

# HORIZONTES COMPARTIDOS

ESTUDIOS SOBRE PROCESOS EDUCATIVOS,  
CULTURALES Y CIENTÍFICOS DE NUESTRO PRESENTE

COORDINADORES

Julieta Arcos Chigo: [jarcos@uv.mx](mailto:jarcos@uv.mx)

Jorge Rodríguez Molina: [jorrodruiguez@uv.mx](mailto:jorrodruiguez@uv.mx)



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
Investigación  
Académica

**Horizontes compartidos: estudios sobre procesos educativos, culturales y científicos de nuestro presente** constituye una obra fundamental para comprender las transformaciones y desafíos que enfrenta la educación contemporánea en México y América Latina. A través de once capítulos que articulan perspectivas históricas, pedagógicas y socioculturales, este libro examina críticamente las intersecciones entre política educativa, práctica docente y justicia social en el contexto de profundos cambios estructurales globales.

La obra se estructura en tres grandes apartados que abordan los nuevos enfoques educativos del siglo XXI, el desarrollo cultural y regional, y las perspectivas de la práctica docente. Desde el análisis de la Nueva Escuela Mexicana y los procesos de conquista en los libros de texto, hasta la reflexión sobre la educación inclusiva y la pedagogía democrática en el sindicalismo petrolero, cada capítulo ofrece aportaciones significativas al debate educativo actual.

Este volumen colectivo problematiza aspectos cruciales de la educación contemporánea: la formación docente, el racismo estructural perpetuado por el cine de la época de oro mexicana, la atención a la diversidad, y la necesidad de materiales educativos situados para la Educación Integral para las Sexualidades. El prólogo de Pedro Pérez Herrero contextualiza estas reflexiones en el marco de las transformaciones globales del siglo XXI, señalando la urgencia de repensar la educación frente a desafíos como la globalización, el cambio climático y la inteligencia artificial.

Esta obra se posiciona como referente indispensable para investigadores educativos, formadores de docentes y tomadores de decisiones, al proponer que la educación debe transitar del nacionalismo excluyente y el autoritarismo pedagógico hacia modelos democráticos, inclusivos y contextualmente pertinentes que coloquen al ser humano y su dignidad en el centro del proceso educativo.

ISBN: 978-607-5905-39-6



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
Investigación  
Académica

# HORIZONTES COMPARTIDOS

ESTUDIOS SOBRE PROCESOS EDUCATIVOS,  
CULTURALES Y CIENTÍFICOS DE NUESTRO PRESENTE

COORDINADORES

Julieta Arcos Chigo: [jarcos@uv.mx](mailto:jarcos@uv.mx)

Jorge Rodríguez Molina: [jorrodruiguez@uv.mx](mailto:jorrodruiguez@uv.mx)



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
Investigación  
Académica



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
**Investigación  
Académica**

El tiraje digital de esta obra: "Horizontes Compartidos: Estudios Sobre Procesos Educativos, Culturales Y Científicos De Nuestro Presente." se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, noviembre de 2025.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). La coordinadora Julieta Arcos Chigo y el coordinador Jorge Rodríguez Molina, así como los autores y coautores de esta obra son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada: Indra Mendoza Hernández

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).

[www.foneia.org](http://www.foneia.org) [consejoeditorial@foneia.org](mailto:consejoeditorial@foneia.org), 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-39-6



9 786075 905396

## Índice

Prólogo	3
Introducción	14
<b>NUEVOS ENFOQUES EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI</b>	<b>20</b>
La Universidad Pedagógica Nacional en la Nueva Escuela Mexicana y RECREA (Escuela Para la Vida): realidades y desafíos. Dr. José Edgar Correa Terán	21
Reflexiones sobre la pedagogía y la formación de docentes. Mario Sánchez Valencia	45
Análisis de los procesos de conquista México-Tenochtitlán en Libros de Texto Gratuitos de México. Una aproximación. Oscar Fernando López Meraz / Aurelio Vázquez Ramos	69
El tránsito hacia una educación inclusiva: una necesidad latente de docentes de educación especial. Rocío del Carmen Arreola Flores	89
Hacia una propuesta de formación de los docentes de educación especial. Edgard Lozano Méndez	103
<b>DESARROLLO CULTURAL Y REGIONAL</b>	<b>115</b>
La política educativa de la posrevolución, el cine de la “época de oro” y su influencia en la invisibilización de las prácticas racistas en el México contemporáneo. Jorge Rodríguez Molina	116
La Pedagogía democrática como estrategia de lucha en los Técnicos y Profesionistas de PEMEX Saúl Horacio Moreno Andrade	136

**PERSPECTIVAS Y PRÁCTICA DOCENTE** **164**

Justicia social y enfoque de capacidad: otras perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. 165

Roberto Lara Domínguez

Reflexiones sobre la pertinencia de materiales educativos situados para Educación Integral para las Sexualidades. 185

Luz Graciela Vázquez Bautista / Guillermo Hernández González

## Prólogo

En las últimas décadas han acaecido alteraciones estructurales en política, economía, sociedad, identidades, emociones, geopolítica, medioambiente y tecnología.

Los sistemas de representación competitivos indirectos, conocidos como sistemas democráticos, han sufrido grandes cambios debido a diversas circunstancias. Originalmente, cuando se crearon a comienzos del siglo XIX no existían los sistemas de comunicación actuales y las sociedades por lo general tenían niveles educativos reducidos. Como resultado, los partidos políticos nacieron con la misión de comportarse como correas de transmisión entre la demanda ciudadana y la oferta política. Como una gran mayoría de votantes no sabían leer ni escribir, ni tenían formación política, los partidos tuvieron que combinar la labor formativa de la ciudadanía con la de captación de los votos necesarios para tener representación parlamentaria. No por casualidad, en muchos casos las sedes de los partidos funcionaron como escuelas de formación en la que, a la vez que se explicaban los problemas del país, se exponían las posibles propuestas de acción política, se detallaban los derechos y obligaciones de los votantes y se enseñaba a leer y escribir. Los votantes en su mayoría no eran conscientes de lo que suponían unas elecciones. En el siglo XIX las tertulias, los cafés y la prensa eran los únicos medios capaces de informar, pero su acción era reducida, ya que su influencia se restringía a ámbitos locales. En el siglo XX la radio y la TV se convirtieron en las plataformas de comunicación de masas con mayor influencia en la ciudadanía, pero la información fluía de arriba hacia abajo. Los votantes no tenían la posibilidad de influir en la selección de la información que se transmitía por la radio, la TV y la prensa, ni tenían la capacidad de conectarse entre ellos. Las tertulias, los cafés y los teatros siguieron funcionando como foros en los que se podían intercambiar información y opiniones, pero siguieron teniendo un radio de acción reducido.

En el siglo XXI la relación entre los partidos políticos, los medios de comunicación y la ciudadanía se modificó debido a que los niveles educativos mejoraron (aunque siguió habiendo diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo) y, sobre todo, a la extensión y abaratamiento de los nuevos medios de comunicación. El teléfono móvil (o celular) fue la gran revolución. Internet y las redes sociales hicieron que los partidos políticos fueran perdiendo su antiguo papel de intermediación entre la ciudadanía y la política. Ahora la cosecha de votos comenzó a realizarse a través de Internet (TikTok, X, WhatsApp, LinkedIn, etc.). Las redes sociales empoderaron a los votantes al facilitar una comunicación horizontal rápida, barata y masiva a lo largo y ancho del planeta. El poder de persuasión que tenían antaño los partidos políticos, la prensa, la radio y la TV cambió. No es casual que en 2025 la lucha política se haya centrado prioritariamente en el control de los medios de comunicación. Quién controla las redes sociales es capaz de convencer a los votantes de a quién deben elegir como su representante político, utilizando para ello bulos, mentiras, falsas verdades, y, sobre todo, lanzando mensajes fáciles de entender. Una ciudadanía con reducido espíritu crítico y con información distorsionada acaba ofreciendo así su voto al mejor postor. Elon Musk, el hombre más rico del planeta, adquirió Twitter en 2022 y la renombró X en 2023 para lograr influir en el voto y poder ganar las elecciones en Estados Unidos.

