficiales. Por ello, se delineó una intensa campaña destinada a erradicar el característico fanatismo religioso de la población, el cual, para los gobiernos posrevolucionarios, era considerado como uno de los principales obstáculos para el desarrollo nacional. En este contexto, se promovió la difusión de volantes y folletos dirigidos al sector rural, destacando la importancia de acudir a las escuelas oficiales y subrayando los beneficios que estas ofrecían a la comunidad.

Por otro lado, por medio de la actualización docente, se buscaba que los profesores contribuyesen a erradicar el fanatismo religioso de la población y a su vez de la niñez, inculcándoles un espíritu científico, anteponiendo la razón antes que la superstición. Asimismo, se fomentaron aquellas actividades académicas, cívicas, sociales, culturales, deportivas y recreativas que permitiesen construir un ambiente sano y libre de prejuicios religiosos. Para algunos miembros de las élites posrevolucionarias, las ceremonias cívicas eran medios educativos informales que contribuían a la desfanatización y a la sustitución de una cultura local anclada en el catolicismo popular, en el individualismo y en las supersticiones, por una cultura cívica nacional basada en el interés colectivo y en los conocimientos científicos (Calderón, 2006, p. 17).

Conclusiones

Con el convenio de federalización ejecutado por el Gobierno federal y el Estado michoacano, se dejaron sentadas las bases para que, desde 1922 hasta nuestros días, la federación se hiciera cargo de la educación básica. No obstante, en algunas regiones de la geografía michoacana, se contó con la resistencia de los habitantes frente al proceso de federalización educativa. A pesar de los obstáculos a los que hizo frente la cruzada educativa emprendida por Vasconcelos, en Michoacán, los planes y programas de estudio se trataron de llevar a cabo adaptándose a las circunstancias y características predominantes en el Estado.

De este modo, las políticas educativas emanadas de la SEP representaron cambios importantes en el devenir educativo de la entidad. Además de las nuevas tendencias pedagógicas y la dirección que el Estado mexicano le confirió a la educación, esta se vio revitalizada y reforzada al incrementarse el número de escuelas en el medio rural. Con todas las adversidades presentadas, los nuevos planteles oficiales lograron insertarse de manera notable en el medio rural y en aquellas poblaciones donde se contaba con altos índices de población indígena.

En este tenor, el papel de los maestros y maestras rurales constituyó un elemento esencial para expandir los postulados y principios educativos posrevolucionarios, los cuales buscaban formar un nuevo tipo de ciudadano que contribuyese al desarrollo económico y social proyectado. Como agentes sociales, promovieron actividades académicas, sociales, deportivas y recreativas, tales como el fútbol, la gimnasia y el básquetbol, las cuales —a decir de las autoridades educativas— permitían construir un ambiente sano y libre de prejuicios morales y religiosos.

Vale reiterar que el gobierno federal, consideraba que la Iglesia católica era una institución causante del atraso económico, social y cultural en que se encontraba el país a causa de la sujeción en que esta tenía a la sociedad. Con esa idea en mente, se diseñaron una serie de políticas tendientes a incorporar a la mayor parte de la población al progreso nacional. Por ello, el magisterio michoacano, contribuyó a la difusión del nacionalismo por medio de las ceremonias cívicas, las cuales buscaban hacer contrapeso a las festividades religiosas. Con ello, se pretendió sustituir una tradición local

anclada en el catolicismo, en el individualismo y en las supersticiones, por una cultura cívica nacional basada en el interés colectivo y en los conocimientos científicos.

Referencias

- Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán
 Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán
 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
 Archivo Histórico Municipal de Morelia
 Arnaut Salgado, A. (1998). La federalización educativa en México: Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994). El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/ms35t9252?locale=es>
 Blancarte, R. (1996). La doctrina social del episcopado católico mexicano. En R. Blancarte (Comp.), *El pensamiento social de los católicos mexicanos* (pp. 18-38). Fondo de Cultura Económica.
 Calderón Molgora, M. A. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México, 1920-1940. *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13710602.pdf>
 Camacho Sandoval, S. (2019). Los maestros rurales en la educación socialista. Testimonios. *Historias*, (17), 85-94. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/14997>
 Camacho Sandoval, S. y Suárez Hernández, M. A. (2019). Simular obediencia al Estado mexicano. Maestras religiosas en defensa de la educación católica de los pobres en Aguascalientes, 1925-1946. *Anuario Mexicano De Historia de la Educación*, 1(2), 159-180. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.260>
 Canudas, Sandoval, E. (2012). El conflicto Iglesia-Estado durante la Revolución Mexicana. En M. Moreno Bonett y R. M. Álvarez González (Coords.), *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010, Tomo II* (pp. 141-174). Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/12007>

- Cockcroft, J. D. (1992). El maestro de primaria en la revolución mexicana. En A. Hernández Chávez y M. Miño Grijalva (Coords.), *La Educación en la Historia de México* (pp. 144-166). El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/s7526d092?locale=es>
- Del Castillo Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: Gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1073>
- Frost, E. C. (1990). *Las categorías de la cultura mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerra Manzo, E. (2008). La salvación de las almas: Estado e Iglesia en la pugna por las masas, 1920-1940. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 20(55), 121-153. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/447/446>
- Gutiérrez Herrera, L. (1997). El pensamiento educativo en el México pos-revolucionario. *Revista de la Educación Superior*, 103, 99-128.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2005). La diversidad religiosa en México. *Censo General de Población y Vivienda 2000*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825460723>.
- Larroyo F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- Loyo Bravo, E. (1984). Lectura para el pueblo, 1921-1940. *Historia Mexicana*, 33(3), 298-345. <http://www.jstor.org/stable/25732113>
- Loyo Bravo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México.
- Luna Flores, A. (2002). *La Universidad Michoacana 1926-1932* (El rectorado de Jesús Díaz Barriga). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Archivo Histórico.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. C. (2013). Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana. *Investigación y Postgrado*, 28(1), 87-118. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1472>
- Pérez Montfort, R. (2008). *Cotidianidades, imaginarios y contextos: ensayos de historia cultural en México, 1850-1950*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. <https://ciesas.wordpress>.

- com/wp-content/uploads/2010/02/cotidianidades-test.pdf
- Rangel Guerra, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-2/contrapunto3.pdf>
- Reyes García, C. (1993). *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*. El Colegio de Michoacán.
- Soto Flores, A. (2013). El Artículo 3o. constitucional: un debate por el control de las conciencias. *Cuestiones constitucionales*, 28, 211-240. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1405919313712800>

Capítulo 4

Comparación entre las reformas educativas en México de 2013 y 2019: Diferencias e ideología

Luis Daniel López Coronel

<https://doi.org/10.61728/AE20251277>



Resumen

En este trabajo de investigación se examinan las diferencias fundamentales entre ambas reformas, destacando sus marcos ideológicos y sus efectos en el Sistema Educativo Nacional. La reforma de 2013 promovió un enfoque neoliberal basado en competencias, en la calidad con equidad educativa y en evaluación docente como mecanismo de control. Su objetivo principal fue recuperar la rectoría del Estado sobre la educación, limitando la influencia del sindicato magisterial.

En contraste, la reforma de 2019 enfatizó la revalorización del magisterio, la equidad educativa y la inclusión de la educación inicial como obligatoria. Sustituyó el concepto de “calidad” por “excelencia” y eliminó la evaluación punitiva de los docentes. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surgió como un modelo educativo alternativo, con énfasis en el humanismo, el pensamiento crítico y el aprendizaje constructivista.

Se argumenta, a su vez, que mientras la reforma de 2013 respondía a directrices económicas internacionales, la de 2019 buscó una educación más contextualizada y centrada en los derechos humanos. A pesar de sus diferencias, ambas reformas han generado debates sobre su impacto en la calidad educativa y en la gobernanza del sistema.

Introducción

La reforma al artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 26 de febrero de 2013 propone ejes de acción en la política educativa con base en los resultados obtenidos del diagnóstico del Sistema Educativo Nacional. Estos ejes de acción buscaron promover una educación de calidad con equidad, teniendo como mecanismo de justificación y de rendición de cuentas a la evaluación. Por otra parte, la reforma educativa del 15 de mayo del 2019 se posicionó como una alternativa donde se propone, a su vez, otra serie de ejes que enfatizan, entre otras cosas,

la revalorización del magisterio a través de la gobernabilidad del SEN (a diferencia de la administración anterior, donde la evaluación fue la promotora de la calidad y equidad, generando adversidad con el magisterio). Las diferencias ideológicas se constatan inmediatamente por los enfoques provenientes de la teoría psicológica, donde predominan unas sobre otras a través de su mención en los diversos documentos histórico-legales.

Reforma de 2013: Adscripción internacional al marco neoliberal en la educación por competencias

El ámbito de inscripción donde se sitúa la propuesta de 2013 como reforma educativa es a través de un engranaje consolidado desde la década de los ochenta. Evidentemente, el origen de estas reformas (que desde esa década se han ido consolidando) se ha regido, a su vez, por prescripciones internacionales ajenas al contexto particular de aquellos a los cuales van dirigidas.

Se pierde la noción de individualidad, de concreción de la educación y, hasta cierto punto, de la flexibilidad curricular: no todos los contenidos son adaptables a ser aprendidos en los contextos donde se enseñan. Dichos contenidos, por ser inaprehensibles y descontextualizados, pierden su capacidad de ser asimilados a las experiencias de los individuos.

Piénsese que los esquemas corporativos y empresariales con sus mecanismos de racionalidad y acción emplean sus estrategias y contenidos para ser aprendidos como si fuera “pan comido”, como si fuera tan bien conocido para una comunidad indígena de Oaxaca o Chiapas: ¿con qué recursos se les exige a los niños, niñas y jóvenes aprender a ser “empresarios” de sus propios proyectos si no cuentan con los recursos económicos y culturales necesarios?

Para 1989 se comienza un periodo en la política mexicana (en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari) donde la apertura, la liberación y los principios económicos que favorecían al mercado como nuevo agente orientador de las políticas públicas del país cobraron un auge sin precedentes. Calva (2019) nos menciona que: “La punta de lanza de la estrategia económica neoliberal fue la apertura comercial unilateral y abrupta” (p. 583), así como Picoli y Guilherme (2021): “(...) las políticas neoliberales comenzaron a aplicarse

con vigor en la década de 1980 por Margareth Thatcher en el Reino Unido y por Ronald Reagan en los Estados Unidos” (p. 201).

A nivel internacional se liberó la economía. Esto, con el objetivo de permitir nuevos esquemas, nuevas incertidumbres, nuevos enfoques y movimientos en operación. La ideología se presentó para todas las áreas y ámbitos humanos: en la salud, en los marcos jurídico-legales, en los eventos culturales y artísticos, en los desarrollos científicos y, por supuesto, en las instituciones educativas.

Las escuelas se orientaron, por tanto, a través de sus organismos o secretarías correspondientes, a este nuevo paradigma económico. La visión del mundo y las relaciones entre las personas se habían modificado completamente: se abandonaron ideas consideradas como aberrantes (por ejemplo, la intervención estatal, políticas sociales a favor de grupos desfavorecidos, la inversión en programas sociales-comunitarios). Es decir, el juego y sus reglas estaban totalmente consumadas: era un nuevo tipo de contrato social inverso (Foucault, 2023).

El neoliberalismo comenzó (y esto incluso después de la Segunda Guerra Mundial en los países europeos como Alemania y Francia) como una propuesta de crear nuevamente un “Estado” a partir de una economía o sistema económico fuertemente entrelazado a intereses económicos apoyados en gran parte por los nuevos intelectuales en economía. Señala Foucault (2023):

Ahora bien, para los neoliberales lo esencial del mercado no está en el intercambio, esa especie de situación primitiva y ficticia imaginada por los economistas liberales del siglo XVIII. Está en otra parte. Lo esencial del mercado está en la competencia (p. 121).

El neoliberalismo promueve diversos mecanismos, regulaciones, adquisiciones y nuevos conceptos, operaciones y acciones en los diferentes campos en los que tiene la posibilidad de incidir. Ingresa en los países a través de su influjo por las políticas públicas que los gobiernos proponen para sus ciudadanos. Es entonces cuando el mercado se vuelve un componente fundamental en las modificaciones a las políticas de los diversos países que participan en su juego, principalmente en las de América Latina.

El enfoque basado en competencias tiene su punto de partida ahí mismo en ese entramado económico. De ahí se fue trasladando a diversos

campos y áreas sociales, tales como las escuelas, las empresas, los centros administrativos y burocráticos, hasta en los ámbitos lingüísticos (Trujillo-Segoviano, 2014, pp. 308-309).

El neoliberalismo y las competencias fueron agarrados de la mano en este trayecto histórico. En México no fue la excepción. Su inserción en Latinoamérica fue precisamente en ese punto. Empezando, evidentemente, con los bloques que promovieron una victoria sobre una crónica de una muerte anunciada sobre el socialismo y el comunismo (ejemplo claro es la caída del muro de Berlín en 1989). La derrota de la URSS fue un éxito del neoliberalismo y, por supuesto, de su compañera inseparable: la globalización.

Uno de los elementos más destacados que podemos resaltar del enfoque basado en competencias (nacido desde la nueva oleada neoliberal) fue esa preocupación constante de los gobiernos y empleadores particulares que, según ellos, requerían cubrir ciertas necesidades de capacitación. El reclutamiento de personal profesional con habilidades de flexibilidad en contextos y problemas cambiantes fue el punto clave de solicitud de los empleadores para las universidades.

Canadá, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Japón fueron los principales socios que favorecieron la inserción de un modelo de capacitación continua en el enfoque basado en competencias (Trujillo-Segoviano, 2014, p. 309). Estas inserciones e implementación del enfoque basado en competencias tenían un fin: formar en las principales áreas a profesionales expertos que se consideraran, precisamente, capacitados en la resolución de problemas inadvertidos.

Las competencias laborales también ocuparon un lugar sumamente importante. La formación y demanda de las empresas para las Instituciones de Educación Superior (IES) establecieron diversos criterios de evaluación para corroborar que, efectivamente, los egresados de dichas instituciones eran competentes en las áreas y puestos en los cuales se requerían de sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

El pensamiento de fondo que late y creo que justifica el planteamiento de currículo basado en competencia tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, y que prepara insuficientemente a los

jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. (Garragorri, 2007, como se citó en Trujillo-Segoviano, 2014, p. 311)

Sabemos, por lo que se refiere a investigaciones, como la que realizó Ponce (2011, como se citó en Trujillo-Segoviano, 2014, p. 308), que a partir de los siglos XV y XVI se comienza a dar un intercambio semántico, lingüístico y constante en cuanto al uso del verbo latín *competere* o *competentia*: un uso referente a las aptitudes para desarrollar tal o cual tarea (competente); el otro uso es correspondiente a la rivalidad, a la contienda con otro respecto de cierta situación o circunstancia (competir).

Posteriormente, en la década de los setenta, en Canadá y los Estados Unidos se comienza a dar una mayor promoción del enfoque basado en competencias con la finalidad de hacer frente a la crisis vivida para ese momento. La capacitación y formación, en las escuelas, se volvió la orientación fundamental (implementándolas para todos los actores educativos).

En el caso de México, para el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), fue el clímax para el reinado del sistema neoliberal en las políticas públicas mexicanas. Destacando el papel que la economía tiene sobre la sociedad y sus diversos elementos que la conforman:

Aparte de la disciplina financiera, y el combate a la inflación, las acciones del gobierno del presidente Salinas se orientaron a tres puntos fundamentales: una nueva negociación de la deuda externa (que fue el punto nodal para darle espacio presupuestal a los programas sociales), la privatización a fondo del sector paraestatal para reducir la deuda interna y el Tratado de Libre Comercio (TLC) como culminación posible a la apertura comercial del país. (Medina Peña, 2006, p. 25)

En este caso, la recuperación e implementación de la política educativa en México se sustentaría sobre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que en 1992 fue firmado por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educa-

ción (SNTE). Su objetivo principal era darle cierta autonomía de gestión a los gobiernos estatales (proceso de descentralización del SEN).

Este acuerdo buscaba fomentar estrategias para la mejora de la calidad educativa, establecer planes y programas de estudio actualizados para la educación básica (que, como ya mencionamos, esto se vio reflejado en la propuesta de la Secretaría de Educación Pública en 1993 para la educación primaria y secundaria), así como evaluar el desempeño docente y generar programas de formación y actualización del magisterio.

Más aún, el porcentaje del gasto público destinado a la educación respecto del PIB se incrementó en apoyo a los salarios de los docentes:

[...] el sexenio salinista aprovechó la espectacular recuperación económica de la primera mitad de los 90 para incrementar en forma notable la cantidad de recursos públicos destinados a la educación, sobre todo mediante una importante recuperación de los salarios del magisterio. El gasto público en educación llegó, en 1994, a 5.7 % del PIB, frente al 3.56 % de 1989. (SEP, 1996, como se citó en Martínez Rizo, 2001, p. 42)

En este sexenio y en los que le siguieron, se promovió, se fortaleció y, sobre todo, se procuró mantener esta misma condicionalidad de políticas públicas neoliberales, introduciéndolas poco a poco en los diferentes campos de la vida de la sociedad mexicana: en la educación, principalmente.

La reforma educativa de 2013: Diagnóstico

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 26 de febrero de 2013, Artículo 3º)

Esta reforma se localiza en el foco de criterios económicos sumamente importantes, entre ellos los cambios drásticos provocados por el neoliberalismo. Este modelo económico se mimetizó en las políticas públicas de México desde principios de los ochenta. Menciona Ortega (2022): “El

neoliberalismo significó, como seña de identidad compartida con otras experiencias en la región y el mundo, una transformación del lugar del Estado” (p. 3).

La reforma educativa del 26 de febrero de 2013 se caracterizó principalmente por esta promoción de la calidad en la educación, así como el principio de la equidad de la que todas y todos los mexicanos tienen derecho. Ello se lograría, sobre todo, por la preeminencia otorgada a la evaluación, por lo tanto, educación de calidad y equidad alcanzadas a través de la evaluación. “La falta de calidad, en tanto regularidad discursiva, es enunciada en términos de ‘pérdida’ o ‘deficiencia’ y siempre partiendo de un diagnóstico del presente educativo” (Colella, 2015, p. 294).

También, se buscaba con esta reforma gestionar la gobernanza del Sistema Educativo Nacional, equilibrando el peso de los poderes políticos que los distintos actores tenían (como los sindicatos magisteriales e instituciones de evaluación como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]).

En el diagnóstico de la educación previo a la reforma se vieron dos elementos correlacionados: uno era la falta de una mayor calidad educativa y el otro era recuperar la rectoría del Estado sobre el SEN. Esto mismo se veía de la siguiente lógica: pues el SNTE entorpecía, con sus disidencias internas así como con su papel preponderante en la toma de decisiones político-educativas, el alcance de una mejor calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

De esta manera, los tres objetivos fundamentales que la reforma educativa de 2013 perseguía eran:

- Aumentar la calidad de la educación básica que refleje mejores resultados en las evaluaciones internacionales como la prueba PISA.
- Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
- El Estado mexicano recuperará la rectoría del Sistema Educativo Nacional, manteniendo el principio de laicidad (Pacto por México, 2012, como se citó en Martínez Bordón, Villarroel Caballero y Hermida Montoya, 2020, p. 3).

Asimismo, se consideraron seis ejes fundamentales para esta reforma:

- Materiales y métodos educativos.
- Organización escolar.
- Infraestructura educativa.
- Idoneidad de maestros y directivos.
- Evaluación y mejora educativa.
- Inclusión y equidad.
- Gobernanza del SEN (eje transversal).

Con el fin de lograr estos preceptos, los primeros cuatro ejes se atendieron con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) (y el ingreso a este por concurso) y la evaluación del Sistema Educativo Nacional. Para el SPD, se colocó al mérito como regulador del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes de acuerdo con el nivel de desempeño demostrado a través de sus competencias. Para la evaluación del SEN, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y se fortaleció al INEE (órgano público descentralizado y autónomo) con el fin de otorgarle facultades amplias para coordinar el SNEE (la educación obligatoria: educación preescolar, primaria, secundaria y media superior).

El eje prioritario, y como se ha mencionado, es de carácter transversal: el sentido de recuperar por parte del Estado la rectoría del SEN; recuperar la gobernanza del mismo. Esto, con el objetivo de delimitar el poder adquirido a los sindicatos magisteriales en la toma de decisiones educativas y administrativas.

Aunque con esta regulación se tornó el ambiente político entre Estado y SNTE tenso, a tal grado que los mecanismos de ingreso y permanencia docentes dependían ya de la voluntad estatal y no sindical. Indirectamente, esto fue un golpe contra los docentes que protestaron, sintiendo las agresiones en contra de su profesión.

Aunado a ello, la evaluación continua y preponderante sobre criterios de desempeño a través de competencias, se transformó en una directriz importante para la educación en México durante estos últimos años.

La reforma educativa de 2019: Génesis y desarrollo

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.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 15 de mayo de 2019, Artículo 3º, p. 5)

Como se ve en la cita anterior (a comparación del Artículo 3º de la anterior reforma), se hace un especial énfasis en la obligatoriedad de todos los niveles educativos del SEN. Se incluye, por otro lado, una presentación de importancia sobre la educación inicial.

Otra diferencia sustancial es, sobre todo, ese desplazamiento del término de la “calidad” por el de “excelencia”: “Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 15 de mayo de 2019, Artículo 3º, fracción II, inciso i, p. 7).

Se incluyen, además de los planes y programas de estudio oficiales, temas como la perspectiva de género y una orientación integral para la formación de los estudiantes. Se recuperan, de la reforma anterior, términos como la inclusión y la equidad.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como producto y como resultado de esta nueva reforma, se define dentro de un marco contextual e histórico complejo en el que las diversas posturas se enconan a tal grado que resulta una síntesis de difícil comprensión para la actual política educativa mexicana. Por ello, no es fortuita la confrontación hacia este nuevo proyecto que aún continúa gestándose.

La búsqueda de la interpretación de estos movimientos socioeducativos se sitúa como un parteaguas de lo que interesa para el análisis filosófico-ideológico de la realidad en la política educativa. “Lo educativo está atravesado por una serie de tensiones fruto de imbricaciones e intercambios simbólicos de elementos contextuales, históricos, sociales, culturales y económicos” (Cruz, 2008, como se citó en Cruz Vadillo, 2021).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta que se gestó en la lucha magisterial en contra de la reforma educativa neoliberal. Por casi treinta años la política educativa en nuestro país estuvo supeditada a los designios de entidades internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE, cuyos intereses no necesariamente son los nuestros. Estamos en la oportunidad histórica de redirigir el papel de la educación bajo un marco democrático y equitativo, donde todas las voces sean escuchadas. (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], s. f.)

En el Título Segundo llamado “De la nueva escuela mexicana”, en su Capítulo I nombrado De la función de la nueva escuela mexicana, artículo 11 se establece que:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (LGE, 30 de septiembre de 2019, p. 6). Asimismo, y añadiendo la contextualización de la implementación de la NEM:

Hasta la reciente reforma a la Constitución [la del 15 de mayo de 2019], la educación se entendía como tres ciclos inconexos, se partía de la educación preescolar, primaria y secundaria como el ciclo de educación básica que se cumple en doce años, después la media superior en tres años y finalmente a nivel superior con diversas opciones de hasta cinco años. La educación se cumplía plenamente si se cubrían 20 años, iniciando a la edad de tres. Este trayecto tiene

una mayor cobertura y calidad en zonas urbanas respecto a las rurales, así como en las entidades del centro y norte respecto a las del sur sureste. (SEP, 2019)

De esta manera, podemos entender así el contexto en el cual la funcionalidad de la NEM toma importancia como un modelo alternativo de la educación con base en lo detectado en las políticas educativas precedentes. Este modelo rompe con ciertas estructuras previas (sobre todo las ideológicas) adyacentes al pensamiento neoliberal y por competencias.

La reforma educativa de 2019: Actualidad y tendencias

La revalorización docente fue el punto de inflexión de la nueva propuesta de reforma educativa del 2019. Las y los docentes se convirtieron, entonces, en una figura de relevancia social (o por lo menos eso se intentaba promover) dentro de los círculos políticos y educativos.

Otros aspectos que ocuparon un lugar primordial en la narrativa de la reforma Constitucional de 2019 y en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, así como en la asignación presupuestal de dos periodos fiscales (2019 y 2020), fueron el rechazo de aspirantes a la educación superior y la deserción de alumnos en todos los niveles educativos. (Martínez Bordón, Villarroel Caballero, y Hermida Montoya, 2020, p. 3)

De esta manera, el gobierno actual ha dirigido su atención a diluir la brecha y el rechazo social para los aspirantes a la educación superior como derecho fundamental de las y los mexicanos. Aunado a ello, evitar la deserción escolar en todos los niveles educativos.

[...] se establece la gratuidad y obligatoriedad de todos los niveles educativos, incluyendo la educación inicial —que pasa a formar parte del tramo básico— y la educación superior. (Martínez Bordón, Villarroel Caballero, y Hermida Montoya, 2020, p. 3)

Un punto de convergencia entre esta reforma y la de la pasada administración es sobre el derecho de educación de las y los mexicanos. Pues aunque

en los documentos y discursos de la reforma de 2019 se haga resaltar este derecho, ya se encontraba como principio fundamental en la reforma de 2013. Caso similar ocurre con el empleo de conceptos como “equidad” e “inclusión”.

Sin embargo, elementos que se incorporan en esta línea de la nueva reforma educativa son aquellos centrados en un paradigma humanista (humanismo mexicano) y centrado en la comunidad: interculturalidad, el enfoque en derechos humanos e igualdad sustantiva, así como la perspectiva de género en los planes y programas de estudio.

Por otro lado, existen ejes (en contraposición con los anteriores de la administración pasada del 2013) que en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador se organizaron en seis principales ejes prioritarios detectados como síntoma de la falta de atención a estos mismos:

- Gratuidad y obligatoriedad de todos los niveles educativos.
- Revalorización del magisterio.
- Equidad educativa.
- Mejora de la infraestructura y equipo de las escuelas.
- Impulso a las escuelas.
- Gobernabilidad del sistema educativo.

Para el eje de gratuidad y obligatoriedad de todos los niveles educativos, se propone a la educación inicial (una revalorización como principio rector que considera a la niñez como esfuerzo de todas las acciones político-educativas) y a la superior como obligatorias.

La revalorización del magisterio se vio reflejada a partir de la eliminación del INEE que, en 2013, había adquirido poderes políticos y evaluativos como una instancia de “persecución” a la estabilidad laboral de las y los docentes de educación básica y media superior. Toda propuesta educativa se iba a considerar a favor de un diálogo abierto con el magisterio (o partes fraccionarias representativas de él).

La equidad educativa se proyectó, a su vez, con tres incorporaciones de términos más a la reforma de 2019: a la inclusión y equidad, se añaden la integralidad, la interculturalidad y la excelencia (este último término sustituyó a nivel constitucional al de “calidad”). Además, se dio un amplio apoyo económico a los estudiantes por parte de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.

Respecto de la mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas, con la Ley General de Educación reformada se incluye la creación del Sistema Nacional de Información de la Infraestructura Física Educativa y del Consejo de Infraestructura Educativa, abrogando la Ley de la Infraestructura Física Educativa y desapareciendo el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED).

El impulso a las escuelas se planteó desde diversas aristas: tratar a la escuela como centro comunitario, a la vez que funge como un poderoso aparato social para la transformación comunitaria y de la escuela. Esto, a través de la propuesta de la ya tan conocida y debatida Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, en la gobernabilidad del SEN, se busca promover el diálogo a través de la reconciliación con el magisterio como principal interlocutor en la toma de decisiones en las prácticas escolares. Las y los docentes son parte integral de la formación de las y los estudiantes y, por ello, su actividad de enseñanza no debe prescindir de una revalorización magisterial, tanto en el diseño, implementación y toma de decisiones, así como de una evaluación de las políticas educativas.

La NEM rompe, por lo tanto, de cierta manera y a nuestro parecer, en algunas de las principales coyunturas existentes con los gobiernos neoliberales mexicanos. Lo que la NEM propone como una “alternativa” a estos enfoques internacionales y descontextualizados es con respecto al interés en tres grandes categorías ideológicas que, según creemos, se imprimen en toda la filosofía de la propuesta de la política educativa del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

En primer lugar, encontramos el humanismo (también conocido en su contexto inmediato como humanismo mexicano). “La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Esta concepción (enfoque) de la educación tiene sus raíces profundas en la cultura occidental desde el siglo VI a. C. con la manifestación (o movimiento cultural) de la sofística. Está, entendida como una corriente sociocultural en la que la sociedad griega antigua requería que sus ciudadanos estuvieran acordes a los principios y normas legislativas de la polis (Abbagnano y Visalberghi, 1964).

Para esta corriente, lo más fundamental y de lo que va a consistir su reflexión es sobre los hombres y mujeres en tanto que son entes posicionados en su humanidad frente a la realidad. El estudio de los seres humanos abarca sus múltiples dimensiones: social, político, educativo, económico, psicológico y cultural.

Hombres y mujeres, para el humanismo, son el componente esencial de la realidad entendida en cuanto tal. El humanismo recupera nociones tales como persona, facultades, libertad, autonomía, acciones, entre otras más. Por lo tanto, el humanismo, al ser recuperado por los sofistas al establecer que el hombre era la medida de todas las cosas, pasando por los grandes filósofos griegos y latinos clásicos (desde Sócrates hasta Cicerón) y llegando en su mayor auge en el Renacimiento, cumple con su propósito de definir al ser humano de manera integral.

El humanismo, pues, nos sitúa de frente a los planteamientos mecanicistas del siglo XX aportados por el avance del cientificismo y la psicología experimental. Es una propuesta de tipo “abierta” y “no predecible” en cuanto los comportamientos y acciones humanas no son determinados; no tienen o cumplen con algún estándar tipificado previamente consensuado.

La Nueva Escuela Mexicana, al recuperar estos postulados, coloca al centro de su interés al ser humano (hombres y mujeres) como una realidad que merece ser dignificada en su esencia y existencia. La integridad de las personas, sus facultades (aquello que hacen, pueden y deben hacer) son cuestiones harto imprescindibles en una estructuración de cualquier plan y programa de estudios.

En segundo lugar, el pensamiento crítico ocupa un lugar preeminente en la NEM. Vemos que ya no es suficiente con la acumulación de conocimientos, con el paradigma “científico” de la realidad. Sucede todo lo contrario. Históricamente, el pensamiento crítico es una corriente filosófica que parte desde la antigua Grecia con Sócrates en cuanto al proceso de racionalización de la actividad humana. Cuestionarse la realidad en sus diversas dimensiones implica una amplia movilización de los esquemas mentales que adentran al ser humano en los lugares más recónditos del dogmatismo que se imponen a la libertad de los hombres y las mujeres.

El pensamiento crítico condiciona la existencia del ser humano y lo invita a plantearse preguntas, a cuestionar su entorno (natural y social), a

reflexionar sobre su relación con el mundo y con sus demás semejantes: en suma, a transformarlo.

Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Asimismo, poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza. (SEP, 2019)

El pensamiento crítico, por tanto, es una corriente filosófica que la educación emplea como un aparato de formación en la que las personas que participen en las instituciones educativas tengan la oportunidad de cuestionarse su realidad y emplear estrategias para la solución de diversos problemas cotidianos. Además, el pensamiento crítico le permitirá a las y los estudiantes tomar conciencia de su posicionamiento en el mundo como sujetos transformadores, capaces de participar colectivamente con sus semejantes, que sean aptos para la toma de decisiones de una manera racional y reflexiva.

El pensamiento crítico es ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual se mejora la calidad del pensamiento inicial. El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales con claridad y precisión; acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta y se comunica efectivamente. (Paul y Elder, 2003, como se citó en Moranco y Rodríguez Mantilla, 2020, p. 12)

El tercer enfoque es el referente al constructivismo.

Fomentar el aprendizaje colaborativo en tanto construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas

fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, participación, articulación de ideas de manera oral y por escrito, retroalimentación, y que tiene en la mira construir nuevos significados y edificar un saber social plural, informado, responsable y ético, que se proyecta socialmente. (SEP, 2019)

Otra importante señalización:

Estamos en la búsqueda de la Excelencia Educativa para terminar con la pobreza y la desigualdad social; en la medida que nuestros estudiantes construyan aprendizajes significativos dentro y fuera de las aulas, lograremos transformar el contexto de nuestros jóvenes y sus familias. La educación es la piedra angular para los cambios sustanciales del país y el estado. [sic] (SEV, s. f.)

La construcción de aprendizajes significativos a partir de la colaboración con los demás son postulados constructivistas. La ciencia y el conocimiento no son algo “dado” o “externo” a los sujetos; algo que no tiene relación alguna con su realidad y experiencias inmediatas. Por el contrario, el constructivismo piensa a los sujetos como entes activos, capaces de asimilar y acomodar sus esquemas mentales de acción con el fin de intervenir en las problemáticas planteadas por su comunidad.

El organismo como totalidad se adapta al contexto cambiante, a los rápidos avances tecnológicos del siglo XX. Por esto mismo, los sujetos, como seres activos, asimilan la realidad de tal forma que se movilizan los esquemas mentales de acción con la finalidad de que estos se acomoden a las circunstancias.

En consecuencia, se puede afirmar que ningún conocimiento o saber sobre el mundo parte de cero, sino que, al asimilar la realidad, se cuenta con esquemas previos (concepciones del mundo), pero que, conforme los sujetos avanzan en su experiencia, van movilizandolos estos mismos esquemas de tal suerte que se reacomodan algunos con los ya existentes. “Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado del contraste entre lo previo y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en la estructura cognoscitiva” (Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 201, p. 61).

Contrastados estos tres enfoques ideológicos, vemos que, en esencia, no existe una diferencia mayor más allá de las divergencias que pueden existir en su rama epistemológica respectiva. Al tener, por lo tanto, al sujeto como centro de atención en la construcción de su aprendizaje ante el mundo y los hombres, no puede descartarse la posibilidad de la existencia de una conjunción entre dichos paradigmas.

Hombres y mujeres son entidades activas, críticas que tienen una dignidad, una individualidad que, ante todo, debe ser respetada y promovida por los actores educativos que principalmente intervienen en ese proceso de aprendizaje de los estudiantes: nos referimos a las y los docentes. Estos enfoques ideológicos son los que hemos encontrado en el pensamiento ideológico-filosófico de la Nueva Escuela Mexicana.

Contra estos enfoques, se encuentra aquel que ha sido promovido durante los últimos cuarenta años en México; aquel que ha sido un punto clave para entender las problemáticas educativas en las escuelas mexicanas: el enfoque basado en competencias, fomentado por el esquema de pensamiento político del neoliberalismo. “Las competencias en el mundo laboral surgieron en la medida de las necesidades que enfrentó este campo a partir de las transformaciones de las formas de producción, al pasar de un modelo fordista-taylorista al modelo económico de la tecno-globalización, la economía informacional y la desregulación de los mercados” (Trujillo-Segoviano, 2014, p. 309).

Si bien el enfoque basado en competencias ha sido ampliamente criticado por sus detractores, la importancia que ha tenido en la educación en México fue de tal magnitud que su integración a los planes y programas de estudio durante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue de suma importancia para la apertura de debates a nivel nacional.

Por ello es que surgen preguntas e inquietudes cuando hay modificaciones o reformas curriculares —como la más recientemente incorporada en el 2009 en México en todo el país—, porque son transformaciones que conllevan cambios en la forma de pensar el para qué de la educación básica, la razón de ser de los aprendizajes en la escuela y el valor de estos en la vida cotidiana. (Mercado Marín, 2016, p.41)

Esta integración fue promovida por instancias externas a México de carácter internacional:

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) expresó en su resumen ejecutivo para la definición y selección de competencias (DeSeCo) que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. (Obaya, Vargas y Delgadillo, 2011, p. 63)

El enfoque basado en competencias, desde nuestro punto de vista, no ha sido significativo en el cambio estructural del SEN. “El enfoque por competencias no es malo; simplemente está diseñado de manera muy global, y siendo México un país muy diverso cultural y económicamente se torna un tanto complicado estandarizar los resultados obtenidos en todo el país” (Barraza De la Cruz, 2016, p. 42).

La educación en México es sumamente compleja, diversa y abundante en riquezas semántico-conceptuales y culturales, que vuelven una tarea ardua el pretender generar una unidad o englobar en un solo mundo la amplia gama de concepciones y posiciones ideológicas de las personas.

Conclusión

En la reforma educativa del 2013 podemos encontrar atisbos de una supuesta continuidad con modelos preestablecidos de un funcionamiento dentro del engranaje comercial, económico y político, en donde lo principal era recuperar la gobernanza del Estado sobre el Sistema Educativo Nacional. Evidentemente, esto levantó sospechas de un posible ataque y agresión al magisterio. Se le añade a esto, además, el empleo de la evaluación como un formato de criterios en la selección del personal docente que debe cumplir con ciertos requisitos para su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia laborales.

En la reforma de 2019, el polo de atención fue parcialmente diferente (en apariencia tal vez), donde en el discurso oficial se favoreció el diálogo magisterial con una reconciliación útil a través de diferentes propuestas que buscaban suprimir mecanismos persecutorios y punitivos de evalua-

ción con la finalidad de evitar confrontaciones con el magisterio. Los ejes de esta reforma obedecen, de contraparte, a los otros propuestos en la reforma educativa del 2013.

Los resultados de ambas reformas tendrían que analizarse y evaluarse en cuanto a diversos criterios que sirvan como punto de arranque para una comparación: deserción escolar, eficiencia terminal y continuidad en los niveles educativos.

La problematización de este trabajo, por otra parte, reside en su complejidad al analizar cada una de las posturas que luchan por obtener un lugar privilegiado en el asiento educativo, con la finalidad de afianzar su poder, su regularidad y su hegemonía a través de sus aparatos de control de la sociedad y cultura en México. Cada enfoque tiene algo que decir, y su presencia en las políticas educativas ocasiona una fractura en la continuidad histórica, de tal manera que se vuelve casi imposible hablar de un único Sistema Educativo Nacional en México.

Mientras que en la reforma educativa de 2013 se analiza una continuidad con el modelo neoliberal en la economía mexicana, la reforma de 2019, por su parte, atañe a una concepción o enfoques ideológicos más centrados en las necesidades, según nuestro parecer, de las y los estudiantes de los diferentes niveles de la educación obligatoria en México. El humanismo, el constructivismo y el pensamiento crítico pueden vislumbrarse en el horizonte como propuestas educativas vistas como alternativas al enfoque basado en competencias.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía* (J. Hernández Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1957).
- Barraza De la Cruz, J. (2016). *El trasfondo del enfoque por competencias en México* [Archivo PDF]. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/1-3Barraza.pdf>
- Calva, J. (2019). La economía mexicana en su laberinto neoliberal. *El Trimestre Económico*, 86(3), 579-622. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v86n343/2448-718X-ete-86-343-579.pdf>

- Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Constitución Política de los Estados Unidos de Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. 26 de febrero de 2013 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. 15 de mayo de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cruz Vadillo, R. (2021). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista Educación*, 45(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134010>
- Mercado Marín, L. (2016). El enfoque por competencias: reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria” en A. Díaz-Barriga (Coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 41-73). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria>
- Foucault, M. (2023). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira. https://www.researchgate.net/publication/319018818_EL_SOCIO-CONSTRUCTIVISMO_EN_LA_ENSEÑANZA_Y_EL_APRENDIZAJE_ESCOLAR
- Ley General de Educación de 2019 (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación (DOF). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Martínez Bordón, A., Villarroel Caballero, M. y Hermida Montoya, G. (2020). Reformas y políticas educativas en México: ¿Cuáles han sido los principales ejes y dispositivos de política de las dos últimas reformas? *Faro Educativo*, 5, 1-11.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana en Educación*, (27), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>

- Median Peña, L. (2006). *Los años de Salinas: crisis electoral y reformas*. CIDE. https://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1011/181/1/000070571_documento.pdf
- Morancho, M. I. y Rodríguez Mantilla, J. (2020). Pensamiento Crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 9-25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-9.pdf>
- Obaya V., A., Vargas R., Y. y Delgadillo G., G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Evaluación Educativa*, 22(1), 63-68. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v22n1/v22n1a11.pdf>
- Ortega, J. (2022). Despejar la ecuación: el México de López Obrador y la “cuarta transformación”. *Polis*, 61, 1-17.
- Picoli, B. A., y Guilherme, A. A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: Una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.761>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* [Archivo PDF]. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz (s. f.). *Hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana* [Archivo PDF]. <http://www.cobaev.edu.mx/medios/Publicaciones/NuevaEscuelaMexicana.pdf>
- Trujillo-Segoviano, J., (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

Capítulo 5

El paradigma humanista en el marco general de la Nueva Escuela Mexicana

*Aurelio Vázquez Ramos
Emmanuel Eduardo Espinosa González
Nallely Cámara Cuevas*

<https://doi.org/10.61728/AE20251284>



Introducción

Uno de los paradigmas asumidos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el humanismo. Sus orígenes se remontan al siglo XIV en el norte de Italia, hacia finales del medievo y principios del movimiento cultural identificado como Renacimiento. El objetivo de este capítulo es analizar los elementos teórico-conceptuales y pedagógicos del humanismo en el modelo educativo de la NEM. Toda propuesta educativa logra su concreción cuando llega al aula, siendo posible solo a través de la mediación docente. De este modo, resulta necesario indagar sobre cuáles son las concepciones sobre humanismo de la NEM. ¿Cuáles son los referentes teóricos y pedagógicos que subyacen en la propuesta de la NEM en torno al paradigma humanista? ¿De qué manera los docentes pueden concretar los planteamientos del paradigma humanista en estrategias didácticas que favorezcan el fortalecimiento de los valores? La técnica aplicada es el análisis documental, el cual favorece la obtención de un documento nuevo y original derivado de la revisión de diversas fuentes de información. Los resultados ofrecen algunas orientaciones para la formación humanista en la educación mexicana.

¿De qué hablamos cuando hablamos de humanismo en educación?

De acuerdo a Ventura (2023), la propuesta de la NEM sienta sus bases en el enfoque humanista, mismo que fundamenta los elementos del Sistema Educativo Nacional; con ello se establecen los criterios y fines de la educación para generar novedosas estrategias de enseñanza y aprendizaje. La finalidad es proponer nuevos escenarios que posibiliten el desarrollo integral de las personas para generar una sociedad justa y democrática.

Por su parte, algunos autores han intentado definir al humanismo, como Puleda (2020), quien lo considera una corriente de pensamiento

que postula la centralidad y dignidad del ser humano, preocupada o interesada por la vida y la posición del ser humano en el mundo. Al respecto, Rodríguez (2008) lo reconoce como un término polisémico con múltiples y variadas formas de interpretación y realización, argumentando que se le adjudica la concepción de humanista a toda doctrina que enfatiza la autonomía, la libertad y el carácter racional del hombre y su capacidad de transformación social. Vázquez (2023) afirma al respecto que: “De esta manera, el humanismo considera al ser humano y su esencia como el eje central del universo, cuyo potencial posibilita la transformación social” (p. 18). Rodríguez (2008) refiere, sin embargo, a tres acepciones del término humanismo: una, desde su raíz latina *humanus*, aludiendo a la naturaleza humana, es decir, que se considera al hombre como entidad única e irrepetible. Otra, al considerar humanista a la persona benevolente y compasiva, es decir, que se aplica como adjetivo hacia quienes manifiestan una cualidad bondadosa y caritativa. La última acepción la relaciona con personas cultas y virtuosas. Estas tres acepciones se refieren a la *humanitas*, es decir, a lo que significa ser esencial y auténticamente humano.

Por otro lado, Sánchez y Pérez (2017) problematizan la idea de la educación humanista y exponen la importancia de una formación bajo este enfoque debido a la premura con la cual se vive en la actualidad. Bajo esta afirmación, se explica que la función del sistema escolar es la de proporcionar a los estudiantes “la ayuda necesaria para que se desarrollen plenamente como personas, sin perder de vista los factores coadyuvantes (situación socioeconómica, acceso a la educación, grado de educabilidad) para la consecución de tal fin y la formación instrumental necesaria” (p. 268). Por ello, la manera en cómo se ha de intervenir en la educación debe ser bajo un enfoque holista que tome en cuenta primeramente las necesidades (individuales, sociales y de contexto) que permitan trazar una ruta integral de atención en un modelo educativo bajo este paradigma.