El siglo XXI no es tan disímil de lo que sucedía en el siglo XIX. Simplemente han cambiado los mecanismos de transmisión de la información. Unos pocos siguen influyendo en el voto de millones de ciudadanos. El problema sigue siendo la reducida capacidad crítica de una gran parte de la ciudadanía. En el siglo XIX una mayoría de ciudadanos no sabía leer ni escribir y en el siglo XXI, cuando casi el total de la población sabe hacerlo, se está comprobando que se está perdiendo peligrosamente la capacidad de comprensión. Como consecuencia, se constata que la democracia no refleja la voluntad popular de forma tan mecánica y clara como se suele pensar (un votante independiente, un voto independiente), sino que ésta se va configurando desde arriba, por unos pocos manejando unos hilos aparente invisibles con la misión de llenar las urnas para poder defender sus intereses una vez capturado el poder. La

educación sigue siendo el gran caballo de batalla. Una población adormecida, anestesiada o, lo más preocupante, contaminada por ideas adulteradas e información falsa, acaba regalando su voto al que le promete soluciones rápidas y mágicas en el corto plazo.

En temas de economía, sociedad e identidades la gran transformación que se ha dado en las últimas décadas ha sido impulsada en buena parte por la globalización. En el largo siglo XIX cada país del mundo Occidental tenía su propia economía, cultura y sociedad. México, Estados Unidos, Francia, Alemania, España, Italia, Argentina, Brasil, etc. podían diseñar sus propios proyectos políticos. Eran países soberanos y se regían por sus constituciones. Sin duda, había injerencias externas. Los países más poderosos influían en los más débiles. Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania e Italia impusieron normas de cómo se debían comportar los territorios colonizados, convertidos en países soberanos independientes a comienzos del siglo XIX. Se configuró un mapa internacional dividido entre regiones desarrolladas-subdesarrolladas, colonialistas-colonizados, ricos-pobres. Los países colonialistas influían en qué y cómo debían producir los países subdesarrollados, participaban a menudo en quiénes debían ser sus gobernantes y qué políticas debían seguir, y establecían el modelo de desarrollo cultural que se debía implementar. Los países colonizadores buscaban adquirir materias primas baratas y mano de obra a precio de saldo en los países colonizados, a la vez que trataban por todos los medios de que no se desarrollaran económicamente para impedir que surgieran competencias a sus industrias. La deuda externa fue uno de los mecanismos utilizados más importantes para ahogar a las economías emergentes. Sin posibilidad de invertir para aumentar la productividad, se garantizaba la continuidad de las economías exportadoras y su dependencia con los países desarrollados.

Durante la segunda mitad del siglo XIX hubo en el mundo occidental grandes migraciones, pero la llegada de la población externa a los países receptores no supuso por lo general un rompimiento o quiebre en las identidades nacionales. Hubo fricciones en algunas pequeñas localidades donde la llegada de un número elevado de migrantes pudo ocasionar un choque con la población en la que se

insertaron. Durante el siglo XIX los migrantes se solían quedar en los países de acogida para siempre (los viajes eran caros), se adaptaban a las reglas del país que les había acogido y aprendían su idioma. Las relaciones con sus familiares lejanos eran reducidas y lentas. Debían hacerse por carta. No había Internet, WhatsApp, LinkedIn, Telegram. El teléfono era muy caro. Los migrantes conservaban ciertos rasgos culturales para diferenciarse de la sociedad de acogida, pero no pretendieron cambiar sus señas de identidad. Las primeras generaciones solían agruparse en barrios para protegerse entre sí, pero pasado un tiempo se fue produciendo una mayor integración. Conforme los matrimonios entre migrantes y nacionales fueron aumentando, el enfrentamiento entre unos y otros fue decreciendo. En las cuartas generaciones la diferencias entre los de fuera y los de dentro se fueron aminorando. Solo los apellidos y la pervivencia de ciertos rasgos culturales (música, comida) les diferenciaba.

A partir de la década de 1990 la profundización de la globalización se tradujo en una transformación de muchos comportamientos sociales, económicos y culturales. Las empresas deslocalizaron sus plantas productivas para reducir sus costos de producción y como consecuencia la informalidad y las desigualdades crecieron. A su vez, el aumento poblacional supuso una elevación de los costes de los servicios sociales públicos (educación, sanidad, defensa) que en teoría se debería corregir con una elevación de la presión fiscal, pero como esta medida podía suponer una pérdida de votos, se optó por lo general por aumentar la deuda para poder seguir financiando los servicios públicos y mantener las clientelas políticas. El resultado en el medio plazo fue un aumento en la inflación con la consecuente pérdida adquisitiva de los más desfavorecidos. Esta situación fue derivando paulatinamente en un ensanchamiento en la delincuencia, el desorden social y la violencia, a la vez que en un ascenso en la desconfianza de buena parte de la población en sus respectivos gobiernos. Una gran parte de la ciudadanía comenzó a interpretar que las democracias no resolvían sus problemas, eran caras, lentas y estaban llenas de burócratas que vivían bien a costa de los contribuyentes.

Este escenario se complicó con el aumento exponencial de la llegada de los migrantes procedentes de los países del sur a los países de más altos ingresos. Millones de habitantes comenzaron a desplazarse por el ancho mundo en busca de comida, trabajo y seguridad, pero, a diferencia del pasado, no lo hacían con la intención de permanecer en el país de llegada para toda la vida, sino transitoriamente debido a que sus desplazamientos estaban condicionados por la existencia de trabajo, por lo general informales y temporales. Se fue formando así una gran masa de población itinerante que no tenía en una gran mayoría derechos ciudadanos. Los recién llegados no podían votar, no pagaban impuestos directos, no tenían un contrato de trabajo, no podían sindicalizarse, ni tenían acceso a la educación y sanidad públicas. Eran ciudadanos invisibles que trabajaban en régimen de explotación. Se convirtieron en los esclavos del siglo XXI, pero a diferencia del pasado ellos mismos financiaban sus desplazamientos. Los barcos negreros del pasado fueron sustituidos por largas caravanas de migrantes cruzando continentes, ríos y mares en condiciones infrahumanas. No fue casual que no tuvieran interés en aculturizarse. Se generó así una población flotante de millones trabajadores que discurrían por las costuras de los países conservando sus idiomas, culturas, religiones, costumbres y formas de vida. México, Estados Unidos, Francia, España, Alemania, Argentina, Chile, Brasil, Italia dejaron de estar habitados sólo por mexicanos, estadounidenses, franceses, españoles, alemanes, argentinos, chilenos, brasileños o italianos. En las calles y plazas se comenzó a escuchar idiomas diferentes, se abrieron restaurantes de comidas hasta ahora desconocidas, sonaron músicas nuevas y llegaron creencias religiosas diferentes. Las sociedades se diversificaron, se pluralizaron, pero no lo hicieron de forma adecuada, por lo que ante la falta de políticas públicas bien diseñadas los recién llegados se tuvieron que localizar en los barrios más pobres sin servicios públicos (electricidad, gas, saneamientos, educación, sanidad) y trabajar en condiciones precarias. Se fueron creando guetos y ampliando las diferencias. Ante este panorama los sectores más pudientes de los países de más altos ingresos comenzaron a sostener la necesidad urgente de defenderse de los invasores. Por un lado, exaltaron los valores patrióticos y las esencias nacionalistas del pasado y, por otro, convirtieron a los inmigrantes en

los enemigos a abatir y expulsar. Lo cual era un contrasentido, pues eran la mano de obra barata que necesitaban esos países y los que ayudaban a corregir la baja natalidad de los países desarrollados. Se les etiquetó de violentos, vagos, delincuentes, okupas, violadores. Había que expulsarles de forma inmediata para resucitar las esencias nacionales del pasado, levantar muros para defender las fronteras y rechazar la llegada de los “bárbaros morenos del sur” que llegaban en masa contaminando con sus hábitos las buenas costumbres y las religiones del norte. Fue irónico comprobar que los que habían propiciado y defendido la deslocalización de las empresas y la libertad de mercados en las décadas de 1980 y 1990 se convirtieron ahora en los acérrimos defensores del proteccionismo y las tesis racistas.