Fundamentación general

Los modelos educativos suponen una pieza clave dentro de las estructuras educativas a nivel nacional. Funcionan como una especie de piedra angular que ayuda a delinear el camino a seguir por parte de los actores educativos

a distintos niveles, con el fin de favorecer el cambio y crecimiento formativo en las nuevas generaciones de estudiantes que año con año ingresan a los centros educativos de nuestro país, “de ahí que sea necesario pensar desde la ética tanto en los planes y programas de estudio como en la reestructuración de todo el sistema educativo” (López-Calva, 2023, p. 16).

En este contexto, la NEM ha supuesto un cambio de paradigma dentro de la dinámica educativa, al romper en cierto modo con los moldes dictados desde los grandes organismos internacionales y buscando centrarse en las realidades específicas que se encuentran dentro del territorio nacional.

La propuesta curricular se basa en la idea de la diferenciación de estudiantes, cuya realidad social es diversa y sus necesidades educativas deben identificarse de manera regionalizada para lograr que el aprendizaje sirva como un elemento de apoyo para su actuación como agentes de cambio conforme a los requerimientos de sus contextos, por lo cual se exige que sea “fundamental la construcción que cada niña, niño y adolescente haga de sus representaciones de la realidad, a través de acciones, estrategias, diálogos, materiales y herramientas que tienen un desarrollo y un sentido histórico y social” (Sánchez, 2014, como se citó en Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022, p. 78).

En este punto, el papel del docente resulta de gran relevancia para generar los cambios en sus alumnos, a través de diversos métodos pedagógicos que permitan el logro de los aprendizajes esperados basados en el modelo educativo planteado. Lo anterior permite a los docentes la selección de los contenidos adecuados para la formación de las futuras sociedades adultas, cuyas necesidades deberían verse satisfechas como producto de la regionalización de los contenidos.

Al tomar en cuenta los diferentes contextos en los cuales se desarrollan los individuos, este modelo indudablemente encuentra grupos sociales en situación de marginación social y económica, entre otros, quienes necesariamente deben ser atendidos a partir de procesos de formación adecuados.

Por otro lado, resulta importante analizar las bases del actual modelo educativo, toda vez que representa el modo en el cual se ha de educar a los estudiantes de nuestro país durante los próximos años y cuya influencia perdura para toda su vida, pues se “considera como un proceso, que involucra el movimiento constante del educando desde las diversas etapas de

su vida, como ser humano el tiempo que se emplea a la educación es hasta el último día de la vida” (Pavón, et al., 2023, p. 179), por lo menos dentro de lo planteado en la educación formal.

De acuerdo con lo expuesto desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se considera como actividad fundamental “la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 3), lo cual supone que necesariamente la educación se centre en el ser humano como un sujeto individual y social, quien requiere contar con diversas habilidades fundamentales para la vida, orientadas a la transformación de su realidad para promover el desarrollo de sus lugares de origen, haciendo a su vez uso de una “sólida conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 10).

En ese sentido, se busca promover un enfoque más integral y humanista en la educación, centrado en el desarrollo integral de los estudiantes y en valores como la inclusión, la equidad y la diversidad. Destacando con ello que la NEM concibe al estudiante como “un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y [...] valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 7).

Los principios de la NEM y su fundamento en el paradigma humanista

Reflexionar en torno a los fines de la educación supone una base de los principios pedagógicos en todo modelo educativo, toda vez que marca las directrices a seguir para favorecer los diferentes procesos de formación en los cuales se encuentran las distintas generaciones que recorren los sistemas educativos formales en el mundo, y sin ellos no habría una ruta de actuación hacia los objetivos orientados por la práctica educativa.

Podemos estar de acuerdo en que la educación “presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (León, 2007, p. 5), pero la finalidad

requerida de acuerdo con cada coyuntura social es distinta, así como lo ha sido la finalidad de la educación en las diferentes etapas de la historia de la humanidad.

Sin duda uno de los ¿para qué? de la NEM se relaciona con la transformación de la sociedad a partir de la formación de “personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 6), lo cual convierte a los estudiantes en agentes de cambio que favorecen el bienestar social y los transforma en sujetos competentes para colaborar en el alcance de beneficios en común, involucrando habilidades esenciales como la empatía, solidaridad, adaptación, reconocimiento de lo diverso y lo diferente y la cooperación.

El modelo educativo de la NEM contempla una serie de principios y valores que constituyen ejes medulares para su aplicación en la realidad educativa, de los cuales es posible presentar dos de ellos en estrecha vinculación y cuyas concepciones educativas se encuentran alineadas con lo abordado líneas arriba. El primero se relaciona con la responsabilidad ciudadana que “implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes [...] respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 4). De acuerdo con lo anterior, los valores anteriormente expuestos representan una sólida base para construir sociedades que prevalezcan y fomenten una atmósfera de paz, de modo que a partir de la sana convivencia se logre generar el progreso de la sociedad. El respeto por la dignidad humana también se encuentra como un principio que ha de hacerse valer durante la formación del estudiante en su paso por la escolarización. En este punto, se resalta la idea del valor que todos poseen por el simple hecho de saberse humanos y la importancia del trato igualitario para generar sociedades más justas.

Samayoa (2020) establece que “la dignidad humana debe llevarnos a desarrollar la capacidad de generar un mundo nuevo, de empezar una vida y añadirle algo más a la realidad” (p. 13), lo cual tiene que ver con el sentido de transformación de las dinámicas sociales en las cuales día a día nos en-

contramos inmersos como individuos, respetando el valor de sí mismos y de los demás, en las diferentes esferas de desarrollo. De esta manera, Martelo et al. (2021) explican que la dignidad humana debe encontrarse vinculada con la “educación ciudadana, cívica o moral [...] con la promoción de la interculturalidad [...] Debe ser un compromiso educativo, político, epistémico y ontológico, que procura la construcción de un mundo mejor con una visión más humana, inclusiva e incluyente” (p. 612). Esto constituye una visión no muy alejada de lo planteado por Rodríguez (2023), quien indica que la educación “debe ir más allá del desarrollo científico, humanista y artístico, tiene que promover estilos de vida saludables, respeto a la naturaleza, buen trato hacia los demás, evitar comportamientos depredatorios y colonialistas, así como actitudes racistas, discriminatorias y machistas” (p. 3).

Promover la paz debería ser un objetivo atemporal y obligatorio en la educación, pues solo a través de esta cualidad podemos conformar sociedades que trabajen unidas y en armonía para favorecer el crecimiento de sí mismas. Al respecto, Vega y Mora (2020) indican que “la labor docente debe estar inspirada en los valores de una cultura de paz que debe reflejarse en el aula”. No se trata solamente de concientización teórica, sino de práctica basada en experiencias” (p. 93).

La NEM también contempla como uno de los pilares la promoción de una cultura de paz, la cual busca formar a los educandos favoreciendo “el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 9). Este último término sobre el respeto a las diferencias encuentra un significado importante dentro de cualquier sociedad contemporánea, aunque en el caso de la mexicana resulta relevante debido a la pluralidad de expresiones y manifestaciones culturales que históricamente como sociedad poseemos. De esta manera, el entendimiento del otro y la capacidad para reconocer las diferencias entre individuos y grupos se hace necesaria para evitar la separación o el conflicto.

La cultura de paz se relaciona con otro punto medular que contempla tanto el humanismo como el modelo curricular analizado. Se trata de la *interculturalidad*, concepto debatido, analizado y cuestionado, llegándose a

concluir filosóficamente la imposibilidad de conseguirla, aunque técnicamente aún se aboga por lograr esta cualidad que, aunque ya es evidente en la práctica social, parece irónicamente utópica debido a las diferencias que pueden surgir entre los grupos humanos.

La NEM señala también que, en sus planes de estudio, se “fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 8), cuya aplicación deberá ser efectiva en el currículum real, transversalizándose en los contenidos curriculares de los campos formativos.

Por otro lado, cada modelo educativo contempla una serie de conceptos principales que actúan como engranaje para la elaboración de las orientaciones a seguir en el aula. La NEM abarca una serie de ellas consideradas importantes y fundamentadas bajo el paradigma de una educación humanista. En los siguientes apartados se abordan conceptualizaciones relacionadas con el rol docente, del estudiante, de la práctica docente y de otros elementos que intervienen en la realidad socioeducativa.

Conceptualizaciones del rol docente

Para los educadores humanistas, la prioridad debe ser siempre los intereses y las necesidades del alumno, toda vez que para que un individuo aprenda, resulta necesario poseer una visión holística del estudiante y considerar no solo sus conductas, sino también sus potencialidades, sentimientos, conciencia y todo aquello que le permita ir satisfaciendo las necesidades de acuerdo con sus jerarquías. Una visión muy clara de lo planteado es lo establecido en la SEP (2019) respecto a la figura del docente: “actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su salón de clase; reconoce su incidencia en el ámbito local y comunitario, y está al tanto de los principales temas y debates que conciernen a su práctica” (p. 18).

En este sentido, un docente debe promover la motivación y las teorías humanistas con el objetivo de ayudar al estudiante a desarrollarse como ser humano autorrealizado. Por ello, el docente debe originar situaciones de aprendizaje que inciten al alumno a formarse. Sin embargo, esta formación no debe ser asignada por el docente, sino que este requiere or-

ganizar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión del mismo, considerando al alumno como un sujeto activo, capaz de generar nuevos conocimientos partiendo de todo aquello que ya conoce debido a la exploración y contacto con su propio entorno a través de las relaciones interpersonales, en las cuales pone en juego sus gustos, valores, emociones y comunicación.

Un eje medular de la NEM es el paradigma de la mediación pedagógica que busca generar una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interrelación de los estudiantes con su contexto familiar, áulico y comunitario, pero que va más allá de la simple intención de reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Gutiérrez, podemos denominar “pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar” (citado por Alzate y Castañeda, 2020, p. 4). En otras palabras, el docente no deja de ser protagonista del proceso educativo, sino que ahora comparte este protagonismo con el estudiante y con toda la comunidad. Resulta importante destacar el punto del docente mediador, pues su función es la de “beneficiar el proceso, permitir y desdoblar atmósferas en el entorno de los estudiantes para que vivan y aprecien los valores fundamentales para ser interiorizados por ellos” (Vázquez, 2023, p. 32).

La figura y labor docente supone una tarea fundamental en la realidad de todo proceso educativo. Posee la responsabilidad de funcionar como un agente que tiene como objetivo mediar entre el conocimiento y la estructura cognitiva del estudiante, de modo que sus comportamientos se vean modificados, pero ello no debe realizarse a través de la individualización del estudiante como en los modelos tradicionales, pues la educación humanista busca justamente que el individuo logre relacionarse con sus pares para favorecer sociedades más justas e inclusivas, lo cual se promueve a través de “procesos reflexivos enfrentando a los alumnos con problemas auténticos, tomados del mundo real” (Robles y Muñiz, 2020, p. 78).

Por su parte, la NEM “busca en su planteamiento educativo resaltar que el papel de los docentes es crucial para lograr una educación de excelencia para el siglo XXI, que fortalezca la formación ciudadana y el desarrollo social” (Priego, 2024, p. 4). Resulta importante destacar que los

valores sociales vinculados con la convivencia, tales como la colaboración, empatía y otredad, sean desarrollados por los profesores en el aula, pues de esta manera el estudiante participa en una especie de laboratorio social entre sus pares de clase, lo que le permite posteriormente llevar a su realidad la práctica de valores para una convivencia saludable.

La NEM y el sistema educativo deben formar profesores capaces de promover el aprendizaje autónomo en sus estudiantes, de modo que logren conducirse a través de procesos individuales interiorizados a partir de lo experimentado en sus realidades cercanas. Un educador humanista debe tener características particulares que le permitan trabajar a conciencia en el aula. Para Chanto y Durán (2014), el docente humanista “desempeña rasgos significativos que deben ser aplicados con miras a su rol formador, generados y no simplemente transmisor” (p. 28). Estos mismos autores hacen hincapié en que el cambio de tarea de profesor obliga a que el estudiante también modifique su actuar dentro de la realidad educativa a través de “nuevas experiencias creativas e innovadoras que fomenten su desarrollo en todas sus áreas” (p. 28). Asimismo, Chanto y Durán (2014) exponen de manera concreta las características destacadas del docente humanista:

Escucha a las personas y es humilde para reconocer que los estudiantes tienen mucho para enseñar, se interesa no solo en que el estudiante adquiera conocimientos, sino también en su desarrollo integral, respeta la libertad de opinión, sin tendencias a reprimirla, se apropia de las tendencias educativas dirigidas a mejorar el aprendizaje, es cooperativo y promueve el aprendizaje colaborativo, busca alternativas de solución ante dificultades que se puedan presentar en el proceso de enseñanza o en situaciones particulares del estudiante, actúa con respeto y sensibilidad, posee una actitud receptiva ante las críticas o recomendaciones, genera aprendizaje en lugar de simplemente transmitir conocimientos y no es arrogante. (p. 28)

Por otro lado, Rodríguez (2013) indica que el profesor humanista debe “ser un maestro interesado en el alumno como persona total, mantener una actitud receptiva hacia las nuevas formas de enseñanza” (p. 40). Además, debe fomentar habilidades sociales y valores y mantenerse abierto a la

diversidad de opiniones y formas de pensar en el salón de clases.

En este sentido, las estrategias que un profesor debería implementar están enfocadas en dos sentidos: la individualidad y la colaboración dentro del salón de clases. La individualidad debería preocuparse por el desarrollo completo del estudiante, tomando en cuenta su desarrollo cognitivo y las potencialidades que es capaz de alcanzar. Mientras la colaboración debe enfocarse en la participación activa y efectiva del estudiante en su grupo social; es decir, siendo un sujeto que conviva consigo mismo y logre establecer conexiones saludables ante los demás.

Asimismo, los contenidos deberán estar basados en un enfoque axiológico, donde se privilegie el desarrollo de valores tales como la libertad, la colaboración, la empatía y el respeto por las diferencias. No se pretende que se aborden los contenidos cognitivamente, sino que se integren en el proceso con una visión de cambio conductual, el cual permita el mejoramiento del individuo como ser humano.

Haciendo una comparación entre las características de los elementos centrales pedagógicos que intervienen en el aula establecidos por la NEM y el paradigma humanista, encontramos características peculiares o maneras de actuar en el proceso educativo (Tabla 1).

Tabla 1

Semejanzas entre las características de los elementos centrales del paradigma humanista y lo establecido por la NEM

	Profesor humanista	Nueva Escuela Mexicana
Enseñanza	Enfatiza componentes personales. Los métodos pedagógicos se centran en el dinamismo y la participación en el aula.	Considera estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas que dinamicen el trabajo en el aula (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 21).
Aprendizaje	Propicia el trabajo social e intelectual a través de los sentidos y el desarrollo de habilidades sociales para la vida. Se reconoce la individualidad y la importancia de la colaboración.	Promueve el trabajo colaborativo [...] en las actividades que fomenten la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual y una cultura de paz (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 19).
Rol del estudiante	Es un sujeto activo que aprende de manera autónoma mediante experiencias de la vida cotidiana. Es un sujeto reflexivo que genera una cognición individual de la realidad y actúa conscientemente en la sociedad.	Acercamiento a la realidad cotidiana para afrontar colectivamente los problemas que se viven en los diversos contextos (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 7). Es un sujeto con la capacidad de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.
Rol del profesor	Es mediador y estimula la individualidad; es flexible ante las necesidades de los estudiantes; hace uso de la espontaneidad y posee un rol de orientador. Promueve una actitud colaborativa en el aula y fomenta la diversidad.	Conoce las características de sus estudiantes y tiene cercanía a sus contextos; tiene diversas formas de enseñar y sabe cuáles son las que mejor funcionan en el aula (Pérez et al., 2023, p. 10). Estimula el pensamiento crítico y la conciencia social.
Estrategias de Intervención en el aula	Trabajo Colaborativo Reflexión Aprendizaje significativo Proyectos	Aprendizaje Situado Reflexión (uso de la duda y curiosidad) Aprendizaje significativo

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental.

No solo depende de la estructura y base ideológica del currículum; es importante la manera en cómo el docente haga uso de las estrategias, tiempos, materiales y recursos en el salón de clases, de modo que pueda dirigir el trabajo con los estudiantes hacia un objetivo coherente con lo dictado por la propuesta educativa, dejando una huella en el aprendizaje que sea útil en las diferentes etapas de vida del individuo educado.

Conceptualizaciones de la práctica docente

Al relacionar los planteamientos de la NEM con el paradigma humanista, podemos encontrar orientaciones y alusiones directas presentadas en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, donde se concibe al estudiante como parte de “una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019, p. 7).

Ello nos invita a pensar en las diferentes áreas de desarrollo que habrá de impulsar en los estudiantes y para lo cual será necesario aplicar obligatoriamente la articulación de ejes que permitan el trabajo interdisciplinar y transversal, logrando objetivos de formación integrales y no aislados entre las diversas ciencias y disciplinas que se imparten como parte del currículum de nuestro país.

Dentro de la aplicación en el campo áulico, la NEM propone una interpretación de los conocimientos entre el docente y los estudiantes “a partir de la exposición de los saberes subjetivados de ambos; los cuales, más tarde, son objetivados y contrastados a la luz de una contradicción o problemática detectada en su propia vida” (Camacho y López, 2024, p. 18), lo que permite retirar en cierta medida el rol mecánico de la educación, donde los contenidos se enseñaban y aprendían homogéneamente sin tomar en cuenta los diferentes contextos de desarrollo en el que se encontraban tanto docentes como estudiantes. Esto a su vez le da valor a la experiencia humana única e irrepetible, la cual sin duda enriquece el conocimiento dentro de la realidad educativa.

Educar en valores a través del paradigma humanista implica reconocer que estos “agudizan los sentidos en cuanto a las acciones de los sujetos en el devenir cotidiano de su vida, cada individuo debe instituir su apropiado

esquema humanista” (Vázquez, 2023, p. 32), lo que permite interiorizar sus principios y valores para conducirse en la sociedad de manera justa y recíproca con sus semejantes.

Otro de los cuestionamientos derivados de este trabajo es: ¿de qué manera los docentes pueden concretar los planteamientos del paradigma humanista en estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje? Por ello, nuestra mirada se dirige a la formación de los profesores bajo los postulados del humanismo y cómo descubren y comprenden su significado para materializarlo en su quehacer, tal y como lo expresa Saavedra (citado por Advincula et al., 2014): “Formar a los profesores para que sean capaces de responder a las preocupaciones de los educandos es la esencia de este paradigma” (p. 42), es decir, que los docentes sean capaces de comprender los fundamentos del paradigma humanista para aplicarlos en su práctica docente.

Todo lo anterior, con la finalidad de desarrollar estudiantes como seres integrales donde no solo se aborde, como es común, la cuestión cognitiva, sino también la conductual, física, afectiva y estética. Es prioridad que el docente centre su atención en el educando y lo visualice como un alumno individual, único y diferente de los demás, porque son seres con iniciativa y potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas. En la medida en la cual el docente entienda la postura que debe asumir hacia el educando en el aula, este podrá desarrollar sus potencialidades; pues en palabras de Vázquez (2023), “se aspira a la formación de una ciudadanía crítica, responsable, justa y participativa” (p. 30). Es decir, en la medida en que los estudiantes se vayan formando, el docente debe considerar sus diferencias porque solo de esta manera se desarrollarán ciudadanos con las características mencionadas anteriormente, lo que implica un bienestar para todos como país. De acuerdo con la SEP (2019), la formación de ciudadanía “es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos” (p. 6).

Para que la práctica docente logre todas las características enunciadas, hace falta destacar una categoría que ha sido retomada por la NEM, rela-

cionada con la Autonomía Profesional del Magisterio. Hablar de autonomía significa tomar las decisiones que se consideran más convenientes de acuerdo con un criterio complejo individual sin la influencia de agentes externos, aunque en este caso, respetando ciertos lineamientos para el logro de objetivos educativos. En este sentido, Pérez et al. (2023) establecen que para este elemento se deben considerar las características del contexto y el trabajo colaborativo desarrollado con sus pares, lo cual les permitirá desarrollar un trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal a través de las progresiones de aprendizaje, asegurando procesos formativos pertinentes (p. 20).

Conceptualizaciones del rol del estudiante

La individualidad es un término importante dentro de los postulados del humanismo. El ser humano debe buscar la autorrealización, virtud que le permita ser capaz de sentirse satisfecho con las necesidades propias y lo conduzca en gran medida a la felicidad. Solo así será posible encontrar sujetos que, a través del bienestar propio, procuren el bienestar de sus semejantes y trabajen en equipo para superar distintas barreras que indudablemente se presentan en cualquier sociedad.

Debemos aclarar que la individualidad no se trata de formarnos como sujetos aislados del mundo, sino que requiere nuestra humanización, y eso se logra dotándonos de herramientas indispensables para la comprensión de nosotros mismos y el mundo que nos rodea, incluyendo a su vez al resto de nuestros semejantes con quienes convivimos en sociedad, y que para mantener la paz y favorecer el bienestar, se requiere de una conducta regulada en sí misma y hacia el exterior. Solo a través de la relación con los otros podemos darnos cuenta si esos valores han permeado en nuestro modo de ser y vivir.

Lo anterior es considerado por la NEM al destacar que los sujetos a educar “encuentran en la adquisición de saberes y habilidades la base para su desarrollo individual y también la responsabilidad de utilizarlos en favor de su comunidad” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 5). Una educación humanista permite la formación integral del individuo de modo tal que “visualiza las necesidades individuales y puede responder

acertadamente a cada estudiante, de acuerdo con sus divergencias y, a su vez, fomenta las iniciativas y el potencial creativo de cada alumno en una sociedad de competencias y conocimiento” (Chanto y Durán, 2014, p. 27).

La colaboración es un concepto central que también se aborda en este paradigma. Desde el humanismo se propone “construir un ambiente positivo de trabajo escolar, juntamente con los estudiantes y los actores educativos a través de la institución en la cual interactúan, este ambiente busca hacer feliz al otro, reconocerse, conseguir aceptación, alegría, confianza, libertad, aprender a perdonar y la conciliación” (Bolívar, 2009 como se citó en Amazo y Suárez, 2023, p. 62).

Conceptualizaciones de los elementos de influencia en el proceso

En líneas anteriores se ha planteado la importancia de reconocer como sujetos sociales a los estudiantes, situación que supone un acierto y una coincidencia con el paradigma humanista. En este sentido, resulta importante “que la escuela retome su función de contención socioemocional y señale que hay otros caminos posibles para aspirar a ese ideal de educarnos unos a otros por medio del conocimiento y buscar, a la vez, el compromiso con la ciudadanía” (Briceño, 2023, p. 4).

La sensibilidad constituye una categoría relevante dentro del paradigma humanista y, llevada al espacio educativo, supone un término que define axiológicamente la formación deseada en los sujetos. Varona (2016) relaciona los términos sensibilidad humana e inteligencia emocional, indicando que dicha relación se sostiene a través del “vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales, así como en la relación entre las actitudes éticas y las capacidades emocionales subyacentes; [...] armonizar la razón y los impulsos emocionales y para ello enfatiza la utilización inteligente de las emociones” (p. 117).

La comunidad es otro término muy utilizado en el marco de la NEM. El actual modelo curricular deja de lado una visión centrada en los contenidos y en el estudiante como sujeto único y se enfoca en desarrollar de manera general una colectividad. Romero y Muñoz (2014) explican que la comunidad “está asociada a sentimientos de pertenencia basados en la tradición y los afectos [...] como rescate y construcción de una relación

social basada en la solidaridad, el compartir bienes materiales y espirituales, la satisfacción de necesidades individuales y colectivas” (p. 80).

Lo anterior hace destacar que la comunidad tiene como rasgo característico la cohesión social, donde los individuos no solo comparten un territorio o formas de vida similares, sino una identidad desarrollada hacia el grupo, tanto en lo material como en lo no material, que se logra de manera distinta en cada una de las comunidades (de ahí la importancia de lo explicado anteriormente sobre la regionalización de contenidos). La NEM concibe a la comunidad sobre una base de “respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos en un marco de respeto y dignidad” (Cerqueda, 2024, p. 33).

Siguiendo por esta línea, es reconocido que, para lograr la ejecución de un plan de estudios, este debe haber contemplado y aprobado una serie de etapas o cubrir una serie de principios indispensables en el diseño curricular, los cuales le garantizarán en una mayor medida el éxito de su implementación. Uno de ellos se relaciona con el concepto de territorio, que si bien tiene claramente una connotación geográfica, incluye otros conceptos centrales que permiten delimitarlo en el marco de la NEM. De este modo, podríamos precisarlo desde el ámbito jurídico como elemento central del Estado, específicamente en relación con el ámbito cultural, es decir, un espacio donde se desarrollan las prácticas y procesos de determinado grupo social.

El territorio-comunidad dentro del marco curricular actual es posible comprenderlo como la enmarcación donde se buscará operar el modelo educativo. Significa el espacio de desarrollo de todos los actores educativos, en donde se busca transmitir una serie de valores culturales de manera regionalizada y que permiten darle continuidad a los usos y costumbres particulares de cada región.

De acuerdo con Pérez (2023), existen tres elementos que le otorgan unicidad al concepto como parte de la NEM: en primer lugar, el proceso de configuración social entre las/los habitantes de una comunidad mediante la convivencia diaria, además de la identificación de los líderes sociales de la misma; un segundo elemento tiene que ver con el reconocimiento de los momentos más representativos de la comunidad, como son

las festividades donde se articulan aspectos religiosos y culturales. Finalmente, un tercer elemento, vinculado al anterior pero en el plano escolar, referente a las tradiciones escolares desde el contexto comunitario.

Se observa que la categoría de territorio se encuentra compuesta por el concepto de *comunidad*, lo cual otorga esta variedad al significado. Por un lado, López (2020) indica que “está referida a la sensación de disfrutar de seguridad” (p. 124), lo que indica una protección entre sus miembros. Por otro lado, Zúñiga y Arrieta (2021) establecen que la comunidad supone “una realidad que requiere necesariamente participación en uno o varios procesos, y que, como resultado de ella, las personas y grupos participantes van generando elementos o componentes psicológicos identitarios o de pertenencia” (p. 68), mientras que Osorio-Pérez (2023) indica que el concepto de comunidad está basado en metas, cuyas finalidades están enfocadas en los logros a obtener en común entre los miembros de la comunidad, los cuales se actualizan a partir de su alcance. Asimismo, la concibe como un “flujo de las relaciones sociales, a sus vínculos y procesos de articulación donde se encuentran espacios de intersección de presencia y ausencia” (p. 71).

Lo anterior resulta importante, pues ambos conceptos se interrelacionan a partir de sus concepciones individuales, cuyos significados se entrelazan para generar una nueva interpretación que permite sustentar una de las bases ideológicas de este modelo educativo, cuyos objetivos están enfocados hacia el desarrollo conjunto de las sociedades.

La concepción de sociedad de la NEM también se encuentra intrínsecamente relacionada con el humanismo. Una sociedad en donde los individuos tienen la capacidad de autorregular sus componentes intrapersonales favorecerá las relaciones que se produzcan entre estos, pues tendrán las habilidades sociales necesarias para conectar a través de un entendimiento mutuo, en donde las diferentes formas de expresión y manifestación no solo sean respetadas, sino que puedan integrarse de manera efectiva en una misma sintonía dentro de las diferentes dinámicas sociales que se produzcan.

Otro de los principios de la NEM es la integración curricular, donde, según MEJOREDU (2023a), su eje principal está enfocado en la interdisciplinariedad que permita la formación integral. Supone atender de mane-

ra contextualizada y regionalizada a la educación y compactar el conocimiento de las diferentes ciencias para generar un aprendizaje global que permita a los estudiantes resolver problemas de sus contextos inmediatos, lo cual nos lleva a otro concepto importante a describir en próximas líneas.

Los campos formativos conforman el siguiente concepto medular enmarcado dentro de la realidad de la NEM, el cual mantiene estrecha relación con el mencionado líneas arriba. Surgen con la idea de eliminar los candados cognitivos que impiden a los estudiantes enlazar conocimientos en un mismo periodo, pues la integración de un modelo que contemple asignaturas independientes corre el riesgo de fragmentar los contenidos y conocimientos abordados en un ciclo escolar, impidiendo al alumno su asimilación integral y aplicación a contextos reales.

En este sentido, MEJOREDU (2023b) indica que “al ampliar nuestra mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, se fomenta el pensamiento crítico y nuestros vínculos socioafectivos, necesarios para contribuir a transformar el entorno” (p. 4), lo que se logra justamente a partir de la integración de los mismos conocimientos y de otros elementos relevantes del modelo educativo, como son las fases del aprendizaje y los programas sintéticos y analíticos.

La NEM se configura con un modelo educativo a largo plazo, por ello será pertinente plantearnos el modelo de sociedad que buscamos formar. De acuerdo con Pérez et al. (2023) se busca la formación de “estudiantes con una orientación integral y humanista partiendo de la relación con la comunidad a la que pertenecen además de reconocer a la educación como el principal faro de la transformación y desarrollo social” (p. 15). Por lo que los distintos elementos teórico-pedagógicos aquí planteados deberán resignificarse y evaluarse periódicamente, de modo que se adapten a las circunstancias de cada periodo histórico. La educación supone la transmisión de cultura y ambas constituyen procesos dinámicos en todas las sociedades.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron los elementos teórico-pedagógicos que fundamentan a la NEM en el paradigma humanista. Se destaca la manera en que el paradigma humanista es asumido por la NEM mediante la concre-

ción a través de la responsabilidad ciudadana, la dignidad humana, la promoción de una cultura de paz, la interculturalidad, entre otros elementos categoriales. Asimismo, dentro de los conceptos claves que se destacan en el modelo curricular se encuentran la individualidad, asumida como la posibilidad de asumir el bien individual para estar en condiciones de pugnar por el bien común, la colaboración y la sensibilidad.

La investigación permitió destacar la importancia de una modificación en la participación del docente dentro del escenario educativo nacional, pasando a concebirse como un mediador o facilitador entre el conocimiento y el estudiante, y al mismo tiempo cambiar el rol del estudiante a un papel más activo tanto en el salón de clases como en su realidad social inmediata. En definitiva, un docente humanista debe poseer una visión holística de cada uno de sus alumnos y su grupo; considerar al alumno como un ser humano capaz de autorrealizarse; ser empático con las situaciones del contexto áulico y social; ser auténtico, creativo y no temer mostrarse ante sus alumnos como el ser humano que integra su práctica, además de ser abierto a nuevas teorías, métodos, estrategias y tecnologías que le permitan gestionar ambientes de aprendizaje.

Finalmente, las estrategias didácticas que se proponen se enfocan justamente en una participación más dinámica entre profesor y estudiante, a través de la articulación de conocimientos previos con los actuales (aprendizaje significativo), la reflexión, el aprendizaje situado, los dilemas éticos, estudio de casos y la elaboración de proyectos transversales que integren el conocimiento de varias asignaturas.

Referencias

- Advincula Huamani, L., Almirón Mamani, M., Caritas García, I., Quispi-tupa Rojas, D., y Gutiérrez Vásquez, R. (2014). Paradigma psico didáctico humanista y sus aplicaciones. *Revista Psicológica Herediana*, 9(1-2), 40-50. <https://doi.org/10.20453/rph.v9i1-2.3005>
- Alzate-Ortiz, F. A., y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

- Amazo, F. y Suárez, V. (2023) El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67 <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- Briceño, G. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación* (60), 1-14, e1475. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-005)
- Cerqueda, V. (2024). La transformación educativa, las lenguas indígenas nacionales y la construcción de una nueva ciudadanía Asalto al Cielo. *Revista Educativa*, 0, 32-37.
- Chanto, C y Durán, M. (2014) Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. Nuevo Humanismo. *Revista del Centro de Estudios Generales*, 2(1) 25-36. <https://doi.org/10.15359/rnh.2-1.2>
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- León, A. (2007) Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- López-Calva, J. M. (2023). Pensar desde la ética. En M. A. Casillas Alvarado (Coord.), *Nuevas Didácticas en la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana* (pp. 14-28). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. <https://acortar.link/pSg3YU>
- López Rivera, O. A. (2020). La comunidad y su significado conceptual. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 2(1), 109-126. <https://doi.org/10.56785/ripc.v2i1.52>
- Martelo, R. J., Marrugo, Y. A. y Franco, D. A. (2021). Educación y formación ciudadana: dimensiones filosóficas para su consideración. *Revista de Filosofía*, 38(99), 602-612. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5676414>
- MEJOREDU (2023a). *Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_integracion-curricular-cuaderno.pdf
- MEJOREDU (2023b). *Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. Fascículo 3. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf

- Osorio-Pérez, O. (2023). El concepto de comunidad en los proyectos de intervención comunitaria: disonancias, opacidades y rupturas. *Alteridades*, 33(65), 61-72. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2023v33n65/Osorio>
- Pavón, L., López, L., Pavón, J. y Ayala, A. (2023) La ciencia abierta dentro de la Nueva Escuela Mexicana: un enfoque humanista. *Universita Ciencia*, 11(32), 173-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10359219>
- Pérez, M. A. (2023). La noción de Comunidad-Territorio en el marco de la NEM. *Revista Educarnos*. <https://revistaeducarnos.com/la-nocion-de-comunidad-territorio-en-el-marco-de-la-nem/>
- Pérez, M., Moreno, R. y López, J. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://drive.google.com/file/d/1MvaN2SNE-SodZS82WYc2C7qtbRaPHNgGp/view>
- Priego, R. (2024) El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Puleda, S. (2020). *Interpretaciones del Humanismo*. Virtual Ediciones. http://www.parcoattigliano.it/dw2/lib/exe/fetch.php?media=produzioni:al-tre:salvatore_puleda-un_humanista_contemporaneo.pdf
- Camacho Norzagaray, Y. y López Ibarra, F. (2024). El gran tejido: la co-autoría de lo humano en los proyectos con enfoque crítico de la NEM (Primera parte). Asalto al Cielo. *Revista Educativa*, 1, 14-21.
- Robles, C. E. y Muñoz, 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, A. E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 72, 89-104. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2008.0072.06>
- Rodríguez, G. (7 de abril de 2023). La Nueva Escuela Mexicana. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. <http://eprints.uanl.mx/3681/1/>

- Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Romero, M. I. y Muñoz, M. R. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(2). 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357197008.pdf>
- Samayoa, A. N. (2020). Dignidad humana: una mirada desde un enfoque filosófico. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1), 1-15 <https://dx.doi.org/10.15359/rldh.32-1.4>
- Sánchez, V., y Pérez, M. C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. Universidad y Sociedad. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 9(3), 265-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus41317.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <http://dx.doi.org/10.57839/dspace-4988>
- Varona, F. (2016) Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana. *Aisthesis*, (60), 111-128. <https://www.scielo.cl/pdf/aisthesis/n60/art06.pdf>
- Vázquez A. (2023). Pensar desde el humanismo: el valor de la honestidad dentro del campo general de la Nueva Escuela Mexicana. En M. A. Casillas Alvarado (Coord.), *Nuevas Didácticas en la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana* (pp. 29-39). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. <https://acortar.link/pSg3YU>
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://orcid.org/0009-0005-3562-3974>
- Vega, H. y Mora, J. (2020). Inclusión y vivencia de los derechos humanos y educación en valores en la formación humanista. Nuevo Humanismo. *Revista del Centro de Estudios Generales*, 8(2), 79-94. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.8-2.4>
- Zúñiga, M. y Arrieta, F. (2021). Analizando la función de la comunidad en el sistema de organización social de los cuidados en Euskadi. *Revista Zerbitzuan*, 74, 65-82. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.04>

Capítulo 6

El reconocimiento de la diversidad cultural como nueva lógica multicultural del capitalismo en México

Nicolás Lozano Mercado

Como término neoliberal, la diversidad es un recurso que se puede explotar.

*De esta manera se opone a la alteridad,
que es reacia a todo aprovechamiento económico.
(Byung-Chul Han. La expulsión de lo distinto)*

<https://doi.org/10.61728/AE20251291>



Resumen

El trabajo que a continuación se presenta es un análisis de los posicionamientos políticos e ideológicos de los organismos internacionales y su implementación en países de América Latina como políticas de reconocimiento de la diversidad cultural y que han encontrado en el ámbito educativo el espacio idóneo para su reproducción. Por lo que pretendo realizar un ejercicio desmitificador a partir de la sospecha, donde reflexiono sobre la intencionalidad de las políticas de reconocimiento dentro del discurso del multiculturalismo y la interculturalidad y cómo se ha reconfigurado un discurso que encubre las condiciones de explotación, pobreza y discriminación de los grupos indígenas por medio de relaciones de poder, desde el posicionamiento de la interculturalidad relacional y funcional a través de las políticas públicas educativas.

Introducción

El capítulo que se presenta a continuación se desprende de una investigación más amplia sobre políticas de reconocimiento de la diversidad cultural en una institución de educación superior en el estado de Jalisco. De lo anterior, presento, a manera de contextualización, la migración del discurso de la diversidad cultural de organismos internacionales a los nacionales, donde se describen los principales documentos desprendidos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en los que se proponen una serie de lineamientos internacionales para el abordaje de la diversidad cultural, así como las políticas nacionales que incluyen dichos discursos hasta llegar al nivel estatal con políticas y acciones afirmativas para el reconocimiento del elemento cultural. En él describo las principales discusiones sobre los posicionamientos políticos a nivel internacional y nacional.

Posteriormente, en un segundo momento, desarrollo los posicionamientos políticos, ideológicos y teóricos sobre el discurso del multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina y México, como “la nueva lógica multicultural del capitalismo”.

Por último, se analiza la interculturalidad relacional y funcional que se ha implementado en las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina y en México durante las dos últimas décadas y que han servido de estrategias de control de los grupos indígenas para la implementación de políticas neoliberales desde la llegada al gobierno de un partido político de derecha.

Contextualización de la migración del discurso de la diversidad cultural de organismos internacionales a los nacionales

En el presente apartado se realiza un análisis de los Informes sobre la diversidad cultural realizados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO). Lo anterior, para entender cómo es que ha migrado el discurso del reconocimiento de la diversidad cultural de organismos internacionales a los nacionales por medio de una ideología multicultural, para así comprender el contexto en el que surge la política educativa de la interculturalidad.

A mediados de la última década del siglo pasado se generó todo un movimiento sobre las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural desde los organismos internacionales encabezados por la ONU. De ello se desprende una serie de informes mundiales sobre el papel que juega la cultura en el desarrollo de los pueblos.

Las propuestas emitidas por estos organismos fueron aterrizando en las políticas nacionales de los distintos países que integran a la ONU y, desde los marcos constitucionales, fueron legitimando toda una serie de políticas donde se reconociera la riqueza cultural de las naciones.

Las instituciones educativas no fueron la excepción y, pensando más en seguir los lineamientos de dichas políticas, por el afán de obtener reconocimiento y recursos económicos, se dedicaron a realizar actividades de

reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de las instituciones, en vez de discutir los lineamientos ideológicos de tales propuestas.

Los posicionamientos políticos de los organismos internacionales como directrices ideológicas

A principios de los años noventa, el discurso del multiculturalismo estaba en boga en los países occidentales (anglosajones, norteamericanos y algunos países europeos), sobre todo por los procesos de migración del sur hacia el norte. Por ello, la ONU, a través de la UNESCO, creó la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, que buscaba establecer una coherencia conceptual y práctica sobre la cultura a nivel mundial. Entre otras cosas, también buscaba analizar la relación entre cultura y desarrollo, lo que llevó a un debate político internacional sobre la misma. Como resultado del trabajo de la comisión se elaboraron una serie de informes sobre el estado que guarda la cultura en los distintos países.

El primer informe, titulado *Nuestra diversidad creativa* (UNESCO, 1996), consta de 10 apartados; resaltamos el primero: Una nueva ética global, donde lo que se busca es establecer principios éticos universales sobre los derechos individuales, y así lo describe Lourdes Arizpe, antropóloga mexicana y miembro de la Comisión:

Así, se propuso el establecimiento de una estructura con una ética global que estuviese situada por encima de los mismos derechos individuales o grupales garantizando la integridad física y psicológica de las personas. Esta ética global, por tanto, tenía que estar conformada a partir de los derechos humanos de la equidad, tanto entre grupos culturales como entre géneros, de la democracia y a partir de la sustentabilidad misma del proyecto (Gutiérrez, 2006, p. 263).

Así también, otro elemento a considerar en el informe es el referente a la diversidad en todas las culturas a la hora de participar en la construcción de su diferencia. Este asunto fue controvertido, debido, sobre todo, a los representantes de América Latina; lo anterior, por las características de las propias sociedades conformadas por grupos indígenas. El considerar el género dentro de la propia discusión hacia dentro de las culturas y la

importancia que en algunas tiene esta perspectiva, y los problemas que en otras genera. También se plantea la discusión sobre el concepto de la propia cultura al cuestionar las posturas esencialistas que petrifican el concepto y las propias prácticas, para al final llegar a la propuesta de la comisión considerando la cultura como un proceso dinámico.

El informe *Nuestra diversidad creativa* se plantea la necesidad de considerar un reconocimiento de la diversidad cultural y a la vez realizar un intento por lograr una justicia redistributiva tanto de las oportunidades como de los recursos de manera más armoniosa. Lo anterior, debido al debate antropológico llevado al plano de lo político sobre el relativismo y el pluralismo en las distintas naciones.

El segundo informe, titulado *Informe mundial sobre cultura, creatividad y mercados* (UNESCO, 1998), parte del supuesto de que los problemas del mundo contemporáneo se encuentran en estrecha relación con la cultura. Lo que busca el informe es analizar la cultura en un nuevo contexto mundial de interdependencia económica, globalidad creativa, multiculturalismo, desarrollo tecnológico, permanencia de la diversidad frente a la homogeneización. Comienza con el estudio de las relaciones entre las políticas económicas y financieras en primer lugar, y entre la diversidad y uniformidad cultural entre los diferentes países y regiones. En la primera parte del informe, titulada “Cultura y desarrollo económico”, se estudia, por ejemplo, si los factores y las instituciones culturales se tienen en cuenta a la hora de diseñar estrategias de desarrollo económico. Posteriormente, los procesos socioculturales mundiales ponen de manifiesto algunas grandes tendencias mundiales, incluyendo la lógica de la igualdad y la diferencia en un nivel abstracto y en proyectos interculturales concretos, conceptos que se mueven en un plano meramente discursivo.

En lo referente a la creatividad, mercados y políticas culturales, considera el impacto de los mercados globales en la cultura y analiza el poder de las políticas culturales en el control de la dirección de los cambios culturales y económicos.

Las políticas culturales y su diseño son el tema central del sexto apartado del *Informe Implicaciones para las políticas*. Frecuentemente se alude a los procesos culturales para explicar el éxito o el fracaso del desarrollo de una comunidad. Es por ello que el informe intenta analizar con profundidad

las relaciones entre cultura y desarrollo. En este segundo informe se puede observar la relación existente entre la cultura y el desarrollo económico, lo anterior para justificar las políticas culturales en los países y las regiones.

En el caso del *Informe Mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo* se plantean los nuevos desafíos de una serie de conflictos que incluyen aspectos culturales y que tuvieron lugar en ese período, generando así el título de esta edición: “Diversidad cultural, conflicto y pluralismo”. Se destaca en la primera parte el intento de comprender los cambios recientes en la percepción de las diferencias o los orígenes culturales y la reproducción de la diversidad. En un segundo momento, el informe pone énfasis en las políticas culturales y el patrimonio cultural. Una nueva temática relacionada con la cultura es la referente al impacto de las tecnologías de información y la comunicación y cómo es que están generando cambios decisivos en la manera en que las culturas se crean y comunican. En esta línea se presenta un proyecto para crear “colectivos digitales” de las culturas.

En la Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural (2001) se abordan las siguientes temáticas dirigidas a aquellos países y regiones que pertenecen y que siguen los lineamientos de los organismos internacionales: identidad, diversidad y pluralismo, diversidad cultural y derechos humanos, diversidad cultural y creatividad, diversidad cultural y solidaridad internacional. Como podemos observar, el tema del reconocimiento de la diversidad cultural sigue siendo un tema que se propone a los países que integran dicho organismo.

El *Informe sobre Desarrollo Humano* (2004) titulado “La libertad cultural en el mundo diverso de hoy”. Trata sobre asuntos políticos y económicos, pues abarca desde la protección de los derechos humanos hasta el fortalecimiento de la democracia. Es así que los pobres y marginados —quienes suelen conformar el grueso de la población inmigrante o las minorías religiosas o étnicas— tienen escasas probabilidades de conseguir acceso igualitario a empleos, escuelas, hospitales, justicia, seguridad y otros servicios básicos, a no ser que cuenten con la real capacidad de influir en la política local y nacional (PNUD, 2004). Los tópicos desarrollados en el documento son libertad cultural y desarrollo humano, los desafíos que enfrenta la libertad cultural y la construcción de democracias multiculturales.