A su vez, las identidades nacionales comenzaron a resquebrajarse desde dentro al ir surgiendo nuevas concepciones de cómo se podía definir y pensar cada uno a sí mismo. El movimiento feminista reclamó con fuerza que las mujeres debían ser consideradas y tratadas en igualdad a los hombres. Los homosexuales, trans, bisexuales, queer y un largo etc. exigieron dejar de ser discriminados por su condición sexual. Se reclamó que el color de piel no podía seguir siendo una etiqueta válida para definir una condición sociocultural, pues no existían razas, sino sólo una especie: la humana. A su vez, muchas de las categorías sociales utilizadas por las ciencias sociales durante los siglos XIX y XX (burguesía, clase media, clase baja) comenzaron a mostrar que debían ser redefinidas, pues se construyeron en singular. No todos los integrantes de la burguesía, la clase media y la baja pensaban y actuaban de la misma forma. Pero, además se fue comprobando que algunos de los antiguos obreros comenzaron a preferir ser considerados como *auto emprendedores* para dejar de ser etiquetados como clase baja (considerada inculta y pobre), lo cual se tradujo en una pérdida de votos para los partidos de izquierda. Por su parte, muchos de los ricos comenzaron a argumentar que ellos no debían ser considerados como privilegiados, enemigos de la sociedad, parásitos, sino como trabajadores que con su esfuerzo personal y emprendimiento habían ascendido a la cumbre. El mundo al revés. Los trabajadores reclamaban ser considerados empresarios y los empresarios trabajadores. Es evidente que

las categorías analíticas utilizadas por las ciencias sociales en el pasado, presentadas como verdades inmutables, deben adaptarse a los nuevos tiempos. La educación en las escuelas, institutos y universidades debe tener como objetivo que los estudiantes alcancen las habilidades adecuadas para insertarse en el mercado laboral, pero además para que comprendan la complejidad del mundo globalizado y plural en el que viven. Es complicado, por no decir imposible, entender las dinámicas sociopolíticas del mundo actual con las categorías analíticas del pasado. La lucha de clases ha dejado de ser la tensión central de las sociedades occidentales. Ahora se pelea por el reconocimiento de las diversidades.

La globalización económica, la internacionalización y la mundialización están chocando contra las fronteras físicas e identitarias del pasado. En las escuelas, institutos y universidades no se puede seguir fomentando los nacionalismos excluyentes ni inculcando el odio al otro. Hay que aprender a convivir entre los diferentes y aceptar las diversidades. El mundo es plural. Pero hay que subrayar que, si bien la necesidad de implementar este cambio en las identidades se puede explicar fácilmente, es sumamente complicado de alcanzar, pues ello supone la redefinición de las identidades nacionales construidas a través de los relatos historiográficos decimonónicos. Cuando se crearon los Estados-Nación en Occidente a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX las sociedades eran diversas, plurales. En Francia, España, Alemania, Italia, se hablaban diversas lenguas en cada una de sus regiones. En Estados Unidos se utilizaba el irlandés, el inglés, el alemán, el italiano, el holandés, el castellano, el portugués, además de la infinidad de lenguas del continente africano utilizadas por los descendientes de la población esclava, y de las innumerables lenguas habladas por las poblaciones originarias. Las identidades nacionales se construyeron de arriba abajo dotándolas de una historia homogénea legitimadora. Las escuelas se convirtieron en la forja de las identidades nacionales. Todos los habitantes de España, Estados Unidos Francia, Alemania, México, Argentina, etc. debían aprender a ser españoles, mexicanos estadounidenses, franceses, argentinos o alemanes.

Durante el siglo XIX se consiguió forjar estas identidades nacionales con bastante éxito, pero la globalización ha puesto de relieve en el siglo XXI la necesidad de conformar identidades plurales para hacer posible una convivencia pacífica. Los contenidos que se aprenden en las escuelas deben cambiar. Ya no se trata de formar patriotas, sino de construir ciudadanos del mundo. Hay que dejar de alimentar el odio contra el otro y aceptar la diversidad. Abrazarse a las banderas, cantar a todo pulmón los himnos patrios y perseguir a los diferentes no es la solución. Un mundo globalizado necesita un cambio en los modelos educativos.

La globalización económica está tensando peligrosamente la estructura de los Estados-Nación. Sirva de ejemplo que en la actualidad en la Bolsa de Nueva York las 10 mayores empresas tienen activos superiores a los PIB de muchos países. La pregunta que se debe formular es evidente. ¿Quién gobierna el mundo? ¿De verdad los países son soberanos al cien por cien para diseñar sus políticas públicas? ¿Los electores son conscientes de la capacidad que tiene el/la presidente/a elegido para cambiar su país? El mundo del siglo XXI debe ser comprendido y explicado desde la globalidad y la pluralidad. No se trata de rechazar o negar el Estado-Nación, sino de asumir que debe ser entendido en un contexto mayor. Las historias nacionales deben dar paso a historias globales y plurales. La educación debe transformarse.

A todas estas transformaciones debe añadirse que el cambio climático, junto con el crecimiento demográfico (se han superado ya los 8.000 millones habitantes en el planeta Tierra), han puesto delante de nuestros ojos de forma palpable que el modelo económico capitalista, basado en un crecimiento económico continuo y progresivo, ha consumido excesivos recursos, tensionando el equilibrio ecológico. Dado que el Planeta Tierra tiene recursos limitados, si no se pone freno al crecimiento económico el deterioro medioambiental alcanzará tales niveles que pondrá en crisis la fotosíntesis, acabando con la vida tal cual la conocemos. Es fácil explicar con números contrastados ofrecidos por las agencias climáticas internacionales que la situación es crítica y que estamos cercanos a la situación de no retorno. Se han

diseñado posibles medidas en el corto, medio y largo plazo para intentar restablecer el equilibrio ecológico perdido, pero se está demostrando que es sumamente complicado poner en práctica dichos planes. Los expertos coinciden en que se debería disminuir el crecimiento económico, reducir la población y recortar los gases de efecto invernadero, pero en la práctica estas soluciones son a la fecha impracticables, ya que el problema radica en que las empresas y la población no aceptan con facilidad cambiar las formas de producción, ni los patrones de vida y consumo. Nos hemos acostumbrado a un modo de vida del que no somos capaces de desprendernos. Se ha dicho muchas veces que es más fácil imaginar el fin del mundo, que el fin del capitalismo. Una vez más, se llega a la conclusión de que se trata de un problema de educación. En las escuelas, institutos, universidades y medios de comunicación se debe subrayar la importancia de cuidar el mundo que habitamos. No se trata sólo de reciclar, producir menos o recortar población. Se debe cambiar el modo de vida y consumo y esto solo se logrará si se aprende a vivir de otra manera. Las escuelas deben entender que sólo se evitará las consecuencias del cambio climático si se comienza a concienciar a las/os niñas/os desde los primeros años. Es evidente que habrá que luchar además contra los discursos negacionistas que discurren por las redes, financiados por aquellos sectores que viven del sistema actual de producción depredador de recursos.

A todos estos problemas se añade la llegada de la Inteligencia Artificial (IA). Hasta ahora hemos sido educados en el mundo occidental para producir y consumir. El trabajo se mostró como el mecanismo que permitía el ascenso social y la educación se presentó como el medio que posibilitaba encontrar trabajos de mayor calidad y con ingresos superiores. Pero en las últimas décadas se demostró que la educación era condición necesaria, pero no suficiente, ya que además de preparación se necesitaban contactos y palancas para encontrar los puestos deseados. El problema que se ha añadido en la década de 2020 es la irrupción de la IA, ya que muy probablemente en un futuro inmediato destruirá millones de puestos de trabajo basados en la repetición de acciones concretas, por lo que grandes masas de población podrán ir al paro

ampliándose la pobreza, las desigualdades y la violencia. Es cierto que la IA creará otros nuevos puestos de trabajo, pero hay que subrayar que serán de alta cualificación por lo que su número será reducido. Es evidente que la mano de obra con menos cualificación tiene los días contados, mientras que los trabajadores con mayor capacidad creativa tendrán garantizados sus puestos de trabajo a la vez que verán cómo sus sueldos aumentan. Las grandes preguntas que habrá que resolver serán: ¿Qué hacer en un mundo con millones de migrantes, desplazados, parados, pobres, hambrientos? ¿Cómo se gestionará la convivencia pacífica en sociedades en las que el diferencial de ingresos se amplía de forma tan escandalosa? Algunos pocos millonarios iluminados sostienen que la solución está en huir a Marte, pero irónicamente ello supone reconocer que el mundo que hemos creado ha fallado estrepitosamente. Lo más sensato es plantear que los modelos educativos actuales deben cambiar. Es imposible regresar al pasado y es inviable huir a otros planetas. Necesitamos un cambio civilizatorio y ello requiere de una transformación en la educación. Es importante aprender matemáticas, física y química, pero además hay que aprender a resolver problemas. Se debe educar para incentivar la inteligencia creativa, no para acumular información y repetir hasta el cansancio lo aprendido de forma acrítica. Un ser humano no es capaz de competir en memorización con un centro de datos, pero es superior en imaginación a la IA, pues esta no hace sino correlacionar en tiempo récord infinidad de datos.

El siglo XXI requiere de una educación acorde a sus problemas. No se puede seguir alimentado los nacionalismos excluyentes basados en el odio al otro, ni en el progreso económico progresivo desvinculado de los recursos finitos que ofrece el Planeta Tierra. Se debe poner freno al machismo y al racismo. De nada serviría que se llegara a un acuerdo en políticas públicas a escala planetaria, si después los empresarios y la ciudadanía rechazara dichos planes. El centro del debate debe girar en torno a la educación, pero hay que subrayar que no se trata de discutir cómo se debe aprender, sino sobre todo qué se debe aprender y para qué. Se necesita apostar por una educación distinta a la que hemos venido practicando en los dos últimos siglos. Se necesita formar nuevos ciudadanos,

trabajadores, votantes y consumidores. Si se quiere abrir las puertas al futuro se debe comenzar con una remodelación de la educación. Debemos aprender a vivir y trabajar en un mundo plural globalizado, respetuoso con el medio ambiente.

Dr. Pedro Pérez Herrero  
Universidad de Alcalá  
[pedro.perezherrero@uah.es](mailto:pedro.perezherrero@uah.es)

## Introducción

Las principales discusiones y debates sobre qué significa educar, cómo se debe educar y para qué se debe educar es parte de un verdadero problema y de corte histórico. Si partimos de la idea inicial de que la educación es política, y no una cuestión técnica, entenderemos el tinte histórico que citamos. Y es histórico y político por su génesis y sentido de ser.

La constitución de Republicas de Gobierno representativo, que distaban mucho, al menos en apariencia, de los modelos de gobierno monárquicos y estamentales, conllevó a más de un cambio en la forma de comprender las sociedades; de lo que era o no necesario en el momento presente y futuro. El Estado republicano, de ideario francés, opuesto al denominado "Antiguo Régimen" (denominación también de origen francés), provoca un auténtico terremoto político, económico, social y cultural. Es en ese orden, pues después de las llamadas "revoluciones liberales", que se piensan a finales del siglo XVIII en países del occidente europeo y, posteriormente, en el continente americano y a diferentes velocidades, se desata un largo siglo XIX donde se asientan viejos conceptos con nuevos significantes. El anteriormente mencionado Estado republicano sería la nueva arquitectura de poder, pero era necesario algo más.

Las dinámicas políticas y económicas no pueden ser entendidas única y exclusivamente desde las ideas y la balanza de pagos, sino que es imperativo incluir lo social y lo cultural. Estos dos últimos elementos los guardaría otro viejo concepto: nación. La nación decimonónica se reforzará de sentido social y cultural, pues se le otorgará la misión de unir las diferencias para dar lugar a individualidades que fueran colectivas. Los liberales de estos momentos argüirán que atrás quedarían los gobiernos por derecho de sangre que funcionaban en la diferencia y la desigualdad. Ahora, con la llegada de los Estados-nación, el lema será otro: gobiernos fundamentados en la igualdad. Los franceses revolucionarios de finales del siglo XVIII se referían con orgullo a su famoso tridente compuesto por libertad, igualdad y fraternidad (Liberté, Égalité, Fraternité).

El sentido social y cultural conllevaba un cambio aún más drástico que el eje político-económico, pues mientras este se llevaba a cabo a través de guerras y decretos, el eje social-cultural se desarrollaba a fuego lento. De esta forma, la llegada de un Estado nación, por ejemplo, mexicano, español o francés no significaría inmediatamente que todos se sintieran mexicanos, españoles o franceses. Para ejemplarizar aún más este asunto, ni siquiera hoy, en 2025, se podría decir que esto es así completamente en estos y otros países del mundo.

La necesidad de un cambio a fuego lento, profundo y vertebrador en lo social y cultural se tornaría fundamental en la agenda de los nuevos gobiernos republicanos (o monárquicos) del siglo XIX. La pedagogía de un Estado hacia sus, ahora, ciudadanos, era central para resolver los conflictos internos de cada país. La nueva ciudadanía, y no la de la antigua Grecia, problematizará no solo sobre el papel que deberá tener cada individuo en el Estado, sino en sus conciencias, en su forma de pensar, en su identidad.

Construir identidades fue una de las grandes labores educativas de los Estados-nación, y en este libro podremos ver diferentes ejemplos para el caso mexicano. En la actualidad es aún polémica la reforma educativa de Andrés Manuel López Obrador denominada "Nueva Escuela Mexicana". Autores de este libro problematizan sobre ello, pues es imperativo comprender los nuevos y viejos sentidos de lo que significa educar a una población, pues en la actualidad educar implica no solo a una cuestión identitaria, sino que conlleva a cuestión social-económica.

En los siglos XIX y XX, el surgimiento y desarrollo de la educación respectivamente es parte, en primer lugar, de lo identitario, pues ello es esencial para la sujeción del Estado. La nación debía cobrar sentido de identidad en cada uno de los ciudadanos de cada país. Esto, a su vez, llevaría a que estos nuevos ciudadanos se comprometieran con el presente y futuro de su nación, la cual se relaciona con el Estado. Entonces, se utiliza la nación para fortalecer al Estado a través de la educación. Más tarde, con la llegada de la movilización obrera y el concepto de la lucha de clases que instaura

Karl Marx con su crítica al capitalismo en el marco del ejercicio del político del nuevo Estado-nación, la educación será una herramienta desde lo social-popular para concienciar al poder político, es decir, algo así como un ejercicio a la inversa. En este libro tendremos ejemplos de esta pedagogía democrática, desde la lucha obrera y trabajadora en México, para presionar al poder político y que este ejerza realmente su labor representativa original.

La educación, como vemos, se complejiza y habrá que tener en consideración tanto la educación estatal y oficial como la que proviene de los diferentes sectores de la sociedad y de cómo ello impacta en los destinos de los países.

Teniendo en consideración lo comentado, quizás sería pertinente un ejercicio de visualización de la educación. Es probable que muchos que estén leyendo este texto piensen en la educación como un aula. También es probable que dicha aula la imaginen al puro estilo francés de La Salle: aulas ordenadas geométricamente, una tarima y un profesor vestido “correctamente” que evoca *auctoritas* sobre sus estudiantes. De ser así o no, a la educación también la podemos pensar como un despacho o en una reunión de poder; un mural, un libro o un cartel publicitario. Habrá otros, como sucede en este libro, que piensan el cine como un verdadero espacio educativo. La formación ciudadana, ligada al propósito educativo oficial, puede desarrollarse en diferentes espacios, de diferentes formas y a través de diversas fuentes de información y conocimiento. El cine proyecta ideas, conocimiento (o desconocimiento) e información (o desinformación), al igual que cualquier libro. Pero su seña identitaria no es realmente esto, pues el cine tiene un poder visual que un libro no posee. Un ejemplo de ello es el poder educativo y difusor del cine mexicano postrevolucionario en torno al tipo de ciudadanía al que se debe aspirar o admirar. En este caso, en el libro veremos el caso del racismo, es decir, el fenotipo que debe caracterizar a todo el país a través del cine: de como las películas ejercen una responsabilidad en como la ciudadanía comprende o no los diversos aspectos culturales que componen, por ejemplo, un país tan complejo y plural como México.