El *Informe Mundial: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* (UNESCO, 2009) muestra cómo el reconocimiento de la diversidad cultural ayuda a renovar las estrategias de la comunidad internacional. La cultura no es simplemente un sector de actividad más, un producto de consumo masivo, ni un bien que haya que preservar. La cultura es el verdadero sustrato de todas las actividades humanas, que extraen de ella su significado y valor. Esta es la razón por la cual el reconocimiento de la diversidad cultural puede ayudar a lograr que las iniciativas de desarrollo y paz queden en manos de las poblaciones interesadas.

Respecto de las iniciativas de desarrollo, se sabe desde hace mucho tiempo que su éxito depende en gran medida del grado en que incorporen el factor cultural. Pero el mensaje de desarrollo sostenible es que el planeta es esencialmente finito y que los recursos que la humanidad esperaba descubrir en su entorno ha de buscarlos ahora en ella misma, en su propia diversidad.

De ahí que en adelante la diversidad deba considerarse un punto de partida y no un obstáculo por superar. La diversidad cultural nos invita a pensar en términos de una humanidad plural, cuyo potencial creativo excluye cualquier modelo de desarrollo prescrito. Aquí podemos ver las contradicciones del propio discurso, ya que las propias propuestas de los informes buscan prescribir dichos lineamientos; es como hablar de democracia a través de lineamientos ya establecidos.

En cuanto a la paz, sostienen los documentos, tenemos la convicción de que su sostenibilidad depende de los derechos humanos universalmente proclamados, que son el símbolo principal de nuestra humanidad común. El reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo intercultural ayudan a disipar las tensiones que pueden surgir en las sociedades multiculturales cuando una mayoría y unas minorías se afrontan en torno al reconocimiento de sus derechos. Lo que favorece la diversidad cultural, que de ningún modo se opone al carácter universal de los derechos humanos, es una gobernanza de reconciliación, que es la más segura garantía de paz. Podemos identificar un discurso de legitimación de las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural a través de una ética global culturalista.

El primer acercamiento a estos documentos nos permite observar la relación tan estrecha que se hace de la cultura y el desarrollo, así como

de la diversidad cultural, multiculturalismo, interculturalidad, pluralidad cultural, derecho a la diferencia y a las políticas culturales, la relación del desarrollo sostenible con la diversidad, la cultura de la paz, que buscan proteger y respetar la diversidad y, al mismo tiempo, el entendimiento entre las culturas de una manera prescriptiva hacia las naciones que integran los organismos internacionales. Esta relación entre cultura y desarrollo desde estos países hegemónicos es lo que varios autores llaman “la nueva lógica multicultural del capitalismo”.

Lo anterior, se presenta a manera de contexto mundial sobre el discurso de la diversidad cultural que ha estado presente en las dos últimas décadas y que influirá en el desarrollo de políticas nacionales de los gobiernos en turno.

La asimilación del discurso de la diversidad cultural como políticas de Estado en el caso mexicano

El Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de 1990 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es un instrumento jurídico de derecho internacional que tiene sus antecedentes en el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales de 1957.

Considerando la definición de pueblo, Francisco López Bárcenas (2006) sostiene que se establece en el mismo Convenio una limitación a la autonomía y la libre determinación.

1. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.
2. La utilización del término “pueblos” en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional (p. 29).

En esta norma jurídica se establece de manera clara que los pueblos indígenas son los sujetos de los derechos contenidos en el documento, define lo que debe entenderse por pueblo indígena y prescribe cuál es el sentido que no debe darse a este término. Esto último es importante

porque, según las reglas de interpretación de los tratados contenidas en la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados:

[...] el término pueblo tiene un sentido especial y ése es el que debe dársele al documento, para identificar al sujeto titular de los derechos. En efecto, este término adopta muchos sentidos que no son los que aquí se le dan, como sería el de grupo humano en menor desarrollo, en relación con otros; categoría administrativa menor al municipio; población sobre la que un Estado ejerce su poder soberano; o integrantes de una nación, entre otros. Pero ninguno de ellos son los sentidos con que el término se utiliza en el Convenio 169. Por tanto no puede aceptarse que el vocablo pueblo se utilice como titular de derechos y obligaciones en el derecho internacional, que se prohíbe expresamente. (López, 1996, pp. 27-28)

El asunto de reconocer a los pueblos como sujetos de derecho y no a los individuos, como lo sostiene el liberalismo político, es la discusión jurídica y constitucional que buscará el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los Diálogos por la Paz y que se establecerá en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar que el propio Estado mexicano no reconocerá.

La firma de los Acuerdos de San Andrés por parte del Movimiento Zapatista en 1996, después de la irrupción del EZLN a través de las armas, busca:

El compromiso incluía una reforma a la constitución federal y al sistema jurídico en su conjunto para garantizarles el ejercicio de sus derechos políticos, de jurisdicción, sociales, económicos y culturales; el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de derecho público, así como el derecho de los municipios con población mayoritariamente indígena a asociarse libremente; y el fortalecimiento de la participación indígena en el gobierno, la gestión y administración en sus diferentes ámbitos y niveles. Con ello se garantizaba que en las legislaciones de los estados [sic] de la república quedarán establecidas las características de libre determinación y autonomía que expresaran las aspiraciones de los pueblos indígenas. (López, 2015, p. 90)

Todo lo anterior no fue reconocido por el Estado mexicano y llevó a realizar una serie de propuestas que culminarían con la Reforma Constitucional en Materia Indígena del 2001, misma que no fue reconocida en su momento por el EZLN y por el ahora Congreso Nacional Indígena (CNI), organismo representante de los grupos indígenas a nivel nacional.

La reforma constitucional en materia indígena aprobada en 2001 deja a un lado los Acuerdos de San Andrés y pierde así el Estado mexicano la oportunidad de establecer un nuevo pacto nacional al negar el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. Lo anterior, debido a que las políticas económicas implementadas desde los organismos internacionales seguirán la misma lógica de los gobiernos anteriores, ahora encabezados por un partido conservador. El nuevo gobierno de derecha, con su idea empresarial de gobernar, iniciará un proceso de apertura sobre los recursos naturales a las compañías transnacionales, lo que llevará a conflictos con los grupos indígenas, a través de la lógica neoliberal de extractivismo de los recursos naturales.

El reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas ha sido un proceso que enfrenta dos visiones del México contemporáneo: la que considera que somos un país mestizo, es decir, monocultural; y la que considera que somos una sociedad pluricultural. La primera está basada en un proyecto de nación que negaba implícitamente la diversidad cultural, y la segunda se funda en la constatación histórica de la heterogeneidad cultural (González, 2002).

El nuevo discurso de la política mexicana en materia indígena será el uso del reconocimiento de la diversidad cultural, a través del discurso del multiculturalismo y de la interculturalidad como paliativos ideológicos de las desigualdades materiales hacia esos pueblos, a través de programas y campañas que promoverán el reconocimiento de la diversidad cultural. Así lo expresa Gutiérrez (2006, pp. 10-11) cuando sostiene:

[...] se vuelve necesario indagar en las políticas y acciones de las instituciones para legitimar este discurso que en el caso de México se da en los gobiernos de derecha, mismos que estarán implementando estas políticas como ideólogos de los grandes organismos internacionales y con una visión neoliberal.

Faltará observar la manera en que esta legitimidad política e institucional del pluralismo (multiculturalismo) ha encontrado sus formas de expresión a partir de la influencia de los sistemas ideológicos (individualismos, universalismos y comunitarismos) y sus resultados en los emplazamientos técnicos. (infraestructura económica, educativa, cultural, social etcétera).

Lo anterior nos lleva a realizar un análisis documental de las principales políticas y acciones implementadas en México, para poder describir cómo se ha hilvanado el discurso del reconocimiento de la diversidad cultural.

En la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el 2001, durante el inicio del sexenio de Vicente Fox, se menciona como principal objetivo:

Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad. La educación intercultural y bilingüe se contempla para los niveles educativos media y superior, a través de los bachilleratos y universidades interculturales. (2015, p. 9)

La propuesta teórica de la multicultural oficial de dicha Coordinación, queda establecida en la postura de su propia coordinadora cuando sostiene que:

[...] en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas con relación a otras. Se pueden generar, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe simplemente una realidad multicultural. (Maldonado Ledezma, 2010, p. 298)

Podemos hacer énfasis en los siguientes conceptos: “profundas asimetrías”, “segregación” y “discriminación”, todos estos conceptos desde el punto de vista del reconocimiento de la diversidad cultural. La pregunta

sería en lo referente al reconocimiento de las desigualdades sociales y económicas de los pueblos indígenas; esto último es precisamente lo que se hará de manera institucional: utilizar un discurso sobre la diversidad cultural invisibilizando las diferencias sociales y económicas.

Dietz (2011), citando a Schmelkes, rescata la propuesta oficial del discurso intercultural en México:

Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país -desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales”-, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios. (p. 128)

El proceso de globalización ha hecho que los Estados emergentes consoliden su papel en el desarrollo social y económico, pero que no conlleve un detrimento de la diversidad de sus identidades culturales. Esta propuesta es parte de un discurso ideológico, debido a que sabemos que el desarrollo material lleva a un deterioro en las relaciones sociales y culturales de los pueblos. El Estado mexicano no fue ajeno a esta realidad, por lo que fue incluyendo la cultura en las prioridades de sus políticas públicas; y es el caso del gobierno de Vicente Fox con la creación del Programa Nacional de Cultura llamado *La cultura en tus manos* (Rodríguez, 2008, p. 34).

El programa también incluye el discurso de la diversidad cultural a través de las políticas culturales. Desde el punto de vista de la diversidad, se puede entender el desarrollo cultural como el reconocimiento de los valores, metas y actitudes de una comunidad a través del reforzamiento de los vínculos locales e institucionales locales. Se puede observar cómo dichos programas incluyen el discurso de la diversidad cultural desde los organismos internacionales.

En este sentido la cultura pasa a ser un derecho fundamental de los mexicanos y se establece en el Plan Nacional de Desarrollo, la operatividad de dicha políticas públicas se dan a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y se crea la campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México (2001), cuyo objetivo sería: favorecer el

reconocimiento y valorización de las aportaciones de las diversas expresiones culturales, para contribuir así a la erradicación de la discriminación, marginación y exclusión de los pueblos indígenas y, al mismo tiempo, la promoción y el reconocimiento de la contribución de dichos pueblos al patrimonio oral e inmaterial de la humanidad (Rodríguez, 2008, p. 34).

En el 2001 se presentó el Programa Nacional de Cultura Indígena. Creado por el Grupo de Coordinación Interinstitucional (GCI), que reúne a 13 instituciones de gobierno, de cultura, educación, salud y justicia y organismos internacionales. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Consejo Nacional de Población (CONAPO), Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Dirección General de Promoción de la Salud, Secretaría de Salud (DGPDS-SS), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Los trabajos de dicho grupo fueron divididos en tres ejes: la cultura, la diversidad y la interculturalidad. Este grupo legitimó a nivel nacional el discurso del multiculturalismo y de la interculturalidad a través del diseño de políticas culturales.

A nivel nacional, podemos observar cómo se van aterrizando las políticas en materia cultural de acuerdo con los organismos internacionales. El asunto del reconocimiento de la diversidad cultural es un asunto nacional, cuando menos en programas y políticas públicas del nuevo gobierno panista.

Posicionamientos teóricos, políticos e ideológicos sobre el discurso del multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina y México

La discusión sobre la crisis del Estado-nación en América Latina y las soluciones propuestas desde el multiculturalismo y la interculturalidad desde las ciencias sociales para el reconocimiento de la diversidad cultural han sido lo que ha caracterizado las últimas dos décadas.

En América Latina y México, las políticas de reconocimiento han sido consideradas como el brazo derecho del multiculturalismo para tratar de ocultar las desigualdades materiales, pero reconociendo la diversidad cultural de los grupos indígenas. Lo anterior nos lleva a presentar algunos estudios que sobre el tema que nos ocupa se han trabajado desde lo internacional y nacional.

Algunos estudios sobre políticas del reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto internacional

En el estudio de Trinchero (2009), “Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina”, se realiza un análisis de las políticas de reconocimiento implementadas hacia los pueblos indígenas en Argentina, considerándolas como “políticas de exterminio de los pueblos originarios”. El análisis se centra en las políticas que se encuentran en un rango constitucional sobre la ampliación de los territorios rurales y la invasión de territorios indígenas, respondiendo a una lógica capitalista de producción, misma que reconfigura los procesos de identidad étnica y de territorio. Algo similar sucede en México, sobre todo en los Estados donde existe presencia de grupos indígenas, que se han visto afectados en la posesión y uso de sus territorios, concesionados por el Estado mexicano a grandes compañías transnacionales para procesos de extracción de los recursos naturales.

En la tesis de grado de Rivero (2015), *El multiculturalismo y las políticas de desarrollo en Canadá y México. Los problemas de la diferencia cultural. Frente a la crisis del Estado actual*, se hace un estudio comparativo entre Canadá y México en torno a las políticas de reconocimiento y de desarrollo que se han implementado en dichos países, considerando las propuestas teóricas del multiculturalismo y de las políticas desarrollistas de reconocimiento dirigidas hacia los grupos indígenas, lo que nos presenta una perspectiva amplia, citando al autor:

Recientemente, se ha hablado de las políticas de reconocimiento como uno de los brazos operativos del multiculturalismo, lo que se busca es que las instituciones reconozcan las características que otorgan identidad a diferentes grupos de la sociedad y que los hacen diferentes con miras al ejercicio pleno de la libertad. (Rivero, 2015, p. 2)

Este estudio nos permite identificar cómo ha sido utilizada la identidad de los grupos indígenas por las instituciones para un supuesto reconocimiento de sus elementos culturales como elementos que pueden promover un desarrollo material de las comunidades.

En el artículo de Espinoza (2019) “Interculturalidad y (de)colonialidad. “Apuntes para un estado del arte” realiza un análisis del concepto de interculturalidad. El análisis se inscribe dentro de los dominios de una filosofía, que propone una base ontológica realista crítica para comprender la interculturalidad, sustentada en el análisis de la relación dialéctica entre individuo y sociedad que se manifiesta en múltiples dimensiones y escalas dentro del devenir histórico del sistema mundo. Este estudio es realmente interesante porque se aborda desde el punto de vista histórico de la génesis del concepto de interculturalidad y su paso por las distintas áreas del conocimiento, desde la psicología, antropología, la sociología y la filosofía, rescatando autores importantes de las diferentes escuelas del pensamiento. Y abordando conceptos como cultura, política, raza, etnia, sociedad y comunicación intercultural, lo que deja de manifiesto el interés que para ciertas disciplinas, principalmente las sociales, resulta abordar el estudio de la cultura.

El multiculturalismo, la interculturalidad y el pluralismo en el plano nacional

En la investigación de Mateos (2010) se desarrolla un estudio que aborda la migración del discurso desde los ámbitos internacionales a través de las políticas de los organismos transnacionales (ONU, OCDE) y su implementación en el Sistema Educativo Nacional. Su estudio lo ubica en la Universidad Veracruzana. El autor realiza un análisis del discurso con dos tipos de actores, el primero desde el ámbito político (políticas educativas) y el segundo desde el ámbito académico de educación básica y universitaria (práctica docente). Los resultados arrojan el cómo los profesores asimilan el discurso intercultural y las problemáticas a la hora de ponerlo en marcha.

En el trabajo de Schneider (2013), se plantea una discusión teórica sobre las propuestas del multiculturalismo, la justicia social y la interculturalidad en México; nos lleva a conocer las discusiones de los principales teóricos

de la actualidad sobre dichas temáticas, englobadas en el Estado Nación moderno, mostrando las contradicciones de la justicia liberal a la hora de aplicarla en los contextos latinoamericanos debido a las desigualdades sociales desprendidas de las propuestas de políticas económicas. Lo que nos hace ver que el discurso del multiculturalismo y la interculturalidad en realidad lo que hace es ocultar las desigualdades sociales y económicas de los grupos minoritarios.

En un estudio más amplio coordinado por Gutiérrez (2006), se presenta un panorama internacional del discurso del multiculturalismo como propuesta política de los organismos internacionales y la manera en cómo se ha concretizado en países occidentales a través de políticas de reconocimiento para los países periféricos con presencia de grupos indígenas y de políticas de integración y asimilación para los países europeos con procesos migratorios.

El antropólogo y académico Héctor Díaz-Polanco (2006), realiza un interesante análisis desde la perspectiva latinoamericana del pluralismo dentro del marco de la globalización y el papel que juega el multiculturalismo. Dicho análisis critica las propuestas universalistas del liberalismo sobre la cultura, que nos llevan a un pluralismo dentro del discurso de la globalización. Sosteniendo que la globalización está mutando conceptos teórico-políticos del liberalismo y en el comportamiento del capital frente a la diversidad. Este estudio profundiza el análisis de los supuestos teóricos y políticos que fundamentan al multiculturalismo, que no es otra cosa que una postura liberal de la derecha mundial que gobiernan los organismos e instituciones internacionales.

Por su parte, Carranza (2019) realiza un estudio profundo que nos da pistas sobre los antagonismos que existen en México con respecto al concepto de educación intercultural. Parte de describir el concepto de educación intercultural desde un ámbito internacional para aterrizar en la política educativa nacional a través de los Planes de Estudio de Educación Básica y cómo dicho discurso ha tenido problemas por parte de los actores (profesores) al implementarlo en la práctica educativa cotidiana; eso, según el autor, se ha debido al proceso de migración de un discurso político (interculturalidad) al ámbito educativo.

Como se puede apreciar, el análisis del multiculturalismo, la interculturalidad y las políticas de reconocimiento han sido utilizadas como pro-

puestas ideológicas basadas en la justicia liberal de los grandes organismos internacionales, ocultando las condiciones de desigualdad material de los grupos indígenas y utilizando el reconocimiento cultural como un placebo. Así, como su incorporación como una política educativa transversal dentro de los contenidos incluso por sobre los derechos humanos.

La propuesta política del multiculturalismo y la interculturalidad como “La nueva lógica multicultural del capitalismo”

Al abordar el discurso del multiculturalismo y, por consecuencia, el de la interculturalidad como propuesta política, debemos partir de algunos supuestos teóricos. En primer lugar, que dicho discurso es creado en ciertas condiciones y con ciertas funciones socioculturales (Fornet-Betancourt, 2004, p. 25). En otras palabras, es producto de nuestro tiempo y, por lo tanto, debemos contextualizar con los fenómenos sociales actuales. Para Gutiérrez (2006, p. 10), el multiculturalismo es un “programa político de acción”, y no una característica de las sociedades actuales, ya que ellas llevan implícito lo “diverso”.

En el caso del antropólogo Díaz-Polanco, considera al actual multiculturalismo como un:

[...] enfoque teórico-político” de un sistema de dominación con una concepción propia de la diversidad, donde [...] recomiendan un conjunto de prácticas o “políticas públicas” que deben adoptarse como manifestación de un supuesto respecto de las diferencias (“políticas de identidad”) [...] se refiere a las llamadas “acciones afirmativas” o “discriminación positiva. (2006, p. 173)

Así, el multiculturalismo se presenta como una salida a las “concepciones liberales” que llevan a fortalecer el “sistema capitalista” y a justificar el proceso de globalización. Desde esta perspectiva, el discurso del multiculturalismo se presenta como un medio para incluir el discurso de la diversidad cultural en el pensamiento occidental, teniendo como principal motor el desarrollo económico. Por lo que podemos afirmar que de lo que se trata es de resaltar los elementos simbólicos de las culturas y ocultar los elementos materiales y sociales que promueven la desigualdad económica.

Concordamos con Díaz-Polanco, cuando sostiene el argumento sobre el origen de la propuesta política del multiculturalismo:

[...] el multiculturalismo que se merca dea con singular ímpetu, en los últimos años, es un producto netamente liberal, originalmente elaborado y empaquetado en los centros del pensamiento anglosajones, y cuyas fábricas conceptuales se ubican en algunos medios académicos de países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. (2006, p. 173)

Ese multiculturalismo migrado a América Latina y a otros continentes de la periferia como discurso de reconocimiento de la diversidad hace su aparición como propuesta ideológica en los centros académicos. “Posteriormente, desde luego, encontró sus ideólogos vicariales, epígonos y divulgadores en otras regiones, muchos de ellos ubicados en las maquiladoras intelectuales de la periferia” (2006, p. 173).

Y continúa con su crítica, al importar de los centros de distribución de los países hegemónicos de primer mundo un discurso del reconocimiento de la diversidad cultural no apto para los grupos indígenas de América Latina.

Para los grupos identitarios (v. gr., los pueblos indios de América Latina) es una mala mercancía. [...] Lo que importa subrayar aquí es que ni el enfoque del multiculturalismo ni los arreglos que propone resuelven las cuestiones centrales (sociales, económicas y políticas) que plantea la diversidad en Latinoamérica [...]. (2006, p. 173).}

Por este motivo, en las dos últimas décadas, dicha propuesta política ha buscado legitimar la diversidad en países europeos, anglosajones y en América Latina a través de políticas de reconocimiento en los distintos marcos constitucionales. Lo anterior supone un proceso de globalización (económica principalmente), democratización (política) y pluralidad (cultural) de todos los Estados-nación que pretendan participar del desarrollo, progreso y riqueza.

En todo este proceso, “[...] la institucionalización de prácticas sociales encaminadas a la visibilización del multiculturalismo, juegan asimismo

un papel preponderante e ideologizante, sobre todo en América Latina, a través de organismos internacionales [...]” (Arizpe, citado en Gutiérrez, 2006, p. 262). El paradigma discursivo será en las últimas décadas una relación entre economía y cultura.

Dichos lineamientos se verán concretizados en las políticas de reconocimiento implementadas en México y llevadas a un plano constitucional durante las dos últimas décadas, con no muy buenos resultados sociales y económicos, mucho menos culturales para los grupos indígenas. Este proceso de reconocimiento que llevarán a cabo los Estados latinoamericanos se conocerá como “el momento multicultural”, esto es, el establecimiento de una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas (López, 2019). Dicha relación será por medio de las políticas culturales en busca del reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas.

Rodolfo Stavenhagen, como relator de la ONU en 2004, señaló: “Las poblaciones indígenas de todo el mundo son el sector más marginado de la sociedad, víctimas de discriminación y prejuicios que se perpetúan con los años”. (citado en Zapata, 2019, p. 14). Desde el nacimiento de las políticas de reconocimiento se veía que solo servían para legitimar los procesos de dominación y exclusión de los pueblos indígenas.

La investigadora Claudia Zapata (2019), en su excelente análisis del multiculturalismo en América Latina, describe el papel de la ONU. Cuando esta institución evaluó las políticas de reconocimiento implementadas en América Latina, encontró los siguientes resultados.

Que un organismo internacional interesado en promover políticas multiculturales funcionales al modelo rentista sobre el cual se asientan nuestras economías, señale en sus reportes oficiales que: “la pobreza afecta al 43 % de los hogares indígenas de la región —más del doble de la proporción de no indígenas— y el 24 % de todos los hogares indígenas vive en condiciones de pobreza extrema, es decir 2.7 veces más frecuentemente que la proporción de hogares no indígenas”, agregando que asimismo, el hecho de nacer de padres indígenas aumenta marcadamente la probabilidad de crecer en un hogar pobre, lo que impide el pleno desarrollo de los niños indígenas y los ancla a la pobreza” (Banco Mundial, 2015), da pistas contundentes sobre una desigualdad estructural que continúa

siendo alarmante y que explica en gran medida la persistencia de la movilización indígena. (Zapata, 2019, p. 13)

El asunto va más allá de los indicadores de los organismos internacionales; en el caso de México y en América Latina es un asunto histórico y político. La relación indígena-pobreza va más allá, como sostendría González Casanova a mediados de los setenta del siglo pasado: “El problema del indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno”. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. “La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales” (citado en López, 2019, p. 118).

Es por eso que mientras no se atiendan las demandas de autonomía y de libre determinación, no se podrá decir que el asunto se está abordando de manera seria. Y México tuvo la oportunidad con el levantamiento zapatista a finales del siglo pasado:

[...] 1994 hizo su aparición en Chiapas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) demandando el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Después de varios meses de negociación, el día 16 de febrero se firmaron los Acuerdos de San Andrés, en los cuales se sentaron las bases para el establecimiento de una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas y se modificó el marco jurídico para reconocerlos como sujetos de derecho, capaces de ejercer su autonomía y lo que de ella derivará. (López, 2002, pp. 119-120)

Como podemos ver, el asunto es más complejo de lo que se cree; es un asunto estructural de la sociedad mexicana, que va más allá de un discurso político y educativo y que responde a intereses económicos internacionales el que no se resuelva dicho asunto.

La interculturalidad relacional, funcional y crítica desde América Latina

Como podemos ver, el asunto es más complejo de lo que se cree; es un asunto estructural de la sociedad mexicana, que va más allá de un discurso

político y educativo y que responde a intereses económicos internacionales el que no se resuelva dicho asunto.

La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. En este sentido, la autora considera una interculturalidad que siempre ha existido en América Latina entre las diversas culturas a través de los sincretismos y transculturaciones, ya sea entre grupos originarios o entre estos y los mestizos; esto ha sido parte de la propia historia latinoamericana. También esta perspectiva minimiza las relaciones de poder, sociales e individuales.

En la segunda perspectiva, la autora retoma la propuesta de Tubino (2005) de interculturalidad funcional: “[...] la interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’, por eso ‘es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal [sic] existente’”. (Walsh, 2009, p. 3). En el caso de México, esta perspectiva es la que se ha implementado en las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural desde el propio Estado durante las dos últimas décadas, y lo podemos observar desde la Reforma Constitucional en Materia Indígena, donde se incluye el reconocimiento de la “Nación Plural”, y de ahí todas las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural.

En el mismo orden de ideas, es lo que algunos autores llaman “la nueva lógica multicultural del capitalismo” esto es, se reconoce la diferencia, se sustenta su producción y administración dentro del orden nacional, “neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo”, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Walsh, 2009, p. 3). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural es una nueva “estrategia de dominación”, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2009, p. 3).

El multiculturalismo defiende una igualdad formal entre culturas, mediante el reconocimiento de derechos diferenciados, para asegurar que cada cultura pueda mantener su diferencia si así lo desea. El enfoque intercultural apuesta por una igualdad sustancial. Por ello, los derechos diferenciados son necesarios pero no suficientes (Cruz, 2014, p. 58).

García Canclini hace una diferencia entre las posturas multiculturalistas y las propuestas interculturalistas de la siguiente manera:

Bajo las concepciones multiculturalistas, que prosperaron en las últimas décadas del siglo XX, se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación. En cambio, la interculturalidad remite a la confrontación y mezcla entre sociedades, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; intercultural implica que los diferentes se encuentran en un mismo mundo y deben convivir en relación de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (2011, p. 106)

Para Walsh (2009, pp. 4-5), la interculturalidad es un proyecto que se desarrolla en forma permanente y requiere cambios estructurales, no una meta que se alcanza al garantizar derechos diferenciados. En este sentido, la interculturalidad desde América Latina se considera como un proceso en construcción desde “abajo”, no como prácticas que tutelan derechos a los grupos minoritarios. En este sentido, es que en México se promovió la Reforma Constitucional en Materia Indígena, donde se reconoce la diversidad cultural de la nación, pero los derechos se tutelan por parte del propio Estado.

Conclusión

A manera de cierre, coincido con el antropólogo Andrés Fábregas (2009) al cuestionarse sobre el hecho de cómo es que se crea una propuesta de educación intercultural a través de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe que se encamina más a posicionamientos desde la iz-

quierda, sobre todo en América Latina, y se haya tomado como bandera política e ideológica de la derecha mexicana. Lo anterior, en el contexto de la alternancia política mexicana, al llegar el Partido Acción Nacional al poder en el año 2000.

Y más aún, cómo es que las instituciones de educación superior autónomas implementaron políticas educativas a través de acciones afirmativas promoviendo una discriminación positiva. Lo que nos lleva a pensar en un uso ideológico del discurso de la diversidad cultural.

El discurso del reconocimiento de la diversidad cultural por medio de las propuestas políticas del multiculturalismo y la interculturalidad, y fundamentados en los principios del liberalismo, han sido propuestas condicionadas desde los organismos internacionales, principalmente de la UNESCO, para los países periféricos. Destacan en esta implementación los distintos “Informes sobre la Cultura” y su relación con el desarrollo, la paz, los conflictos, el desarrollo tecnológico, pluralismo y mercados, llevados a cabo desde finales de los años noventa del siglo pasado. Con la intencionalidad de poner énfasis en los aspectos culturales (simbólicos) para ocultar los procesos de desigualdad material provocados por el sistema económico hegemónico del capitalismo, esta es la lógica del capitalismo multicultural.

En el caso de México, se constató, con la propuesta de reforma constitucional en materia indígena del 2001, que fue un formalismo jurídico para el no reconocimiento real de los derechos indígenas, incluyendo el de la diversidad cultural. Por esta razón, la propuesta de incluir el multiculturalismo y la interculturalidad (propuestas políticas) en los sistemas educativos no ha funcionado, ya que se trata de una propuesta que viene desde las élites hegemónicas y que no ha involucrado a los directamente referidos, a los pueblos indígenas. Es decir, es una mirada hacia abajo.

Referencias

- Becerra, J. (2010). *Procesos interculturales de los wixaritari en Colotlán*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Guadalajara. <https://lc.cx/epGfPN>
- García, N. (Coord.). (2011). *Conflictos interculturales*. Editorial Gedisa.
- Carranza, I. y Martínez, J. (2019). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las

- reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cunorte*, 5(9), 87-109.
- Congreso de la Unión. (2001). *La reforma constitucional en materia indígena*. <https://lc.cx/9ihSqc>
- Congreso del Estado de Jalisco. Ley de Fomento a la Cultura del Estado de Jalisco (2000). <https://lc.cx/NzG3up>
- Congreso del Estado de Jalisco. (2006). Ley sobre los Derechos y el Desarrollo de los Pueblos y las Comunidades Indígenas del Estado de Jalisco. <https://lc.cx/QCGmt5>
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. <https://lc.cx/VSiKTu>
- Espinoza, V. A. (2019). Interculturalidad y (de) colonialidad. Apuntes para un estado del arte. *Interciencia*, 44(2), 101-107. <https://lc.cx/jkf2P3>
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de educación superior en Chiapas, México. En D. Matos (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. (pp. 251-277). IESALC-UNESCO.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. <https://lc.cx/5yR69I>
- García Canclini, N. (Coord.) (2011). *Conflictos interculturales*. Gedisa Editorial.
- Gutiérrez, D. (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. Siglo XXI Editores.
- González, Galván, J. A. (2002). La reforma constitucional en materia indígena. *Revistas Jurídicas UNAM*, (7), 253-259. <https://lc.cx/4cQ6oW>
- López Bárcenas, F. (1996). *Convenio 169 de la OTI: su validez y problemas de aplicación en nuestro país*. Instituto Nacional Indigenista. <https://lc.cx/pZhF5O>

- López Bárcenas, F. (2006). Autonomía y derechos indígenas en México. *Revista de la Universidad de Deusto*, (39). <https://lc.cx/NK9v61>
- López Bárcenas, F. (2015). *Autonomía y derechos indígenas en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát.
- López Bárcenas, F. (2016). Los Acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. *El Cotidiano*, (196), 87-94. https://lc.cx/_PXvIg
- López y Rivas. (2019). La autonomía de los pueblos indígenas de México. *Revista de la Universidad de México*. Abya Yala / DOSSIER /. https://lc.cx/E6W_BW
- Mateos, C. L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. <https://lc.cx/AARrem>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *Informe sobre el desarrollo Humano. Libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. <https://lc.cx/35qF4e>
- Rivero, C. J. (2015). *El multiculturalismo y las políticas de desarrollo en Canadá y México. Los problemas de la diferencia cultural. Frente a la crisis del Estado actual* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://lc.cx/-4L_Du
- Rodríguez, F. (2008). La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones Culturales de la UNESCO y su impacto en las políticas culturales de México. *Desafíos*, (19), 11-41.
- SEP. (2015). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Identidad Institucional 2015. <https://lc.cx/qFnA9F>
- Schneider, R. (2013). *Aproximaciones conceptuales al fenómeno de la diversidad cultural: Multiculturalismo, justicia social e interculturalidad* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://lc.cx/xSfMhb>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y Fronteras de la Identidad*, (pp. 151-166). Universidad Católica de Temuco. <https://lc.cx/2UlwWi>

- Torres, J. (2017). *La organización social tradicional de los Huicholes y las políticas públicas que pretenden generar desarrollo humano para resolver la pobreza*. Universidad de Guadalajara.
- Trinchero, H. H. (2009). Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina. *Papeles de Trabajo*, (18). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- UNESCO. (1996). *Nuestra diversidad creativa, Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. <https://lc.cx/pbDdUr>
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la cultura: Cultura, creatividad y mercados*. <https://lc.cx/DibKSL>
- UNESCO. (2001a). *Informe mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. <https://lc.cx/YJdhgn>
- UNESCO. (2001b). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. <https://lc.cx/J3NHGd>
- UNESCO. (2004). *Informe sobre el Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. https://lc.cx/uN_WiC
- UNESCO. (2009). *Informe Mundial: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. <https://lc.cx/uQFKFG>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 9-11 de marzo de 2009. <https://lc.cx/uONtk1>
- Zapata, S. C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. Bielefeld University Press.

Capítulo 7

Miradas multidisciplinares en la educación de las artes visuales a partir de la virtualidad

Cecilia Burgos Guerrero

<https://doi.org/10.61728/AE20251307>



Resumen

Continuar con la enseñanza de experiencias educativas enfocadas a las Artes Visuales a partir de la experiencia vivida a causa del confinamiento en la reciente pandemia por COVID-19 ha representado retos y desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes de la Universidad Veracruzana, al transitar del aprendizaje en el aula a la virtualidad para continuar con el proceso educativo. La pandemia llegó para cambiar el escenario de la enseñanza, la comunidad universitaria realizó un gran esfuerzo para implementar estrategias que permitieran adecuar el modelo de educación pasando de lo presencial a lo virtual en semanas. Se implementaron cursos sobre tecnologías digitales con la finalidad de desarrollar competencias tecnológicas en docentes y estudiantes para fortalecer los aprendizajes de la enseñanza en línea.

Ambos sectores demostraron fortaleza y resiliencia en tiempos difíciles, generando nuevas estrategias multidisciplinares que vinculan las artes con los nuevos enfoques pedagógicos. El presente capítulo reflexiona acerca de la pertinencia de promover prácticas educativas constructivistas que propicien el aprendizaje de las artes, en las cuales los facilitadores tienen la responsabilidad de capacitarse día a día para ofrecer una mejor educación en modalidad virtual y los aprendientes asumen el compromiso de prepararse para los retos que se les presentarán durante el ejercicio profesional.

Introducción

Docentes y estudiantes se han embarcado en un nuevo viaje para continuar el proceso educativo al pasar del aprendizaje presencial al virtual, teniendo en cuenta los desafíos que plantea el uso de la tecnología digital en el aprendizaje, del cual muchos maestros carecían o tenían un conocimiento básico debido a la pandemia de COVID-19. La adaptación del docente depende de situaciones personales y académicas, mientras que la

del estudiante está relacionada con la manera de integrar nuevas herramientas al proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a los retos y situaciones técnicas emergentes, por ejemplo, los problemas de conexión y el agotamiento emocional que genera actuar en plataformas.

A partir de la declaración de pandemia establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), prácticamente todos los países del mundo comenzaron a aplicar planes de preparación y respuesta a fin de tratar de controlar los efectos de este ejército invisible, al decir de Harari (2016), en la población. Atendiendo a las recomendaciones de la OMS, el Gobierno decretó la limitación de la movilidad de las personas y la separación física en el ámbito social y laboral.

En tales condiciones, las universidades suspendieron los procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidad presencial y establecieron su continuidad en formato virtual. Así, además de los retos que tiene la universidad, esta precipitada transició, las ha sometido a una prueba de adaptación que evidencia uno de sus déficits estructurales, la equidad tanto en el acceso como en el progreso de la trayectoria académica (Ariño, 2019).

Como hace referencia Hodges (2020), las universidades presenciales tuvieron que migrar de forma urgente, identificándola como una enseñanza remota de emergencia, que requirió de grandes dosis de voluntad por parte de los docentes para convertir los espacios de sus hogares en improvisadas aulas, al tiempo que, obligados por las circunstancias, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas. En la otra cara de la moneda se encontraban los estudiantes que sumaron a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad virtual que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina (UNESCO, 2020).

Aunque es prematuro aventurar las secuelas educativas que a medio y largo plazo puede haber provocado el coronavirus, no lo es tanto señalar el agravamiento de las desigualdades en el caso de estudiantes cuyas familias poseen un escaso capital económico o cultural, como ponen de manifiesto diversos organismos internacionales (Banco Mundial, 2020).

La UNESCO (2020), en su Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI, define educación virtual como entornos de aprendizaje que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología

educativa, un programa informático e interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Representa una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de las telecomunicaciones (UNESCO, 1998). El COVID-19 llegó para cambiar el escenario de la educación, dando como resultado que investigadores, docentes, alumnos y personal administrativo realizaran un gran esfuerzo para implementar estrategias de virtualidad en solo semanas. El aprendiente como eje central de la educación pasó a ser el protagonista de la nueva modalidad; guiado por el facilitador, utiliza las herramientas de la era digital para afianzar su conocimiento y desarrollar competencias.

Es una certeza que la crisis sanitaria por COVID-19 ha generado un gran número de interrogantes acerca del futuro de la educación de las artes; sin embargo, nadie duda de que esta adquiere un carácter transformador. Cualquiera que sea el camino a seguir, es necesario siempre mantener el enfoque hacia la calidad de la educación que se transmita a partir de medios virtuales. Las dificultades de carácter personal (económicas, familiares, laborales) que pueden afectar tanto a docentes como a alumnos permitirán a las instituciones educativas generar un análisis de las necesidades a corto o mediano plazo.

Considerando que el arte contemporáneo solo en los medios de comunicación es donde encuentra su verdadero significado. Sin perjuicio de la diversidad de los temas tratados, no se debe olvidar que este es un estudio realizado con el objetivo principal en las artes visuales. El pensamiento creativo se inicia con el procesamiento de diversos códigos artísticos (imágenes, palabras, sonidos), ante los cuales se exponen creadores visuales, miembros de una sociedad multicultural, como sujetos potenciales de su práctica para luego, en el segundo ejemplo, generar un diálogo en lo visual, arte, extractos de estos códigos y proporcionar ejemplos de artistas multidisciplinarios contemporáneos que trabajan en al menos dos aspectos o dos géneros artísticos diferentes.

Luego de observar las características del arte multidisciplinario y alternativo y algunos ejemplos de sus creadores, el estudio brindará una breve propuesta sobre la cual el estudiante o artista visual interesado en seguir sus diversas carreras creativas puede basar sus experimentos. Que un es-

tudiante reúna sus diversos intereses en una sola creación no implica una renuncia o un cambio significativo de actitud hacia sus actividades normales o el desarrollo de los mismos.

Desarrollo

La calidad de vida de las personas, al igual que la sociedad, puede mejorarse a través del arte. Siendo una herramienta poderosa para el desarrollo emocional e intelectual que durante los años o incluso décadas apoya en el lenguaje de la expresión artística, para la culminación de generar una conexión con los demás individuos y la comprensión de su entorno.

Sin embargo, los efectos de la desigualdad se ven presentes en muchas expresiones culturales. En la formación simbólica de la sociedad, las barreras al acceso a la cultura son muchas y estas barreras se expresan dramáticamente en nuestro país, en las artes donde a las personas se les niega el pleno acceso al arte y no pueden lograr el disfrute estético y la expresión artística como consecuencia de la ausencia de promoción de infraestructura hasta la falta de formación artística.

Este capítulo proporciona al lector una visión inicial de los conceptos que luego se aplicarán a los diversos lenguajes utilizados en las actividades artísticas relacionadas con las artes visuales, que también podemos denominar “materiales artísticos”.

Al tratarse de un estudio con el arte visual como eje principal, se decidió estudiar el lenguaje (palabras e imágenes) fuera de lo visual, considerando a los personajes cercanos a ello los valores que reflejan la calidad del vínculo con la imagen en un momento dado. Dada la importancia exploratoria lineal de los tres lenguajes a tratar —imagen, texto y multidisciplina— se requiere una investigación de antecedentes patrocinada por el autor antes de su estudio comparativo en los siguientes capítulos, explorados en sus signos absolutos e internos.

Si se compara la multidisciplinariedad de la historia del arte con otras disciplinas creativas aisladas, no hay mucho material documentado sobre la multidisciplinariedad artística como tema, lo que puede deberse a que, como sugiere su terminología, la multidisciplinariedad incluye una amplia variedad de contenidos. A diferencia de muchos otros compuestos en es-

pañol que utilizan el prefijo “multi”, el término multidisciplina aparece solo en diccionarios técnicos o lingüísticos, pero sobre todo en el argot cotidiano, en el ámbito de internet y, en un menor grado, en el campo del arte.

Multidisciplinario es el arte del arte mismo. La actividad creativa no coincide con los idiomas creados: los crea al inventarlos desde la idea misma del artista. La expresión es libre según lo decida el artista. La multidisciplinariedad es la elección de un artista de expresarse de manera diferente en más de una actividad creativa. Pero no toda la multidisciplinariedad que encontramos en los artistas consiste enteramente en este acto de fragmentación. Los artistas versátiles también buscan el diálogo entre sus expresiones: combinan, cortan, rotan, cambian e indagan en nuevas formas que impulsen su trabajo y alcancen mayor expresividad y mayor significado.

Las reflexiones plasmadas en este capítulo se basan en investigaciones de carácter humanista-constructivista, en donde contar con un aprendizaje significativo que se enriquezca por las vivencias que el humanismo propone y que permitan modificar los procesos de percepción de los individuos, enlazando la realidad con la reorganización del Yo.

Rogers (2010) enfatiza la importancia de la tendencia hacia la autorrealización en la formación del autoconcepto. Postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias para generar andamiajes que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática. Esto implica que sus ideas puedan verse modificadas y sigan aprendiendo. Por otra parte, Jean Piaget y Lev Vygotsky proponen que el constructivismo es un proceso dinámico, participativo e interactivo orientado a la acción del sujeto en la enseñanza-aprendizaje, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (Camarillo y Barboza, 2020). Para el humanismo, la praxis de Freire (1986) fortalece una ideología humanizadora y esencialmente respetuosa de la libertad de las personas. Este aspecto debe ser transmitido y vivenciado por los educandos, dado que encierra una dimensión ética, que se desea prevalezca y se refleje posteriormente en el desempeño profesional (Freire, 1986).

La educación artística debe asegurar la formación de profesionales competentes que simpatizen con la composición de la imagen y presten atención a responder a las exigencias del entorno social y de la función

social del arte. El crecimiento de la disciplina significa encontrar formas de abordar con éxito los múltiples desafíos que se presentan en diferentes disciplinas, especialmente en el ámbito de la educación. La innovación educativa en las artes es un requisito inmediato para promover la participación activa, creativa y las actitudes innovadoras, junto con un compromiso duradero del equipo educativo. El éxito de esta misión requiere una intención común y clara de los profesionales de la educación superior para garantizar la integración y la resiliencia ante el cambio, la simpatía, la creatividad, el compromiso y la adaptabilidad a nuevas experiencias, la flexibilidad, las habilidades de planificación, gestión e implementación y el humanismo.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, los problemas y áreas de investigación solo pueden abordarse mediante la colaboración intelectual, lo que lleva a una explicación más completa y compleja del mundo. Se utilizan recursos externos para apoyar el aprendizaje, por ejemplo, presentando pinturas o música que ilustran períodos históricos, y la enseñanza puede ser interdisciplinaria.

El uso de estos recursos interdisciplinares resulta interesante y sobre todo estimulante para niños y jóvenes porque aportan cierta energía al aula, aunque esto no es necesariamente compatible con la docencia o el estudio interdisciplinar.

A continuación se muestran tres estrategias de integración disciplinar para abordar la educación artística en “Una educación artística en diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística”, publicado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile (Ministerio de la Cultura de Chile, 2016):

Integración de disciplinas mediante temas o ideas. Consiste en abordar un tema específico desde dos o más disciplinas, lo que brinda la oportunidad a los y las estudiantes de conocerlo desde distintas perspectivas. Al usar este modo de integración, se deben hacer confluir los contenidos y aprendizajes esperados de distintas asignaturas en una unidad temática determinada, definida a partir del objeto de estudio. Ejemplo: Trabajar una festividad desde distintas disciplinas, profundizando en la época que le dio origen (Historia y Geografía), los relatos que le dan significado (Literatura) y las vestimentas o símbolos que se utilizan Artes Visuales).

Integración de disciplinas mediante la resolución de problemas. Es el método más eficaz de la integración de disciplinas y de los conocimientos particulares. Consiste en la solución de un problema en el que se cruzan diversas disciplinas, cada una de las cuales contribuye con su perspectiva particular sobre el asunto en cuestión, permitiendo fortalecer las relaciones complejas de la información. Ejemplo: Podemos plantearnos el siguiente problema: “¿Cómo fomentar la inclusión en el lugar donde estudio?”. Desde las artes visuales se puede analizar la imagen publicitaria para descubrir estereotipos de lo femenino y lo masculino en nuestra sociedad y las principales causas de la desigualdad; mientras que desde la historia se podría indagar en los roles asignados a hombres y mujeres en distintas épocas. En su conjunto, estos cruces disciplinares logran una aproximación más completa al problema planteado y, por tanto, es probable que se desarrolle una solución más apropiada.

Integración de disciplinas mediante la metodología de proyectos. La metodología de proyectos se fundamenta en la integración de diversas disciplinas a través de un tema común o la resolución de problemas, no obstante, se caracteriza por situar al/la estudiante en el centro de su enfoque. El enfoque no se centra en los aprendizajes disciplinares, sino en las competencias globales. Para la implementación de esta metodología, se requiere la participación de docentes, mediadores/as culturales y otros/as agentes vinculados a las artes y la cultura que dispongan de conocimientos variados.

El programa implementado por la Universidad Veracruzana ante la emergencia sanitaria por COVID-19 se solidarizó con docentes y alumnos de las diferentes áreas del conocimiento, capacitando a toda la comunidad universitaria en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Los estudiantes universitarios se vieron obligados a seguir estudiando en formas prácticamente asombrosas, enfrentado retos planteados de manera simultánea en casi la totalidad del mundo. Previo a la contingencia sanitaria no había preparación para esta situación, por lo que al inicio tenían que estudiar los contenidos y adaptarse al nuevo estilo de aprendizaje, al igual que los maestros. Ha sido un periodo en el que estudiantes y profesores han iniciado el fortalecimiento de diferentes métodos de aprendizaje, como una experiencia conjunta.

Los aprendientes virtuales de las experiencias educativas del Área de Formación de Elección Libre y de nivel licenciatura (Licenciatura en Fotografía y Licenciatura en Enseñanza de las Artes) impartidas en Taller Libre de Artes son originarios de diferentes lugares del Estado de Veracruz, como: San Andrés, Tlacotalpan, Cardel, entre otros, los cuales durante las clases en modalidad presencial se trasladan a la sede de la escuela, conviviendo e interactuando para realizar las diferentes actividades escolares.

Para la Universidad Veracruzana, el proceso de creación de un ambiente de aprendizaje para las Artes Visuales se ha integrado a la plataforma institucional EMINUS. La cual, a partir de diferentes secciones y apartados, ofrece alternativas para la comunicación de manera sincrónica entre estudiantes y profesores, así como comunicación asincrónica, creación, edición y manipulación de archivos, utilizando diversas formas de evaluación del aprendizaje, formación de foros y grupos de discusión, gestionando el conocimiento mediante el uso de la plataforma institucional.

Las plataformas educativas utilizadas actualmente para impartir clases virtuales (Eminus, Teams, Zoom, Meet) permiten la creación de talleres, cursos y experiencias educativas con una interacción que brinda a los instructores la generación de una flexibilidad y diversidad de contenidos con los estudiantes. Desde tutorías programadas para el autoestudio hasta clases grupales formales, dinámicas e interactivas. Considerando la importancia del desarrollo de un curso, que depende del contenido, así mismo, de la complejidad del material, el método de enseñanza y las habilidades pedagógicas del académico responsable.

Cabe recordar que el escenario de la educación artística virtual en la era de la pandemia consistía en la implementación de un conjunto de dispositivos tecnológicos y pedagógicos como materiales de video, infografías, software especializado, materiales educativos, audio o documentales, en el que docentes, estudiantes e instituciones educativas se disponen en diferentes espacios para abordar los desafíos específicos y únicos de la enseñanza presencial.

La modalidad virtual de las experiencias educativas de artes presenta innumerables retos; ejemplo de ello se presenta en los lugares de difícil acceso al internet o incluso las limitantes de los alumnos que no cuentan con equipo para realizar sus actividades escolares (computadora, tableta

o teléfono), lo cual suma nuevas dificultades al adquirir el conocimiento o interactuar en actividades que debieran realizarse grupales. Asimismo, el suministro del material necesario para el desarrollo de las técnicas artísticas aprendidas, al igual que las condiciones de espacio que algunas prácticas requieren.

La educación virtual presenta una gran diferencia con la educación presencial, pues permite a los estudiantes aprender y construir sus aprendizajes a su propio ritmo, a partir de sus propios procesos, a la vez que otorga autonomía y mayor independencia en el estudiantado. Considerando que los métodos virtuales requieren presentar una correcta planeación didáctica en la que las actividades, contenidos y obligaciones sean claros.

Entre las mayores desventajas del aprendizaje de las artes visuales en formato virtual, indudablemente se encuentra la poca o nula posibilidad de interacción con el resto del grupo o con el profesor, lo cual exenta tanto la práctica dialógica con su correspondiente retroalimentación y, por ende, el enriquecimiento de aprendizaje derivado de ella (como la experiencia de trabajo dentro de un espacio específico para ello), es decir, un taller. No obstante, a raíz de la pandemia, se han creado múltiples espacios tales como foros, salas de chat, reuniones sincrónicas en plataformas (Zoom, Google Meet, Teams) que, dentro de las limitantes propias de los dispositivos digitales y las TIC, pueden suplir las herramientas provenientes de la virtualidad, que adquieren cada vez mayor peso en la impartición de clases de artes visuales.

Con respecto al diseño técnico y virtual educativo, es necesario aclarar que el fuerte no es multimedia, sino el diseño del proceso instruccional de enseñanza. Al respecto, Duart y Sangrá (2000) plantean que el diseño debe hacerse de acuerdo con la tipología de los contenidos, los objetivos de aprendizaje y las finalidades formativas concretas.

Para Corominas, la preparación profesional también requiere la formación o entrenamiento de competencias específicas de la profesión, saberes y técnicas (Corominas, 2001). La educación artística debe tener en cuenta diversos aspectos principales, como la percepción, en la cual las personas deben conocer los materiales, procesos, métodos y técnicas necesarios para poder captar con precisión lo que quieren expresar de una manera significativa, divertida y expresiva a través de muchas formas artísticas.

Y finalmente, una relación comunicativa y alentadora con los colegas a través de la representación simbólica del universo físico que nos rodea y, finalmente, la estética que busca.

La nueva tecnología de la información tiene como objetivo desbloquear el potencial de los nuevos medios y promover la creatividad que los artistas en formación deberían tener para crear obras que nunca antes habían visto. La relación entre educación y virtualidad es de creatividad. Y el espacio de confluencia donde se desarrolla es un marco de simulación en el que profesores y alumnos, y el propio espacio, confluyen en un escenario flexible donde la experiencia tiene plena significación educativa. La diferencia más importante entre el aprendizaje presencial y la educación virtual es el potencial educativo que resulta de los cambios en los medios y la optimización de los mismos.

A partir de un análisis de los cambios relacionados con la educación virtual de las artes visuales, que afecta la cultura organizacional de los propios docentes, estudiantes e instituciones. El aprendizaje en línea y la educación artística proponen el surgimiento de un nuevo paradigma a partir del uso de Internet, concluyen y contrastan la educación virtual con los desafíos globales que plantea la sociedad moderna.

Los entornos virtuales para el aprendizaje de las artes imposibilitan la réplica o la realización de la técnica o procedimiento por no contar los aprendientes en sus hogares con el material y equipo para realizarlos o por no contar con software especializado que puede ser de dominio público o, en su defecto, compartido o manejado a través de la computadora por los alumnos y avalado por el docente.

Al igual que en el aprendizaje directo, existe una coexistencia entre diferentes movimientos y discursos siempre que funcionen en armonía con los objetivos educativos y mediadores de las artes visuales, como en el caso del aprendizaje virtual. El aprendizaje en un entorno virtual es el resultado de un proceso en el que los estudiantes son evaluados en términos de su naturaleza humana, moldeando su aprendizaje. También puede ser el resultado de la práctica, como ocurre cuando se trabaja con software especializado. Y, por supuesto, las acciones surgen del análisis crítico. En otras palabras, así como la educación presencial permite analizar y evaluar obras de arte desde diferentes perspectivas. Nuestros objetivos educativos y, por tanto, los re-

sultados deseados no serán los mismos; en la virtualidad, debemos saber de antemano que el camino que tenemos que tomar será diferente. El éxito o el fracaso de los esfuerzos educativos reside en la aceptación de esta diferencia por parte del tipo de educación que se imparte.

Teniendo esto en cuenta, cabe señalar que los modelos virtuales de educación artística no tendrán éxito si se basan en intentos de replicar modelos presenciales. Se debe aprovechar lo mejor de este entorno y adaptarse para alcanzar los mismos objetivos educativos que conllevan los encuentros presenciales.

La visión —la capacidad de ver— siempre ha sido un hecho humano natural, hasta tal punto que el papel actual del arte como parte de la cultura visual a menudo está separado de los cánones clásicos y modernistas en los que se convierte al disolver su yo antiguo. La cultura visual es un saber transversal que dialoga con otras disciplinas, creando y aportando nuevos puntos de vista del imaginario colectivo. La importancia de democratizar en las artes visuales hace referencia a la importancia de que todas las formas de creación artística tengan una propia voz, respetando todas las tipologías del arte que se interrelacionan.

Es claro que el entorno histórico actual obliga a considerar el arte y la cultura visual como dos sistemas paralelos que no contradicen su unión, menos aún en las manifestaciones modernas donde ambos participan juntos, por lo que es necesario detenerse en algunos conceptos familiares. Elementos aún antagónicos del arte y la cultura visual: la imagen.

Hay diferentes caminos para llegar al mismo objetivo final: la formación de una persona. Ante la presencia de la virtualidad, conviven y se complementan distintos caminos. Tanto la educación como el arte son flexibles en los procesos y se adaptan a los requisitos educativos para los perfiles de los componentes de las dinámicas planteadas por los académicos en las planeaciones didácticas para múltiples contextos de aprendizaje. Las oportunidades de éxito están garantizadas y tienen una calidad de capacitación avanzada. Sin embargo, con la virtualidad, las grandes diferencias con la presión y la falta de presencialidad que permiten enriquecer y despejar dudas deben cumplir con la unidad mínima, ya que es necesario explicar la descripción del proceso y el método de aprendizaje, necesidades específicas para los logros de aprendizaje de cada estudiante.

La metodología educativa para el desarrollo de las experiencias educativas de las Artes Visuales en un entorno de aprendizaje virtual debe centrarse en los estudiantes. En particular, los grupos del área de formación de elección libre se encuentran conformados por estudiantes de las diferentes licenciaturas, por lo que no siempre es posible tener en cuenta las características individuales de los estudiantes universitarios, en el caso de las licenciaturas del área de artes, esta situación se soluciona con el apoyo de los tutores y coordinadores, generando un mayor acercamiento.

La educación universitaria se presenta a miles de personas que buscan capacitación especializada para adaptarse a cambios constantes que requiere la sociedad. Y esta formación debe basarse en el conocimiento de las necesidades de las personas. No se trata de abrir la puerta a la universidad, se trata de llevar la universidad a las casas de todos los estudiantes.

El entorno virtual de aprendizaje es donde se aloja gran porcentaje de la experiencia actual de educación artística y cuenta con un material de aprendizaje generado por los académicos que crean estrategias y analizan necesidades para incrementar las oportunidades de aprendizaje significativo para los estudiantes, como debates, foros, e-mensajes, actividades y enlaces. Los materiales de aprendizaje requieren interacción, posibilitando la construcción colectiva de conocimientos teóricos.

La red tecnológica desarrollada sobre la plataforma virtual institucional EMINUS permite acumular conocimientos y mejorar habilidades a través de interacciones entre estudiantes, profesionales y fuentes de consulta. Los atributos de esta plataforma enfatizan las oportunidades y los recursos disponibles para estudiantes y profesores, ya que no están restringidos por la ubicación geográfica, contando con acceso a las mejores bibliotecas y bases de datos del mundo.

La composición del tiempo y el espacio en el proceso de aprendizaje de las artes visuales debe cambiar de acuerdo con las amplias posibilidades de comunicación e información que se tienen al utilizar las herramientas digitales en este entorno. Uno de los cambios menos complejos que debe hacer el docente es el inherente a su rol, mismo que requiere diferentes perfiles, formación temprana y continua, así como la adopción de diferentes estructuras mentales que permitan el diálogo multidisciplinario. En ese sentido, también es pertinente señalar que será necesaria la disposición y

trabajo desde distintos métodos, posturas y herramientas, tanto pedagógicas como de uso de tecnologías.

Esta descentralización significa proporcionar a los estudiantes las herramientas artísticas y culturales necesarias, en lugar de enseñarles siempre. Estas acercan el mundo del arte a nivel profesional al que los estudiantes necesitan acceder para fortalecer su formación integral. El papel de los docentes está cambiando con el desarrollo de nuevas tecnologías y un acceso más fácil a las fuentes de información, mismo que debe ser guiado para distinguir entre la información veraz de la que no lo es.

Un elemento importante de cambio en el proceso de educación artística se refiere a la manera de transmitir los conocimientos. En el paradigma utilizado anteriormente, los contenidos se basaban en el conocimiento y la experiencia del propio docente, y en fuentes estáticas (libros, enciclopedias), pero este posible nuevo paradigma se basa en el uso de las tecnologías de la información. El contenido está en la red, al igual que las relaciones de comunicación (Harasim et al., 1995). Esto significa que los estudiantes desarrollan sus procesos de aprendizaje en función de la capacidad y potencialidad de quienes tienen acceso compartido al espacio y a los recursos y herramientas disponibles desde el mismo.

En el mundo de la educación artística, el reto muchas veces es conectar a personas e instituciones alejadas de este ámbito como herramienta para difundir información y facilitar el aprendizaje utilizando tecnología y funcionalidades específicas. La formación del profesorado de educación artística necesita potenciar el uso de las nuevas tecnologías de forma instrumental y estructural como herramienta que puede potenciar y motivar el aprendizaje para satisfacer las necesidades de la sociedad actual. Cuando los estudiantes aprenden contenido completamente virtual, el comportamiento cultural difiere del presencial. Es mucho menos probable que los estudiantes que están acostumbrados a asistir físicamente a clases se conecten, revisen el correo electrónico e interactúen con maestros y compañeros de clase. Reconocen los temas virtuales como un complemento de algo menos valioso que los tradicionales talleres de arte presenciales.

Las nuevas tecnologías permiten el intercambio de ideas y métodos de enseñanza en un mismo entorno. La visión del futuro debe centrarse en brindar educación artística de alta calidad para todos y ofrecer modelos

de enseñanza que se adapten a este nuevo método de enseñanza. Los modelos educativos que subyacen hoy a la virtualización no son nada nuevo. Su valor, especialmente en la educación en artes visuales, radica en el potencial que ofrece este medio para repensar la creatividad artística y sus mecanismos. Teorías de aprendizaje, métodos, lecciones, comunicación necesitan reconfigurarse en un espacio abierto a todas las posibilidades de expresión visual, en un espacio virtual. Una nueva forma de explorar y tomar en cuenta los desafíos que plantea la investigación interdisciplinaria sobre las bellas artes en la creatividad contemporánea.

Hoy en día, el mundo de la educación artística avanza hacia el futuro a un ritmo asombroso. La experiencia de aprendizaje de artes visuales está diseñada para garantizar que el espacio cumpla el propósito para el que fue creado: educar a las personas a través del intercambio de conocimientos e ideas, pero de una manera que reconozca y respete la interdisciplinariedad.

Es conveniente analizar el significado del concepto de virtualidad desde el punto de vista de reflejar la vida cotidiana y su uso en la creación de entornos educativos para la enseñanza del arte: espaciosos, de gran escala y relevantes, que satisfacen las diversas necesidades del mundo moderno.

Incluso hoy en día, a pesar de la evidente tendencia a perderse en culturas como Japón y China, la profesión de calígrafo (escritor de cartas) confiere a dicho creador las cualidades de un artista: está conectada con las razones históricas de la práctica cotidiana que se sustentan. En una sociedad así, donde la ortografía tiene un valor estético e incluso poético, es natural que toda la cultura visual también difiera: la orientación del espacio, el nivel de los sentimientos, la representación del mundo o la percepción de las cosas. La escritura occidental, por otra parte, ha pasado por un ciclo histórico desde los ideogramas (como el chino y el japonés) hasta la fonología (el alfabeto) y, curiosamente, desde los tiempos modernos ha marcado un retorno a la complejidad visual. Incluyendo devolverle al lenguaje el carácter ideográfico y pictográfico con el que nació, tal como ocurre en las imágenes reales.

Teniendo esto en cuenta, queda claro que el uso de la virtualidad en la motivación y el proceso de creación artística es una realidad común en el mundo moderno. Con el desarrollo de Internet, los servicios multimedia e informáticos crearon entornos de difusión de la cultura y el arte en los que cooperaban entidades con diferentes fines colectivos e individuales.

En este orden de ideas, es destacable el desarrollo de actividades artísticas en entornos virtuales y este concepto se ha convertido en algo cotidiano para la sociedad a través de cursos, conciertos y conferencias, por citar algunos ejemplos, que hacen universal el acceso a actividades muchas veces restringidas a la sociedad por motivos económicos, razones geográficas o temporales. Sin embargo, el marketing también puede utilizar este origen académico y la realidad aumentada social para crear tendencias interesantes y, en el caso de lo virtual, generar controversia sobre el uso excesivo y la química del producto.

Aunque esto no es suficiente, se puede diseñar un entorno virtual utilizando sistemas de comunicación soportados por Internet, software y telecomunicaciones. Estos se pueden vincular como solución para procesos donde la distancia no es un obstáculo y es posible construir medidas ambientales no programadas por igual para todos los actores. Esto queda patente en exposiciones colectivas y exposiciones virtuales en las galas internacionales más importantes.

Conclusiones

La educación artística en el sistema educativo aporta diversos beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo conexiones con diferentes campos del conocimiento con la ayuda de un enfoque global. Este artículo proporciona recomendaciones para la implementación en el aula a fin de mejorar la naturaleza interdisciplinaria de la educación artística mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje para aulas universitarias. Las recomendaciones presentadas abordan aspectos cognitivos relacionados con la percepción visual, la acción y la experiencia sensorial, así como la implementación de las TIC relacionadas con la realidad.

El arte no solo está relacionado con la pintura y la escultura y las técnicas consideradas tradicionales, sino que tiene muchas formas de expresión y nuevas tecnologías que pueden adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, como los carteles publicitarios, fotografías, cortometrajes, microrelatos o anuncios.

La pandemia brindó la oportunidad de salir de los modelos tradicionales de la docencia, posicionando un nuevo paradigma que lleva a un cam-

bio de pensamiento y oportunidad para restaurar los daños ocasionados por la educación tradicional de las Artes Visuales que hacía repetir errores o encapsularse en ideas preestablecidas. Con el uso de la tecnología y la implementación de nuevos escenarios, fue posible encausar y enfrentar los retos tomando las fortalezas de la educación presencial para mejorar la virtualidad y con ello lograr un cambio educativo para favorecer la formación de los estudiantes ante un mundo complejo, incierto y en constantes cambios, como es el caso de la enseñanza artística. Los profesores suelen elegir un modelo asincrónico, con una interacción profesor-alumno basada en la comunicación vía correo electrónico, foros o chat, lo cual es un aspecto importante al considerar el riesgo que implica la interrupción de la comunicación entre estudiantes y profesores.

El cierre de las aulas físicas crea una oportunidad de cambio a medida que desaparecen las barreras tecnológicas de los docentes para utilizar la tecnología digital. La educación virtual en el campo de las bellas artes requiere que los docentes tengan cualidades humanísticas, didácticas, pedagógicas y éticas diferentes a las de la enseñanza presencial.

En las clases magistrales tradicionales existe la oportunidad de expresar la creatividad, los eventos se viven en tiempo real, la comunicación se da a través de canales duales entre profesor y alumno, se leen gestos, posturas y acciones. Mientras que el aula virtual requiere elementos de pedagogía y tecnología con fines especiales. En este caso, el docente debe ser quien diseña el ambiente de aprendizaje, no solo quien prepara los planes de lecciones. En este sentido, su obra y enseñanza son de fundamental importancia.

Las aulas virtuales ofrecen las ventajas de que la distancia geográfica no sea una barrera para la enseñanza, los horarios flexibles y la fácil distribución del tiempo de estudio, lo que aumenta las posibilidades de integrarlo en los estilos de vida modernos. Estos atractivos elementos hacen que este tipo de aprendizaje sea cada vez más popular entre estudiantes y profesionales que quieren mejorar sus habilidades, capacidades y conocimientos. En el proceso virtual, la comunicación flexible y efectiva debe tener lugar en un ambiente cálido y las actividades realizadas por los participantes deben ser monitoreadas continuamente. Para ello, es necesario definir un protocolo de comunicación llamado etiqueta, de modo que el nivel de

comunicación entre computadoras promueva la cercanía y reflexión entre los interlocutores.

Ninguno de ellos previamente tuvo en cuenta el uso de los recursos tecnológicos existentes y las ventajas de comunidades de conocimiento adecuadamente seleccionadas. En cuanto a la educación artística, el modelo de enseñanza ha superado la crisis. Pasando de un modelo lineal, autoritario y analógico a un modelo sincrónico, participativo y digital. Una única disciplina se sustituye por la integración e interacción de varias disciplinas. La enseñanza y el aprendizaje “presencial” van por detrás de las alternativas de trabajo virtual y colaborativo que se presentan en las necesidades de este mundo contemporáneo.

La diferencia entre la planificación tradicional de lecciones de arte basada en la participación y el diseño ambiental es que esta última actividad es un concepto integral de recursos y planes de lecciones para los estudiantes, además de desarrollar pautas para el propio aprendizaje conductual de los estudiantes. Al ser el entorno virtual de aprendizaje un lugar de comunicación entre personas, la influencia social no pierde su esencia y, al igual que el aprendizaje presencial, es interna y proviene de conductas de aprendizaje típicas, es decir, basadas en el diseño del aula o contexto. En este entorno no basta con reconocer que valores y actitudes son diferentes.

Esto significa que los estudiantes logran el mismo nivel de participación, lo que determina la necesidad de comunicación entre el entorno de aprendizaje virtual y los participantes. Para que el concepto mismo de virtualidad siga presente en diversos conceptos coloquiales y semánticos, instituciones de educación artística de todo el mundo están evaluando los elementos teóricos y prácticos del arte que permiten construir la educación artística a partir de métodos virtuales. Esta es la base para la propuesta de la Universidad Veracruzana como una institución de educación superior de reconocimiento internacional. Las direcciones de investigación futuras podrían ampliar este estudio, examinando la educación artística a distancia impartida desde la perspectiva del docente e identificando los desafíos que enfrentan otras prácticas emergentes.

Referencias

- Ariño, A., Martínez, M., Llopis, R., Pons, E., y Prades, A. (2019). *Vía Universitaria: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris* (2017-2019). Xarxa Vives. <https://bit.ly/3eYN8Wd>
- Banco Mundial (2020). *The COVID-19 pandemic shocks to Education and Policy Responses*. <https://bit.ly/3gmJtSc>
- Beltrán Llavador, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño- Ruiz, D., y De Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2, Especial, COVID-19), 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Camarillo Hinojoza, H., y Barboza Regalado, C. (2020). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 143-166. doi:10.5354/0719- 5885.2020.57035
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* (325), 299-321.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). Una educación artística en diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno3_web.pdf
- Fredin, E. (2017). *Aprendizaje híbrido ¿el futuro de la educación superior? Observatorio de innovación educativa*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/2017/10/13/aprendizaje-hibrido-el-futuro-de-la-educacion-superior>
- Freire, P., y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and Reading the World*. Massachussets, Bergin y Garvey Publishers, Inc.
- Galvis, A. (Agosto de 2018). *Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. Tendencias en educación en y para la diversidad apoyada en las TIC*. Colombia. https://www.researchgate.net/publication/327108901_Oportunidades_y_retos_de_la_modalidad_hibrida_en_educacion_superior
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus*. Penguin Random House.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., y Turoff, M. (1995). *Learning Networks*.

- The MIT Press, 1995. [Existe una edición en español: Redes de aprendizaje. GEDISA-Eduoc, 2000].
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T y Bond, A. (2020) *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. Recuperado 10 de marzo de 2021, de: <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>
- Organización Panamericana de la Salud (2020, 11 marzo). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Recuperado el 10 de marzo de 2021 de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.
- Rogers, C. (2010). *El camino al ser*. Editorial Kairós
- Sangrà, A., y Duart, J. M. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior». En J. M. Duart y A. Sangrà (Comps.), *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Sangrà, A., Bellot, A., y Hinojosa, J. (2000). *Projecte Astrolabi. 2n. Informe de l'Observatori sobre la implantació i l'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació a l'ensenyament no universitari*. UOC (IN3, Edu Lab, Fundació Jaume Bofill).
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://bit.ly/2ZyhQyW>
- UNICEF (2020). *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. <https://bit.ly/2BEUpvN>
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Capítulo 8

Habilidades intelectuales, interculturales y éticas desarrolladas en infantes mediante su acercamiento a la literatura

*Carlos Augusto Hernández Armas
Alejandra Ochoa Rodríguez*

<https://doi.org/10.61728/AE20251314>



Resumen

El propósito central de esta investigación fue indagar acerca de la influencia que puede tener la lectura y la creación literaria en la construcción de la inteligencia, las habilidades interculturales y la responsabilidad ética en los infantes, niños y adolescentes. El trabajo se realizó con una muestra de 12 participantes de Taxadhó, Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo, México. El contexto educativo donde se llevó a cabo fue el programa Leer para transformar, el cual desarrolla sus sesiones en la comunidad y tiene como objetivo central fomentar en los asistentes el hábito de la lectura por placer en niños y jóvenes. Los instrumentos de recolección de información que se emplearon fueron la Escala ECCD, el Test de Inteligencia Terman Merrill, la Hoja de Registro Conductual y el Instrumento de Creación Literaria. El método de investigación mixto permitió recoger la propia cosmovisión de los participantes, así como su nivel general en las escalas de desarrollo cognitivo y social. Los instrumentos antes mencionados permitieron hacer mediciones numéricas, pero también registraron los procesos subjetivos que ocurren en los niños y jóvenes cuando tienen contacto con la literatura a un nivel lector y creador. La información resultante nos da una noción profunda acerca del importante papel que puede tener la literatura como formadora de ciudadanos capaces de transformar su entorno, dentro de un marco de ética y responsabilidad social.

Introducción

Las carencias y dificultades sociales que predominan en la actualidad han obligado a que analistas, instituciones, los actores políticos y educativos y la sociedad en general indaguen desde diferentes perspectivas acerca de las causas que originan las problemáticas; y aunque los paradigmas a menudo difieren entre sí, ofreciendo diferentes explicaciones y propuestas de solu-

ción, la mayoría de ellos coinciden en colocar como punto fundamental de prevención e intervención al contexto educativo.

En países como México, que aún sustentan mayormente sus programas educativos en modelos tradicionales, la información que se revisa en clases a menudo tiene un impacto menor en las realidades cotidianas de los estudiantes, ya que la teoría contenida en las lecciones escolares tiene poco que ver con las necesidades que experimentan. Es por ello que las Organizaciones No Gubernamentales se han encargado de diseñar estrategias que respondan a las necesidades por medio de propuestas no escolarizadas.

Dentro de este marco se encuentra el programa Leer para transformar, iniciativa creada por la Asociación Civil Bunko Papalote con sede en Xalapa, Veracruz, y la cual ha sido adoptada y aplicada por asociaciones pertenecientes a Child Fund International y Fondo Para Niños de México A. C. Este programa es una respuesta a la falta de hábito lector de los niños y jóvenes de nuestro país y posiciona a la literatura como un factor que puede ser determinante en el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias sociales, repercutiendo favorablemente en la vida de quienes se benefician de ella.

El programa Leer para transformar es una propuesta aplicada en asociaciones capacitadas por Bunko Papalote en varios estados de la República mexicana; esta investigación se abocó en Hidalgo, dentro de la microregión indígena de Ixmiquilpan, que es en donde se encuentra ubicada la Asociación Civil Desarrollo Infantil Taxadhó A. C., afiliada a Fondo Para Niños de México.

El estudio se basó en la pregunta de investigación: ¿Cómo afectan las experiencias lectoras y creadoras de literatura en la construcción de la inteligencia, las habilidades interculturales y la responsabilidad ética en infantes, niños y jóvenes? Tiene un propósito práctico al proponerse como parte del acervo bibliográfico que sustente al programa. El método consistió en la aplicación de instrumentos, los cuales refirieron datos cuantitativos y cualitativos que, al ser correlacionados con la teoría, brindaron un panorama del grado de desarrollo de la población en tres áreas: cognitiva, social y ética; permitiendo detectar fortalezas y áreas de oportunidad del programa Leer para transformar y sus alcances.

Justificación

Según los datos reportados por el Módulo de Lectura del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, el porcentaje de la población lectora de 18 años disminuyó en 2023 un 12.3 % en comparación con 2016; por otro lado, la población no lectora reporta una mayor carencia de estímulos para la lectura en la infancia: 83.0 % declaró que sus tutores no la llevaban a bibliotecas o librerías, 79.7 % dijo que sus padres o tutores no le leían y 68.3 % no veía a sus padres o tutores leer, evidenciando que esta podría ser una de las principales causas del bajo nivel educativo, social y ético del país (INEGI, 2023).

Las cifras señalan tres problemas medulares: La falta de interés por la lectura y los libros, el bajo nivel de lectura en México y un alto índice de deserción escolar. La filosofía del programa Leer para transformar menciona que las políticas públicas de promoción a la lectura se equivocan cuando consideran que la falta de interés por la lectura y los libros y el bajo nivel de lectura en México se resuelven con poner libros al alcance de los niños en sus escuelas, siendo que un gran porcentaje de la población abandona sus estudios. De manera paralela, a nivel macrosocial, se puede identificar que los hábitos de la lectura y creación literaria no cuentan con suficientes espacios formales o no formales en nuestro país, lo cual dificulta promoverlos.

El programa Leer para transformar es creación de la institución Bunko Papalote; se constituye a partir de la experiencia de trabajo de la Biblioteca Infantil y Juvenil Bunko Papalote, fundada en 1993 en Xalapa, Veracruz. Actualmente cuenta con dos bibliotecas autogestoras que imparten talleres de lectura, una en Xalapa y otra en Morelia, que se mantienen por las cuotas que paga cada usuario. Su misión es ser un proyecto cultural donde la lectura de literatura permita a niños y jóvenes desarrollar habilidades cognitivas e interculturales, estableciendo vínculos entre lectura, inteligencia y responsabilidad ética.

Por otro lado, pretende conjuntar los esfuerzos de las organizaciones participantes para la creación de bibliotecas comunitarias y la implementación de talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote, desarrollar la lectura por placer y construir una comunidad lectora con habilidades

cognitivas que contribuyan a disminuir el rezago educativo, vinculadas al desarrollo de habilidades interculturales que propicien un equilibrio entre inteligencia y responsabilidad ética.

Sin embargo, una de las limitantes de la promoción de la lectura es que no existen suficientes programas que cuenten con evidencias del impacto en la vida de sus participantes. Es por ello que el presente estudio busca evidenciar los beneficios de la experiencia lectora en distintas facetas de la vida.

El proceso de lectura

El proceso de lectura consiste en una secuencia de estados cognitivos o pensamientos, los cuales son interdependientes y corresponden a los resultados de procesamiento complejos que tienen lugar en niveles inferiores, intermedios y superiores. La interrelación entre un estado cognitivo previo y otro posterior requiere la intervención de varios módulos de memoria, siendo los más destacados el de la Memoria de Largo Plazo (MLP) y el de la Memoria Operativa (MO). Puente (2007) menciona que para que una información recibida pueda ser almacenada en la MLP, es necesario que pase por tres momentos o etapas: codificación, almacenamiento y recuperación.

La primera etapa, la codificación, consiste en un proceso mediante el cual se transfiere determinada información al almacén de la memoria; implica la percepción y la presentación de la información de forma tal que pueda ser manejada con posterioridad.

La transferencia puede realizarse por vía acústica, visual o semántica (Puente, 2007). Algunos autores mencionan que cuando se trata de informaciones verbales, la vía acústica es la más eficiente, mientras que los medios de transferencia lectora y sensorial han quedado desplazados. Por otro lado, en la vía semántica, normalmente las informaciones nuevas se asocian con las memorias o experiencias previas, y de esta manera las informaciones adquieren significado. Es por ello que las historias que evocan experiencias comunes dentro de los significados colectivos son más fácilmente apprehendidas y adoptadas por los grupos.

La segunda etapa del proceso de memoria es el almacenamiento, donde se retienen los datos en la memoria o en un banco de datos para su utilización posterior.

La tercera etapa es la recuperación; es la forma en que se accede a la información almacenada en la memoria. Esta recuperación se puede llevar a cabo de distintas maneras, pero la más utilizable en un ámbito cognitivo es el recuerdo, el cual es el proceso activo de búsqueda para recuperar un aprendizaje adquirido (Puente, 2007).

El aprendizaje por medio de la lectura lúdica se ubica dentro del recuerdo libre, pues los significados que se recuperan a través de esta aparecen de manera espontánea, relacionando lo leído con situaciones de la vida real. Por otro lado, las lecturas escolarizadas a menudo caen dentro del recuerdo serial, es decir, que se van hilando de acuerdo con secuencias específicas.

Para que en los procesamiento de nivel superior se pueda acceder a los resultados generados en las etapas de procesamiento de los niveles inferiores e intermedios, es necesario que estos resultados permanezcan disponibles al lector, aunque sea por una cantidad mínima de tiempo. Deben quedar almacenados en algún sistema de memoria; de ahí que se haya propuesto la existencia de unidades de almacenamiento temporal (búferes) de memoria específicos que almacenan la información durante cantidades muy limitadas de tiempo para que se puedan efectuar los análisis correspondientes a los niveles inferiores (Quezada, 2004).

Por otro lado, es preciso mencionar que no toda la información leída llega a la memoria de largo plazo a pesar de que, pedagógicamente, sea el objetivo final. Se estima que en un adulto normal, la capacidad de la memoria operativa se encuentra en un rango de entre 6 a 8 unidades (estas pueden corresponder a dígitos, fonemas, sílabas, palabras e incluso proposiciones u oraciones).

Existen diferentes teorías de psicología de la lectura que pretenden explicar la naturaleza, proceso y desarrollo de la capacidad lectora. Una de las más importantes y reconocidas es la construcción-integración del significado del texto, desarrollada en la década de los ochenta por autores como Bruce, Brewer, Dijk y Kintsch. Esta teoría parte del supuesto de que la comprensión final de un texto representa necesariamente una construcción que coordina tanto elementos presentes en el sujeto que lee (su conocimiento del tema del texto, sus modelos de situación, sus expectativas) como elementos presentes en el texto mismo (su estructura lógico-sintáctica y semántica) y que consiste en una construcción semántica

con diferentes niveles de generalidad o abstracción, con interacción entre los distintos niveles. Se muestra, en términos generales, que lo que los sujetos recuerdan de un texto es precisamente esa estructura semántica construida, más que el texto en sí (Vaca, 2008).

En el proceso de lectura existe también un principio: para leer un texto es necesario estar familiarizado con la lengua en la que está escrito, con el sistema de escritura y con el tema que el texto plantea. Con esto se llega a la premisa de que la lectura es un proceso interactivo que se da entre un lector específico y un texto específico (o autor), cuyo objeto es la reconstrucción del texto por parte del lector, en forma y contenido. Dicho de otro modo, la lectura es un proceso durante el cual un sujeto actúa sobre un texto, tanto como este actúa sobre aquel (Vaca, 2008).

Inteligencia

La inteligencia es una habilidad básica que utiliza el desempeño de todas las tareas cognoscitivas y que influye en la conducta externa, manifestándose en las habilidades lógico-matemáticas, artísticas, sociales, de lenguaje y memorísticas. Desde la psicología de la educación, una de las teorías actuales más relevantes es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya que revolucionó la idea de inteligencia que se tiene hasta el momento (Corrales, 2022).

Los estudios realizados por Gardner redefinen la idea clásica de inteligencia asociada a los procesos memorísticos y teóricos, introduciendo otros elementos vinculados con la inteligencia. La premisa se basa en que las mediciones son una herramienta que debe ser complementada con un análisis del contexto y con las características particulares del individuo.

Charles Spearman (Woolfolk, 1999) propuso la existencia de una inteligencia general que se utiliza para realizar cualquier tarea mental, pero que incluye algunas habilidades específicas. Un individuo puede variar entre su inteligencia general y su destreza para resolver algunas actividades específicas. Por ejemplo, en la aplicación de una prueba de coeficiente intelectual como la Escala de Wechsler (WPPSI, WISC-R y WAIS-R), un individuo puede resultar con un alto puntaje en habilidades matemáticas, mientras que puede ser menos hábil en comprensión lectora.

Por otro lado, la propuesta de Gardner (2005) ha roto, en gran medida, con los paradigmas psicométricos del coeficiente intelectual, debido a que prefiere la no etiquetación de los talentos de las personas (Pérez, 2006). Sin embargo, la medición de la inteligencia continúa siendo una herramienta psicológica muy útil, pues permite tener una aproximación al desarrollo del intelecto de los individuos.

Creatividad

Edificar el conocimiento de manera directa, automática y sistemática con un toque creativo y crítico permite construir ideas para generar nuevos procesos de aprendizaje, ayuda a la toma de decisiones y a una adecuada comunicación y vínculo (Hernández et al., 2022). Sin embargo, el proceso de adaptación a menudo implica innovar sobre lo que ya está establecido para generar nuevos caminos de conocimiento.

La creatividad en la educación es de gran importancia con relación a las innovaciones, al desarrollo del pensamiento, de los cambios curriculares y a la actitud creadora de los maestros. Por tanto, se debe contar con ambientes creativos para potenciar los procesos educativos, como investigar, explorar, conocer, aprender, profundizar y dar soluciones en las diversas áreas del conocimiento (Cárdenas, 2019).

Las habilidades del pensamiento crítico y la creatividad se desarrollan a partir de distintas estrategias y experiencias, pues surgen de la relación del individuo con el mundo. Un ejemplo son las artes, las cuales han tenido históricamente un papel predominante, siendo la máxima expresión creativa del ser humano, potenciando sus posibilidades cognitivas, intelectuales, creativas y críticas, a nivel personal y social.

Inteligencia social y colectiva

El desarrollo de la inteligencia tiene una manifestación e impacto a nivel sociedad, ya que es un agente de cambio y resolución de problemas comunes. La inteligencia colectiva es repartida en todas partes, valorizada constantemente y coordinada en tiempo real. Se agrega a la definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de esta es el recono-

cimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, dejando a un lado la concepción individualista (Lévy, 2004). La propuesta fundamental de la psicología social cognitiva afirma que los conflictos cognitivos son por naturaleza sociales y se producen en situaciones de intercambio intelectual y de conflictos de puntos de vista (Faigenbaum, 1998).

Partiendo del concepto de la inteligencia colectiva llegamos a la premisa de que el desarrollo de las competencias se debe movilizar a partir de lo grupal y hay que reconocerlas en toda su diversidad (inteligencias múltiples). Por ejemplo, en el programa Leer para transformar se debe promover el desarrollo cognitivo y social desde y para el grupo, donde cada individuo manifiesta las características propias, pero a su vez forma parte de un ente colectivo que se desarrolla a la par.

Responsabilidad ética

La moral se refiere a las costumbres de una comunidad y la ética supone la constitución de un saber que piensa el sentido de actuar concreto. La ética es un saber práctico que aclara qué es y cómo acontece lo moral, discute las razones que se tienen y se proponen para el comportamiento moral y, finalmente, se puede aplicar a campos concretos de la vida cotidiana, una institución o una profesión (Solarte, 2003). En palabras de Victoria Camps (citada por Brantt y Vera): “La ética es el conjunto de las virtudes o la reflexión sobre ellas: la serie de cualidades que deberían poseer los seres humanos para formar sociedades igualmente humanas” (Brantt y Vera, 2022, p. 45).

En este sentido, el desarrollo intelectual individual y social no debe ser ajeno a los principios de la ética, ya que el conocimiento es una herramienta que puede servir a muchos fines que no siempre se encaminan al bienestar común. El considerar lo ético en los programas educativos permite que el conocimiento se proyecte como instrumento de beneficio social y es por ello que dentro del programa Leer para transformar se contempla este aspecto en un marco de integración global entre los diferentes ámbitos de desarrollo.

La lectura como un medio para promover la responsabilidad ética y el desarrollo de las habilidades intelectuales y sociales

Para que el desarrollo del niño y del adolescente se produzca de forma coherente, se debe tomar en cuenta al individuo con su contexto social. Por ende, la individualidad también involucra las relaciones interpersonales desde el aprendizaje sensorial para la formación de la identidad, ya que la subjetividad viene de lo aprendido en las relaciones sociales de cada individuo. Sin embargo, él será el centro de su propio proceso de aprendizaje (Guerrero e Ibáñez, 2006; Brantt y Vera, 2022). Por otro lado, la lectura en grupo proporciona herramientas intelectuales que, desde la perspectiva de Vygotsky, permiten que las estructuras mentales superiores se interioricen a partir de la interacción social (Villarini, 2000 y Gaibor, 2023). Es por ello por lo que el facilitador educativo debe contar con conocimientos detallados sobre las características de cada persona, y así permitir que los diseños y estrategias educativas sean formuladas a partir de las necesidades cognitivas, sociales y éticas de cada individuo, para encaminarse al bienestar común.

Bajo esta premisa, dentro de los programas integrales de formación de lectores existen cuatro elementos esenciales: los acervos, el mediador, la libertad y un ambiente estimulante (Sainz, 2005). Dichos elementos se interrelacionan y dependen entre sí, ya que, de lo contrario, los objetivos de la lectura difícilmente se lograrían. Los programas como Leer para transformar toman como base este modelo y han arrojado resultados alentadores; sin embargo, su cobertura hasta el día de hoy es limitada.

La literatura infantil y juvenil

Según Cerrillo y Sánchez (2017), la literatura es un producto resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo. Además de educar y enseñar comprensión de lectura y gramática, la literatura es un medio que fomenta el placer y el gozo por la lectura, y los temas que trata van mucho más allá de los conceptos pedagógicos y morales, por lo que es también un fenómeno comunicativo.

El contacto con la literatura puede comenzar desde antes de nacer o desde la cuna. Cuando se coloca en las manos del niño su primer libro o cuando escucha las rimas o cantos. Posteriormente, el niño, desde pequeño, participa de la literatura como juego o entretenimiento. Cuando va a la escuela, también tiene contacto con la literatura, con fines lúdicos o intenciones culturales, morales, religiosas y pedagógicas. Según Correa y Lucumí (2023), la literatura infantil puede englobar una serie de funciones como:

1. Manifestar los procesos y realidades sociales.
2. Explorar ese conocimiento que nace de la interacción entre el libro y el lector.
3. Medio de catarsis para aquellos que viven tiempos de crisis social.
4. Despertar esa curiosidad y sensibilidad literaria en ellos.
5. Propicia la posibilidad de discusión entre lectores.

Método

El método seleccionado en esta investigación es el mixto. En su faceta cualitativa, se observó y estudió el entorno social de los participantes para recabar sus experiencias, significados y cosmovisión. También fue importante para la investigación observar las interacciones entre individuos, grupos y colectividades; para ello se utilizaron como instrumentos la Hoja de Registro Conductual y el Instrumento de Creación Literaria. En su parte cuantitativa, se registraron los datos duros obtenidos en instrumentos psicométricos como el Test de Inteligencia Terman Merrill y la Escala Early Care Child Development. Posteriormente, estos se relacionaron con los datos obtenidos cualitativamente.

Población

La población con la que se desarrolla el programa Leer para transformar consiste en un grupo de 20 infantes de 5 años, un grupo de 20 niños de 6 a 12 años y un grupo de 20 adolescentes de 13 a 18 años, de nivel socioeconómico bajo, estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, todos originarios y habitantes de la comunidad de Taxadhó, municipio de Ixmiquil-

pan, Hidalgo, la cual aún conserva usos y costumbres de la etnia hñahñu, pero también hay evidencia de la influencia de la cultura norteamericana; persisten carencias en nutrición y educación.