En este libro se nos recuerda que la educación para una ciudadanía nacional, independiente de cual sea su formato o soporte de expresión o difusión, la Historia siempre estará en el centro. Y todo esto tendrá que ver con el ejercicio profesional de los historiadores, ligado íntimamente al momento de desarrollo inicial (siglo XIX) de los Estados-nación. La profesionalización del historiador y el surgimiento de las diferentes formas de entender la Historia llevaban todas a un mismo lugar: dotar de historicidad a la nación conforme a los propósitos nacionalizantes del Estado. En otras palabras: una nación sin una Historia será un impedimento para la constitución de una formación ciudadana nacional. Por esta razón, fue de vital importancia la redacción de las denominadas "Historias Generales de la nación". Habrá tantas Historias Generales como naciones existen en el mundo. Dichos productos historiográficos ejercerán la base del ejercicio educativo nacionalizador, pues la identidad nacional se construye en base a un pasado milenario, homogeneizador, único y glorioso.

Si viajamos a tiempos más recientes, el problema histórico continua, aunque con importantes matices. En este libro se nos explica cómo han existido cambios relevantes en la inclusión y la importancia de la crítica en la formación de ciudadanos en las escuelas públicas. Sin embargo, no toda crítica es pura, ni toda inclusión es honesta, pues vivimos en tiempos convulsos y de mucha celeridad. Lo relevante ya no es lo sustancial, si no lo superficial: el eslogan por encima del contenido. Así, será relevante estar alertas a estas circunstancias en educación y, sobre todo, cuando hablamos de las humanidades.

En la actualidad está siendo muy popular hablar y trabajar sobre gamificación en la educación, es decir, incluir el juego en la didáctica (enseñanza y aprendizaje). En las escuelas hoy se habla de la importancia de que los estudiantes comprendan, por ejemplo, la Historia de México o de España, o de cualquier otra Historia, a través de la gamificación en aulas, o fuera de ellas, ya que habría un problema didáctico a la hora de comprender y pensar históricamente. Se habla también de la importancia de la conciencia histórica, lo cual es más llevadero de conseguir a través de los juegos. Paralelamente a ello, se ha dejado de lado un debate y discusión que parecía vivo

a finales del siglo XX: ¿Qué Historia debemos enseñar? A día de hoy la educación en Historia está centrada en la siguiente pregunta: ¿Cómo debemos enseñar Historia? Y a la pregunta de “¿para qué debemos enseñar Historia?”, la respuesta será casi siempre la misma: para mejorar la comprensión de la Historia y sus fundamentos en el marco de una ciudadanía crítica y consciente. Lo que veremos que es problemático con todo esto es: ¿crítico con respecto a qué? ¿consciente con respecto a qué? ¿Por qué debemos seguir enseñando Historia nacional de México?

Como vemos, la nación sigue más presente que nunca en la enseñanza de la Historia, pues es todavía una importante herramienta para mover, o no, según convenga, conciencias y mentalidades. Además, nos percatamos que la Historia nacional no es incompatible con la inclusión de “nuevos” actores. Y nos referimos a “nuevos”, pues se tratan de viejos actores que han sido relegados, pormenorizados o directamente invisibilizados. Pero el tema central no sería ese, ya que la Historia está siendo la misma de siempre, pero retocada.

Por último, y no menos importante, en los capítulos que articula este libro también nos referimos a la universidad. En torno a ella, mucho se ha hablado y poco se ha hecho realmente. A finales del siglo XX, la universidad se pensaba e imaginaba como aquel ascensor social que permitiría a toda una generación eliminar o disminuir significativamente su legado de pobreza individual y familiar. Tampoco es ninguna revelación que la desigualdad socioeconómica de los países ha sido cargada a las universidades. En muchos países la universidad es la imagen ideal de un país, así como la institución que mejor se valora. Esta aura de esperanza alrededor de la universidad está fundamentada más que nada por su sentido profesionalizante y laboral, más que en el estricto sentido formador e intelectual. Por ello, en la actualidad, vemos como esas expectativas están pensando en la universidad, y revelando, de cuando en cuando, sus males y peores vicios.

En este libro somos conscientes de la importancia de la universidad, pero, al mismo tiempo, de su errático funcionamiento, de su racismo, de su inequidad y decadencia paulatina. El “siempre nos

quedará la universidad” ya no es suficiente. Cuidar la universidad ya no es un ejercicio de resistencia, sino meramente estético. Es más, la resistencia no sirve, pues cada vez hay menos por lo cual resistir. Cuidar la universidad, hoy por hoy, demanda una actitud verdaderamente revolucionaria, vanguardista y valiente. La exclusión y la desigualdad dentro de la universidad no puede ser más su sello de identidad, pues debe ser ese espacio donde se exalte la igualdad de oportunidades, la libertad de argumentación y derecho a ser radicales. Al mismo tiempo, la universidad debe combatir aquello de “lo políticamente correcto”, así como “toda opinión es respetable”. No, no toda opinión es respetable. Más aún, debemos ser libres para expresar lo que pensamos, todavía más en la universidad, pero con responsabilidad.

Es esa responsabilidad la que identifica al fascista en el aula o expulsa al racista de la universidad, pues esta debe volver a ser ese espacio imaginado, ideal y que sirva como un espejo más de toda una sociedad. No debemos conformarnos con una universidad cuyo objetivo principal es que se gradúen individuos en masa. Por el contrario, la universidad debe ser ese espacio en libertad que nos permita pensar un mundo mejor.

Gonzalo Andrés García Fernández  
(IELAT-UAH)

# Nuevos enfoques educativos del siglo XXI

## La Universidad Pedagógica Nacional en la Nueva Escuela Mexicana y RECREA (Escuela Para la Vida): realidades y desafíos

Dr. José Edgar Correa Terán  
Universidad Pedagógica Nacional 144 Ciudad Guzmán

### Resumen

El objetivo del presente ensayo es dar a conocer la relevancia y el papel de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para ejecutar y/o fortalecer los modelos educativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del gobierno federal y RECREA (Escuela para la vida) del estado de Jalisco. Con respecto a RECREA, la UPN desde sus comienzos contribuyó en el diagnóstico para el posterior diseño del proyecto educativo, a través de la participación de sus académicos en grupos focales y con la presentación del “sello institucional”, que proyectó sus potencialidades en materia de formación continua y posgrados para los profesores de Jalisco. Por su parte, en el marco de las reformas educativas recientes 2011, 2017 y 2019, desde hace más de una década implementó la Maestría en Educación Básica (MEB), cuyo eje central es la profesionalización de docentes. Actualmente, también se diseñan y ofertan cursos de formación continua para la *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM)*; se desarrollan proyectos de intervención e investigación educativa, que generan conocimiento sobre los campos formativos de educación básica y pone a disposición las metodologías para que los profesores de todo el país analicen y sistematicen su práctica docente. Con dichas acciones, la UPN actúa conforme a su lema “Educar para Transformar” a los profesores de México, interesados en mejorar la calidad de sus enseñanzas.

**Palabras clave:** Diagnóstico, formación, investigación, política, comunidad.

## Abstract

The objective of this essay is to highlight the relevance and role of the National Pedagogical University (UPN) in implementing and/or strengthening the educational models of the New Mexican School (NEM) of the federal government and RECREA (School for Life) of the state of Jalisco. Regarding RECREA, the UPN contributed from its inception to the diagnostic phase for the subsequent design of the educational project, through the participation of its faculty in focus groups and the presentation of its "institutional brand," which showcased its potential in continuing education and postgraduate programs for teachers in Jalisco. Furthermore, within the framework of the recent educational reforms of 2011, 2017, and 2019, the UPN launched the Master's Program in Basic Education (MEB) more than a decade ago, with its central focus being the professional development of teachers. Currently, continuing education courses are also designed and offered for the Unit of the System for the Career of Teachers (USICAMM). Educational intervention and research projects are developed, generating knowledge about the formative fields of basic education and providing methodologies for teachers throughout the country to analyze and systematize their teaching practice. Through these actions, the UPN acts in accordance with its motto, "Educating to Transform," supporting Mexican teachers interested in improving the quality of their teaching.