Muestra

La muestra no probabilística fue dividida de la siguiente manera: 4 infantes de 5 años de edad, 2 hombres y 2 mujeres; 4 niños entre 6 y 12 años de edad, 2 hombres y 2 mujeres; 4 adolescentes entre 13 y 18 años de edad, 2 hombres y 2 mujeres. El grupo de participantes fue heterogéneo, por lo que para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos según la edad de cada participante.

Fuentes de información e instrumentos de recolección de datos

La investigación se basó en la pregunta de investigación: ¿Cómo afectan las experiencias lectoras y creadoras de literatura en la construcción de la inteligencia, las habilidades interculturales y la responsabilidad ética en infantes, niños y jóvenes? En la pregunta se identifican tres factores a investigar y evaluar: Inteligencia, habilidades interculturales y responsabilidad ética, de los que se trató de identificar la correlación, así como sus efectos en las relaciones sociales que se construyen dentro y fuera del área.

Los instrumentos aplicados fueron, para los infantes menores de 6 años, la escala Early Care Child Development, la cual evalúa el nivel de desarrollo dividido en 5 áreas; mientras que para los niños y niñas mayores de 6 a 12 años, se aplicó la Escala de Inteligencia Terman, adaptada en 1960 por Lewis Terman y Merrill; esta mide el coeficiente intelectual, evaluando la inteligencia a través de seis áreas.

La medición de las habilidades interculturales se basó en la observación (propia y externa del individuo), la cual registra e interpreta las conductas dirigidas al bienestar común y la construcción de lazos sociales con los demás individuos. Se recolectaron datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. Además, se aplicó una Hoja de Registro Conductual, la cual fue llenada en 12 sesiones

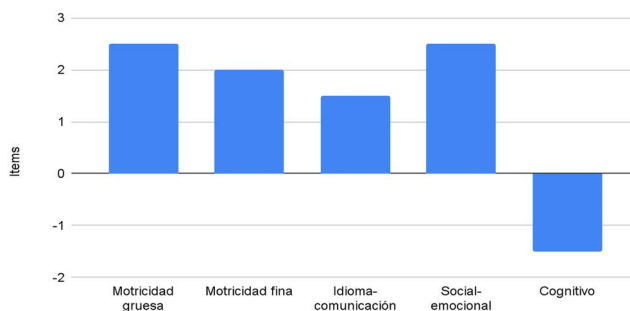
a lo largo de un mes; ahí se registró la información de los libros para saber cuánto ha leído el participante y qué libros han sido de su interés. Se llevó el registro de la manifestación y cambios en sus habilidades sociales e interculturales, así como las de responsabilidad ética. Un segundo instrumento que se utilizó para medir la responsabilidad ética desarrollada a partir del programa fue el Instrumento de Creación Literaria, programado al inicio y final del curso. Para este, a cada participante se le proporcionó una hoja en blanco y el investigador les planteó una historia inconclusa para la cual tenían que proponer algún desenlace en el que resolviera su problema. El texto fue de formato libre y tuvieron el tiempo de la sesión para elaborarlo.

Presentación de resultados

Inteligencia y desarrollo en cinco áreas: Escala de valoración ECCD

Los primeros resultados que se presentan son los de la Escala de Desarrollo Infantil ECCD, la cual se aplicó de manera individual, y mide el nivel de desarrollo en cinco áreas en los infantes: de psicomotricidad gruesa, de psicomotricidad fina, idioma/comunicación, social/emocional y cognitiva. Las cinco áreas son de suma importancia en la investigación, ya que nos permiten comparar el desarrollo entre estas para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad con las que los participantes ingresan al programa. Las calificaciones se presentan en la Figura 1.

Figura 1
Promedios generales de la Escala ECCD



Nota. Elaboración propia.

La Figura 1 indica los resultados promediados de las cuatro aplicaciones de la Escala de Valoración Infantil en las cinco áreas de desarrollo que mide. Los resultados fueron que, en el área de psicomotricidad gruesa, los participantes promediaron 2.5 puntos, lo que indica un desarrollo de su sistema musculoesquelético adecuado. El área de psicomotricidad fina promedió un puntaje de 2; esto significa un desarrollo normal de acuerdo con la edad de los infantes. El área social/emocional indicó un puntaje de 2.5, siendo una de las dos áreas que mejor calificación promedió. La investigación preveía un puntaje bajo en el área de Idioma/Comunicación debido a los comentarios previos de las mamás de los participantes, así como los de la promotora del grupo; sin embargo, la aplicación de la Escala ECCD arrojó datos positivos, reflejando un desarrollo normal. Por último, en el área cognitiva, todos los participantes arrojaron un puntaje menor al esperado para su edad (-1.5), lo que indica un retraso generalizado, el cual incluye las habilidades cognitivas de razonamiento, memorización, solución de problemas y toma de decisiones.

Esta prueba, de manera general, nos refleja que las competencias de desarrollo cognitivo son una debilidad en los infantes de esta comunidad, lo cual es un asunto serio debido a la importancia de esta área, la cual es determinante en el éxito o fracaso escolar, así como en los procesos de adaptación en los ámbitos social y laboral futuros, sustentando la importancia de la aplicación del programa Leer para transformar con los infantes de esta comunidad.

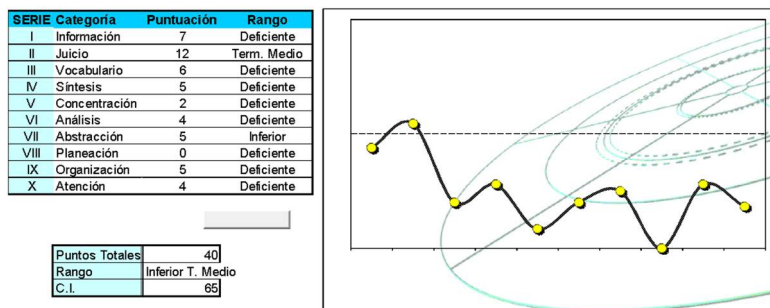
Inteligencia: Test Terman Merrill

Este test tiene la finalidad de medir la inteligencia dividida en 10 grandes áreas: información, juicio, vocabulario, síntesis, concentración, análisis, abstracción, planeación, organización y atención. Se puede aplicar desde la edad escolar hasta los 18 años. En el caso de la presente investigación, se aplicó en dos momentos: primero a los niños de 6 a 12 años de edad y posteriormente a los adolescentes de 13 a 18.

La Figura 2 indica el promedio de las puntuaciones de los 8 participantes a quienes se les aplicó el Test Terman Merrill. En 8 de las 10 escalas, los participantes promediaron puntajes en la categoría Deficiente. Solamente en dos escalas tuvieron un puntaje mayor: en abstracción se situaron en el rango inferior y el área de mayor puntaje fue en juicio, encontrándose en término medio. El CI que promedió el grupo fue de 65 puntos, situándose en el rango inferior al término medio. En el área de planeación promediaron un puntaje de 0.

Figura 2

Promedio de calificaciones obtenidas en Test Terman Merrill



Nota. Elaboración propia.

Análisis de resultados de la prueba Terman Merrill

En general, esta prueba estandarizada permitió notar el bajo desempeño intelectual y cognitivo que tienen los niños y jóvenes en edades de 6 a 18 años en esta comunidad. Las causas pueden ser multifactoriales: el bajo es-

tímulo intelectual en las familias, deficientes programas educativos o bien su incorrecta aplicación; la falta de espacios de educación no formal, la pobreza alimentaria y de vivienda, entre otras más. Esta situación pronostica dificultades a varios niveles, propiciando un círculo vicioso: la pobreza intelectual y educativa. Desembocando en problemáticas sociales como: la emigración a los Estados Unidos, desintegración familiar, delincuencia organizada, la frustración y deserción escolar, entre otras.

Habilidades interpersonales: hoja de registro conductual

Este instrumento de medición cualitativa nos permitió identificar la manera en que cada niño y adolescente se relaciona con sus pares y su realidad fuera del aula, ya que esta es similar en el contexto familiar, escolar y social. La hoja de registro conductual se aplicó durante la sesión y las observaciones fueron hechas por la promotora a cargo del grupo, quien durante la sesión registraba los fenómenos sociales más significativos y, por otro lado, les preguntaba directamente a los participantes acerca de la influencia que las lecturas tendrían en su vida cotidiana.

Análisis de resultados de la hoja de registro conductual

La información del instrumento coincide en la gran mayoría de los casos en la relación que tienen los temas que abordan los libros de literatura infantil y juvenil con la vida cotidiana de los participantes; conlleva la idea de la efectividad que tiene la educación que, en lugar de “enseñar” verbalmente preceptos y consignas sociales, ofrece información y formación humana por medio de simbolismos, historias, ejemplos que evocan lo que los participantes viven en la escuela, familia y sociedad.

Responsabilidad ética: creación literaria

Este instrumento de corte cualitativo se aplicó a todos los participantes y consistió en presentarles una situación extraída de los libros de literatura infantil y juvenil que se manejan, en donde los personajes enfrentan problemas en los que deben tomar decisiones que repercutirían en su vida

y en la de los demás. Se pretendió con este instrumento que los niños y jóvenes se identificaran con los personajes y que reflexionaran acerca de su vida a través de los libros. La historia que se presentó quedó inconclusa y los participantes la completaron, proyectando así su capacidad en la resolución de problemas y las nociones de responsabilidad social y ética bajo las que guían sus decisiones en la vida real.

Las situaciones ficticias que se presentaron fueron acordes a las situaciones y la complejidad que viven en cada rango de edad, esto permitió que se expresaran de manera libre. A continuación, el ejemplo del caso presentado en el rango de adolescentes:

Ricardo es un joven que asiste a la secundaria; es el hijo mayor de una familia, la cual está en una situación difícil, pues su padre está desempleado y es inválido; su madre es una adulta de edad avanzada con dificultades laborales y sus hermanos estudian. En la escuela lo invitan a que ingrese al negocio de la venta de drogas y él duda, pues esta podría ser la solución a sus problemas económicos... ¿Cómo concluye la historia? ¿Qué le aconsejarías que hiciera?

Análisis de resultados del instrumento de creación literaria

La riqueza interpretativa que brindó la aplicación de este instrumento fue enorme, debido a su formato y la libertad que tuvieron los participantes de expresar su propia cosmovisión a través de los personajes de las historias. Algunas de las interpretaciones de las evidencias son:

1. Los niños y jóvenes que participaron cuentan con elementos lingüísticos y explicativos muy limitados, debido a la falta de estímulo que tienen en el contexto escolar.
2. También se evidencia un nivel creativo bajo y una falta de capacidad de proyección a futuro.
3. La mayoría demostró tener una noción ética de las implicaciones de las conductas que se consideran “malas” en el contexto que se desenvuelven, aunque carezcan de suficiente formación.
4. Salieron a relucir los procesos de subjetividad personales al concluir de distinta manera las historias. Estas construcciones se forman a partir de la experiencia previa en casa o en la escuela.

5. Los participantes evidenciaron una plena identificación con los personajes de las historias, al explicar, a través de ellos, sus propias ideas y decisiones, lo que refuerza la idea de esta investigación que la literatura infantil puede contribuir en la formación de una ética y responsabilidad social por medio de historias y actividades lúdicas y libres.
6. Los participantes demostraron agrado al sentirse escuchados sin ser cuestionados ni juzgados. Probablemente por la carencia de espacios de expresión donde sean respetadas sus ideas.

Discusión

Los instrumentos aplicados en esta investigación permitieron recabar información cuantitativa y cualitativa, la cual, correlacionada, interpretada y relacionada con la teoría, brinda conclusiones confiables acerca de la relación que mantienen los niños y los jóvenes con la literatura en la comunidad de Taxadhó, Ixmiquilpan, Hidalgo, y, a partir de esto, se pueden explicar una serie de atrasos cognitivos, intelectuales y sociales que prevalecen en los habitantes de esta comunidad y otras similares.

En primer lugar, el instrumento aplicado fue la Escala de Valoración de Desarrollo ECCD, dirigida a infantes menores de 6 años, la cual mide el nivel de habilidades y competencias con que cuenta el niño en cinco áreas: psicomotricidad gruesa, psicomotricidad fina, comunicación-lenguaje, social-emocional y área cognitiva. Los resultados de las aplicaciones demuestran que los niños participantes llevan un desarrollo normal de acuerdo con lo esperado para su edad en todas las áreas, con excepción del área cognitiva, en la que todos los niños obtuvieron un puntaje bajo.

El área cognitiva incluye elementos como la memoria, el razonamiento, el lenguaje y el pensamiento; por ello es fundamental en los procesos de adaptación, aprendizaje y socialización del individuo. La debilidad en esta área puede repercutir negativamente en otras, mermando las capacidades generales y las posibilidades de éxito en actividades escolares, sociales y laborales. Las capacidades cognitivas en su desarrollo se van transformando a capacidades más complejas, como la solución de problemas, el pensamiento crítico-reflexivo y la toma de decisiones.

La prueba ECCD se aplica en los primeros años de vida bajo la premisa de que durante estos se sientan las bases sobre las que se edificará el desa-

rrollo de todas las áreas en los años posteriores. Por ello, cada vez se presta más atención a esta etapa y se desarrollan más estrategias de intervención temprana. Las áreas que mide son importantes ya que se interrelacionan y afectan mutuamente. Por este motivo, el hecho de que este instrumento indique una puntuación general baja en el área cognitiva refleja la posibilidad de que las demás áreas también se afecten de manera negativa con el paso del tiempo.

A partir de la teoría revisada, se puede decir que las carencias cognitivas están cercanamente relacionadas con la falta del estímulo del lenguaje por medio de la literatura, ya que dentro de los programas educativos formales existen pocas actividades relacionadas con el tema, y en materias como español se trata, pero de manera indirecta y obligatoria, pues esta se introduce como un requisito que hay que cumplir, mas no se aplican técnicas lúdicas con las que el participante se acerque a los libros de manera libre y por placer. La falta de lectura, aunque no es el único factor que determina la deficiencia cognitiva, se puede considerar como relevante, y puede ser tomado como punto de acción para intervenir.

El segundo instrumento utilizado fue el test estandarizado de inteligencia Terman-Merril, aplicado a niños y jóvenes entre 6 y 18 años, contemplando 10 escalas que miden inteligencias específicas. Los puntajes en todas las aplicaciones fueron bajos: el Coeficiente Intelectual que se promedió en el total de aplicaciones fue de 65 puntos, lo que los sitúa en el rango inferior al término medio. En 8 de las 10 escalas promediaron puntajes menores a la media y solamente en las áreas de Abstracción y Juicio promediaron puntajes que los sitúan en el término medio. Este resultado evidencia una deficiencia importante en las habilidades de inteligencia de los niños y jóvenes, las cuales son factores determinantes en el desarrollo adecuado de los mismos dentro de su contexto social.

Las causas de estas deficiencias pueden ser multifactoriales: el bajo estímulo intelectual dentro de las familias, los deficientes programas educativos o bien la aplicación incorrecta de estos; la falta de espacios de educación no formal donde puedan desarrollar sus competencias; la situación de pobreza alimentaria y de vivienda; la falta de interés que la cultura le da a la formación académica, entre otras más. Estas situaciones pronostican dificultades a varios niveles, ya que se convierten en un círculo vicioso:

la pobreza intelectual y educativa genera pobreza económica y viceversa. Desembocando en distintas problemáticas sociales como lo son la emigración masiva a los Estados Unidos, la desintegración familiar, el reclutamiento a la delincuencia organizada, la frustración y deserción escolar, entre otras.

En este contexto, la literatura es un elemento medular, ya que es ahí donde el niño pone en práctica sus habilidades e interacción al instante de leer, pronunciar palabras, frases y oraciones (Pesantes, 2020). La oportunidad de conocer “mundos externos” que incluso no pertenecen al contexto de espacio y tiempo del individuo y de comunicarse le posibilita abrir su gama de posibles soluciones a los problemas que se le presentan en su vida cotidiana y de igual manera le aumenta la capacidad de adaptación, pues conoce los “qué” y los “cómo” de gran variedad de actividades, lugares y situaciones. Por el contrario, la falta de desarrollo en la capacidad de tomar decisiones para resolver problemas le conduce a posibles situaciones de inadaptación en contextos como el educativo y el laboral, donde existe una expectativa permanente por parte de los demás para que cumplan con los requerimientos establecidos. Las instituciones basan sus sistemas de evaluaciones en escalas que miden principalmente la capacidad intelectual de resolver problemas, por lo que un niño o joven, al no cumplir con lo esperado, proyectará su futuro a otros contextos donde ser inteligente no sea lo más importante.

A partir de aquí se puede explicar el alto grado de fracaso escolar que se refleja con altos índices de reprobación y deserción escolar, que en 2011 fue aproximadamente de 7.9 % a nivel nacional en los niveles de primaria y secundaria y, a pesar de que en 2020 esta cifra decreció a 2.4 % aproximadamente (Secretaría de Educación Pública, 2021), el mundo se enfrentó a un nuevo reto que fue la toma de clases en línea durante la pandemia por COVID-19, lo cual vaticina que en México se perderían hasta tres años de aprendizaje por alumno en el largo plazo (Gómez, 2021; citado en González y Ramírez, 2023), indicando la probabilidad de que la cifra aumente en zonas rurales y marginadas.

El siguiente instrumento por analizar es la hoja de registro conductual, la cual es de aplicación permanente para los niños y jóvenes que participan en el programa y su finalidad es la de registrar y medir las habilidades

interculturales con que cuentan y que van cambiando al contacto con la lectura. De esta forma comenzamos a atribuirle el sentido social a la lectura, reflejándose en el plano de las relaciones humanas que sostienen los individuos con los demás.

Este instrumento en primer lugar permitió evidenciar el impacto inmediato y el impacto gradual que los libros van teniendo en la vida cotidiana de los participantes. Los instrumentos permitieron observar cómo los niños y jóvenes se encuentran a sí mismos a través de los personajes de la literatura, se identifican con ellos y se apropian de las historias. Por medio de las lecturas tuvieron la oportunidad de comprender diferentes situaciones que se parecen a lo que viven todos los días. Las lecturas por sí mismas cuentan con información que fomenta la crítica y el análisis de las relaciones humanas, y una vez que esto es internalizado por los individuos, ellos mismos lo reflejan en su realidad cotidiana.

En segundo lugar, el programa Leer para transformar tiene como uno de sus objetivos que los espacios de lectura sirvan a los niños y jóvenes como espacio de entrenamiento social en donde convivan con personas distintas a ellos o ellas, con otra cosmovisión, con sistemas de valores distintos a los propios y con otras creencias; y, aun con todas esas diferencias, puedan convivir en un mismo espacio compartiendo la literatura, respetando las opiniones de los demás y manifestando las propias, siendo empáticos y preocupándose con los demás. Varias de las lecturas, directa o indirectamente, promueven los valores universales y las relaciones humanas de calidad de una manera lúdica.

Las aplicaciones nos permitieron registrar los cambios inmediatos y los que se prevé serán paulatinos en los asistentes; la trascendencia que tienen los libros en su vida no se queda en el plano de las competencias individuales, sino que tienen una manifestación e impacto a nivel social, convirtiéndose en un agente de cambio y resolución de problemas comunes. La inteligencia colectiva es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Se agrega a la definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, dejando a un lado la concepción individualista (Lévy, 2004).

Por último, el Instrumento de Creación Literaria tuvo la finalidad de que

la investigación registrara los cambios que se dan a partir de la recepción de la literatura, al igual que a los participantes como creadores que devuelven al contexto su propia cosmovisión a partir de los procesos vividos.

A nivel técnico, se encontraron una serie de deficiencias que hasta cierto punto son esperadas tras años de haber tenido tan poco contacto con la literatura; hay cierta incapacidad generalizada de emitir una opinión propia sin la intervención de un adulto. Posiblemente algunos de ellos pocas veces tienen la oportunidad de ser escuchados de manera atenta cuando hablan acerca de sus propias inquietudes, sus expectativas, sus reflexiones e intereses; por lo tanto, sus recursos lingüísticos y explicativos fueron muy limitados. Sin embargo, con el paso de las sesiones se mostraron cada vez más cómodos expresándose de manera libre sin ser cuestionados y juzgados, por lo que sus creaciones fluyeron con mayor facilidad y poco a poco se vislumbra el desarrollo de sus recursos comunicativos.

El Instrumento de Creación Literaria les presenta a los participantes una situación planteada en alguno de los libros que contenga un dilema ético que no está resuelto y que los participantes deben resolver según su propia opinión; esto en primer lugar nos sirve incluso para tener una impresión diagnóstica de la propia subjetividad de cada uno de los niños y jóvenes, ya que por medio de sus creaciones proyectan su personalidad, el contexto en que se desenvuelven y el sistema de valores bajo el que conducen su vida.

El ejercicio permite que la riqueza de la literatura influya positivamente en las decisiones que toman los participantes ante las situaciones que se les presentan. Es decir, los participantes pueden enfrentar dilemas morales en conflicto que les inviten a la reflexión y les conlleven a una decisión crítica; inclusive, a través de la literatura pueden aprender sobre responsabilidad ética sin necesidad de recibir una clase o cátedra estructurada sobre el tema. Los instrumentos aplicados registraron que los asistentes se identificaron plenamente con los personajes, trasladando la historia a experiencias propias vividas previamente en su vida cotidiana. En otros casos, los participantes demostraron comprender la connotación de “bueno” y “malo” de las conductas, pero aún carecían de elementos reflexivos que les permitieran comprender el valor ético de las acciones. El ejercicio les permitió analizar las situaciones para que las decisiones que se tomarán

fueran con base en sentimientos empáticos con los demás, desarrollando una conciencia de las consecuencias lógicas de las acciones, más que dotarlos únicamente con las etiquetaciones morales.

Conclusiones

En general, la investigación logró hacer evidente la influencia determinante que puede tener la literatura infantil y juvenil en las diferentes esferas del desarrollo: la cognitiva-intelectual, la social-cultural y la ética; y en contraste demuestra las deficiencias que desafortunadamente existen en el contexto donde se aplicó, lo cual puede servir como referente para conocer la situación de comunidades de características similares e incluso de pueblos o ciudades de mayor tamaño. La falta de hábito de la lectura es tema común en nuestro país, pero existen pocas acciones para remediarlo.

Como consecuencia lógica de esto, los resultados no han sido prometedores y esto se sigue viendo reflejado en las competencias no desarrolladas, las cuales quedan registradas no solo en las calificaciones sino también en las expresiones cognitivas, sociales y éticas que se manifiestan en la vida cotidiana. Con esto no se quiere decir que la única solución a todos los problemas mencionados sea la lectura y creación literaria; los problemas son multifactoriales y se deben atender de la misma manera. Sin embargo, se puede afirmar que esta estrategia es una herramienta eficaz que puede servir a un nivel preventivo y de intervención en la mejora del estado cognitivo, social y ético de las comunidades.

Las aplicaciones de los instrumentos permitieron evidenciar el impacto que tiene el acto de leer en el desarrollo de cada una de las áreas que abarcó el proceso, respondiendo así la pregunta de investigación inicial. Las habilidades cognitivas, sociales y creativas se potencian por medio del contacto con los libros y la literatura, bajo un lineamiento programático que guíe el aprendizaje. La propuesta que aquí se presentó puede ser útil en la implementación de programas de fomento a la lectura dentro y fuera de las escuelas, como una alternativa que resalta la importancia de la lectura por placer y no por obligación, proyectándola más allá del ámbito educativo, posicionándose como un instrumento de desarrollo social y ético.

Referencias

- Brantt, M. L. y Vera, L. (2022). La noción de individualidad en relación con el compromiso ciudadano. *Revista Palabra y Razón*, 22, 43-54 <https://doi.org/10.29035/pyr.22.43>
- Cárdenas, L. D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 211-224. <https://doi.org/10.15332/25005421.5014>
- Cerrillo, P. C. y Sánchez, C. (2017). Educación y “competencia” literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(22), 6-19. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703>
- Corrales, M. (2022). Inteligencias múltiples y enseñanza de las Ciencias Sociales. Teoría y práctica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(1), 30-39. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/39>
- Correa, G. M. y Lucumí Navia, C. M. (2023). La literatura como ensueño para la educación rural. *Ergoletrías*, 9(9). <https://revistas.ut.edu.co/index.php/ergoletrias/article/view/2979>
- Faigenbaum, G. (1998). Alternativas en la investigación de los aspectos sociales de desarrollo cognitivo. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(1), 41-52 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645329.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaibor, J. V. (2023). *Estrategias para fomentar el hábito de la lectura en los niños de quinto grado de la Escuela de Educación Básica 24 de Febrero*. San Francisco -Columbe-Colta-Chimborazo [Trabajo de grado, magíster en Pedagogía, Universidad Nacional de Chimborazo].
- González, A. y Ramírez, S. (2023). *Información de interés nacional: ¿cómo vamos en educación?* INEGI. <https://mexicocomovamos.mx/animal-politico/2023/05/informacion-de-interes-nacional-como-vamos-en-educacion/>
- Guerrero V. D. e Ibáñez G. E. (2006). Principios psicoevolutivos para la educación. *Revista Digital Investigación y Educación*, 3(26) 1-16 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/679237.pdf>

- Hernández-Flórez, N., Moncada-Navas, F., Lhoeste-Charris, Á, Klimenko, O., y Ortiz González, A. L. (2022). Habilidades de pensamiento crítico creativo e inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión bibliométrica desde la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2029-2054. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3659
- INEGI (2023). *Módulo sobre Lectura 2023*. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=8093>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Pérez, L. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(03) 147-164.
- Pesantes, T. (2020). *Estrategias metodológicas para fomentar la lectura en los niños de 05 años del nivel inicial* [Trabajo de grado, Especialidad Profesional de Educación Inicial, Universidad Nacional de Tumbes, Perú].
- Puente, A. (2007). *Cognición y aprendizaje; fundamentos psicológicos*. Pirámide.
- Quezada, C. (2004). Comprensión lectora y traducción. *Onomázein*, 9(1), 105-119.
- Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de educación* (Núm. Extraordinario), 357-362. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495>
- Solarte, M. (2003). Moral y ética de lo público.
- Vaca, J. (2008). Leer. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Villarini, A. (2000). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-46 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Pearson

Capítulo 9

El docente de bachillerato como aprendiz autorregulado frente a la implementación de modelos curriculares

Ana Karen Cervantes Silva

<https://doi.org/10.61728/AE20251338>



Resumen

El presente artículo analiza el rol del docente como actor fundamental en la aplicación contextualizada de modelos educativos emergentes, específicamente el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2018) y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), y su competencia como aprendiz autorregulado para adaptarse a las demandas educativas que estos modelos plantean. Se destaca la importancia de la educación y los actores involucrados, las características de los estudiantes de nivel medio superior y la evolución del rol docente, resaltando sus habilidades como aprendiz autorregulado. A través de un estudio cualitativo con grupos focales a docentes de un bachillerato en el Estado de México, se exploraron sus motivaciones, problemáticas, competencias como aprendices autorregulados y estrategias de enseñanza. Los hallazgos revelan que la principal motivación docente es el compromiso con la enseñanza, a pesar de enfrentar desafíos como la apatía estudiantil. Se identificó que los docentes utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado, como la planificación y la búsqueda de recursos, y que la enseñanza a sus estudiantes es un factor motivacional clave. Sin embargo, la gestión de grupos numerosos dificulta la atención a las necesidades individuales de los estudiantes y la retroalimentación precisa sobre sus competencias autorregulatorias. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la formación docente y la implementación efectiva de modelos educativos innovadores.

Introducción

El presente análisis se centra en identificar el rol del docente como uno de los actores principales para la aplicación contextualizada de los modelos educativos en el aula y su competencia como aprendiz autorregulado para adaptarse a las demandas educativas emergentes manifestadas de forma explícita en los mismos, destacando los últimos dos: Modelo Educativo

para la Educación Obligatoria (SEP, 2018) y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019). Para ello, primero se describe la importancia de la educación y los actores intervinientes en la misma, después las características de los estudiantes de nivel medio superior y la evolución del rol docente, resaltando sus habilidades como aprendiz autorregulado para su mejor adaptación al entorno. Luego se presenta un estudio que, bajo la metodología de grupo focal, identificó las competencias del aprendizaje autorregulado en un grupo de docentes de un bachillerato del Estado de México.

Desarrollo

Las raíces etimológicas de la palabra educación provienen del latín *educatio*, que se deriva del verbo *ēdūcāre*, compuesto por el prefijo *ex* que indica hacia afuera, y *dūcere*, que se vincula con desarrollar, llevar, conducir y crecer. En un sentido amplio, la educación se puede explicar como el proceso de guiar o acrecentar a una persona (Doval, 1979). Por lo tanto, el término de educación se ha interpretado como el acto de promover el desarrollo intelectual y cultural del educando. En la actualidad, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), su propósito se ha centrado en dotar a los estudiantes de las competencias, es decir, de las habilidades para analizar y manejar información con el objetivo de resolver de manera efectiva las situaciones conflictivas que se les presenten en la vida adulta.

Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reportó que en México la deserción escolar es un problema común en la educación, debido a que el 69.7 % de las y los jóvenes que desertaron en nivel medio superior consideraron que abandonar sus estudios fue una mala decisión. El 44.8 % de las y los jóvenes mencionaron que dejar de estudiar afectó negativamente sus relaciones familiares, su situación económica (43.3 %) y sus posibilidades de encontrar empleo (60.0 %).

Entonces, como estrategia para mejorar la calidad de la educación y disminuir la deserción escolar, se han implementado diferentes modelos curriculares, el más reciente, denominado como “Nueva Escuela Mexicana”, que pretende brindar una formación integral que promueva la inclusión, colaboración y valore la pluriculturalidad a lo largo del trayecto formativo.

Uno de sus ejes es contribuir a formar ciudadanos motivados en el mejoramiento de su entorno social y natural, con la predisposición de aprender a lo largo de la vida en un mundo complejo de cambios constantes (Secretaría de Educación Pública, 2019). Sin embargo, implementar exitosamente un nuevo modelo educativo y alcanzar los objetivos establecidos exige una lectura mucho más compleja de la realidad social, comenzando por comprender la problemática social que le da origen, cómo es percibida y atendida por los actores intervinientes del escenario educativo y cómo adaptar los contenidos en el aula.

Es la escuela, donde convergen diferentes actores de la educación formal. De acuerdo con Scribner y Cole (1982), es el lugar donde diferentes individuos organizados por grupos de edad reciben instrucción, es decir, es el sitio donde converge un currículo, un docente y, por último, pero no menos importante, el estudiante o estudiantes (Gimeno, 1995), como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Actores de la educación formal



Nota. Elaboración propia.

De forma congruente, Hattie (2003) refiere que dentro del aula el proceso de aprendizaje y rendimiento académico está determinado en el 50 % de la covarianza al estudiante; el otro 30 % es al profesor y el apoyo de la familia, la escuela y las relaciones con pares solo explican del 5 al 10 % en cada caso. Por ello se destaca en la Figura 1 el papel de los actores educativos (Martínez, 2010).

Factores que intervienen en la implementación del currículo

El término currículo responde a la pregunta: ¿Qué se enseña y cómo? Schwab (1989) sostiene que es un problema no resuelto, en principio porque la realidad y su estudio están inacabados; aunque existen diferentes teorías, cada una realiza una explicación parcial de la realidad y desde esas limitantes se plantea un currículo que generalmente escinde al sujeto del objeto de estudio. Por ello, propone que se cuestione con mayor rigor la adaptación del currículo porque, aunque se establezca un contenido específico, si no se consideran los principios generales del aprendizaje, tanto del estudiante como del docente que impartirá la asignatura, se ocasiona que el aprendiz quede vulnerable, porque se omite que cada uno es único aunque guarda ciertas similitudes con los miembros de su comunidad y esta guarda características especiales; por lo tanto, es un error homogenizar el conocimiento. Ahora bien, esta segmentación artificial de la realidad genera lagunas en los aprendices que necesitan comprender el enfoque ecléctico para tener un panorama más amplio y así sean conscientes de que la instrucción recibida está supeditada en un marco histórico social único influido por la economía y los fenómenos sociales.

Es por eso que Álvarez (2010) refiere que el currículo es un proyecto articulador de todos los elementos que intervienen para la formación integral del individuo dentro de las instituciones educativas. Debido a que refleja las tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y las distintas perspectivas de investigadores y académicos, que se ven influidos por su contexto sociohistórico y cultural (Díaz, 2003). Independientemente de su naturaleza (saberes declarativos, procedimentales y actitudinales), se adecuarán sus posibilidades de encontrar

empleo al aula a través de la acción mediática del docente (Díaz y Hernández, 2010). Por ello, es fundamental que exista congruencia entre los contenidos en los primeros años de escolarización y los contenidos que posteriormente se presentarán en un mayor nivel de abstracción (Woolfolk, 2006). Álvarez (2010) explica que la práctica curricular se puede dar en tres niveles:

- a) Macro: políticas gubernamentales encaminadas a guiar los lineamientos para la formación que deben lograr los estudiantes.
- b) Mediador o meso: donde se elaboran los planes y programas.
- c) Primario: preparación de la clase y su prefiguración práctica.

En el caso de México, desde la Constitución de 1917 (nivel macro), el acceso a la educación está establecido como un derecho en el artículo 3.º en el párrafo reformado de 2019, donde se establece que “Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él... la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje [*sic*]” (Secretaría de Gobernación, p. 2). Sin embargo, los sucesivos ajustes de la última década en modelos educativos ocasionaron gran incertidumbre debido a la rapidez con que se modificaron estos. Desde 2008 se inició con el proceso de reforma curricular (RIEMS), en 2018 se implementó el Modelo para la Educación Obligatoria (MEPEO) y en 2023 comenzó la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, donde se cambió de aprendizajes esperados a progresiones de aprendizaje y, en consecuencia, se modificó el rol del docente, aunque el estudiante sigue siendo el centro del aprendizaje.

El estudiante como individuo y su rol en el aula

Puede haber alumnos sin escuela, pero nunca una escuela sin alumnos; es un dicho popular dentro de la comunidad académica, que hace referencia a que hay jóvenes que desean aprender y pueden incluso buscar videos en Internet, pero una escuela sin alumnos simplemente carece de sentido. Es por ello que es fundamental identificar las características de los estudiantes pertenecientes al escenario educativo. Como menciona Gimeno (1995), los estudiantes que pertenecen a determinada comunidad escolar no son genéricos; muy al contrario, con base en algún criterio han sido aceptados para pertenecer a dicha escuela y viceversa; primero, ellos seleccionaron la escuela.

En primer lugar, es importante mencionar que la presente investigación se realizó en un bachillerato tecnológico donde el 99 % de la población estudiantil tiene entre 15 y 18 años. De acuerdo con varios autores (Arnett, 2008; Kimmel y Weiner, 2008; Rice, 1999), los sitúan en la adolescencia, periodo en el cual se marca una transición en dejar la infancia e iniciarse en la vida adulta; aunque existen ciertas crisis que se experimentan de manera individual e influyen en la personalidad, hay otras características del desarrollo comunes, por lo tanto, son estas últimas las que se describen a continuación.

Alrededor de los 13 años en hombres y 12.5 en mujeres, aparece la pubertad o el comienzo de la adolescencia que, de acuerdo con Arnett (2008), es el periodo durante el cual sucede la maduración sexual, para que al finalizar, el individuo sea capaz de reproducirse. Se reconoce por los cambios físicos como crecimiento corporal, del vello, más grasa en la piel, del olor y por la llegada de la menarquia y la espermarquia, que se deben al crecimiento de los órganos sexuales y que se acompañan de otros signos fisiológicos de maduración sexual, como el crecimiento de los senos y el crecimiento de los músculos en los hombres. En el ámbito emocional, el autor menciona que los cambios hormonales pueden afectar de forma colateral la intensidad en las emociones y el mal humor (tristeza, hostilidad).

En referencia al aspecto cognitivo, se ha comprobado, mediante las resonancias magnéticas, que los adolescentes tempranos (11-13 años) utilizan más la amígdala; en cambio, los adolescentes mayores (14-17 años) usan los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos. Esto significa que los adolescentes tempranos responden emocionalmente y los adolescentes mayores utilizan su capacidad de planeación antes de emitir alguna conducta, favoreciendo la regulación emocional (Papalia et al., 2012).

Ahora bien, en las sociedades occidentales, la escolarización es una parte complementaria en la vida de los ciudadanos que comienza desde la infancia hasta la edad adulta y que, como sostienen Miranda, Jarque y Tárraga (2005), debido a la gran cantidad de tiempo que pasan en la escuela y al amplio abanico de experiencias sociales, emocionales y cognitivas, se vuelve crucial en su desarrollo.

Sin embargo, en la práctica el proceso de aprendizaje no se concreta tan fácil, porque en él se confrontan el docente y el alumno, muchas veces con intereses diferentes, aunque aparentemente con un objetivo en común:

obtener un documento que certifique la apropiación de ciertos conocimientos por parte del alumno.

Es en este camino donde el docente se enfrenta a alumnos, no solo desmotivados, sino que algunos presentan trastornos de conducta que, como mencionan James y Javaloyes (2001), se correlacionan con su fracaso escolar, es decir, alumnos con buenas habilidades intelectuales, al presentar trastornos de conducta, van a obtener como consecuencia una alta tasa de fracaso escolar y un funcionamiento muy por debajo de sus posibilidades cognitivas. Lo que de manera retroactiva impactará en la dinámica de la clase y también en el desgaste del docente.

Evolución del rol docente

Autores como Gimeno (1995) reconocen múltiples factores involucrados en la implementación del currículo, por parte de los docentes, dado que existe una relación recíproca entre ambos; así como se modificará su actividad dentro del aula, por el modelo curricular vigente, también su adaptación se verá influida por las necesidades que el docente detecte en el contexto en el que se inserta la práctica educativa, que incluye los recursos disponibles (Contreras, 1997), la disposición de los estudiantes e incluso también la suya (proceso resultante de la satisfacción en las otras áreas de su vida). Jackson (1998) también resalta la importancia del currículo oculto; donde, si bien el número de alumnos supera en número al docente, este último es el encargado de ser el mediador en la creación de las situaciones de aprendizaje y el modelador en la resolución de problemas y sus disposiciones actitudinales, que se manifiesta a través de su capacidad para atraer la atención del grupo y orientarlo en el aprendizaje del currículo.

El docente, a simple vista, se aprecia inamovible al transcurso de los ciclos escolares; sin embargo, su práctica debe responder a las necesidades socioculturales en cada región específica del mundo, dado que se ve influida por aspectos externos, como el currículo en turno, las características de la institución, el proceso administrativo, por factores internos en la vida del docente y más aún por su manera de conceptualizar la enseñanza, el proceso de aprendizaje, su actuar como docente, incluso cómo se le enseñó a mantener la disciplina o cómo tratar a los estudiantes. Por ello, a

continuación se presenta un breve recuento de cómo ha evolucionado su rol a través del tiempo.

En la literatura podemos encontrar muchas narraciones acerca de la profesión docente: en Gallo (2008) se citan fragmentos sobre cómo eran las clases de los años cincuenta, pero también está la categorización de las maestras: bravas, rectas y buenas; en Lemke (1997), nos describe segmentos de cómo inicia la clase literal (actuaciones conjuntas de alumnos y docente). Si alguno de los actores se niega a participar, entonces ya no es una clase. Además de eso, también destaca el papel del lenguaje en la transmisión abstracta del conocimiento: no solo se puede solicitar a los alumnos que memoricen la información, sino también, el objetivo es que ellos puedan comprenderlo. Se requiere, entonces, ser cuidadosos en la interrelación entre los conceptos, de tal forma que los alumnos puedan comprender la red semántica, es decir, cómo se conectan esos conceptos y así poder determinar leyes generales que les permitan hacer, por ejemplo, derivaciones de una fórmula en matemáticas y no solo aplicar la que ya conocen memorísticamente. Al final, todos son docentes y todos son sujetos al contexto en el que les tocó vivir y enseñar.

Jackson (1998) describe que los “buenos docentes” mantienen su motivación regulada, incluso ante los obstáculos, para mantenerse centrados en su objetivo; son sensibles a la dinámica de la clase, flexibles en la implementación del currículo en función de las necesidades de sus estudiantes y tienen gran vocación por su profesión.

En un estudio más actual, Bain (2007) sostiene que un buen profesor organiza el ambiente del aula, consigue que sus alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad, curiosidad y ética a la resolución de problemas, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico. Al conceptualizar el aprendizaje como un adiestramiento de habilidades que promueve el desarrollo y el crecimiento personal del alumno; es decir, hacer que ocurra el aprendizaje a través de la planificación de su labor docente (Carlos, 2015).

De manera complementaria el Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (SEP, 2008), en la regulación del ingreso y promoción al servicio profesional docente también exigió el establecimiento de parámetros en competencias para el perfil docente:

- Organizar su formación continua.
- Dominar y estructurar los saberes para facilitar el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.
- Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias.
- Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Ahora bien, el establecimiento de estas competencias plantea una interrogante en cuanto a la uniformidad del perfil pedagógico, porque, a diferencia de los docentes de nivel básico, que recibieron formación pedagógica específica en la Escuela Normal Superior, los docentes de nivel medio superior no necesariamente han realizado algún curso de nivelación pedagógica o han cursado estudios sobre habilidades docentes, con todo y que presentan un examen relacionado (Guzmán, 2018). Por otra parte, el perfil docente establecido en la Nueva Escuela Mexicana (2019) solicitó en los docentes:

- Preparar el trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos con fines de mejora.
- Atender a los alumnos en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable.
- Aprender y colaborar en la escuela para propiciar el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.

Es importante destacar que en ambos perfiles se demanda el conocimiento del docente sobre el modelo educativo, la importancia de la evaluación, pero también su capacidad para continuar aprendiendo y modelar estas estrategias de aprendizaje a sus estudiantes.

El docente tiene en sus hombros la gran responsabilidad de prevenir que el origen social se convierta en destino (Tuirán, 2015), por ello, son la primera línea de fuego para poner en práctica los programas e innovaciones para las aulas (Guzmán, 2018). Donde se debe considerar que, al implementar un nuevo modelo educativo, él debe aprender; construir y modificar su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, 2012).

Contreras (1997) describe dos formas de ver al docente, la primera como profesional técnico; desde el paradigma positivista, que solo se ha enfocado en transmitir conocimientos enmarcados por el currículo y su capacitación ha sido enfocada únicamente en brindarle las estrategias para mantener en orden al grupo, obtener resultados y que, cuando se le exige solucionar un problema distinto al que fue capacitado, se rebela. Por el otro lado, también se le puede concebir como un profesional reflexivo, preocupado en su actuar y en solucionar esos problemas diferentes a los que le explicaron durante su capacitación. De hecho, hace énfasis en un proceso de retroalimentación constante que es congruente con el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman y Moylan (2009), donde establecen que un aprendiz autorregulado es quien monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para ello se debe reconocer la competencia del ejecutante, tanto como las estrategias de automotivación para dirigir su voluntad, esfuerzo y perseverancia. Es decir, se conceptualiza al docente no solo como quien debe aprender a aprender, sino como quien enseña a aprender (Aguilar, 2020).

En contraposición, Rodríguez et al. (2017) sostienen que cuando las demandas del entorno sobrepasan la capacidad de la persona para enfrentarlas, ocasiona en ellas estrés. De manera congruente, Aldrete et al. (2003) confirman que cuando el estrés en el trabajo se torna crónico, los profesionistas comienzan a presentar síntomas emocionales tales como depresión, ansiedad, irritación, desilusión, falta de tolerancia, entre otros. En la misma medida en la que el docente ve mermada su calidad de vida, también incide directamente en la comunidad educativa, pues provoca deterioro en sus relaciones interpersonales, menor interés por los estudiantes, ausentismo laboral, entre otros (Rodríguez et al., 2017).

Por ello, una alternativa altamente plausible para solucionar este problema, como refieren Sáez et al. (2018), son las competencias de autorregulación del aprendizaje en el docente, debido a que, como mencionan Aguilar y Gómez (2021), demuestran una capacidad de orden superior que permite el manejo articulado de diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje en determinado contexto, incluso frente a la comprensión de un nuevo currículo que le exigirá la transformación de sus habilidades académicas.

Aprender como aprendo: las ventajas de ser un aprendiz autorregulado

De acuerdo con Bruning et al. (2012), la investigación sobre asuntos cognitivos ha demostrado la importancia de las metas, las creencias y estrategias del alumno respecto a la motivación y la regulación del aprendizaje. El éxito del aprendizaje no es solo comprender, sino aprender a ser activo, motivado y autorregulado. La actividad cognitiva tiene consecuencias importantes para determinar lo que los aprendices elegirán hacer, qué tan persistentes son y cuánto éxito obtendrán. El uso eficaz de las estrategias y la autorregulación son manifiestamente contextuales porque han de ser utilizadas en el momento y lugar correctos y deben estar encaminadas en la comprensión que los aprendices tienen de sí mismos y de su mundo social (Díaz y Hernández, 2010).