**Keywords:** Diagnosis, training, research, policy, community.

## Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue fundada por decreto del entonces presidente de la república mexicana, Lic. José López Portillo. Uno de los motivos que la originaron, fue la apremiante y constante demanda de los profesores activos en educación básica por recibir una formación profesional; a través de la apertura de licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados; considerando que en su mayoría sólo contaban con Normal básica (UPN, 2019 y 2023).

A partir de esto, las autoridades gubernamentales junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), decidieron generar desde la Universidad Pedagógica Nacional una oferta educativa que fuera atractiva para los profesores y cumpliera la encomienda de formar profesionales de la educación. De esta manera, surgieron la licenciatura en pedagogía, la licenciatura en psicología educativa, la licenciatura en sociología educativa y la licenciatura en administración educativa (UPN, 2019 y 2023). No obstante, dichos programas se centralizaron en la Ciudad de México, específicamente en la UPN 092 Ajusco, que representa la matriz con respecto al resto de las Unidades.

A su vez, el decreto presidencial le otorgaba un carácter nacional a la UPN, por lo cual se realizaron las gestiones para que, en cada estado de la república mexicana, se instalara mínimo un plantel de dicha institución. En el caso de Jalisco, en un principio se contemplaron cuatro de estas: la 141 en Guadalajara, la 142 en Tlaquepaque, la 143 en Autlán y la 144 en Ciudad Guzmán. Posteriormente, se incorporó la 145 en Zapopan. Entonces, fue posible contar con cinco unidades UPN que ofertaran programas y servicios educativos. En los próximos párrafos se da a conocer la participación de la UPN en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y RECREA, donde se han centralizado las acciones académicas para poner en práctica las tres funciones sustantivas en educación superior: docencia, investigación y difusión. Sobre todo, el énfasis radica en los programas de posgrado relacionados con la profesionalización docente y los cursos de formación continua, con los cuales se trata de solventar las necesidades de capacitación de profesores de educación básica y educación media superior.

## **Desarrollo**

### ***La educación superior en México***

Desde la perspectiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), las escuelas tienen la encomienda no solamente de profesionalizar o formar investigadores desde sus programas de pregrado y posgrado,

sino también de relacionarse estrechamente con la sociedad, las empresas y otros organismos del gobierno. Lejos están los tiempos en los cuales la universidad cumplía con ofertar programas de pregrado y posgrado, para de esa manera garantizar la mano de obra calificada que se insertara en el ámbito laboral (Pérez et al., 2017). A las instituciones hoy en día se les demanda ejercer las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión universitaria; sin embargo, es también una realidad que cada vez se les exige incrementar su capacidad y competitividad académica, manejar programas abiertos y flexibles, fomentar procesos para la atención de la equidad y género, y promover el trabajo interinstitucional que fortalezca sus programas educativos y proyectos de investigación.

De hecho, actualmente a las instituciones públicas y privadas se les instruye para alinearse a las políticas que plantean los gobiernos federales y estatales en turno; con fines de estar en sintonía, hacer sinergia y trabajar por el logro del perfil de ciudadano que demandará la sociedad económica y productiva (Gil, 2012). Por su parte, Odorika (2020) afirma que la universidad actual debe estar abierta a los cambios y a las circunstancias sociales, situación que se puso a prueba durante la pandemia por Covid 19 experimentada entre los años 2020 y 2022.

### ***La UPN en la reforma educativa del 2017***

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2023) considerando su carácter de institución pública de educación superior, asume la misión de trabajar en conjunto con el gobierno para promover las políticas que ayuden a brindar la cobertura de acceso a estudios profesionales, atención a necesidades educativas nacionales y regionales, desarrollo de la ciencia y la tecnología, vinculación de las instituciones con la sociedad; entre otras directrices que apoyan a la superación humana y profesional de los jóvenes mexicanos.

Con base a lo anterior desde el año 2018 que inició sus actividades el nuevo gobierno, se comenzaron a fincar las bases para construir un proyecto donde se promueva la filosofía humanista, concibiendo

al estudiante como el centro del proceso educativo. Dicho postulado se concretó en el documento denominado “*Proyecto Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020-2024*”; (UPN, 2021) que propone las estrategias, ejes y acciones para actuar acorde con el nuevo modelo de la NEM.

Sin embargo, es fundamental comenzar con el antecedente inmediato a la NEM, como fue la Reforma Educativa del 2017 (SEP, 2017). Cabe señalar las características de esta reforma: la implementación de la educación socio emocional; el fortalecimiento a los procesos de tutoría en secundaria y el seguimiento a la asignatura de “Formación cívica y ética”; la cual se conservó con la finalidad de promover la puesta en práctica de valores, fomentar en los adolescentes la toma de decisiones, asertividad y desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, además de promover el trabajo colaborativo. A pesar de lo anterior y contrario a lo que se propone con el humanismo, los planes y programas de 2022 (SEP, 2022) continúan con una tendencia hacia la pedagogía constructivista, al resaltar la revisión de contenidos temáticos e implementación de metodologías didácticas considerando la edad de los niños, niñas y jóvenes.

De la Reforma del 2017, destaca la consolidación de las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo, que promovían la permanencia de los alumnos al menos de 6 a 8 horas; con la intención de revisar contenidos y actividades para enfrentar problemas de rezago académico en las asignaturas de lengua española, matemáticas y ciencias. A estas características complementan la implementación de clubes o talleres de dibujo, música, pintura, carpintería, manualidades, rondas; que eran diseñados acordes a las características del contexto y los alumnos (SEP, 2017). Con lo anterior se atendía la autonomía curricular propia de cada institución. A su vez, en el marco de la Reforma del 2017, se comenzó a impartir la asignatura de educación socioemocional como una estrategia para enfrentar los problemas de *bullying* o violencia entre pares que impactaba en nuestro país (SEP, 2023a).

Considerando el marco descrito, la UPN (2023) se dio a la tarea de apoyar la implementación de la Reforma el 2017, mediante las siguientes acciones: apertura de programas de pregrado a nivel nacional orientados a formar profesionales de la educación, y diseño de programas de nivelación profesional para profesores y personal educativo en servicio. Por otro lado, también se diseñaron y abrieron posgrados de impacto nacional; como fueron la *maestría en educación media superior (MEMS)* y el *doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores (DDEFOP)*. Otra de las aportaciones de la UPN en la reforma del 2017 fue el diseño de talleres, cursos y diplomados para dar seguimiento a trayectos formativos de directivos, asesores técnicos pedagógicos y docentes en servicio.

### **La UPN y la Nueva Escuela Mexicana (NEM)**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa el modelo educativo del gobierno encabezado por el Lic. Andrés Manuel López Obrador. Según la SEP (2019; 2023a) el desarrollo de la NEM ha sido escalonado, es decir, en el 2019 se dieron a conocer sus bases filosóficas donde se resalta el humanismo y los principios de igualdad, patriotismo, y bienestar de niños, niñas y jóvenes. Posteriormente, de manera abrupta comenzó la pandemia por Covid 19 que provocó la postergación del diagnóstico para identificar las principales necesidades de atención educativa del país y así estar en posibilidad de sentar las bases para el diseño de los nuevos planes y programas de estudio. Finalmente, el diagnóstico se llevó a cabo durante el primer semestre del 2022. De esta forma se comenzó con nuevos planes y programas de estudio en el ciclo escolar 2022 – 2023 (SEP, 2022).

Entre las últimas fases de la NEM cabe destacar la propuesta para eliminar la revisión de contenidos temáticos por asignaturas, para pasar a cuatro campos formativos (SEP, 2023b): *Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario*. Asimismo, la NEM contempla programas sintéticos o generales que se distribuyen en 6 fases, que abarcan desde educación inicial hasta educación secundaria.

Esto representa la base para elaborar los programas analíticos que consolidan la autonomía curricular conforme a las particularidades del contexto y población escolar y, especialmente, el diseño de proyectos integradores con sus respectivas metodologías activas para el trabajo en cada campo formativo (SEP, 2023b). Lo anterior representa una síntesis de lo hecho en la NEM por el gobierno federal, en el sexenio que terminó el 01 de octubre de 2024 con la toma de protesta de la nueva presidenta de los Estados Unidos Mexicanos, la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo; quien ha demostrado la firme convicción de dar seguimiento a la Reforma del 2019.