En este caso, Peeters et al. (2013) refieren que los docentes, como cualquier individuo, deben poder aprender en y a partir de la práctica, ya que continuamente se enfrentan a nuevos retos, tales como la adaptación de un nuevo currículo o las diferencias entre los estudiantes. Tanto docentes como estudiantes participan en entornos sociales, se enfrentan a diferentes distracciones, aprenden realizando tareas cognitivas, buscan retroalimentación y apoyo al actualizar sus conocimientos.

Lombaerts et al. (2009) refieren que las creencias de los docentes direccionan su creatividad e innovación en la enseñanza y el aprendizaje; por ende, cuando disponen de las competencias del aprendizaje autorregulado, adaptan su enfoque pedagógico a sus propias habilidades, lo que los vuelve más efectivos en el modelado de las mismas competencias (Zambrano-Matamala et al., 2019). Es decir, frente a una tarea de aprendizaje, el uso activo y consciente de estrategias para mejorar su comprensión requiere un mayor gasto cognitivo; por lo tanto, la elección de su uso se puede anticipar con el análisis de sus creencias.

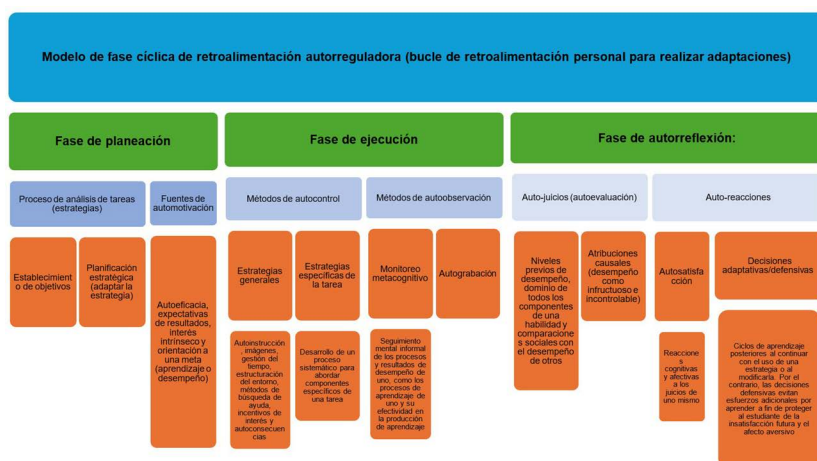
Dignath-van et al. (2012) refiere que la forma más eficaz para instruir en estrategias para el aprendizaje es el modelado y la retroalimentación verbal, aunque también muestra efectividad el estructurar la situación de aprendizaje para que los estudiantes puedan identificar por sí mismos los procedimientos estratégicos. En consecuencia, el desafío de los profesores

consiste en proporcionar ambientes de clase que estimulen el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y que alienten la autoconciencia y la autorregulación de los alumnos (Bodrova y Leong, 2004). El resultado ideal es que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en alumnos independientes y autorregulados (Bruning et al., 2012).

A pesar de que la investigación en aprendizaje autorregulado no es un tema nuevo, uno de los modelos con mayor reconocimiento de autores como Panadero y Tapia (2014) es el establecido por Zimmerman y Moylan (2009), quienes establecen que un aprendiz autorregulado monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para ello se debe reconocer la competencia del ejecutante, tanto como las estrategias de automotivación para dirigir su voluntad, esfuerzo y perseverancia. Aunque la autorregulación es un proceso personal, autores como Azevedo (2020) complementan la definición argumentando que no se debe escindir el contexto en el que el alumno está aprendiendo. En la Figura 2 se ilustra dicho modelo.

Figura 2

Componentes del modelo cíclico de retroalimentación autorreguladora



Nota. Traducción del original por la autora de la versión de Zimmerman y Moylan (2009).

La presente investigación se basa en el modelo de aprendizaje autorregulado porque se fundamenta en procesos y creencias que permiten al individuo transformar sus habilidades (cognitivas) para modificar activamente su desempeño. Se considera como un proceso cíclico que se analiza a través de tareas de aprendizaje, pero que muchas veces ocurren de forma automática, razón por la cual, en su estudio, se utilizan entrevistas enfocadas en los componentes del modelo de aprendizaje autorregulado, de manera congruente con la guía de preguntas utilizada en la presente investigación (Follmer y Sperling, 2018).

Método

De acuerdo con Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), los grupos focales permiten la recolección de información mediante una entrevista grupal y semiestructurada, la cual se enfoca en una temática propuesta por el investigador, además de que se centra en la interacción dentro del grupo. Prieto y Cerdá (2002) refieren que es importante que haya homogeneidad en la muestra; en este caso se considera la participación de docentes con un mínimo de un año de antigüedad en la función.

Se realizó en tres sesiones de 1.5 horas a través de una guía de 20 preguntas estructuradas, que de acuerdo con la posterior revisión de los datos; se eligieron 18 que se enfocaron en conocer:

1. Conocer el grado de motivación docente.
2. El docente como aprendiz autorregulado.
3. El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados.

Objetivo

Identificar en el docente el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales relacionadas al modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) y cómo el desarrollo de estas competencias le permite adaptarse de manera más eficiente a los nuevos modelos curriculares.

Participantes

Se contó con la participación de 26 docentes, 15 mujeres (57 %) y 11 hombres (43 %), los cuales cuentan con más de un año de experiencia en el cargo. Pertenecientes a diferentes campos disciplinares: 5 pertenecientes a la academia de lenguaje y comunicación (19%), 4 de matemáticas (15 %), 2 de humanidades (8 %), 2 de sociales (8 %), 4 de experimentales (15 %) y 9 de profesionales (34 %), de los cuales 5 pertenecen al área de gastronomía (19 %), 3 a puericultura (12 %) y 1 a autotrónica (4 %).

Resultados

Marrero (1993) explica que las teorías implícitas y las representaciones cognitivas del conocimiento de los profesores guardan una estrecha relación con las prácticas pedagógicas (planificación de la enseñanza), por lo tanto, deben ser analizadas cuando surge alguna interrogante en la formación docente.

Motivación docente

Al cuestionarles por su decisión de ser docentes, el 26 % refirió que, debido a la situación laboral relacionada; por otra parte, el 74 % mencionó que debido a su vocación por “hacer un cambio en la sociedad”. Sin embargo, dentro de este porcentaje se destaca que a través de la docencia “se mantienen en constante aprendizaje”.

Sobre si han pensado en cambiar de profesión, solo 3 docentes lo han considerado (12 %), de ellos solo 1 (3.8 %) por insatisfacción con el sistema educativo y los otros 2 (7.6 %) por deseos de profundizar más en su profesión. El otro 88 % menciona que no desea hacer cambios debido a que “disfruta su trabajo”.

Frente a los obstáculos que ha enfrentado, 11 (42 %) menciona que en relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes, destacando la “apatía” como la principal barrera, 5 (19.23 %) establece que debido a los grupos numerosos, 5 (19.23 %) debido a dificultades en la regulación emocional de los estudiantes, que se manifiestan como “peleas en el salón

o falta de empatía”, 2 (7.6 %) más lo atribuyen a la diversidad en las características de los estudiantes: “los estilos de aprendizaje”, 2 (7.6 %) más a las características propias de la docencia y solo 1 (3.8 %) refiere que debido a la “entrega de trabajos”, es decir, con relación a la evaluación sumativa.

El docente como aprendiz autorregulado

A) Fase de planeación

El 96 % refiere que establece objetivos al iniciar con su proceso de aprendizaje: “En mi autoanálisis de asignatura identifiqué mis debilidades y marco las metas para superarlas y convertirlas en fortalezas”. Solo 1 (3.8 %) refiere que no establece objetivos en su aprendizaje.

Sobre si realizan una planificación previa al inicio de su actividad de aprendizaje, los resultados se pueden evaluar en dos dimensiones: por un lado, el número de estrategias utilizadas, donde 4 (15.38 %) docentes manifestaron no utilizar estrategias, 13 (50 %) refirieron el uso de 1 estrategia como la propia planeación de actividades, 8 (30 %) mencionaron el uso de 2 estrategias y solo 1 (3.8 %) docente mencionó tres estrategias. Referente a las estrategias mencionadas, 10 (38.4 %) docentes mencionaron la planeación del tiempo y recursos, 5 (19.2 %) la búsqueda de recursos y materiales, 6 (23 %) el establecimiento de objetivos y las metas y solo 1 (3.8 %) la visualización.

Como parte de las estrategias para automotivarse frente a las tareas de aprendizaje, la respuesta más frecuente, común a 8 (30.7 %) docentes es enfocarse en los beneficios que obtendrá en su adquisición “Que puedo aprender algo nuevo que me puede ser útil en algún momento”, 5 (19.2 %) porque disfrutan el aprendizaje “Me gusta aprender siempre”, 5 (19.2 %), haciendo su tarea de aprendizaje más interesante a través de recursos como “Internet”, 3 (11.5 %) enfocan su autoeficacia mediante frases como “Yo sí puedo”, 2 (7.6 %) extrapolan el beneficio del aprendizaje adquirido a su utilización con sus estudiantes “visualizando su utilización en el aula”, 2 (7.6 %) lo delimitan como parte de un objetivo de mejora más general “Autoevaluando mi desempeño para corregir y lograr mejoras” y 1 (3.8 %) anticipando el “aspecto económico”.

B) Fase de ejecución

Sobre la forma en que monitorea o supervisa su proceso de aprendizaje, 1 (3.8 %) docente contestó que no lo realiza, 3 (11.5 %) mediante cursos o constancias, 2 (7.7 %) a través de evaluar los “logros de la clase”, 5 (19.2 %) a través del cumplimiento de los objetivos establecidos en su “plan”, 15 (57.7 %) de los docentes realizan un proceso de autoevaluación, sin embargo la forma en cómo lo realizan difiere considerablemente, por un lado 2 (7.7 %) de ellos utilizan instrumentos externos a ellos como “fotografías o herramientas que las plataformas ofrecen”, 7 (26.9 %) mediante una autoevaluación para la cual diseñan listas de cotejo o pruebas, los otros 7 (26.9 %) a través de la aplicación de los conceptos como “ensayos, ejemplificar los conceptos o llevarlo a la práctica”.

Referente a la pregunta sobre las estrategias que utilizan para aprender, es importante mencionar que se analizó la diversificación de estrategias expuestas por los docentes: 11 (42.3 %) docentes mencionaron únicamente una estrategia, 6 (23.1 %) docentes 2 estrategias, otros 6 (23.1 %) tres estrategias, 1 (3.8 %) docente 4 estrategias y solo 2 (7.7 %) docentes 5 estrategias. La estrategia más frecuente es el uso de organizadores gráficos con 18 (69.2 %) menciones, de ahí el uso de imágenes con 6 (23.1 %) menciones; el uso de vídeos y de resúmenes ocupa el tercer lugar con 3 (11.5 %) menciones cada uno y, de manera complementaria, con menos de 3 (11.5 %) menciones se encuentra el uso de ensayos, apuntes y resolución de problemas.

C) Fase de autorreflexión

Al cuestionarle por cómo determina su satisfacción con el resultado de aprendizaje al completar una tarea de aprendizaje, 13 (50 %) docentes refieren que al “valorar los resultados obtenidos al ponerlo en práctica”, 4 (15.4 %) cuando “comparten el conocimiento”, 5 (19.2 %) de acuerdo con la “satisfacción de haber aprendido” y 3 (11.5 %) más al obtener una retroalimentación positiva “de sus maestros o al obtener una buena calificación”.

El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados

Al cuestionar al docente sobre si orienta a los estudiantes en el establecimiento de metas u objetivos de aprendizaje, 3 (11.5 %) de ellos refieren que no, 3 (11.5 %) mencionan que los enfocan a “experiencias personales y la realidad que tienen”, 3 (11.5 %) en función de lo que podrán lograr al adquirir el aprendizaje, 3 (11.5 %) enfocándolo al proyecto de vida y 14 (53.8 %) de acuerdo con los objetivos del curso.

El 96 % de los docentes refiere que explica los criterios de evaluación sobre las actividades de aprendizaje, como parte de los elementos que consideran para los mismos. Los docentes refieren que depende de la materia o asignatura y que incluye aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Al preguntarle al docente sobre cómo orienta a sus estudiantes a planificar sus tareas de aprendizaje, 9 (34.6 %) docentes respondieron negativamente, los demás docentes se integraron en dos categorías, la primera que se denominó externa, donde se incluyeron las respuestas de 11 (42.3%) docentes, se fundamenta en que es el docente quien proporciona a los estudiantes la programación de actividades, es decir, mediante la implementación de su “cronograma de trabajo con la programación de tareas a entregar”; por otra parte, también se identificó la categoría de interna, donde se incluyó a 6 (23.1%) docentes, porque se orienta al estudiante en la forma en cómo debe programar sus actividades y recurrir a los recursos necesarios, donde se recomienda al estudiante el uso de “agenda y carpeta de trabajo, además de la búsqueda en conjunto de estrategias”.

Sobre cómo orientan a sus estudiantes para que se automotiven frente a una tarea de aprendizaje, 6 (23.1 %) docentes respondieron que no lo realizan, 12 (46.2 %) lo realizan en función de “recordarles los objetivos que deben alcanzar” o con ejemplos de “cómo deben aplicar el aprendizaje”, es decir, se centran en los contenidos de la asignatura. Por otra parte, 8 (30.8 %) docentes se centran en la forma, en los intereses de los estudiantes y en cómo el aprendizaje que adquirirán se relaciona con sus “propias metas” y “retroalimentando su trabajo de forma asertiva”.

En relación con las estrategias que el docente emplea para fomentar el monitoreo/supervisión de su proceso de aprendizaje, solo uno comentó

que “no se le ocurría”; 10 (38.5 %) docentes mencionaron la autoevaluación como su principal estrategia, 14 (53.8 %) recurren a la coevaluación o heteroevaluación y solo 1 (3.8 %) a la vinculación con su proyecto de vida.

Como parte de las estrategias que los docentes modelan o utilizan para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, 5 (19.2 %) docentes optan por el modelamiento, 6 (23.1 %) describen el uso de estrategias que los estudiantes aplican de forma individual para la construcción de su conocimiento como “preguntas intercaladas o cuestionarios”, 11 (42.3 %) docentes recurren a estrategias de aprendizaje que implican la interacción con otros como “debates, encuestas o trabajo colaborativo”, 2 (7.7 %) docentes utilizan los instrumentos de evaluación como “rúbricas” y otros 2 (7.7 %) docentes recurren a la retroalimentación “individual y grupal”.

Al preguntarle sobre la retroalimentación que brinda al desempeño de los estudiantes durante la realización de sus actividades de aprendizaje, 5 (19.2 %) docentes respondieron que a través del modelamiento, es decir al “realizar ejercicios con ellos”, 4 (15.4 %) a través de sus instrumentos de evaluación como la “rúbrica”, 8 (30.8 %) mediante retroalimentación grupal “dando comentarios sobre la realización de la actividad o dando explicación general para no evidenciar”, 7 (26.9 %) docentes utilizan la retroalimentación individual destacando “fortalezas y oportunidades, además de utilizar la observación para identificar al estudiante que presenta dificultades... apoyarlo” y 2 (7.7 %) más refirieron que de forma “asertiva”.

Al preguntarle cómo orienta a sus estudiantes para que se motiven a realizar las tareas de aprendizaje (las que se asignan para su realización fuera del aula), un docente refiere que no lo hace, 4 (15.4 %) docentes mencionan que a través de asignar tareas interesantes, es decir “identificando sus gustos y preferencias...tratando de buscar tareas que les agraden”, 10 (38.5 %) docentes prefieren enfocarlos a objetivos académicos, a través de “incentivarlos por medio de su calificación”, 5 (19.2 %) docentes al orientarlos a sus objetivos personales “demostrando los beneficios hacia su persona”, 6 (23.1 %) más brindándoles los apoyos necesarios para fortalecer su autoeficacia en la tarea, tal como “resolver sus dudas...fuentes donde pueden obtener más aprendizaje”.

Por último, al cuestionarle sobre las actividades para fomentar la reflexión de los estudiantes y evaluación después de una tarea de aprendi-

zaje, solo un (3.8 %) docente refirió que “no se me ocurre”, 3 (11.5 %) docentes mediante más ejercicios, 13 (50 %) docentes brindando retroalimentación grupal y permitiendo que externen sus conclusiones a través de “grupos de diálogo, comparando experiencias o comentar dificultades”, 9 (34.6 %) más enfocándolo a su propia reflexión y autoevaluación en el aprendizaje, incluso implementado “guías de autoevaluación o FODA”.

Discusión y conclusiones

Torres (1991) menciona que toda investigación en educación, donde se busque la mirada al interior de las aulas, está condicionada por las teorías sobre el currículo que existen en cada momento sociohistórico. Esta reflexión es consistente con lo que mencionan Ruíz et al. (2008) en su investigación sobre la docencia universitaria, quienes después de realizar el análisis de los datos (entrevistas y relatorías, entre otros) detectan que se forma un sistema complejo repleto de contradicciones entre los integrantes de la población de estudio (ya que los participantes de la investigación no mienten, no son ilógicos, sino que cada uno tiene su perspectiva desde donde observa y experimenta, parte de la naturalidad de ser sujeto). Esto se debe a que se forma una unidad indisoluble de los procesos psicológicos y las actividades sociales específicas del contexto de donde se realiza la investigación y que, aunque se logren identificar variables constantes, esos resultados serían específicos del contexto sociohistórico (aspectos institucionales) y que difícilmente se logran retratar en el informe de la investigación.

Ya que, como mencionan Covarrubias y Martínez (2007), “los estudiantes aprenden mejor cuando los profesores les dan la confianza suficiente para preguntarles sobre cualquier problema que se les presente” (p. 62). Es decir, aunque el aprendizaje es un proceso activo, la presencia del docente es fundamental, porque representa el 30 % de la covarianza en el aprendizaje (Hattie, 2003).

En el análisis se cuestionó la motivación docente, debido a que es un componente importante, porque implica un esfuerzo por mantenerse enfocados, diferente al burnout o desgaste docente. Por otra parte, también se destacan las problemáticas que han enfrentado para destacar si el he-

cho de cambiar de modelo educativo resulta en un conflicto importante o hacia dónde se orientan sus principales preocupaciones. También se les cuestionó por sus propias competencias como aprendiz autorregulado y, por último, la forma en que orientan a los estudiantes.

En referencia a la motivación docente, se observa que la mayoría de los docentes participantes eligieron la profesión docente y que incluso a pesar de las dificultades no han pensado en cambiar de profesión. Sin embargo, se destaca que la principal problemática que refieren los docentes es la apatía de los estudiantes, que de acuerdo con el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y Moylan (2009), se puede atender con estrategias de automotivación, es decir, enfocarse en los objetivos esperados o realizar la tarea de aprendizaje más interesante.

Cuando se analizaron las competencias docentes, se identificó que la mayoría de los docentes establecen objetivos al iniciar una tarea de aprendizaje. Así mismo, la estrategia más común utilizada por ellos es la planeación del tiempo y los recursos, seguido de la búsqueda de materiales de apoyo. Como parte de las estrategias de automotivación encontramos una gran variedad de respuestas, en mayor medida la anticipación de los beneficios, el disfrute de la actividad e incluso verbalizaciones relacionadas con la autoeficacia, tal como establecen Zimmerman y Moylan (2009).

En la fase de ejecución, es decir, el docente frente a una tarea de aprendizaje y cómo monitorea y emplea de manera consciente y activa estrategias para la comprensión de los nuevos contenidos, se observa que algunos docentes lo enfocaron como la evaluación de los logros de la clase o incluso en la práctica en el aula, algo que también consideraron como fundamental en la parte de autorreflexión, fenómeno que Peeters et al. (2014, p. 3) identificaron como un fenómeno específico del “profesor autorregulado”, porque autorregula su proceso de enseñanza o quien aplica la autorregulación del aprendizaje a través de la enseñanza. Debido a que un rasgo común de los docentes participantes es que algunos de ellos enfocaban como fundamental para su motivación al aprendizaje la enseñanza de los contenidos a sus estudiantes.

Referente a la dimensión del docente como facilitador de las competencias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, identificamos que, si bien explica los criterios de evaluación y hace un esfuerzo por presentar

a sus estudiantes habilidades contextualizadas a su entorno, muchas veces el reto de enfrentarse a grupos numerosos le impide realizar un acercamiento a los intereses de sus estudiantes y con ello disminuir la precisión en la retroalimentación de las competencias autorregulatorias que exhiben sus estudiantes (Vansteenkiste et al., 2012).

Agradecimientos

La presente investigación forma parte de un estudio integral realizado gracias al apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), CVU: 725329.

Referencias

- Aguilar Davis, V., y Gómez Salas, G. (2021). Gestión del aprendizaje en confinamiento: autorregulación en la formación inicial docente. *Revista Ciencia Administrativa*, (2). <https://www.uv.mx/iesca/files/2022/04/03CA2021-2.pdf>
- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente, modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Octaedro.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5(1). <http://www.cucs.udg.mx/iiso/files/File/501%20Sindrome%20de%20burnout%20en%20maestros%20de%20educacion%20basica%20nivel%20primaria%20de%20Guad.pdf>
- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Pearson Education.
- Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15, 91-98. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-020-09231-x>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Secretaría de Educación Pública.

- Bonilla-Jimenez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., y Ronning, R. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson Educación.
- Carlos, J. (2015). *Las diferentes miradas sobre enseñanza*. UNAM.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos, Tercera época*, 29(115), 49-71.
- Diario Oficial Federación (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Díaz, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Dignath-van Ewijk, C., y Van der Werf, G. (2012). *What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation*. Education Research International. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término "Educación". *Revista Española de Pedagogía*, 115-121. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7954/6/Acercamiento%20Etimol%C3%B3gico%20al%20T%C3%A9rmino%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Follmer, D. J., y Sperling, R. A. (2019). Examining the role of self-regulated learning microanalysis in the assessment of learners' regulation. *The Journal of Experimental Education*, 87(2), 269-287.
- Gallo, P. (2008). "De cuando las maestras eran bravas": un apunte sobre la violencia en las escuelas. En D. Miguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Paidós.

- Gimeno, S. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5ª. ed.). Morata.
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us.* ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- INEGI (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. [https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalogo/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,-falta%20de%20dinero%20\(49.7%25\)](https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalogo/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,-falta%20de%20dinero%20(49.7%25))
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- James, A. y Javaloyes, A. (2001). Trastornos psicosociales y psicopatología en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.161-178). Pirámide.
- Kimmel, D. y Weiner, I. (2008). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Editorial Ariel
- Lemke (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J., y Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-273). Aprendizaje Visor.
- Martínez, S. D. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1(8), 1-15. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/24902>
- Miranda, A., Jarque, S., Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de Riesgo en Psicopatología del Desarrollo* (pp. 203-223). Masson.
- OCDE (2018). *La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>

- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20C%20Ortega%20Navas.pdf>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221>
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., y Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00108/1-s2.0-S1877042814005217/>
- Pozo, J. y Gómez, M. A. (2004). *Aprender y enseñar ciencia*. Morata.
- Prieto, M. A., y Cerdá, J. M. (2002). Investigación cualitativa. Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Consultantes*, 149.
- Rice, P. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Ruíz, C., Mas, O., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37(2), 115-132.
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., y Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98.
- Sanchez, J. M., Reiko, M., Rodriguez, F. y Diego, M. (2009). *Significados, principios y rituales en el primer día de clase*. Perfiles Educativos. XXXI (125), 8-22.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Ediciones Akal. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Schwab_Unidad_2.pdf

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective (sixth edition)*. Pearson.
- Scribner, S., y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal: (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela j las experiencias de aprendizaje de la vida diaria). *Infancia y Aprendizaje*, 5(17), 3-18. doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923
- Secretaría de Gobernación (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- SEP (2018). *Documento base del bachillerato general (MEPEO)*. [https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20\(dictaminado\)2.pdf](https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf)
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Torres, S. (1991). *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. <https://es.scribd.com/doc/252771193/Jackson-W-la-Practica-Reflexiva-y-La-Comprension-de-Lo-Que-Acontece-en-Las-Aulas>
- Tuirán, R. (2015). Formación y evaluación docente en la educación media superior. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. https://www.setse.org.mx/reformaeducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/04_Rodolfo%20Tuir%C3%A1n.pdf
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Zambrano-Matamala, C., Rojas-Díaz, D., Salcedo-Lagos, P., Albarrán-Torres, F., y Díaz-Mujica, A. (2019). Perception of student-teachers regar-

ding self-regulated learning. In *Pedagogy in Basic and Higher Education-Current Developments and Challenges*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/69330>

Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-Regulation. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

Capítulo 10

Falta de políticas de apoyo a la internacionalización de la Educación Superior en México

*Estela Maricela Villalón de la Isla
Rosa María Ortega Sánchez
Marco Antonio Martínez Márquez
Katya González Jiménez*

<https://doi.org/10.61728/AE20251345>



Resumen

El tema de estudio de este trabajo es la falta de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en México. Es una investigación documental con resultados obtenidos de estudios realizados por organismos internacionales y especialistas en el tema de estudio. Los principales hallazgos muestran que en América Latina los únicos dos países en los que se observan avances en materia de programas gubernamentales de apoyo a la internacionalización son Brasil y Colombia. En contraste, México, a pesar de su visibilidad internacional y un alto peso proporcional en la matrícula en nivel superior, en las distintas evaluaciones de carácter nacional e internacional, queda muy por debajo del resto de países latinoamericanos.

Introducción

En este trabajo se analiza el estado de la internacionalización de la educación superior en México y en América Latina, en una situación de carencia de políticas nacionales de apoyo al mencionado rubro. El capítulo es resultado de una investigación documental enfocada en identificar si en la política educativa de México, en el nivel superior, se incluye la internacionalización.

Para cumplir el propósito del estudio, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema señalado. La principal fuente de la información que se comparte en este trabajo son estudios realizados por British Council (BC), International Association of Universities (IAU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y el Banco Mundial (BM), entre otros.

El contenido temático se presenta en una estructura de cuatro apartados. En un primer momento se contextualiza al lector con un panorama sociodemográfico de América Latina. Los indicadores muestran que la

matrícula en educación superior ha crecido exponencialmente durante las últimas décadas, con porcentajes de expansión superiores al promedio del crecimiento a nivel global durante el mismo periodo de tiempo. El incremento de matrícula, en todos los niveles, ha tenido lugar en un contexto donde la mayor parte de la población padece situación de pobreza; un problema que afecta sobremanera a los jóvenes en cuanto al acceso a educación superior, a su permanencia y finalización.

El segundo apartado se dedica al estado de la educación en distintos niveles: educación primaria, secundaria, media superior y superior. En educación básica, las estadísticas muestran que la cobertura es casi total en el nivel primaria. Sin embargo, de acuerdo con las pruebas internacionales, el hecho de que los niños asistan a la escuela no garantiza que desarrollen las competencias mínimas en lectura, matemáticas y ciencias. En secundaria, la proporción de estudiantes que ingresa y que finaliza disminuye notablemente en comparación con la cantidad de estudiantes que cursó la primaria. En el siguiente tramo escolar, nivel medio superior, el porcentaje de estudiantes que ingresan y que se gradúan es aún menor que en el nivel secundaria. Al nivel superior se le dedica un amplio espacio para analizar el crecimiento acumulado de la matrícula en las últimas décadas; las tasas netas y brutas de matrícula estudiantil; así como la distribución de la matrícula por el tipo de gestión y por el tipo de programas.

La tercera parte del capítulo se enfoca en describir el estado de la internacionalización de la educación superior en los países con mayor visibilidad internacional y con más alta proporción de instituciones activas en el proceso de internacionalización de América Latina (AL). También se comparan rubros específicos de logros y avances entre distintos países.

En el penúltimo apartado del capítulo se analizan las políticas gubernamentales de otras regiones y países, como referente comparativo de la carencia que tiene México en cuanto a programas y planes de apoyo a la internacionalización de la educación superior. El capítulo concluye con una breve reflexión sobre los temas tratados en el mismo.

Contexto regional

A manera de contextualización, en este apartado se revisan datos sociodemográficos. Ninguno de los indicadores se analiza como causa de, o correlación con, la falta de políticas de internacionalización ni con determi-

nados problemas o características del sistema educativo. Los indicadores se muestran porque reflejan parte de una realidad que se debe de conocer antes de cualquier comparativa en el ámbito educativo.

La cantidad de personas que viven en América Latina y el Caribe (ALC) representa poco más del 8.1 % de la población en todo el mundo. Al interior de la región, Brasil y México son los países más poblados. Brasil, con más de 216 millones de habitantes, representa el 32.6 % de la población en ALC (662 millones), mientras que la proporción de México es 19.3 % con más de 129 millones de habitantes. La población de estos dos países juntos, Brasil y México, representa más de la mitad de todos los habitantes en esta región (51.9 %). (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2024).

Entre 1970 y 2020, el crecimiento de la matrícula en educación superior en AL fue superior al promedio del crecimiento a nivel mundial. En el último medio siglo la matrícula aumentó, en promedio, 300 % a nivel global. En cambio, en la región, el incremento fue del 641 %, crecimiento y expansión por encima de la media en todos los países (The World Bank [WB], 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Institute for Statistics [UNESCO-IUS], 2024).

Respecto a la expansión de la matrícula, Martin Trow (1973) señala que cuando la matrícula estudiantil aumenta con la magnitud y ritmo como en estos países, los gobiernos deben afrontar una serie de problemas a la par del crecimiento. En la mayoría de los casos, la expansión precede a los cambios institucionales, es decir, los sistemas de educación no modifican su organización anticipándose al aumento de estudiantes; por ende, tienen que afrontar la expansión sin estructuras ni proyectos previos. En situaciones como esta, surgen o se agudizan problemas de toda índole. Los países tienen que afrontar crecientes demandas en otros organismos de carácter público (transporte, vivienda, salud, servicios).

México tiene uno de los sistemas educativos más grandes de América Latina y el Caribe (ALC); junto con Argentina, Brasil, Chile y Colombia, forma el grupo de países con más instituciones activas en internacionalización de la educación superior en la región (British Council [BC], 2017; Gacel-Ávila, Vázquez-Niño y Villalón-de-la-Isla, 2023; Egron-Polak y Hudson, 2010; Marinoni, 2019).

En el año 2021, los cinco países mencionados registraron la mayor cantidad de estudiantes en educación superior: Brasil (9.3 millones), México

(4.9 millones), Argentina (3.7 millones), Colombia (2.4 millones) y Chile (1.2 millones). Estas cantidades, en función del total de estudiantes en América Latina (30.9 millones), representan el 70.38 % del total de la matrícula en educación superior en toda la región (Red IndicES, 2023).

A fin de tener un panorama general del contexto regional, es indispensable conocer la composición de la población por edad, la proporción de personas desempleadas y las que viven en condiciones de pobreza (Tabla 1).

Tabla 1
Indicadores sociodemográficos

País	Pobla- ción millones de habi- tantes (2023 est.)	[0.14]	Grupos de edad (2020 y 2021 est.)		[65+]	Desem- pleo (2021 est.)	Pobla- ción por debajo del um- bral de pobreza
			[15.40]	[41.64]			
Argentina	46.6	23.3 %	38.2 %	26.9 %	11.6 %	10.9 %	40.1 % (2023)
		61.5 %					
Brasil	218.6	20.7 %	40.9 %	28.2 %	10.2 %	14.4 %	29.4 % (2021)
		61.6 %					
Chile	18.5	18.9 %	37.7 %	29.5 %	13.9 %	9.1 %	10.8 % (2020 est.)
		56.6					
Colombia	49.3	24.8 %	40.9 %	25 %	9.3 %	14.3 %	39.3 % (2021 est.)
		65.7 %					
México	129.8	23.9 %	40 %	26.8 %	9.3 %	4.4 %	43.9 % (2020 est.)
		63.9 %					

Nota. Elaboración propia con datos estimados por el Banco Mundial [BM], 2023; Central Intelligence Agency [CIA], 2023; Red IndicES, 2023 y UNESCO-IUS, 2024).

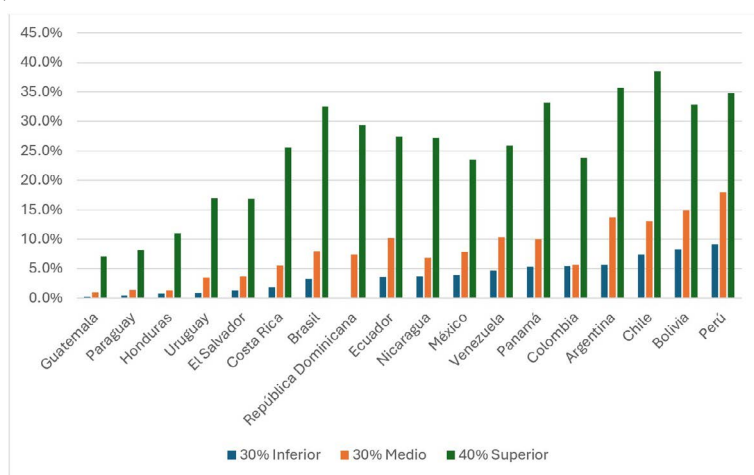
Los datos de la Tabla 1 muestran que la mayor parte de la población tiene

menos de 40 años. Respecto a la pobreza, resalta que México es el país con mayor porcentaje de población viviendo en esta situación (43.9 %). Lamentablemente, en América Latina, conforme se avanza en el acceso masivo a la educación superior, también aumentan los indicadores de pobreza.

En esta demarcación, además de la magnitud del crecimiento poblacional, también se observan altos porcentajes de pobreza que afectan el ingreso de los jóvenes al sistema educativo. En el nivel básico, en secundaria, los hijos de las familias con menos ingresos tienen menor probabilidad de asistir a la escuela que los hijos de familias con mayores ingresos (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL, 2024]) (Figura 1).

Figura 1

Relación entre porcentaje de población con educación superior terminada y nivel socioeconómico (2018)



Nota. Elaboración de SITEAL (2024)

En los datos de la Figura 1 se observa que, en todos los países, es mucho más alta la proporción de estudiantes con educación superior terminada en hogares de mayores ingresos que en los hogares con más bajos ingresos. En Guatemala, Paraguay, Honduras y Uruguay, el porcentaje de personas tituladas en familias de menores ingresos es inferior al 1 %. Los países con mayor proporción en las familias de menor ingreso son Chile (7.4 %), Bolivia (8.3 %) y Perú (9.2 %).

Estado de la educación en los distintos niveles

Educación básica. Nivel primaria

Antes de abordar el tema de las políticas educativas, es necesario conocer el estado de la educación en los distintos niveles que conforman los sistemas. En toda ALC, la educación básica es el ciclo que comprende desde la primera infancia hasta los últimos años de la adolescencia. En todos los países, algunos años de este periodo son de carácter obligatorio. En el sistema educativo mexicano, la educación básica -y obligatoria- abarca tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

En México, la situación en educación básica se puede describir de una manera sumamente simple. Hagamos la analogía de que este país es un padre con hijos que, obligatoriamente, deben cursar educación básica. Cien deben estar inscritos en preescolar, cien en primaria y cien en secundaria. Lo que sucede, en lugar de lo que debería suceder, es que, de todos los niños pequeños, solo poco más de la mitad cursa preescolar (66 de cada 100). A donde sí asisten casi todos es a la primaria (97 de cada 100); aunque ya inscritos, uno que otro deja la escuela (0.3 % abandono escolar). Las cifras empeoran con los adolescentes. De los 100 que deberían estar en secundaria, solo están inscritos 83, y de esta cantidad, 3 abandonan la escuela. Pero luego, de los que no dejan la escuela, aunque asisten, no terminan con éxito académico (9 de cada 10) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024).

En general, en toda América Latina, la cobertura en nivel primaria es alta (95.1 %). Sin embargo, los logros de aprendizaje son sumamente bajos. La situación es que, aunque casi todos los niños van a la escuela, en realidad no aprenden lo que deberían en cuanto a competencias básicas (lectoescritura, matemáticas y ciencias). El Estudio Regional Comparativo y Explicativo, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), revela que, en esta región, aunque casi todos los niños entre 6 y 12 años asisten a la escuela, la gran mayoría no alcanza los niveles mínimos de competencias fundamentales ni en lectura, ni en matemáticas, ni mucho menos en ciencias (Tabla 2).

Tabla 2

Proporción de estudiantes de sexto grado de primaria, en la región de ALC, que no alcanza el nivel mínimo de competencias fundamentales

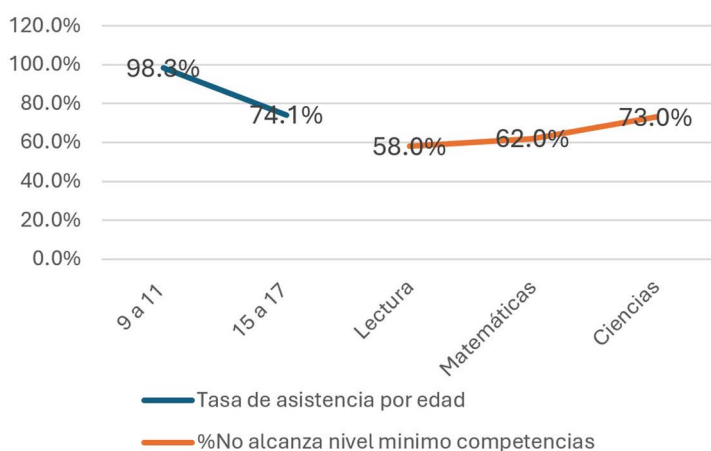
Porcentaje de niños que no alcanza nivel mínimo de competencias (2019)			
Promedio (16 países ALC)	69 %	73 %	79 %

Nota. ERCE 2019 citado en SITEAL (2024).

En la región de ALC, al 2018, la tasa promedio de matrícula en el nivel básico fue 95 % y la tasa de finalización, 94 % (SITEAL, 2024). Al contrastar estos datos con el alto porcentaje de niños que no alcanza el nivel mínimo de competencias en sexto grado de primaria (ERCE, 2019), se observa que en la región impera la necesidad de mejorar el aprendizaje en educación básica. Las carencias del pilar educativo, sin lugar a dudas, tendrán graves consecuencias no solo para el sistema educativo, sino para muchas otras dimensiones, durante varias generaciones (Figura 2).

Figura 2

Asistencia escolar por edad y porcentajes de las competencias mínimas no alcanzadas en México



Nota. Elaboración propia con datos de SITEAL, 2024.

Los datos de la Figura 2 revelan que en México, el hecho de que casi todos los niños asistan a la escuela no es suficiente para que siquiera la mitad de

los estudiantes, desarrolle competencias mínimas en lectura, matemáticas y ciencias.

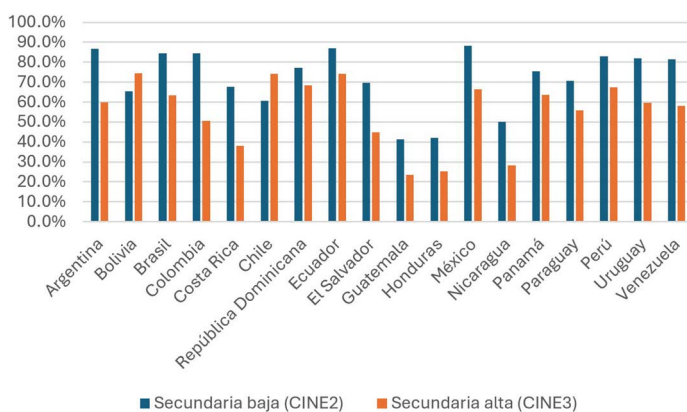
Educación básica. Nivel secundaria

En los sistemas nacionales de educación de América Latina, el tercer nivel es el de secundaria. El Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la UNESCO, divide al nivel en secundaria inferior (CINE 2) y en secundaria superior (CINE 3). Abarcando el nivel CINE 2 y CINE 3, la edad de este último nivel de educación básica es de 11 a 17 años (SITEAL, 2024).

Lo que en otros países de la región es secundaria inferior (CINE 2) y secundaria superior (CINE 3), en México es secundaria y media superior, respectivamente (Figura 3).

Figura 3

Tasa neta de asistencia a secundaria baja y secundaria alta (2018)



Nota. Elaboración de SITEAL (2024).

En cuanto a expansión y cobertura en este tramo educativo, en los últimos años varios países han alcanzado cifras superiores al 50 %. Sin embargo, el avance no ha sido suficiente para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. En específico, el mayor desafío en la región es la meta del ODS 4.3: “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica,

profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Naciones Unidas [NU], 2018; United Nations [UN], 2024).

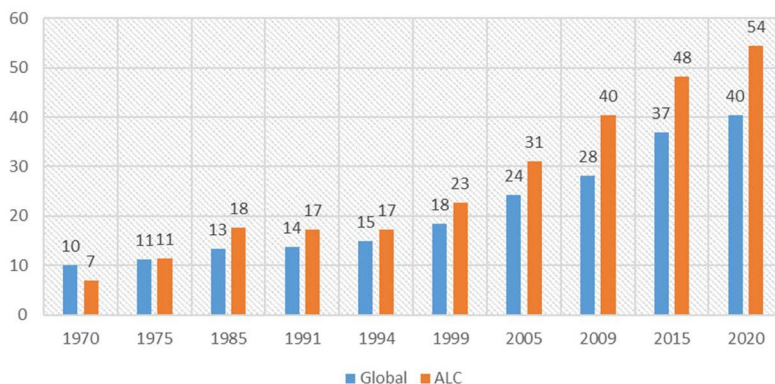
De acuerdo con los datos más recientes del INEGI (2024), en México, la tasa de ingreso a educación primaria es 95.8 %, la de eficiencia terminal es 97.2 % y la tasa de abandono tan solo 0.3 %. Sin embargo, en el tramo siguiente (educación secundaria), la tasa de matrícula disminuye a 82.9 %; la eficiencia terminal llega hasta 90.9 % y la tasa de abandono escolar aumenta al 2.7 % (INEGI, 2024).

Educación superior

El acceso a la educación superior es un indicador clave en el análisis contextual. En AL, el incremento de la matrícula en los últimos cincuenta años superó la media de todos los países del mundo (Figura 4).

Figura 4

Comparativa de incremento de matrícula en educación superior entre 1970 y 2020 (Tasa global-Tasa América Latina y el Caribe)



Nota. Elaboración propia con información recuperada de World Bank 2023; UNESCO-IUS, 2024; y Red IndicES 2023.

Aquí es importante señalar que el aumento de estudiantes inscritos no significa que todas las personas en edad de cursar el nivel estén matriculadas (Tabla 3).

Tabla 3*Comparativa de características de la Educación Superior en países contexto del estudio*

País	Crecimiento acumulado 2000-2019	Estudiantes en ES 2018		Distribución de matrícula en pro- gramas			
		Tasa bruta	Tasa neta	CINE5	CINE6	CINE7	CINE8
ARG	88 %	78.2 %	35.8 %	18.97 %	71.49 %	8.77 %	0.77 %
BRA	220 %	60.2 %	21.9 %	0.01 %	96.7 %	1.96 %	1.33 %
CHL	179 %	78.5 %	39.1 %	27.14 %	64.60 %	7.78 %	0.48 %
COL	157 %	60 %	27.4 %	28.54 %	64.77 %	6.41 %	0.27 %
MX	140 %	46 %	29.3 %	3.69 %	88.63 %	6.70 %	0.98 %

Nota. Elaboración propia con datos estimados por Red IndicES (2023).

El crecimiento acumulado es la suma total del crecimiento de la matrícula en el periodo de tiempo señalado. La tasa bruta es el porcentaje total de estudiantes matriculados en educación superior. La tasa neta es la cobertura en el rango de edad que corresponde al nivel educativo. Los porcentajes de distribución de la matrícula atienden a la clasificación que hace la UNESCO de los programas en cuatro niveles: CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto), CINE 6 (grado en educación superior), CINE 7 (maestrías y especializaciones) y CINE 8 (doctorado).

Respecto a la situación en México, una interpretación que se puede hacer de los datos resumidos en la Tabla 4 es que, de los cinco países de la región que, como ya se mencionó con anterioridad, son los más activos en el rubro de internacionalización, México es el país más atrasado en términos de cobertura. La tasa neta de estudiantes en educación superior es 29.3 %. Lo que significa que, en este país, ni siquiera la tercera parte de los jóvenes en edad de cursar el nivel está inscrita en la escuela (cohorte entre 18 y 24 años). Respecto a la proporción en la tasa bruta, los resultados también muestran rezago en la comparativa. A pesar de la expansión del nivel superior (crecimiento acumulado 140 %), independientemente de la edad que tengan los estudiantes matriculados, de todas formas, somos el país con menor cobertura en educación superior (tasa bruta 46 %).

Distribución de la matrícula

Respecto a la distribución de la matrícula, se observa que el mayor porcentaje se concentra en programas de grado. En Colombia y en Chile, un tercio de los estudiantes cursa ciclos cortos. En el nivel de doctorado, la participación es mínima, con cifras inferiores al 1 %, exceptuando Brasil (1.33 %). Es decir, por cada cien personas inscritas en el nivel superior, menos de una estudia un doctorado (Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de IES y matrícula (pública-privada, 2019)

País	Proporción de IES		Proporción de matrícula	
	Pública	Privada	Pública	Privada
ARG	51 %	49 %	76 %	23 %
BRA	36 %	64 %	26 %	74 %
CHL	27 %	73 %	16 %	84 %
COL	29 %	71 %	51 %	49 %
MX	32 %	68 %	65 %	35 %

Nota. El sector privado incluye Instituciones de Educación Privadas con y sin fines de lucro. Elaboración propia con datos estimados por Red IndicES (2023).

Una interpretación de la Tabla 4 es que, con excepción de Argentina, la mayor parte de las instituciones de educación superior están inscritas en el sector privado. Llama la atención que, en México, tan solo el 32 % de las IES atienda el 65 % de toda la matrícula.

Estado de la internacionalización de la educación superior en México y América Latina

La internacionalización de la educación superior no es un fenómeno aislado, sino un proceso en el que converge la cooperación y también la competencia entre Estados, naciones, instituciones y personas (Crăciun, 2018). Su naturaleza es la de un fenómeno complejo, multifactorial y multifacético. En la literatura no existe una definición, ni universalmente aceptada ni sencilla, única o que abarque por completo todo el proceso (Altabach y Knight, 2007). En este trabajo, el concepto referente es la acepción pro-

puesta por Knight en 1994, que define la internacionalización de la educación superior como el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución.

De acuerdo con Knight (1994), es evidente que la internacionalización tenga diferentes significados para distintas personas, lo que origina gran diversidad de interpretaciones. Los autores de este trabajo consideramos que para cada universidad y país, la internacionalización de la educación superior puede significar cosas diferentes, en función de las razones, los propósitos y las estrategias que se implementen. Dicho con otras palabras, existen distintas formas de internacionalización en educación superior.

La internacionalización en forma de intercambio de conocimientos, saberes e ideas (a través de las universidades) tiene su origen en Europa durante la época medieval. Tiempo después, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la Unión Europea impuso la tendencia que actualmente marca el Proceso de Bolonia, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La cultura de la internacionalización en la Unión Europea surge en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Una característica del Proceso de Bolonia es que es resultado de acuerdos y compromisos entre las naciones. En esta forma de internacionalización, las instituciones de los países de la Unión Europea se rigen por un mismo ordenamiento jurídico (Villalón-de-la-Isla, 2018; García-Guadilla, 2005).

Otra forma de internacionalización es la propuesta mercantilista de la Organización Mundial del Comercio (OMC). En el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS por sus siglas en inglés: General Agreement on Trade in Services), la educación se maneja como un servicio comercial negociable por, y entre, países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El AGCS o GATS define cuatro formas de comercio internacional de la educación superior: Suministro transfronterizo, consumo en el extranjero, presencia comercial y presencia de personas físicas (Organización Mundial del Comercio [OMC], 2024).

En esta línea de mercadeo se maneja el concepto “transnacionalización de la educación superior”. La organización que lidera las asociaciones educativas transfronterizas es Global Alliance for Transnational Education

(GATE). La educación transnacional también tiene diferentes formas. En México, específicamente, la mercadotecnia de los proveedores transnacionales opera principalmente de cuatro maneras: 1) Sedes de universidades extranjeras; 2) Ofertas tipo educación a distancia y e-learning; 3) Franquicias; y 4) Alianzas universitarias entre instituciones nacionales y las extranjeras para promocionar programas, acuerdos o determinadas formaciones o títulos (Wilkins, 2018).

La forma que tiene la internacionalización en América Latina es, para los autores de este trabajo, la manera en que la mayoría de las IES incluye la internacionalización en las funciones y distintas áreas que desempeña.

El más reciente estudio sobre la internacionalización de la educación superior en el mundo (Marinoni y Pina, 2024) permite conocer cuáles son las actividades más importantes para las instituciones, tanto a nivel global como en cada región. En el plano mundial, la actividad prioritaria para las IES, tanto públicas como privadas, es la “movilidad de estudiantes que desean obtener créditos (intercambios de estudiantes)” [“Outgoing credit-seeking student mobility (student exchanges)”]. La segunda actividad más importante es distinta en cada tipo de gestión. Para las instituciones privadas es “reforzar el contenido internacional/intercultural de los planes de estudio y/o co-plan de estudios” [“Strengthening international/intercultural content of curriculum and/or co-curriculum”], mientras que para las IES públicas es “colaboración y resultados internacionales de la investigación (por ejemplo, co-publicaciones internacionales)” [“International research collaboration and outputs (e.g. international co-publications)”].

De acuerdo con el estudio (Marinoni y Pina, 2024), las regiones difieren en cuanto a la actividad de internacionalización que las instituciones consideran prioritaria. En América del Norte, la “movilidad de estudiantes que desean obtener un título (captación de estudiantes internacionales)” [incoming degree-seeking student mobility (recruitment of international students)]. En Europa, al igual que en América Latina y el Caribe, la mayor parte de las IES considera que la principal actividad es movilidad de estudiantes que desean obtener créditos (intercambios de estudiantes). En África subsahariana, la “Colaboración y resultados de la investigación internacional” [“International research collaboration and outputs”] se considera la actividad más importante. En África del Norte y Oriente Medio,

“Reforzar el contenido internacional/intercultural de los planes de estudio y/o co-plan de estudios” [“Strengthening international/intercultural content of curriculum and/or co-curriculum”] es la actividad más importante.

Al interior de la región, Colombia destaca (sobre los demás países) en su proceso de internacionalización en varios rubros: Internacionalización del currículo, mayor proporción de instituciones que cuentan con una institucional de enseñanza de idiomas extranjeros; que ofrecen programas de becas o apoyos económicos a estudiantes extranjeros; que institucionalizan programas o políticas de recursos humanos que fomentan y reconocen la experiencia internacional del personal académico y también con más instituciones donde las oficinas de internacionalización figuran en el organigrama institucional.

Brasil sobresale en colaboración en investigación y en la organización de programas académicos de doble titulación con instituciones extranjeras. Chile se distingue por la proporción alta de instituciones que ofrecen apoyo a la movilidad internacional de sus académicos, porque cuentan con financiamiento de proyectos de colaboración en investigación y también por sus programas de apoyo a la movilidad estudiantil saliente. Argentina destaca por una alta proporción de instituciones que cuentan con una política institucional de enseñanza de idiomas extranjeros, lo que probablemente se relaciona con el mejor posicionamiento de la región en cuanto a manejo del inglés en el ranking EF. México, en cambio, además de que no sobresale, ni siquiera en uno solo de los rubros en los que se distinguen los países mencionados, es el lugar donde las oficinas de internacionalización de las universidades son las que menos actividades internacionales coordinan (Gacel-Ávila, Villalón-de-la-Isla y Vázquez-Niño, 2024). Aunado a esto, las instituciones mexicanas ofrecen un mínimo o nada de apoyo a la movilidad académica y a la colaboración en investigación. (Gacel-Ávila et al., 2023). En el marco de lo que es Educación Transnacional, en México actualmente existen varios de los denominados “Colegios Biculturales” (británicos, alemanes, franceses, americanos y japoneses), que “operan en territorio nacional, bajo el amparo de convenios, tratados internacionales y acuerdos secretariales” (Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries [RecoLATIN], 2018, p. 5), en el marco del Art. 55 de la Ley General de Educación (Universidades extranjeras en el país).

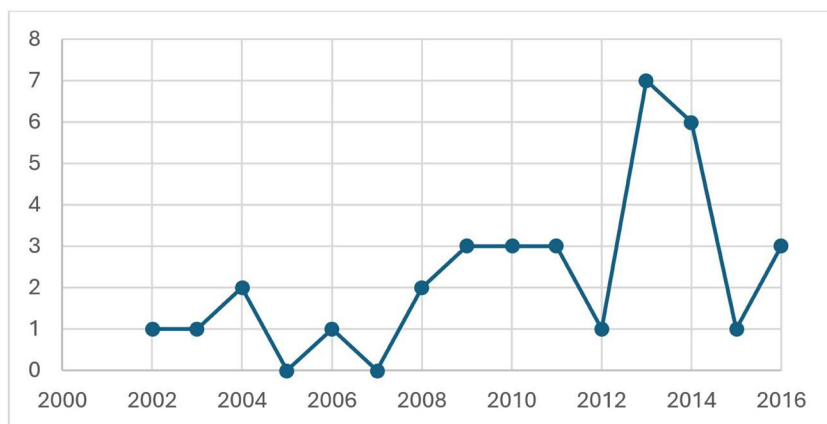
Políticas gubernamentales como factor de impulso a la internacionalización de la educación superior

Cada país tiene sus propios marcos jurídicos y legislaciones para atender las demandas de acceso, permanencia y graduación en los distintos niveles de educación. En México, el Estado regula la educación que imparte mediante la Ley General de Educación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la dependencia del Poder Ejecutivo Federal encargada de cumplir las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2024 y de su derivado Programa Sectorial de Desarrollo 2019-2024. A nivel nacional, la dependencia gubernamental encargada, específicamente, de la educación superior es la Subsecretaría de Educación Superior. En el marco de la Ley General de Educación Superior, la SEP es responsable del cumplimiento del Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (PRONES).

Los planes y programas gubernamentales representan un compromiso con la internacionalización y no mera retórica política. Las políticas nacionales obligan a los Estados a poner en práctica su propia concepción de lo que es la internacionalización de la educación superior (Crăciun, 2018).

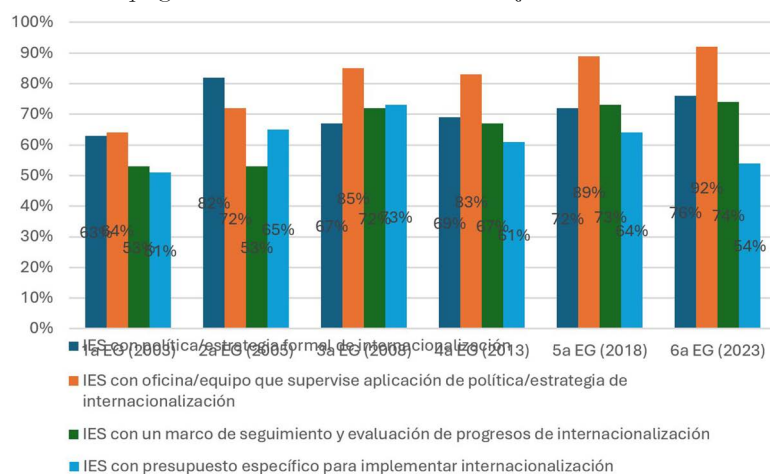
El mayor ejemplo de países con gobiernos comprometidos con la internacionalización de la educación superior es, sin lugar a dudas, la Unión Europea (referencia a la Comisión Europea). En Australia, la educación internacional es reconocida como un elemento clave para el desarrollo económico. De manera similar, Canadá cuenta con una Estrategia Nacional de Internacionalización que depende del Ministerio de Comercio Internacional y es un elemento fundamental en el Plan de Acción para los Mercados Mundiales. El gobierno canadiense apoya y promueve, con políticas migratorias, la atracción y retención de estudiantes internacionales (Villalón-de-la-Isla, 2018).

El estudio de Crăciun (2018) indica que, por orden alfabético, los países que sí cuentan con una estrategia nacional de internacionalización de la educación superior son: Australia, Bélgica, Canadá, Cuba, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Alemania, Irlanda, Japón, Kazajistán, Corea del Sur, Lituania, Malasia, Noruega, Nueva Zelanda, los Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Singapur, España y Suiza. Respecto al periodo de tiempo en que los países han publicado sus estrategias, la citada autora observa que ha sido durante los últimos veinte años (Figura 5).

Figura 5
Años de publicación de las estrategias nacionales de internacionalización


Nota. Elaboración propia con datos de Crăciun (2018).

En cuanto al desarrollo de políticas y estrategias a nivel institucional, los resultados del 6th Global sobre Internacionalización de la Educación Superior muestran el avance en este rubro durante las últimas dos décadas (Figura 6).

Figura 6
Desarrollo de programas institucionales de Internacionalización


Nota. Elaboración de Marinoni y Pina (2024).

De acuerdo con los datos que se muestran en la Figura 6, a nivel mundial, en los últimos veinte años ha sido constante el incremento de instituciones que cuentan con una oficina o equipo que supervise el proceso de internacionalización. Aunque en menor proporción, también ha sido constante el aumento de IES que incluyen un marco de seguimiento y evaluación de progresos en la implementación de sus políticas/estrategias de internacionalización.

Como bien señalan Ilieva y Peak (2016), los gobiernos evidencian su compromiso con la internacionalización de la educación superior a través de estrategias nacionales. En su estudio publicado por British Council, podemos observar que México es el país con el gobierno menos comprometido en el rubro que se acaba de mencionar. Por cuestiones de espacio, en este trabajo solamente se resumen las categorías estudiadas por los autores en 26 países y la calificación que obtuvieron los países de América Latina y el Caribe (Tabla 5).

Tabla 5*Panorama general de categorías revisadas del marco político nacional*

Categoría	Evaluación / países de AL			
Indicadores	Muy alto	Alto	Bajo	Muy bajo
Apertura y movilidad	-	Brasil	Chile Co-lombia	México
Estrategia de las IES				
Políticas de movilidad de estudiantes				
Políticas de movilidad académica y de investigación				
Movilidad de programas y proveedores				
Garantía de calidad y reconocimiento de titulaciones	Brasil Colombia	--	-	México Chile
Garantía de calidad y admisión de estudiantes internacionales				
Garantía de calidad de los programas académicos				
Reconocimiento de titulaciones extranjeras				
Acceso y sostenibilidad	Colombia	Chile Brasil	México	-
Financiación de la movilidad de los estudiantes				
Movilidad académica y financiación de la investigación				
Políticas de desarrollo sostenible				

Nota. Elaboración propia con datos de Ilieva y Peak (2016).

Prácticamente en todas las categorías, los países que puntuaron “muy alto” son Australia, Alemania, Reino Unido, Malasia y China. Los países con evaluación “alta” en su mayoría son Vietnam, Tailandia, Turquía, India, Estados Unidos, Indonesia, África del Sur, Kenia, Botsuana, Pakistán, Rusia y Filipinas. El país que siempre obtuvo las más bajas puntuaciones es México (Ilieva y Peak, 2016).

El estudio de Gacel-Ávila et al. (2023) coincide al señalar que, en AL, las IES carecen de políticas públicas de apoyo a la internacionalización. En esta región, los únicos países que, en los últimos años, han avanzado en mayor cantidad de iniciativas gubernamentales y programas nacionales de apoyo a la internacionalización, son: Brasil y Colombia (Tabla 5).

Conclusiones

En el actual PRONES, la internacionalización no figura ni entre los objetivos, ni como meta, ni como estrategia para ningún propósito. Los objetivos prioritarios del Estado mexicano se centran en atender necesidades graves, como las señaladas en este capítulo, pero sin considerar, en ningún momento, la internacionalización como estrategia para determinados propósitos.

En el sistema de educación superior mexicano, la internacionalización no se concibe como un medio para cumplir, ni siquiera una de las funciones primordiales de la educación superior: “formar personas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la enseñanza y la investigación y, además, extender los beneficios de la educación y la cultura a toda la sociedad” (RecoLATIN, 2019, p. 12).

En este país, los planes y programas de educación superior no se piensan con la premisa y el conocimiento de que la internacionalización es un medio para mejorar la calidad educativa, para fortalecer aprendizajes y para desarrollar competencias indispensables para que los jóvenes se desempeñen en el entorno global del que todos formamos parte. La visión del Estado mexicano está muy lejos de incluir la dimensión internacional como una estrategia para alcanzar, siquiera uno, de los objetivos propuestos en Educación Superior.

En el rubro específico de las políticas, que es el objeto de estudio en este trabajo, los resultados de los autores coinciden con los de otros estudios (Marinoni y Pina, 2024; Gacel-Ávila et al., 2023; Crăciun, 2018; Ilieva y Peak, 2016), en los que se evidencia que, en general, América Latina es la región con países menos comprometidos con la internacionalización de la educación superior. México se muestra rezagado en varios aspectos, y entre los que más, la pertinencia de sus políticas educativas en respuesta a la inminente globalización, con todo y sus consecuencias.

Referencias

- Altbach, PG. y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4) 209-305. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542>
- Banco Mundial (2023). *Datos*. <https://datos.bancomundial.org/pais>
- British Council (marzo de 2017). *El estado de la internacionalización de la Educación Superior en México*. <https://www.britishcouncil.org.mx/programas/educacion/biblioteca/internacionalizacion-educacion-superior-mexico>
- Central Intelligence Agency (2023). *The world factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- Comisión Económica para América Latina. (febrero de 2024). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2023 = Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2023*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68991-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2023-statistical-yearbook-latin>
- Crăciun, D. (2018). National policies for higher education internationalization: A global comparative perspective. En A. Curaj, L. Deca, y R. Priocopie (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. (pp. 95-106). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_7
- Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries. (2018). *Educación Superior Transfronteriza en México*. <https://www.recolatin.eu/wp-content/uploads/2017/06/Educacion-transfronteriza-MX.pdf>
- Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries (mayo de 2019). *El Sistema de Educación Superior en México*. Reporte Nacional. https://www.recolatin.eu/wp-content/uploads/2017/06/National-Report-on-the-Higher-Education-systems-of-Mexico_ES-2.pdf
- Egron-polak, E., y Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. LAU 3rd Global Survey. International Association of Universities.

- Gacel-Ávila, J., Villalón-de-la-Isla, E. M y Vázquez-Niño, M. G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 310-334. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912>
- Gacel-Ávila, J., Vázquez-Niño, M. G. y Villalón-de-la-Isla, E. M. (2023). La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y oportunidades. Universidad de Guadalajara.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. *Interrogantes para América Latina. Cuadernos del Cendes*, 22(58), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4063675>
- Ilieva, J. y Peak, M. (2016). *The shape of global higher education: National policies framework for international engagement*. Emerging themes. British Council.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2004). *Internacionalización de la educación superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica*. Informe presentado por Estrada Muy, Marco R. y Luna, Julio Guillermo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140484>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). *Características educativas de la población*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#tabulados>
- Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS UNESCO] (2021). *Base de datos*. <https://repositorio.cepal.org/items/4c2fe027-6268-4188-8363-8a0fd234a2a6>
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *Canadian Bureau for International Education*, (7), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. IAU 5th Global Survey. International Association of Universities (IAU).
- Marinoni, G. y Pina, C.S.B. (2024). Internationalization of Higher Education. Current Trends and Future Scenarios. International Association of Universities (IAU)
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/>

- cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content
- Organización Mundial del Comercio (2024). *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas*. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm#3
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Institute for Statistics. (2024). *Data for the sustainable development goals*. <https://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4>
- Red IndicES (2023). *Estudiantes en la educación superior (2012-2021)*. <http://www.redindices.org/indicadores>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2024). *Educación básica*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica#educacion-secundaria-panorama-en-datos
- The World Bank Data (2023). *World Bank open data*. <https://data.worldbank.org/>
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, California.
- United Nations (2024). *Sustainable Development GOALS*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Villalón-de-la-Isla, E. M. (2018). *Los procesos de internacionalización en México, Canadá y España. Políticas, oportunidades y resultados desde una perspectiva comparada*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54708>
- Wilkins, S. (2018). *Definitions of Transnational Higher Education*. *International Higher Education*, (95), 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10717>

Capítulo 11

La identidad docente frente a nuevos escenarios educativos. El caso del Instituto Politécnico Nacional

*Georgette del Pilar Pavía González
Xochiquetzalli Mendoza Molina
Alan Jossimar Robles Argüelles
Claudio Iván Galván Hernández
Oscar Barrón Ochoa
María Magdalena Calva Ramírez
Jesús Gómez León*

<https://doi.org/10.61728/AE20251352>



Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue trazar una hoja de ruta que permita diseñar una teoría para comprender y explicar las maneras (formas o estrategias) cómo el profesor de educación superior, de las modalidades escolarizada y no escolarizada, ajusta (modifica, adapta o rediseña) su identidad docente ante los retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes como por los nuevos perfiles de los estudiantes.

Después de la fase de categorización a través de un estudio bibliométrico, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad, eligiendo a los profesores cuyas características fueron: tener 40 horas o tiempo completo en la escuela, más de 20 años de servicio y que tuvieran la disposición de pasar un tiempo en la realización de la entrevista.

Los datos derivados de esta investigación dan respuesta al objetivo general en su primera fase. Consideran importante el estudio de la formación docente mediante un ejercicio reflexivo y dialógico, para la sensibilización y resignificación del profesorado ante los escenarios educativos emergentes.

Los datos recabados indican que, con respecto a la formación de identidad docente, presentan una motivación y desarrollo de vocación no genuina con respecto a formar una trayectoria docente; sin embargo, esto se modifica al presentarse la oportunidad para desempeñarse en este rubro. Lo que indica una estimulación intelectual basada en condiciones y experiencias laborales, sociales, de desarrollo personal, de asignación de tareas y su relación con la autoridad dentro del campo profesional, mismas que a lo largo de su desempeño como docente se han consolidado como una motivación laboral con su labor como docente.

Este estudio nos permite plantear una posible hoja de ruta para el diseño de una teoría que vincule la identidad del profesor con su formación como respuesta a los escenarios educativos emergentes.

Introducción

El 5 de mayo de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaraba el fin de la emergencia de salud pública internacional por la enfermedad de COVID-19; sin embargo, reconocía que el virus había llegado para quedarse (OMS/OPS, 2023). En este sentido, aún seguimos identificando, resolviendo y, en general, viviendo las consecuencias y los efectos de las políticas, estrategias y acciones tomadas por los gobiernos, organismos, empresas, sociedades y personas desde que fue declarado el inicio de la emergencia sanitaria (febrero de 2020) (Ferrer, 2020; Martínez y Sulmont, 2021). De manera reduccionista, puede plantearse que las estrategias para reducir la propagación del virus que implicaron la limitación de las actividades sociales (trabajo, comercio, educación y esparcimiento), de la movilidad y la interrupción en la logística de las cadenas de valor (entre muchas otras) tuvieron (y han tenido) efectos no previstos en la compleja dinámica social (nacional e internacional).

Algunas de las consecuencias para México fueron analizadas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, identificando los problemas en el ámbito económico como el crecimiento económico, la inflación, los retos a las finanzas públicas y los cambios en la dinámica de los negocios y los problemas en el ámbito del desarrollo humano que agrupa diferentes dimensiones como la economía de los hogares, el empleo, la pobreza multidimensional, la salud y la educación (Martínez y Sulmont, 2021). Sin embargo, es importante resaltar que también hay otras dimensiones importantes como el acceso a la justicia, la experiencia de estrés y de violencia en el hogar, los retos en los procesos de socialización y las consecuencias del aislamiento para la salud mental y el bienestar psicológico, entre muchos otros (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

En el ámbito de la educación y ante la necesidad de prevenir y limitar los posibles impactos negativos (propagación masiva) por COVID-19, los gobiernos de más de 190 países decidieron limitar las actividades en las instituciones educativas, lo que se tradujo en que más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos dejaran de tener clases presenciales (mayo del 2020) (de Santiago, 2020). Los dos efectos más perjudiciales que están directamente relacionados con el cierre temporal

de las escuelas (sin tomar en cuenta el aspecto laboral) son el éxodo de los estudiantes de escuelas privadas a públicas (se estima que fueron más de 302 000 alumnos con más de 8 000 escuelas privadas cerradas) y la deserción escolar (a nivel mundial se estimaba una población vulnerable de hasta 24 millones, lo que en el caso de México se tradujo en 5.2 millones; la mayoría por necesidad de trabajar) (de Santiago, 2020; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021; UNESCO, 2020).

Los nuevos problemas de la educación derivados del distanciamiento y asilamiento sociales (por ejemplo, cómo continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje) se sumaron tanto a los viejos problemas (por ejemplo, cómo adaptarse a los nuevos contextos de la sociedad contemporánea, cómo resolver: la expansión de la matrícula, la distribución inequitativa de recursos, la actualización de las habilidades y el conocimiento científico en todos los niveles educativos, el fracaso y abandono escolares, el acceso y la calidad del servicio educativo, la infraestructura, la formación docente, y la optimización del diseño curricular) como a los problemas no resueltos (por ejemplo, cómo diagnosticar las dimensiones de rezago, cómo involucrar a la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo medir-comparar el desempeño individual con parámetros internacionales, la duración de los planes, la gestión/administración escolar, los recursos insuficientes, la representación sindical, la distribución gratuita del servicio y los esquemas de beca y financiamiento). Es importante subrayar que en cada uno de los problemas asociados a la educación —viejos, nuevos y sin resolver— participan activamente diferentes actores, cuya acción tiene diferente alcance y cuya relevancia depende del contexto y el escenario donde se desarrolla.

En este contexto, para diagnosticar y resolver los diferentes problemas educativos, existen tres actores principales: el docente, el alumno (puede incluirse a su familia) y las instituciones; sus relaciones están determinadas tanto por los escenarios educativos como por la metodología y didáctica de enseñanza y la tecnología implementada y por una dimensión legal.

En esta investigación nos centramos en uno de los actores, a saber, el docente, que establece, condiciona y adapta sus relaciones tanto con los alumnos como con las instituciones de educación superior (el Instituto Politécnico Nacional).

Ante la diversidad de interrogantes que surgen sobre cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, eje de la solución de los problemas educativos, Haamer y colaboradores se preguntan ¿cómo debe ser el profesor ideal y cómo debe prepararse? Bigge y Hunt comienzan por definir qué clases de personas deben de ser los profesores (Bigge y Hunt, 2009; Haamer et al., 2012). Al intentar dar una respuesta sincera, estos autores enlistan una serie de elementos que deben de estar presentes en el profesor: tener una curiosidad intelectual, deseo de aprender sobre muchos temas, tener un sentido de crítica, necesidad de saber los porqués, tener rasgos de personalidad afín a la enseñanza, poseer un alto grado de conocimientos y contar con una comprensión adecuada de la técnica o método (Bigge y Hunt, 2009).

Bigge y Hunt dividen la enseñanza en tres niveles: memoria, comprensión y reflexión. Al describir la enseñanza por comprensión, propone que esta tiene la función de conseguir que se vean las relaciones (entre las cosas o fenómenos) y que se puedan ver su utilidad o uso (Bigge y Hunt, 2009). La eficacia del maestro durante la enseñanza en este nivel radica en al menos 3 factores: i) la forma en que el maestro ha aprendido la materia (entendiendo que la manera en que los maestros han aprendido se reflejará de igual modo cuando enseñen), ii) el grado que la ha aprendido (el conocimiento que se comunica depende del dominio del conocimiento que ha de comunicarse) y iii) las características de personalidad del maestro, aparte de sus capacidades intelectuales o cognitivas, el maestro debe ser paciente, empático ético y honesto con una alta capacidad de adaptación; hasta aquí estos factores pueden reforzarse, mejorarse, incluso aprenderse (si no se tienen) lo que lleva a virtud más preciada del maestro su continua actualización y capacitación —formación inicial y continua del profesor— (Bigge y Hunt, 2009; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019).

En este sentido, según Vanegas y Fuentealba, las claves de la formación inicial y continua del profesor dependen del desarrollo de la identidad profesional, la reflexión y la práctica pedagógica (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019). Zimmermann, Flavier y Méard definen la identidad profesional como “un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño”; así mismo, Gohier

y colaboradores proponen que el diálogo entre sí mismo (el profesor) y los otros (estudiantes, colegas, universidad) se convierte “en el motor del proceso dinámico de construcción de la identidad, manifestada como crisis que lleva a la congruencia y reconstrucción de los factores internos y externos” (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019).

Pishghadam et al. (2022), estudiando el desarrollo de la identidad profesional del profesor, proponen un nuevo marco conceptual (estructura) así como sus conexiones (funcionalidad), donde introducen los seis componentes esenciales de la construcción de la identidad del profesor: “espejos de poder”, “discurso”, “imaginación de la realidad”, “inversión”, “emoción” y “capital”.

Diseño de una hoja de ruta para la construcción de una teoría

Los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de 1960 desarrollaron la Teoría Fundamentada, cuyo propósito y enfoque de investigación es desarrollar teorías específicas y contextualizadas a partir de los propios datos recopilados en lugar de probar o verificar teorías existentes; usualmente a través de entrevistas (Carrera, 2014). A diferencia de otros métodos que comienzan con teorías existentes, esta propuesta permite que los patrones y conceptos emerjan del análisis de datos empíricos. Según Glaser y Strauss, la teoría fundamentada implica un proceso interactivo de recopilación y análisis de datos, donde se buscan constantemente patrones y relaciones para desarrollar categorías y, eventualmente, una teoría sustantiva que explique fenómenos específicos (Glaser y Strauss, 2017).

La teoría fundamentada sigue un proceso riguroso y estructurado donde la recopilación de datos suele realizarse a través de entrevistas, observaciones y revisión de documentos. A medida que los datos se acumulan, se inicia un proceso de codificación, donde se identifican patrones y se agrupan en categorías, que serán clave para la comprensión del fenómeno. Este proceso se denomina codificación y puede ser “abierto”, que implica la identificación de conceptos iniciales, o “axial”, que se centra en relacionar estos conceptos para formar categorías más amplias.

Aunque pareciera que no hay límite en el proceso de investigación (proceso diferente al estudio del estado del arte), la “saturación teórica” indica que la recopilación de datos se detiene cuando no se obtienen nuevos descubrimientos o cuando se repiten patrones (Glaser y Strauss, 2017).

Existen al menos tres claras ventajas del uso de la Teoría Fundamentada como enfoque de investigación: 1) la capacidad de desarrollar teorías emergentes (incrementando su aplicabilidad), 2) la flexibilidad metodológica, que se adapta bien a situaciones donde es necesario ajustar los enfoques de investigación según las complejidades del fenómeno estudiado, y 3) la profundización en la comprensión que facilita una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos (Glaser y Strauss, 2017).

Sin embargo, también hay desventajas o riesgos, por ejemplo, la subjetividad en la interpretación; pueden obviarse las reglas del investigador para identificar patrones y, por lo tanto, construir teorías, el tiempo y los recursos necesarios para realizar una investigación exitosa y el riesgo a una generalización, ya que las teorías derivadas de la Teoría Fundamentada pueden tener limitaciones en términos de generalización a otras situaciones o contextos (Glaser y Strauss, 2017).

El sistema educativo en contexto

Según el Documento Eje de la UNESCO (1997), la educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 2019).

En el contexto de la postpandemia y del nuevo orden mundial, los escenarios educativos emergentes están siendo creados para solventar compromisos de las agendas políticas necesarias para resolver problemas sociales, existen elementos complejos como la ética de los negocios que regulados por inteligencia artificial a costa de la emocional pueden provocar la sustitución de talento humano, por lo que se tendrán que buscar escenarios donde la educación y la formación de estudiantes de negocios sea integral, multidisciplinaria, con desarrollo de pensamiento crítico y con

capacidad de análisis prospectivo ante las nuevas necesidades sociales y evitar el desempleo de ciudadanos altamente calificados.

Por otro lado, la educación híbrida, según la Universidad Veracruzana en su página oficial:

la educación híbrida es un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible dándole una personalización a su aprendizaje. Encuentra fundamento en el aprendizaje auténtico, cuyo sustento es el constructivismo social, que de acuerdo con Mathur y Murray citado por Capacho (2011) ha sido estudiado por Bruner (1990), Dewey (1938), Piaget (1973), Ausubel (1976) y Vygotski (1978), entre otros teóricos del campo de la educación. Mathur y Murray (2006), consideran necesario el planteamiento de una estructura triangular central en la educación, conformada por la pedagogía, la teoría del aprendizaje y la evaluación como base del aprendizaje auténtico cuyos atributos aluden a motivación, flexibilidad, colaboración y mediación. (Universidad Veracruzana, s. f.)

En la actualidad, los programas académicos enfocados en las ciencias sociales y los negocios tienen una oferta y demanda académica en instituciones educativas, tanto públicas como privadas, por lo que la cantidad de egresados llega a ser preocupante. Por ello, se tiene la responsabilidad de promover, impulsar, consolidar las competencias profesionales, emocionales, específicas, entre otras; necesarias para hacer frente a las nuevas necesidades de la sociedad y el nuevo perfil profesional.

Los problemas de la educación en el IPN

Las condiciones actuales del sistema educativo se han estado analizando como parte de un proceso continuo y gradual desde dos frentes: el primero, deriva de las necesidades de las nuevas generaciones (nuevos perfiles profesionales) y el segundo, deriva de los efectos (errores, enseñanzas y aprendizajes) de las estrategias implementadas por las instituciones de educación (incluyendo las políticas educativas de gobierno), docentes y padres de familia (incluso alum-

nos) referentes a las medidas de aislamiento, distanciamiento social y confinamiento producto de la pandemia por coronavirus SARS-CoV-2.

En este sentido, mientras algunos autores se han preguntado si los sistemas educativos y de aprendizaje actuales son adecuados para la vida del siglo XXI y consideran que el perfil profesional ha cambiado (Andere, 2020), otros han descrito la forma en que el sistema educativo “se adaptó o reaccionó” a las características coyunturales (combinación de factores y circunstancias que se presentan en un momento determinado) de la pandemia (Human Right Watch, 2021).

En términos generales, un sistema educativo tiene “como propósito la prestación del servicio educativo” (Peñalosa Barriga, 2017) y lo logra hacer por el “adecuado” funcionamiento e interacción de y entre sus partes, estableciendo una compleja red de subsistemas, actores, roles, relaciones y funciones. La compleja red de relaciones producto del sistema educativo puede ser ejemplificada y conceptualizada desde el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, que considera las interacciones entre el individuo (estudiante) y su entorno social (al menos definido por cuatro subsistemas-niveles distintos: microsistema, mesosistema, exosistema y el macrosistema integrándose al crono sistema y al globo-sistema) como las variables que permiten entender el desarrollo integral de los estudiantes (Chavez et al., 2021; Cortés Pascual, 2004; Schmitt y Dos Santos, 2013).

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), en septiembre de 2021, en su página oficial dio a conocer su primer comunicado para el regreso a las aulas bajo este esquema conocido como Programa Escalonado Humano de Regreso a Clase (PEHRC) como parte de las disposiciones del Ejecutivo Federal. Con el inicio de la modalidad híbrida, el IPN ha dado paso a la reactivación de sus actividades de manera presencial, principalmente las académicas, en apego al PEHRC de esta casa de estudios, así como de las disposiciones del poder Ejecutivo Federal, de la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública (IPN, 2021).

Reyes Sandoval señaló que el inicio de la modalidad híbrida ha sido un paso muy importante para la institución, ya que forma parte de la necesidad de que los alumnos de los niveles medio superior, superior y posgrado retornen de manera presencial a las escuelas, unidades y centros de investigación, bajo las medidas generales de protección y preven-

ción necesarias para un regreso seguro, y contribuyan al cuidado de su salud y el de sus familias. Manifestó que desde los inicios de la pandemia por COVID-19, el IPN se posicionó en la delantera para establecer medidas de acción que permitieran mantener el desarrollo de las labores institucionales, pero, sobre todo, para salvaguardar el bienestar de su comunidad, por lo que se implementó el Plan de Continuidad Académica, que implicó incorporar de lleno las tecnologías digitales y de vanguardia. Es decir, que tanto los docentes como los estudiantes e investigadores politécnicos no han detenido sus actividades desde marzo del 2020 cuando se declaró la pandemia (IPN, 2022).

Por lo que la innovación académica es uno de los ejes que han de desarrollarse en torno a la disciplina que se aprende y enseña en los programas educativos de la ESCA ST, siendo la escuela más antigua del IPN y la segunda más grande del mismo, albergando un aproximado de 13,000 estudiantes divididos en siete programas académicos enfocados a los negocios en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada, por lo que es imprescindible crear escenarios adecuados y funcionales para la mejora continua de lo que se requiere en una sociedad compleja.

El objetivo de la inteligencia artificial, de manera simplista, ha sido la resolución de problemas a través de procesos automatizados. Estos procesos dependen de la definición y caracterización precisa de los problemas a resolver, de tal manera que una “máquina” pudiera resolverlos. Para entender la inteligencia artificial en su complejidad, la UNESCO considera cuatro dimensiones más: “Pensar humanamente”, “pensar racionalmente”, “actuar humanamente” y “actuar racionalmente”.

De acuerdo con la oferta educativa de la ESCA-UST, dentro de los escenarios emergentes derivados de la pandemia y del desarrollo socio-laboral y empresarial, está el escenario generado a partir del desarrollo conceptual de la sostenibilidad, y es el que establece una nueva relación entre el desarrollo sostenible, las instituciones de educación superior y la triada economía-naturaleza-sociedad. En este sentido, el desarrollo sostenible debería replantear la relación del estudiante con la universidad. Al mismo tiempo, la forma de pensar de las ciencias contables y administrativas, en particular su pedagogía (proceso enseñanza-aprendizaje), plantea la necesidad de proponer nuevos escenarios educativos (escenarios emergentes)

que den respuesta a las nuevas condiciones coyunturales (condiciones postpandemia) y a las nuevas condiciones sociales, profesionales y laborales.

En este sentido y retomando las características curriculares de la propuesta educativa de la ESCA ST, la inteligencia artificial puede tener impactos disruptivos y habilitadores en los escenarios laborales futuros (empresas, gobiernos y sociedad) a través de la generación de nuevas soluciones de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos, incluso puede evidenciar y reducir las brechas digital y social a través del diseño e implementación de ambientes, entornos, escenarios educativos de enseñanza-aprendizaje inmersivos donde se entienda al estudiante como un sistema con la potencialidad (necesidad) de integrar sus dimensiones cognitivas, volitivas, motivacionales, actitudinales, sociales entre otras para el desarrollo de mecanismos autogestivos de aprendizaje.

Método o metodologías

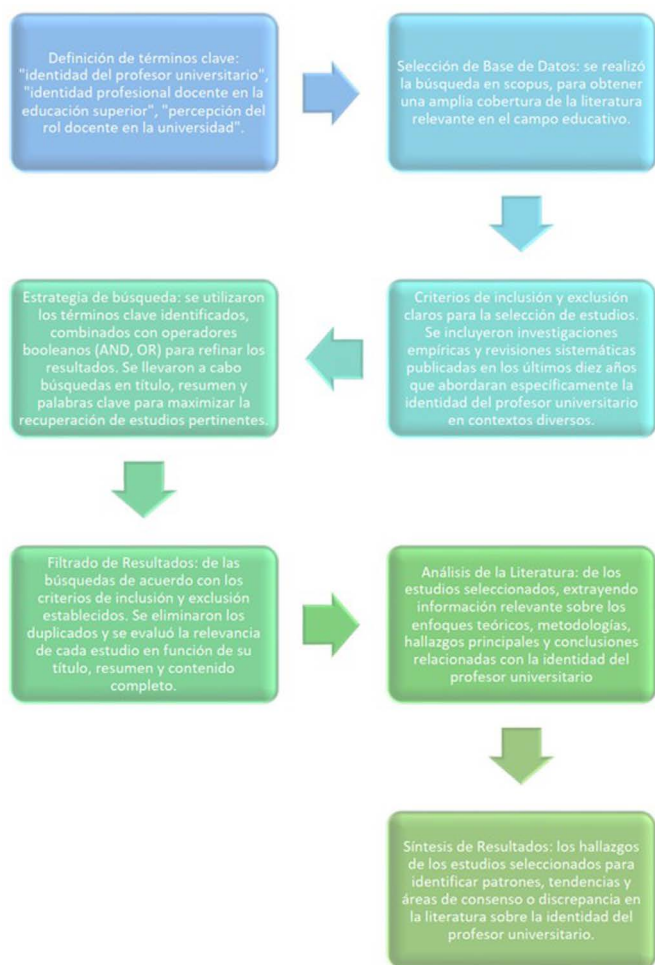
Como el objetivo general de la presente investigación fue trazar una hoja de ruta que nos permita diseñar una teoría para comprender y explicar las maneras cómo el profesor de educación superior ajusta su identidad docente ante los retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes como por los nuevos perfiles de los estudiantes, realizamos una primera fase que consistió en la investigación del estado del arte, que fue la determinación de las categorías y las entrevistas dadas a esas categorías.

La investigación para este estado del arte se llevó a cabo utilizando bases de datos académicas como Scopus. Se utilizaron términos de búsqueda como “identidad del profesor”, “identidad profesional docente”, “auto-concepto del profesor”, “motivación”, “vocación”; con lo que se realizó una ecuación de búsqueda que quedó de la siguiente forma: ((“profes* identity” or “teach* ident*”) and (“technol*”) and (“motiv*” or “inspire*” or “vocat*” or “self-realis*” or “self-ful*” or “profess* success*”).

Posteriormente, en la página de Scopus se utilizó la ecuación donde se encontraron solo 118 documentos relacionados, de los cuales a través del programa VOSviewer (Kirby, 2023) se encontraron las categorías emergentes siguientes:

- Experiencia profesional y motivación docente.
- Desafíos en la docencia y estrategias de enfrentamiento.
- Impacto significativo en la vida de estudiantes.
- Manejo de retroalimentación y críticas constructivas.
- Adaptabilidad a cambios inesperados.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Estilo de enseñanza y estrategias pedagógicas.
- Adaptación a necesidades individuales de estudiantes.
- Uso de tecnología y herramientas educativas modernas.
- Tecnología nada más (lo relacionado).
- Aprendizaje valioso en la formación docente.

Con las categorías emergentes se seleccionaron estudios publicados en los últimos cinco años y se priorizó la inclusión de investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas relevantes. Los pasos fueron los siguientes (Figura 1).

Figura 1*Proceso de selección de información**Nota.* Elaboración propia.

Asimismo, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y sustentado con la teoría fundamentada, en un diseño experimental con alcance descriptivo, utilizando el método biográfico descriptivo, bajo la técnica de entrevista a profundidad.

Resultados y discusión

Se realizaron cuatro entrevistas a profundidad, eligiendo a los profesores cuyas características fueron: tener 40 horas o tiempo completo en la escuela, más de 20 años de servicio y que tuvieran la disposición de pasar un tiempo en la realización de la entrevista (Tabla 1).

Tabla 1
Sistematización de categorías

Tabla de sistematización de categorías recurrentes				
Documento	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Experiencia profesional y docente	Destaca su participación en proyectos multidisciplinarios para enriquecer la práctica educativa.	Experiencia en despachos contables y roles administrativos en colegios privados antes de ingresar al IPN	Trayectoria desde despachos contables hasta roles administrativos en colegios privados antes de incorporarse al IPN.	Experiencia en contabilidad pública y funciones administrativas antes de comenzar en el IPN.
Motivación y desarrollo de vocación docente	Se inspiró en la oportunidad de hacer una diferencia positiva en la sociedad a través de la enseñanza.	Surgió de la necesidad de cumplir con el servicio social y se convirtió en una vocación tras impartir clases.	Surgió de la necesidad de tener al menos una clase para personal administrativo, desarrollándose con el tiempo.	Se originó a partir de una plaza ofrecida para realizar funciones administrativas, evolucionando con el tiempo
Vínculo con el ipn y contribución social	Reconoce al IPN como una institución de prestigio donde puede contribuir al desarrollo educativo.	Destaca la importancia del IPN en su formación y su deseo de retribuir a la institución.	Describe su conexión con el IPN y el impacto positivo en los estudiantes como motivación para trabajar allí.	Destaca el papel fundamental del IPN en su carrera y su deseo de contribuir al desarrollo de nuevos talentos.