Al ser la UPN un organismo público descentralizado del estado y al pertenecer a la Subsecretaría de educación superior de la SEP; fue instruida a sumarse para apoyar y fortalecer a la NEM, que partió con la elaboración de la nueva Ley general de Educación Superior (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), cuya premisa fue el incremento de la cobertura de programas educativos, la educación gratuita para los jóvenes mexicanos, la política de “cero inadmisión” para los interesados en ingresar a las universidades públicas de nuestro país y la creación de universidades con enfoque intercultural donde se diera cabida los jóvenes indígenas.

Asimismo, la SEP a partir del 2016 (UPN, 2023) consideró a la UPN en la elaboración de proyectos institucionales para tener acceso a recursos económicos. En dicho sentido surgió el *Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE)*, que se elaboró en las diferentes unidades UPN del país a partir de las políticas educativas propuestas por el gobierno federal y asumidas por la institución (Dirección General de Educación Superior Universitaria, DGEUSU, 2016):

- Capacidad Académica: Nivel de estudios, certificaciones de los profesores, perfiles deseables y registro en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del CONAHCYT.
- Competitividad Académica: Programas educativos vigentes evaluables, no evaluables y de calidad, además la matrícula de estudiantes e índices de eficiencia terminal.

- Gestión: Actividades Directivas para certificar programas y sistematizar la producción científica.
- Cobertura: Programas educativos pertinentes para la región geográfica.
- Programas flexibles: Programas de corta duración basados en enfoque por competencias.
- Vinculación académica: Relación de la institución con las instancias de prácticas profesionales, servicio social y empleadores.
- Formación integral del estudiante: Programas de tutorías y asesorías para la obtención del grado académico.
- Igualdad de género universitaria: Contemplar un número similar de hombres y mujeres en los programas educativos, promoviendo la participación activa de estos últimos.
- Internacionalización: Enseñanza del inglés como segundo idioma y movilidad académica.
- Uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC): Aplicación de las nuevas tecnologías en los procesos educativos.
- Enseñanzas situadas y en contextos reales: Se refiere a que los profesores contextualicen los contenidos de las asignaturas, con base a las características de la región geográfica y de los propios estudiantes.

Con estas políticas se trató de consolidar los preceptos de la Reforma del 2017, a través de cambios en el mapa curricular y los planes y programas de estudio de educación básica. Si bien se priorizó en las políticas relacionadas directamente con el ámbito académico; tales como el trabajo desde cuerpos académicos, la inserción de más docentes en el SNII, el incremento de personal docente con grado de doctor y el incremento de programas para ampliar la cobertura; de la misma manera se generaron políticas para orientar a la institución con la intención de lograr mayor presencia nacional e impacto a nivel internacional. Por ello las políticas trataron de consolidar la participación en intercambios y movilidad académica, la promoción de la enseñanza del idioma inglés y el uso de las nuevas tecnologías educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se identifica, las políticas desarrolladas durante el sexenio de 2012 a 2018 no distan de las necesidades, problemáticas y situaciones pendientes por atender hoy en día. Por ello el gobierno de la llamada “Cuarta transformación (4T)”, ha tratado de dar seguimiento a estas políticas con la diferencia de priorizar en aquellas que sobresalen en el PIDI 2020-2024 (UPN, 2021):

- Compromiso social
- Transformación de la UPN
- Cobertura con calidad
- Gobernanza
- Financiamiento

De esta forma se continúa con los ejes institucionales relacionados con aspectos académicos; aunque, conforme a la filosofía humanista de la NEM, se pretende generar programas y proyectos educativos que atiendan al compromiso social de UPN para continuar con su misión y visión relacionada con formar profesionales de la educación que atiendan a niñas, niños y jóvenes; aunado a generar programas de pregrado y posgrado con los cuales se intervenga en necesidades psicopedagógicas y socioeducativas referidas a diferentes regiones de nuestro país. Precisamente, esto se relaciona con la transformación de la UPN basada en la generación de servicios educativos para atenderse a distancia; como son estancias e intercambio académico, creación de espacios virtuales mediante recursos, materiales y bases de datos multimedia, programas académicos bajo la modalidad totalmente virtual y la promoción de conferencias, seminarios y otros eventos académicos para transmitirse por redes sociales o aplicaciones de videollamada.

Las últimas políticas relacionadas con gobernanza y financiamiento corresponden a la creación de una Ley General de Educación Superior (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), caracterizada por la oferta de una educación gratuita, inclusiva y democrática, con rasgos de innovación pedagógica y tecnológica; y el decreto de autonomía universitaria (Senado de la República LXVI Legislatura, 2024) para que la UPN deje de ser un organismo descentralizado del estado, con la finalidad de obtener sus

propios recursos y financiamiento económico, caso similar a otras universidades públicas. Cabe señalar que esta propuesta aún se encuentra bajo el análisis y dictamen por parte de los senadores y diputados de nuestro país.

En síntesis, la contribución de la UPN hacia la NEM ha sido diversa y enriquecedora. En relación a la docencia, al diseñar programas de pregrado y posgrado acordes a las necesidades de formación profesional y en investigación que se presentan en diferentes regiones de nuestro país, los cuales se trabajan de manera presencial, a distancia o mixta; en materia de investigación, con la generación de proyectos en ámbitos correspondientes a la enseñanza en educación básica y media superior, problemáticas de salud mental en educación, problemas de aprendizaje, deserción, rezago y reprobación escolar, entre otros lo que ayuda a fortalecer los programas profesionales; y en actividades de difusión, con la publicación de productos académicos de alta calidad en libros, revistas y medios electrónicos, aunado a la organización de congresos, foros y coloquios donde han participado docentes y estudiantes de la UPN. Cabe mencionar que la obtención del reconocimiento a partir del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con el logro de perfil deseable en educación superior y productividad de los Cuerpos Académicos (CA's); aunado al incremento de docentes que ingresan al SNII del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); han potencializado y catapultado la producción académica vinculada directamente con la NEM.

### ***Foro regional sobre la participación de la UPN en la NEM***

Como principal antecedente, se encuentra la participación de quien esto escribe en el Foro regional *“Experiencias y visiones de docentes y estudiantes de la UPN, región centro occidente, ante la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos y propuestas”*, organizado en conjunto por la UPN 011 Aguascalientes y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El foro se dividió en dos eventos: el jueves 21 de septiembre de 2023, se llevó a cabo una mesa de diálogo; y el viernes 22 de septiembre, una conferencia

magistral de la Dra. Rosa María Torres Hernández, rectora de la UPN. Los participantes de la mesa de diálogo, enfocaron sus aportaciones en los siguientes ejes de análisis (UPN 011 Aguascalientes, 2023):

1. Bases generales de la NEM recuperadas para el trabajo educativo en los estados
2. Desafíos del profesorado de Educación Básica, las voces de los maestrantes
3. ¿Qué está haciendo UPN ante los nuevos desafíos?

Es importante destacar que como panelistas se eligieron profesores que laboran en las Unidades UPN de la región centro occidente; por ello se contó con la participación de un representante de los estados de Jalisco, Michoacán, Aguascalientes, Nayarit y Colima. A continuación, se describen brevemente los resultados y/o conclusiones más importantes del foro.

Referente a las bases generales para la NEM, los panelistas coincidieron que en cada estado se cuenta con un proyecto educativo permeado por ideología y filosofía política, sin embargo, se identifican varios aspectos en común con el modelo de la NEM, principalmente buscar el desarrollo integral de niños y jóvenes.

Dentro de los principios de la NEM se promueven procesos democráticos, humanistas, contextualizados, equitativos, y, sobre todo, con sustento científico. A partir de lo anterior, los panelistas afirmaron que en la puesta en práctica de los programas educativos se han reflejado dichos principios; por ejemplo, incluyendo a estudiantes del género femenino en la política institucional; promoviendo debates para analizar problemáticas y buscar soluciones; en algunas unidades UPN se han creado formalmente consejos académicos integrados por representantes de autoridades, coordinaciones de programas educativos, personal administrativo y estudiantes. Mención especial merece el diseño de programas de formación continua (talleres, cursos y diplomados) que favorezcan las necesidades del propio contexto o región geográfica, o proyectos de investigación con los cuales se busca atender dichas necesidades. Con respecto a las prácticas humanistas, los académicos de la

UPN refieren la organización de eventos académicos tales como congresos, foros, coloquios e intercambios académicos con otras unidades para garantizar la convivencia e interacción entre todos los miembros de la comunidad.