Desafíos y adaptabilidad en la docencia	Enfrentó desafíos durante la transición a clases virtuales y se adaptó para cumplir con el programa educativo.	Experimentó un momento de desconcentración al enfrentarse a un grupo numeroso, pero su experiencia previa en la materia lo ayudó a superarlo.	La pandemia lo obligó a impartir clases en línea, lo cual nunca había practicado, pero superó el desafío a través de cursos de capacitación.	La adaptación a las clases en línea durante la pandemia fue un reto, pero pudo superarlo con la ayuda de cursos de capacitación.
Impacto en la vida o aprendizaje de estudiantes	Destaca la importancia de comprender las dificultades personales de los estudiantes durante la pandemia y ajustar su enfoque de evaluación en consecuencia	Se enfoca en el apoyo brindado a los alumnos para conseguir empleo, lo que resultó en casos exitosos de inserción laboral.	Refleja cómo el establecimiento de relaciones de confianza con los estudiantes puede tener un impacto significativo en sus vidas y aprendizaje.	Destaca la confianza como factor clave en la relación entre profesor y alumno para lograr un compromiso más profundo con el aprendizaje.
Manejo de retroalimentación y críticas	Utiliza encuestas al final de cada semestre para recopilar retroalimentación y mejorar continuamente su práctica docente.	Aprovecha las críticas y sugerencias de los estudiantes para corregir errores y mejorar su desempeño como maestro.	Utiliza la retroalimentación de las encuestas de fin de semestre para mejorar su trabajo y corregir errores.	Acepta la retroalimentación constructiva de manera positiva para poder mejorar como docente.
Estilo de enseñanza y estrategias pedagógicas	Se basa en el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas para fomentar la participación de los estudiantes.	Prefiere un enfoque práctico basado en casos para enseñar su materia	Adopta el constructivismo como enfoque principal, fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.	Su materia es predominantemente práctica, por lo que se centra en casos prácticos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Uso de tecnología y herramientas educativas modernas	Utiliza herramientas en línea y plataformas colaborativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	Emplea proyectores, pizarrones y mapas conceptuales para complementar la enseñanza teórica y desarrollar casos prácticos.	Durante la pandemia, se adaptó a la enseñanza en línea a través de la plataforma Teams.	Utiliza proyectores y pizarrones para presentaciones teóricas y desarrolla casos prácticos como parte de su enseñanza
--	---	---	---	---

Conclusiones

Los datos previos derivados de esta investigación dan respuesta al objetivo general que consta de comprender cómo construye el profesor su identidad de modalidad escolarizada y no escolarizada a partir de su formación docente mediante un ejercicio reflexivo y dialógico, para la sensibilización y resignificación del profesorado ante los escenarios educativos emergentes.

Donde los datos recabados indican que, con respecto a la formación de identidad docente, presentan una motivación y desarrollo de vocación no genuina con respecto a formar una trayectoria profesional; sin embargo, esto se modifica al presentarse la oportunidad para desempeñarse en este rubro. Lo anterior indica una estimulación intelectual basada en condiciones y experiencias laborales, sociales, de desarrollo personal, de asignación de tareas y su relación con la autoridad dentro del campo profesional, mismas que a lo largo de su desempeño como docente se han consolidado como una motivación laboral con su labor como docente, lo cual concuerda con los hallazgos obtenidos por Chuman (2023), donde se observa una correlación entre la estimulación intelectual y motivación laboral significativa, integrando algunos de los aspectos que conforman la identidad del profesorado.

A su vez, la variable de diversidad de perspectivas y experiencias docentes indica que la experiencia profesional de los sujetos de estudio establece un acercamiento previo, ya sea en el sector privado orientado a su formación académica. Lo anterior refuerza el interés por el cumplimiento de habilidades y competencias demandadas recientemente en el campo

profesional, mismas que se pretenden desarrollar en el alumnado. Así mismo, se observa que existe una formación docente previa por parte de los involucrados; esto promueve la generación de experiencias innovadoras en la didáctica de aprendizaje, facilitando así la comprensión de conocimientos, la creación de escenarios de crítica y reflexión que posteriormente fomenten la creatividad e innovación en su resolución, como lo indaga, (Martínez Rodríguez, 2023).

A pesar de identificar la diversidad de perspectivas y experiencias docentes, se considera viable profundizar sobre los aspectos de identidad y de diversidad en la perspectiva docente, ya que investigaciones como las de Aramendi, Cruz, Altuna y Mikel (2023) condicionan dichas variables como importantes para el trabajo cooperativo, el rol desempeñado por el docente para fomentar el trabajo colaborativo, tutorías, compromiso, involucramiento, coordinación y funcionamiento de las dinámicas académicas.

Referencias

- Andere, E. M. (2020). *¡Aprender!: Emociones, inteligencia y creatividad*. Siglo XXI Editores.
- Aramendi Jauregui, P., Cruz Iglesias, E., Altuna Urdin, J., y Luzarraga Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42.
- Bigge, M. L., y Hunt, M. P. (2009). *Bases psicológicas de la educación*. Trillas.
- Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, 23, 187-210.
- Chavez, W. O., Ortega, F. P., Perez, J. K. V., Zuniga, E. J. D., y Rivera, A. R. P. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Infinite Study.
- Cortés Pascual, M. P. A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa*, (14), 51-65. <https://minerva.usc.es/entities/publication/8f95bb5d-455c-40d0-a1fe-6de7b322bdf3>
- De Santiago, O. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.

- Ferrer, R. (2020). Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo. *Medicina Intensiva*, 44(6), 323.
- Glaser, B., y Strauss, A. (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Routledge.
- Haamer, A., Lepp, L., y Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: Reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 110.
- Human Right Watch. (2021). *El grave impacto de la pandemia en la educación mundial*. HRW.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*: Nota técnica.
- IPN (2022). *Con modalidad híbrida, IPN reactiva las actividades académicas presenciales*. <https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2021yn=186>
- Kirby, A. (2023). Exploratory bibliometrics: Using VOSviewer as a preliminary research tool. *Publications*, 11(1), 10.
- Martínez, C., y Sulmont, A. (2021). *Desarrollo en México y COVID-19. Desafíos a un año y medio del inicio de la contingencia sanitaria*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Martínez Rodríguez, A. E. (2023). *Relación teoría-práctica y la importancia de la formación docente*.
- OMS/OPS. (2023, mayo 6). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. *Noticias Organización Panamericana de La Salud*. <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>
- Peñalosa Barriga, M. L. (2017). *Escenarios, saberes y sistemas de enseñanza aprendizaje [sic] y proyecto de aula*.
- Pishghadam, R., Golzar, J., y Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.876395/full>
- Schmitt, R. E., y Dos Santos, B. S. (2013). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis*. Congresos CLABES.

- UNESCO. (2020). *UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?* UNESCO Paris.
- Universidad Veracruzana (s.f.). Educación híbrida. Recuperado el 21 de abril de 2024 de <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hibridas/tema-1.html>
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Vasquez, R. M. C. (2023). Liderazgo transformacional directivo y motivación laboral en docentes de una institución educativa privada de Lima: Managerial transformational leadership and work motivation in teachers of a Private Educational Institution of Lima. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3713-3727.

Capítulo 12

Avances y retos del Centro Universitario del Norte a 25 años de su creación

*Guillermo Aguilar Herver
Alfredo Leonardo Romero Sánchez*

<https://doi.org/10.61728/AE20251369>



Resumen

Un cuarto de siglo puede representar un periodo de tiempo muy breve para la larga vida de una institución como la Universidad de Guadalajara (UdeG). Sin embargo, si se trata de la primera etapa de existencia de uno de sus centros, adquiere gran valor conocer sus orígenes y el proceso evolutivo que lo ha conducido hasta la actualidad. El Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la UdeG surgió en el año 2000 y, durante sus dos décadas y media de actividad, ha tenido un desarrollo notable en distintos aspectos como la matrícula, la infraestructura y el personal que labora en este. Por esta razón, hacer un ejercicio de observación y análisis de lo que ha ocurrido en esta etapa resulta valioso para no perder de vista cómo y de dónde surgió la idea, las dificultades, hitos que han marcado su historia y los retos a los que se enfrentará. Para este fin, este texto se propone documentar las experiencias, a modo biográfico, de cuatro de los universitarios que estuvieron en el CUNorte desde sus primeros días. Por medio de entrevistas a profundidad se obtuvo información sobre el desarrollo académico, de la infraestructura, la preparación necesaria para afrontar una nueva modalidad, las condiciones de la región y el alumnado. Este trabajo aporta una reflexión necesaria del avance de la institución, y también un análisis crítico de valor sobre su papel en el desarrollo académico de los habitantes de la región norte de Jalisco y sur de Zacatecas.

Introducción

El Centro Universitario del Norte (CUNorte), ubicado en el municipio de Colotlán, Jalisco, ha formado a una gran cantidad de habitantes de la región norte de Jalisco y del sur de Zacatecas durante su existencia de casi un cuarto de siglo.

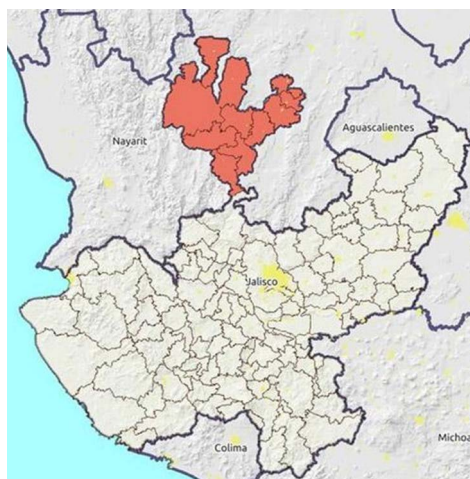
Durante el Quinto Informe de Actividades del rector Uriel Nuño Gutiérrez (2024), el secretario general del Gobierno del Estado de Jalisco,

Enrique Ibarra Pedroza, presentó algunos datos que revelan el papel del CUNorte: representa el 92 % de la matrícula de educación superior en la región y, desde su fundación hasta el año 2023, egresaron de sus carreras 7345 profesionales.

Su fundación estuvo enmarcada en la llegada de un milenio distinguido por el vertiginoso avance en la ciencia a nivel mundial y la incorporación de la tecnología en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, en muchas regiones, estos adelantos no se harían patentes, pues era necesario trabajar con problemas sociales originados por la exclusión, la dispersión y el acceso a servicios básicos que impactan directamente en la calidad de vida de las personas.

Una de estas regiones con mayores problemas asociados a pobreza multidimensional (IEEG, 2022) era la zona norte del estado de Jalisco, donde un sinfín de carencias eran patentes. Sin embargo, la necesidad de democratizar el acceso a la educación superior era apremiante, dado que la juventud con aspiraciones de cursar una carrera profesional debía trasladarse hasta la capital del Estado de Zacatecas o Aguascalientes y, en el último de los casos, a Guadalajara, la cual en distancia es la ciudad capital más lejana.

La zona norte se encuentra conformada por 10 municipios (Bolaños, Chimaltitán, Colotlán, Huejúcar, Huejuquilla el Alto, Mezquitic, San Martín de Bolaños, Santa María de los Ángeles, Totatiche y Villa Guerrero), los cuales interactúan de forma cotidiana con 10 municipios del estado vecino de Zacatecas (Atolinga, García de la Cadena, El Teúl, Momax, Monte Escobedo, Tepechitlán, Tepetongo, Tlaltenango de Sánchez Román, Santa María de la Paz y Valparaíso), conformando una gran región con más similitudes que diferencias, enmarcada por riquezas culturales, étnicas, biológicas y orográficas, que dan sentido a una sociedad con espíritu de esfuerzo constante (Figura 1).

Figura 1*Localización geográfica de la zona norte de Jalisco*

Nota. Unión de Asociaciones de Silvicultores del Norte de Jalisco A.C.

En la década de los setenta y parte de los ochenta, la región carecía de un proyecto educativo que diera cabida a la demanda e inquietudes de los jóvenes. Fue hasta agosto de 1980 cuando el rector de la Universidad de Guadalajara, el Arq. Jorge Enrique Zambrano Villa, apoyado por personajes de la región que realizaron una labor de gestión importante, fundaron la Escuela Preparatoria de Colotlán, cuya sede fue un sitio emblemático, el actual Centro Cultural Casa Hidalgo, ubicado en la calle Hidalgo número 11, fungiendo el M.V.Z. José Ramón Félix Gastélum como primer director (Sistema de Educación Media Superior [SEMS], s. f.).

La escuela abrió sus puertas el 8 de septiembre de 1980 (Abascal, 2015) y posteriormente, en 1999, se inició el proceso para la ampliación territorial de este centro educativo, por lo que se transformaron las escuelas preparatorias incorporadas de Huejuquilla el Alto, Mezquitic, Huejúcar, Villa Guerrero y San Martín de Bolaños en módulos de esta institución y, poco tiempo después, Bolaños (Abascal, 2015). En este mismo año, la escuela se cambia a su actual ubicación, en los límites de la ciudad de Colotlán.

Gracias a la fundación de la Escuela Preparatoria de Colotlán, se fueron formando más jóvenes en el nivel medio superior; sin embargo,

debieron pasar 20 años más para que la región norte contara con una institución de nivel superior.

El Campus Universitario del Norte surgió como parte del proyecto de descentralización de la Universidad de Guadalajara, hacia el año 2000, con la intervención del entonces rector general, Dr. Víctor Manuel González Romero, e inició sus actividades en aquel edificio emblemático de la calle Hidalgo 11. En sus comienzos, dependía administrativamente del Centro Universitario de la Costa (Puerto Vallarta), así como también del Centro Universitario de los Altos (según el programa educativo), y se conformó con un gran número de trabajadores de la Escuela Preparatoria (CUNorte, s. f.).

En adelante, se han escrito un sinfín de historias del CUNorte, historias de vida, que asociadas al aumento en la matrícula e infraestructura dan cuenta de un crecimiento de la comunidad universitaria en la región y de una mejora en la calidad de vida de las personas, que de alguna manera están vinculadas al Centro Universitario.

Entre tantas historias de vida, vale la pena recuperar algunas de ellas, como por ejemplo las narraciones de eventos importantes para el CUNorte, como la migración del edificio de Hidalgo 11 a la actual sede, ubicada en lo que fueran terrenos de siembra del ejido de Santiago Tlatelolco, o el crecimiento de la infraestructura en aulas y espacios para la práctica del deporte y la cultura, los cuales forman parte del desarrollo integral del alumnado.

Por esta razón, más allá de los datos oficiales, este texto rescata las voces de cuatro docentes que han sido parte del CUNorte desde sus inicios, hace 24 años, por lo que se recurrió a entrevistas de carácter biográfico para recuperar sus historias personales y apreciaciones acerca de aspectos fundamentales que han dado identidad al centro universitario. Los académicos participantes, que aportan la información para este trabajo, son: la Dra. Teresa de Jesús Cárdenas Gándara, el Mtro. Rodolfo Cabral Parra, el Dr. Román Gustavo Flores Carrasco y el Mtro. Diego Huízar Ruvalcaba.

Un cuarto de siglo de historias

La llegada y los inicios del campus

Todos estos eventos tienen asociados testimonios de personas que vivieron estos procesos, como la Dra. Teresa de Jesús Cárdenas Gándara, profesora e investigadora, con 24 años adscrita al CUNorte (prácticamente desde su creación) y 33 años en la Universidad de Guadalajara (6 años en la Escuela Preparatoria de Colotlán).

La Dra. Teresa Cárdenas narra que en mayo de 1999 se enteró de que abriría sus puertas el Campus Universitario del Norte, y que entre la oferta educativa estaban considerando la apertura de una ingeniería asociada a tecnología, además de un Técnico Superior Universitario (TSU).

Para ese entonces yo trabajaba en la Escuela Preparatoria de Colotlán, y estaba a punto de concluir mi formación como ingeniera en sistemas computacionales, por esa razón pedí licencia por un año a la prepa y así finalizar mi formación profesional. (T. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024)

Fue así que en el mes de agosto la universidad, a través de una comisión conformada por académicos y administrativos de Guadalajara, lanzó una convocatoria para incorporar a aquellos profesionistas de la región interesados en participar en el nuevo campus universitario. “Me enteré de la convocatoria, y fui con el Mtro. Rolando [Castillo Murillo], quien a su vez me envió con el Dr. Cándido [González], quien finalmente me apoyó para integrarme al CUNorte” (T. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024). Para muchos profesionistas de la región, su incorporación fue en el ámbito administrativo; posteriormente, se sumaron también en la academia.

Otro ejemplo es el Mtro. Diego Huízar, quien comenzó a colaborar con el nuevo proyecto del campus universitario desde su apertura, en las instalaciones de la actual Casa Hidalgo:

Obviamente era de esperarse que tuvieran carencias de recursos humanos, sobre todo para la impartición de algunas áreas del conocimiento. Ya cuando ocurrió el traslado para acá [refiriéndose a

la actual ubicación del CUNorte], el Dr. Cándido [González] llegó con una visión muy constructiva e incluso nos tocó hacer talacha de hacer viajes de computadoras, de todo, en los vehículos de nosotros. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

Además de ser profesor, desempeñó cargos administrativos como, de manera breve, en Servicios Generales (supliendo momentáneamente al Mtro. Javier Ramírez Romo, otro de los iniciadores del campus), en el programa de apoyo a estudiantes indígenas, secretario de división, el área de Transparencia, la coordinación de agronegocios y de posgrados, así como jefe de departamento.

Una historia diferente fue la que vivió el Dr. Román Flores, pues venía de la iniciativa privada:

Siempre me gustó la docencia, desde los años 80 fui maestro en el Conalep [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica], di clases de Estadística en la Facultad de Filosofía y Letras a los sociólogos, entonces cuando se da este asunto, trabajaba en una empresa que se dedicaba a hacer avalúos. (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024).

El Dr. Cándido González lo invitó, y luego de pensar mucho sobre el tema, un día decidió venir a Colotlán, a Casa Hidalgo, y le llamó la atención. A partir de ahí, inició un recorrido por diferentes espacios como las coordinaciones de Finanzas, de Servicios Generales y de Planeación. Antes de radicarse definitivamente en Colotlán, viajaba cada fin de semana a Guadalajara. “Alguna vez escribí sobre la calidez de la gente, me gusta el ambiente pueblerino, me gustó cómo se vive y me quedé” (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024).

También el Mtro. Rodolfo Cabral es de los docentes llegados desde el comienzo de la vida del campus, hace 24 años. En aquel momento se encontraba en CUCEA, donde impartía mayoritariamente sus clases, aunque también tenía algunas en CUCiénega.

Los programas educativos y la modalidad

Para la Dra. Teresa Cárdenas, la academia ha significado conocer los diferentes programas educativos que ha tenido el CUNorte, desde aquel lejano Técnico Superior Universitario en Telemática (uno de los programas educativos con los que dio apertura), pasando por diversas áreas del conocimiento, ya que varios de ellos son transversales, como la unidad de aprendizaje Tecnologías de la Información, que se lleva en todas las carreras. Sobre sus clases, agregó:

He dado clases en casi todas las carreras del Centro, incluso en Derecho, Enfermería, Administración y sobre todo en las ingenierías (Electrónica y Computación y Mecánica Eléctrica), sin embargo lo que más me ha gustado es dar clases en la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. (T. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024)

Una de las características más importantes del CUNorte es su modalidad educativa, la cual se puede establecer como presencial con apoyo en las tecnologías. Gracias a esta modalidad, los estudiantes acuden al aula solo 3 días a la semana y, posteriormente, llevan sus actividades de aprendizaje a través de una plataforma tecnológica, en donde, con fundamento en un diseño especializado de secuencias de enseñanza, continúan su formación académica. Esta modalidad permite al estudiante realizar actividades laborales los días que no acude a la escuela, con lo que colabora con la economía familiar o le permite obtener ingresos para mantenerse estudiando.

Respecto a los retos que implicaba la modalidad educativa, el Mtro. Diego Huízar recordó que “fue una novedad, ciertamente impactante, en una región donde las brechas digitales todavía se siguen manifestando de manera fuerte; una modalidad de estas genera cierto escozor, pero gracias a esa flexibilidad muchos han podido prepararse”. Con respecto a los retos para los docentes, agregó que:

Tienes que romper con un esquema, una zona de confort, de tener que hacer otro tipo de trabajo, simplemente el diseño de un curso no es cualquier cosa si lo quieres hacer bien [...]. No es fácil hacer

un diseño si no tienes las capacidades de redacción y de manejo tecnológico” [...] La modalidad es compleja, hay cosas que todavía no aprendemos. La interacción alumno-máquina-maestro es muy seca, muy fría. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

El maestro Rodolfo Cabral recuerda que se inició con “107 o 109 estudiantes”. Agrega que “La gente no creía porque decía que cómo iba a haber un estudio que tradicionalmente van todos los días de clase [...]. Poco a poco se fue picando piedra y la gente se fue familiarizando”.

Esta modalidad educativa, también tuvo repercusiones en los docentes, como narra la Dra. Teresa Cárdenas:

Yo no batallé con la modalidad, pienso que fue mi perfil profesional lo que ayudó, incluso me tocó capacitar a los docentes que ingresaron posterior que yo, al inicio nos dieron una capacitación en WebCT y yo capacitaba a los nuevos docentes. (T. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024)

Sin embargo, uno de los problemas a los que se enfrentó la planta docente era la falta de infraestructura tecnológica adecuada. El edificio de Casa Hidalgo tenía 3 laboratorios, los cuales se debieron adaptar para que fueran las aulas de clase; por supuesto, solo había un grupo por carrera, así que no era una demanda tan importante de espacio como lo es ahora.

El Dr. Román Flores agrega, sobre los inicios tecnológicos, que:

Se exploraron muchas otras plataformas, pero se consideró que [WebCT] era la más adecuada. Los alumnos solo iban 3 días a la clase y 2 días no iban, lo que permitía que de alguna manera los foráneos pudieran estar unos días aquí y regresar a sus lugares de origen. Se implementó un sistema de CASA [Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos] Universitarias en casi todos los municipios en que se tenían alumnos; se les dotó de equipo de cómputo, de red de internet vía satelital que pagaba el CUNorte. Creo que funcionaba más o menos bien, por lo novedoso de un centro que ofreciera licenciaturas, ya que en ese momento solo existía la Normal [finalizó, haciendo referencia a la Escuela Normal Experimental de Colotlán]. (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024)

En el ciclo escolar 2001 A, debido al crecimiento de la matrícula, se tuvo la imperiosa necesidad de crecer las instalaciones, pues los grupos de Administración, Abogado y Telemática habían aumentado y se necesitaban espacios y laboratorios adecuados.

Ya en el ciclo escolar 2001 B había grupos tomando clase tanto en Casa Hidalgo como en las instalaciones de Santiago Tlatelolco; claro, no eran como las conocemos en la actualidad, sin embargo, acá venían los estudiantes que necesitaban conectarse por videoconferencia con la sede de Puerto Vallarta. (I. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024)

En la primera década del año 2000, el crecimiento en la matrícula del CU-Norte fue paulatino; sin embargo, en el segundo decenio se logró un incremento significativo, dadas las condiciones de infraestructura que poco a poco fueron fortaleciendo al Centro Universitario, y la apertura de nuevos programas educativos acordes a las necesidades de la región.

Yo recuerdo que los estudiantes estaban muy motivados, a pesar de que comentaban: “si yendo a la escuela todos los días no aprendemos, yendo dos días nada más, no vamos a aprender nada”. Aun así, había la gente que se quedó, estaba convencida, puesto que el resto de los días que no asistían a la escuela los dedicaban a trabajar. (I. Cárdenas, comunicación personal, abril de 2024)

La motivación de los estudiantes era natural; por eso, a través de los años, la matrícula creció, muy a pesar del fenómeno de migración que sucedía en la región, con un claro decrecimiento en la tasa poblacional de los 10 municipios, derivado de las condiciones de marginación y pobreza.

Estas condiciones han afectado incluso la permanencia de algunos profesores, quienes han experimentado diferentes factores motivacionales, los cuales juegan un papel importante para la mejora de su desempeño, más aún cuando se complementa la docencia con la investigación. (Peng y Gao, 2019; Wahyudi, 2022)

En este sentido (motivacional), la Dra. Teresa Cárdenas narra como experiencia los procesos de formación docente, los cuales han estado orienta-

dos a la formación disciplinar, dejando de lado la cuestión pedagógica y la didáctica: “Egresamos como profesionales en un área de formación, no como docentes”. En este sentido, y a través de los años, la incorporación de profesores está definida por aspectos de formación disciplinar, que deberían complementarse con trayectorias de formación docente encaminadas a mejorar sus habilidades de profesor.

El papel del alumnado

Los estudiantes tampoco tienen los mismos perfiles, desde los inicios, casi un cuarto de siglo atrás, a la actualidad. “He notado cambios en los aspectos de madurez de los estudiantes; si me remonto a los 90, había una cuestión moral más contundente y más impregnada en el sujeto, de forma tal que comprometerse no era algo tan difícil”. “Con el paso de los años, por los cambios sociales que han impactado en el comportamiento de los sujetos, este asunto de madurez ha variado mucho y eso impacta en el trabajo académico y en la asimilación de la motivación”, expresó el maestro Diego Huízar.

El Dr. Román Flores afirma que hay una gran diferencia. “Los alumnos sabían a qué iban; lo que querían era estudiar y salir adelante. En el 2000, la mayoría de los alumnos eran hijos de padres que con trabajo terminaron la primaria”. Agregó que:

Había un interés marcado en aprender, en prepararse para ampliar su visión del mundo y buscar tener una mejor calidad de vida. Eran bastante dedicados, no había casi deserción. Sabían qué querían, situación que ahora no saben, el alumno está perdido, está consciente que estudiar una licenciatura no le garantiza nada; en los años 70 uno tenía asegurada su vida; hoy ya no. (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024)

Momentos destacados del CUNorte

Los académicos realizaron una amplia lista de momentos y situaciones que han marcado al centro universitario desde sus inicios como campus. El maestro Huízar, por ejemplo, destacó el proyecto de descentralización de la UdeG:

La zona norte siempre se ha quejado, nos hemos quejado y lo hemos vivido de ser una zona prácticamente marginada del Gobierno del Estado, y que la universidad volteara a vernos con un proyecto tan importante, realmente fue como un bálsamo, como un alivio. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

En este aspecto coincide el Dr. Román Flores: “La región norte de Jalisco ha estado aislada y abandonada por las autoridades federales y estatales [...] por una razón muy clara: la zona no aporta votos; yo me concentro en el área donde está el cúmulo de votos”.

Posteriormente, el maestro Diego Huízar resaltó el cambio de las instalaciones, de la actual Casa Hidalgo al actual terreno del CUNorte:

Llegábamos y era como ir a jugar fútbol a la cancha del barrio, el terregal, te estacionabas debajo de los mezquites, incluso el lugar que es tan socorrido, que ya me parece emblemático era estacionamiento, el que llegaba primero se metía debajo de los mezquites. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

Sobre el cambio de instalaciones desde el centro de la ciudad a la actual ubicación, el maestro Cabral describió que se buscó que hubiera comunicación y servicios, por eso se eligió el actual sitio. Recuerda que había una puerta negra, sembradíos de cacahuete y maíz y que lo primero que se hizo fue poner, con el maestro Arturo Ochoa (otro de los docentes de los primeros años), un invernadero, donde se metían los animales por la falta de delimitación. “Iniciaron con el edificio del módulo B, el más antiguo. Ahí empezamos a dar clases con una maquinita con gasolina; al estacionamiento se le puso balastro [...] En el andador principal hay un pino; por ahí se caminaba”.

Otro momento destacado por el maestro Diego Huízar es la dictaminación como centro universitario, de 2004 para iniciar en 2005:

Fue un momento muy interesante porque se empezó a sentir la legitimidad del centro universitario en la región, y se empezaron a ver todas las actividades desde otra perspectiva; yo podría hablar desde una visión de empoderamiento de las personas que estaban participando, ya no somos campus, ya somos centro universitario. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

Como agrega el Dr. Román Flores, previamente las carreras eran de otros centros como CUCBA (Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias), de Ciudad Guzmán y CUALtos, lo que dificultaba procesos y trámites para los alumnos de la región.

La modalidad educativa también representa un punto de referencia histórico de CUNorte, ya que, afirma el maestro Diego Huízar, muchas personas decidieron tomar la oportunidad de estudiar por la facilidad de no descuidar sus actividades laborales, al solo acudir a clases algunos días a la semana y luego desarrollar trabajos en línea. Así, se flexibilizó el ingreso, pero “nos dejó muy claro con el paso del tiempo que el conocimiento se acercara a la gente y no la gente al conocimiento” (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024).

Respecto a la construcción del centro, el maestro Cabral destaca la apertura de las funciones del Puerto de Servicios Académicos, fundamentalmente de la biblioteca. La creación de los módulos, porque expandió el número de salones, y la apertura del edificio de Rectoría. En la parte cultural, “Casa Hidalgo, los talleres para los niños, las pinturas, el mural piteado, la pintura de la entrada [del Puerto de Servicios]” (R. Cabral, comunicación personal, abril de 2024).

En este mismo aspecto, el Dr. Román Flores hizo hincapié en revistas como Niuki, el Festival de Software Libre y el Encuentro de Especialistas de la Región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas.

Posteriormente, el aumento de la oferta educativa abrió nuevas posibilidades para aquellos que querían una carrera adecuada a sus intereses profesionales. “Iniciamos con 3 licenciaturas y de pronto abren Psicología, Turismo, Agronegocios; hubo una apertura interesante de nuevos programas educativos, lo que permitió todavía captar más matrícula”, dijo el maestro Diego Huízar.

El maestro Huízar también resaltó la apertura de los posgrados, entre los años 2014 y 2015 (por su aprobación e inicio de cursos). También se destacaron los futuros proyectos de sostenibilidad que tiene en miras el centro universitario.

Retos

De acuerdo con la visión de los académicos, hay varios retos para quienes son parte de la comunidad. “El reto es innovar, cómo cambiar, cómo lograr acercarse a los estudiantes, hacer sentir que este trabajo lleve al sujeto a un reposicionamiento social, pero además a una conciencia social”. “Uno de los retos es la tasa de retorno social, qué tanto impacté en las trayectorias, qué tanto lo vi reflejado en los sujetos”, afirmó el maestro Diego Huízar.

También puso énfasis en la formación de los nuevos docentes.

Ser maestro es ser un modelo, si soy puntual estoy modelando una responsabilidad. El docente universitario tendría que empezar a pensar, cuando va a ingresar, que se tiene que capacitar para hacer manejo de grupos, tener un buen discurso, capacitarse de manera profunda. Y tiene que tener claro qué es una competencia, un diseño, una secuencia didáctica y hacer una práctica para que la universidad diga “Sí te contrato”. Es el reto de los nuevos maestros y de los que ya están también. (D. Huízar, comunicación personal, abril de 2024)

El maestro Huízar cerró enfatizando que: “El reto es cómo captar la atención y que estén metidos en el campo del conocimiento que queremos que aprendan. Es uno de los retos más fuertes para la docencia”.

Por otro lado, el Dr. Román Flores le dio valor a la formación de los docentes:

Hay que formarlos. El maestro principiante tiene que aprender la evolución de la educación, desde Comenio, las diferentes escuelas; conocer a Piaget, Bourdieu, conocer cómo funciona el cerebro [...] En el momento que tengan herramientas teóricas, pedagógicas para poder transmitir conocimientos, en ese momento serán capaces. (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024)

También recalcó la labor de los estudiantes y la adquisición del conocimiento:

En el momento que los alumnos entienden para qué sirven los conocimientos no se les olvidan. Sigue habiendo alumnos que eligen la carrera porque no tiene matemáticas y hoy en día no debe haber

una carrera en el centro universitario que no tenga matemáticas. Yo les decía a mis alumnos “Las matemáticas le dan estructura al pensamiento”. (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024)

Las características académicas pueden verse reflejadas en la deserción que existe. Una razón de fondo, además de la crisis estructural del sistema educativo, es que hay una crisis en la familia; esto implica que “el alumno tiene otra visión de la educación y se da cuenta de que estudiar una licenciatura no le garantiza nada”. “Si no entra con la visión de que cualquier carrera a la que ingrese implicará tener que migrar, entonces entran por el simple hecho de no estar en casa porque si no los ponen a trabajar” (R. Flores, comunicación personal, abril de 2024). También le dio mucho valor a las academias y a la gestión de la calidad por parte de los departamentos.

Reflexiones finales

En este capítulo se detallan algunas opiniones y experiencias de personas que han vivido el origen e historia del CUNorte durante 24 años de trayectoria. Entre tantas ideas, resuena que, para el futuro, el reto para el Centro Universitario es mayúsculo dadas las condiciones de multiculturalidad en las que opera, las cuales se mezclan con condiciones que generan la desigualdad con la que se enfrentan día a día los habitantes de la región; en comparación con los habitantes de otras zonas del estado, el fenómeno demográfico que muestra una migración continua de la región, dadas las situaciones de marginación y pobreza. De tal manera que resulta necesario hacer una retrospectiva de la experiencia de los creadores de la historia, que permita construir planteamientos a futuro para dar certeza a las nuevas generaciones que serán parte del CUNorte.

Referencias

- Abascal Johnson, A. A. (2015). *La universidad en Colotlán*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario del Norte [centrouniversitariodelnorte]. (24 de mayo de 2024). *El Mtro. Uriel Nuño Gutiérrez, rector del Centro Universitario del Norte - CUNorte, presenta su quinto informe de actividades*. Facebook. <https://www.facebook.com/centrouniversitariodelnorte>

- Centro Universitario del Norte. (s. f.). *Historia*. <https://www.cunorte.udg.mx/acerca/historia>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica (IIEG, 2024). *Migración*. https://ieeg.gob.mx/ns/?page_id=3204
- Peng, J. E., y Gao, X. (2019). Understanding TEFL Academics' Research Motivation and Its Relations With Research Productivity. *Sage Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019866295>
- SEMS. (s. f.). Historia. La Preparatoria. <http://prepacolotlan.sems.udg.mx/historia#:~:text=La%20Zona%20Norte%20del%20Estado,una%20preparatoria%20en%20esta%20ciudad>
- Unión de Asociaciones de Silvicultores del Estado de Jalisco. (s. f.). *Silvicultores del Norte de Jalisco, A.C.* <https://silvicultoresdejalisco.org.mx/silvicultores-del-norte-de-jalisco-a-c/>
- Wahyudi, W. (2022). Five components of work motivation in the achievement of lecturer performance. *Scientific Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466-473. <https://doi.org/10.37481/sjr.v5i2.528>

Acerca de los autores

Emmanuel Márquez Lorenzo. Doctor en Arqueología. Director General de ANUMXA AC y profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Cultura, Justicia y Democracia del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel 1 y perfil PRODEP. Premio Nacional de Historia Regional Mexicana Atanasio G. Saravia 2020-2021 en la categoría de Mejor Investigación Profesional. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1043. Educación, Lenguaje y Comunicación, con la línea procesos de producción y reproducción de cultura material e inmaterial. Autor de tres libros, siete capítulos en libro, veintitrés artículos científicos y ocho artículos de difusión y divulgación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-7803>

Correo electrónico: emmanuel.marquez@cunorte.udg.mx

Rodolfo Ruiz Fragoso. Licenciado en Filosofía y maestro en Humanidades (Filosofía) en la UAM-Iztapalapa, doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094, en el Centro de la Ciudad de México. Ha trabajado en diferentes instituciones públicas y privadas de nivel medio superior, superior y posgrado. Sus áreas de interés son la filosofía política de los siglos XVI y XVII, la teología política, la historia de las ideas políticas, la filosofía de la religión, la historia de la educación, educación en contextos no escolarizados, métodos de investigación educativa y uso de la inteligencia artificial en la Educación Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7532-7813>

Correo electrónico: cecyt19filosofia02@gmail.com

Julio Alberto Rojas Rodríguez. Doctor en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente, realiza una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana. Sus principales líneas de investigación se centran en la Historia de la Educación y la Historia con perspectiva de

género. Entre sus publicaciones más recientes destaca *A la sombra de la violencia. Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán, 1921-1929*.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1389-828X>

Correo electrónico: rojasalberto442@gmail.com

Luis Daniel López Coronel. Maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad Ajusco 092 en el Programa de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Política Educativa. Ha escrito sobre temas en Filosofía de la Educación y Antropología Pedagógica sobre el tomismo en la educación en México. Ha participado en ponencias sobre el abuso sexual y sobre aspectos sociológicos de la comunidad estudiantil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9128-0738>

Correo electrónico: john-343@live.com.mx

Aurelio Vázquez Ramos. Doctor en Educación. Académico de tiempo completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, donde fue director de 2004 a 2011. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel Candidato y perfil deseable PRODEP. Sus líneas de investigación son humanismo, identidades docentes, educación y equidad, violencia en las Instituciones de Educación Superior. Autor del libro *Humanismo Mexicano y Constructivismo Social: dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana* y del capítulo de libro: *Pensar desde el humanismo: el valor de la honestidad en el marco general de la NEM*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5669-4852>

Correo electrónico: auvazquez@uv.mx

Emmanuel Eduardo Espinosa González. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Maestría en Educación por el Centro Universitario Hispano Mexicano. Profesor en el Instituto de Capacitación para la Superación Personal.

ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-2221-1266>

Correo electrónico: emma.esp75@gmail.com

Nallely Cámara Cuevas. Doctora en Educación. Docente por asignatura adscrito a la Facultad de Pedagogía región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación es: procesos didácticos para innovar el aprendizaje. Coautora del libro *Micronarrativas docentes y proceso comunicativo en espacios universitarios*, y autora de los artículos “La práctica de valores a través del método de proyectos como estrategia didáctica en los estudiantes del nivel medio superior” y “El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: un estudio piloto”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4168-7772>

Correo electrónico: nacamara@uv.mx

Nicolás Lozano Mercado. Maestro en Antropología y maestro en Historia y Teoría de la Educación. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1043. Educación, Lenguaje y Comunicación. Líneas de investigación: procesos comunicativos en las relaciones educativas en contextos de diversidad cultural y análisis del discurso de políticas educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4881-0905>

Correo electrónico: nicolas.lozano@academicos.udg.mx

Cecilia Burgos Guerrero. Doctora en Historia del Arte, creadora visual enfocada en la pintura y las técnicas mixtas. Es docente en la Universidad Veracruzana adscrita al Taller Libre de Artes, a la Facultad de Artes Plásticas y la Facultad de Danza, contribuyendo en la formación de estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de las Artes, la licenciatura en Fotografía y el Área de Formación de Elección Libre. Ha participado en diversas exposiciones colectivas nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2794-3389>

Correo electrónico: ceburgos@uv.mx

Carlos Augusto Hernández Armas. Psicólogo, maestro en Educación y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la University of Hradec Králové. Docente de la Universi-

dad Autónoma del Estado de Hidalgo y Director General de Grupo Cenit Consultoría Psicológica SAS de CV. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras SNII. Autor del libro *Violencia y comunidad* y de diversos capítulos de libros y artículos científicos sobre psicología y ciencias sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0988-4917>

Correo electrónico: carlos_hernandez8973@uaeh.edu.mx

Alejandra Ochoa Rodríguez. Psicóloga, maestra y doctorante en Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Docente de nivel licenciatura en la Universidad Humanista y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; psicoterapeuta infantil y consultora de instituciones públicas y privadas. Sus líneas de investigación son género, infancias y crianza.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4248-9823>

Correo electrónico: psic.alejandra1225@hotmail.com

Ana Karen Cervantes Silva. Maestra en Docencia y estudiante del 8° semestre del doctorado en Psicología de la educación y el desarrollo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Autora del capítulo en libro “Promovemos las manifestaciones culturales” en el libro *Proyectos Comunitarios de sexto grado de primaria*. Líneas de investigación: formación docente, regulación emocional y aprendizaje autorregulado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5081-0384>

Correo electrónico: psickarencerv@gmail.com

Estela Maricela Villalón de la Isla. Doctora en Ciencias de la Educación con Mención Internacional por la Universidad de Granada, España. Investigadora Asociada de la Cátedra UNESCO “Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía Global” de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel I. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-762 Educación Superior: Estudios de Género, Tecnología e Internacionalización.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6305-5311>

Correo electrónico: estela.villalon@academicos.udg.mx

Rosa María Ortega Sánchez. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de tiempo completo y jefa del Departamento de Cultura, Justicia y Democracia del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel I. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-762 Educación Superior: Estudios de Género, Tecnología e Internacionalización.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0464-4017>

Correo electrónico: ortegarosy@hotmail.com

Marco Antonio Martínez Márquez. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Cultura, Justicia y Democracia del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel 1 y perfil deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-762 Educación Superior: Estudios de Género, Tecnología e Internacionalización.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-6687>

Correo electrónico: licmarco@cunorte.udg.mx

Katya González Jiménez. Doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Administración y licenciada en Administración de Empresas. Profesora titular de tiempo completo del Departamento de Productividad y Desarrollo Tecnológico del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel 1, con línea de investigación sobre la mujer. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-762 Educación Superior: Estudios de Género, Tecnología e Internacionalización.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6105-2432>

Correo electrónico: katya@cunorte.udg.mx

Georgette del Pilar Pavía González. Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos a nivel licenciatura y posgrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel Candidato. Autora de los li-

bros México y los mexicanos. *Entérate de lo que SÍ pasó y Narrativa de la Revolución Mexicana: La historia como marco de referencia de la narrativa*, y coautora del libro *Economía circular para teléfonos móviles*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7955-2697>

Correo electrónico: gpaviag@ipn.mx

Xochiquetzalli Mendoza Molina. Doctora en Gestión de la Calidad de la Educación con casi 40 años de experiencia profesional. Profesora investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos a nivel licenciatura y funge como coordinadora de investigación de nivel licenciatura. Autora del artículo “Una lectura humanista del impacto que tiene las interacciones violentas en el clima emocional, la atención plena y el aprendizaje en aulas politécnicas” y coautora del trabajo “La Gestión Emocional de los Directivos Ante los Nuevos Escenarios Educativos: Caso Esca Santo Tomás”, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-5978>

Correo electrónico: xmendozam@ipn.mx

Alan Jossimar Robles Argüelles. Maestrante en Ciencias en Administración de Negocios. Profesor investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos dentro de la licenciatura en Contaduría Pública. Participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC de Dirección Estratégica.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7296-1336>

Correo electrónico: aroblesa@ipn.mx

Claudio Iván Galván Hernández. Maestro en Ciencias en Estudios Ambientales y de la Sustentabilidad. Profesor investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos dentro de la licenciatura en Negocios Internacionales. Participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC Dirección Estratégica de Sostenibilidad.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9850-3244>

Correo electrónico: cigalvan@ipn.mx

Oscar Barrón Ochoa. Doctor en Administración. Profesor investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos dentro de las licenciaturas en Contaduría Pública, Relaciones Comerciales y Negocios Internacionales. Participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6644-0414>

Correo electrónico: obarron@ipn.mx

María Magdalena Calva Ramírez. Maestra en Administración de Negocios. Profesora investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos dentro de la licenciatura en Relaciones Comerciales. Participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC Investigación de mercados.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4299-6728>

Correo electrónico: mcavar@ipn.mx

Jesús Gómez León. Doctor en Educación con más de 40 años de experiencia profesional. Profesor investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, donde imparte cursos dentro de la licenciatura en Relaciones Comerciales. Participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4970-3245>

Correo electrónico: jgomezleon99@gmail.com

Guillermo Aguilar Herver. Doctor en Educación y Tecnología Educativa. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Fundamentos del Conocimiento y Coordinador de Extensión del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1043. Educación, Lenguaje y Comunicación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4321-4987>

Correo electrónico: guillermo.aguilar@cunorte.udg.mx

Alfredo Leonardo Romero Sánchez. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII Nivel Candidato. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1043. Educación, Lenguaje y Comunicación. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales; autor y coautor de diversos capítulos de libros y artículos científicos. Durante 15 años participó en programas de radio enfocados en la difusión académica y cultural. Ha fungido como dictaminador de revistas científicas indexadas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-9124>

Correo electrónico: alfredo.romero@academicos.udg.mx

La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica.

Se terminó de editar en octubre de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

El libro *La Educación en México. Perspectivas Diacrónica y Sincrónica* es un esfuerzo interdisciplinar de profesionales de distintas instituciones en México que, desde sus ámbitos profesionales, se encuentran relacionados con el área de educación en sus distintos niveles. Este trabajo, así, representa una colaboración sustancial para conocer el ámbito educativo desde distintas perspectivas, atendiendo a las condiciones sociales, históricas y regionales en cada caso. Estas dimensiones de análisis llevan a hacer que esta contribución sea fundamental para todo docente e investigador del ámbito educativo, así como lo es también para futuros educadores. Este equipo, liderado por el *Cuerpo Académico UDG-CA-1043 Educación, Lenguaje y Comunicación*, pone en nuestras manos un texto a todas luces completo, que abarca un detallado panorama de la educación en nuestro país, desde la época prehispánica hasta nuestros días.

ISBN: 979-13-87837-49-5



Consulta y descarga