De los desafíos para el profesorado de educación básica, se concibe a la UPN como la institución especializada en ofertar programas de pregrado y posgrado, además, de formación continua (diplomados, cursos y talleres); para aportar en la profesionalización de los docentes. De esa manera, se busca capacitarlos para enfrentar las demandas actuales con fines de realizar; entre otras acciones, diagnósticos, diseños de planes académicos, creación de ambientes de aprendizaje, y diseño de planes de evaluación y seguimiento.

También como desafío se destacó la necesidad de trabajar en conjunto con otras instituciones de educación superior para generar eventos de divulgación académica y/o científica que sirvan de marco con fines de presentar productos de investigadores, profesores y estudiantes. Se visualizan proyectos de investigación y de intervención que pudieran desarrollarse bajo un carácter interinstitucional, no obstante, están pendientes por generar convenios o acuerdos para formalizar el trabajo colaborativo.

Una necesidad sentida por parte de las instituciones de educación superior de las regiones donde se encuentran las Unidades UPN, es la capacitación de su personal docente en materia de formación pedagógica; ya que los profesores de universidades o institutos tecnológicos, por lo común presentan una formación de origen o inicial en otras áreas disciplinares; por ejemplo, en ciencias exactas, ciencias económico-administrativas, ciencias de la salud, ciencias de la agricultura y ganadería, etc.

De esta manera la oferta de cursos hacia estas instituciones, se considera una de las principales fortalezas o potencialidades de las unidades UPN, especialmente en el marco del USICAMM, quienes promueven la profesionalización de los docentes como el principal medio para participar en procesos de promoción laboral.

En ese sentido la UPN ante estas nuevas demandas y desafíos, lo que fomenta es la implementación de acciones de docencia, investigación y difusión; las cuales son consideradas las tres funciones sustantivas en educación superior. Dichas acciones en los estados de la república se han puesto al servicio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por ejemplo, para generar proyectos de investigación educativa entre las diversas instancias públicas de educación superior, diseño de posgrados y programas de formación continua, publicación en revistas, libros y medios digitales de artículos derivados de proyectos de investigación e intervención, y destaca una acción recurrente, como ha sido la participación de docentes de la UPN en congresos, foros y seminarios; cuyas ponencias estriban en la vinculación de la UPN con la NEM.

De forma global, se identifica a la institución desde las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, desde las cuales ha hecho un gran esfuerzo por involucrarse en la NEM, sin embargo, la reciente publicación de dicho modelo educativo como política nacional y de los planes programas de estudio 2022, cuyo cambio principal se encuentra en el desarrollo de campos formativos, no de programas de estudio disciplinares; ha derivado que sigan pendientes los pactos o convenios para que UPN pueda insertarse de lleno desde una legislación en la puesta en práctica y consolidación de la NEM.

El colectivo docente de la UPN está plenamente convencido que la participación de la institución puede ir más allá de considerarse una entidad para la capacitación de los profesores en servicio, correspondientes a los niveles de educación básica o educación media superior. El arduo trabajo en materia de investigación y difusión ha llevado a académicos de la UPN a generar estudios en torno a la NEM para ser publicados en revistas indexadas y libros de editoriales de prestigio, que se complementan con la organización de eventos académicos; como congresos o foros cuyas principales líneas temáticas se relacionan íntimamente con la NEM.

A continuación, se comparte el cartel del foro regional organizado en conjunto por la UPN 011 Aguascalientes y el COMIE.

**Figura 1**  
Cartel oficial del foro regional.



Fuente: UPN 011 Aguascalientes (2023)

Como se puede apreciar, para la SEP (2023a) el modelo de la NEM representa el proyecto base para la educación de niños y jóvenes. Un referente importante es el término de revolución ideológica, con que el gobierno actual pretende permear o influir en los valores que se manifestarán en el ámbito escolar y/o social. Asimismo, se complementa con promover el pensamiento crítico y reflexivo para que el educando genere productos a partir de sus conocimientos previos y, sobre todo, tome el referente del contexto y características de la población escolar. Entre los principios de la NEM, destacan (SEP, 2019; SEP, 2023a):

- Cambio de mentalidad en los mexicanos.
- El fortalecimiento de los valores morales, culturales y espirituales.
- El cuidado y promoción el patrimonio cultural e histórico de México.
- Formación de un ciudadano crítico y participativo.
- La transformación educativa que demanda el Sistema educativo público.

- La escuela es un espacio de construcción de una concepción colectiva del mundo, del país, de la familia y la comunidad.
- Un sentido humanista que favorezcan el bienestar de la población.
- Cambios profundos en planes y programas de estudio y libros de texto gratuitos.

Dichos principios dan cuenta de la educación integral propuesta por el gobierno de México, donde enfatiza en el cambio de mentalidad, fortalecimiento de valores, consolidación de sus conocimientos sobre la historia de México, la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo, además, de considerar como eje central en el proceso educativo a la comunidad y el apoyo de planes, programas de estudio y libros de texto gratuitos; para tener el impacto positivo anhelado en cada uno de los alumnos (SEP, 2023a).

Al respecto, Contreras-Arreola y Correa-Terán, (2020), expresan que la educación integral, no sería posible sin la autonomía institucional curricular, que se concreta en actuar conforme al derecho humano a la educación, autonomía profesional del magisterio, integración curricular y la comunidad como eje dentro del proceso educativo. Esto quiere decir que la situación de cada institución será diferente a las demás, y los procesos de análisis y capacitación serán conforme a lo que se demande o necesite.

Se destaca a la UPN por atender puntualmente los desafíos señalados, a partir de las directrices que se proponen en los documentos relacionados con el diagnóstico de unidades (UPN, 2016) y el *Programa Integral de Desarrollo Institucional* (UPN, 2016; UPN, 2021). Destacan algunas de las siguientes acciones:

- Programas flexibles.
- Fomento a la intervención e investigación educativa.
- Fortalecimiento de los posgrados.
- Diversidad en oferta para formación continua en USICAMM.
- Generación de ponencias para congresos y artículos relacionados con la NEM, publicados en revistas y libros indexados.

- Vinculación de la NEM con programas de licenciatura (LIE y LP).
- Oferta de programas de nivelación profesional.
- Tesis de posgrado vinculadas directamente con problemáticas que resalta la NEM.

### **La UPN en RECREA de Jalisco**

Jalisco como entidad federativa, cuenta con su propio proyecto para la educación de niños y jóvenes, llamado RECREA [Educación para la vida]. De acuerdo a la Secretaría de Educación del estado de Jalisco (SEJ, 2023a; SEJ, 2023b), con este proyecto se trata de escuchar las diferentes voces, para regresar al centro de la política educativa a los niños y jóvenes jaliscienses. Debido a esto, las actividades y áreas de RECREA tienen fines diversos. Por ejemplo, promover la participación de estudiantes en proyectos de alto impacto, reconocer las buenas prácticas docentes, a su vez, generar proyectos a través de la participación de investigadores de las instancias de educación superior de Jalisco (UPN, ISIDM, CIPS, MEIPE, etc.) y, finalmente, abrir espacios para conferencias magistrales, talleres, y foros que capaciten a directivos y docentes de educación básica.

Conforme a lo anterior, el trabajo colaborativo entre las instancias mencionadas se ha focalizado en poner en práctica diferentes directrices para analizar la participación de directivos, padres de familia, maestros, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y alumnos; en los procesos educativos generados en las Comunidades de aprendizaje en y para la vida (CAV). Cabe señalar que una de las directrices principales ha sido la identificación de necesidades de formación continua para profesores de educación básica y de educación media superior. La instancia que organiza y coordina esta labor es la *Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)*.

De esta forma, RECREA señala que el objetivo es ofrecer una educación con calidad en los aprendizajes y una formación ciudadana que impacte de manera positiva en su comunidad,

tomando en cuenta la cultura de equidad e inclusión. Con lo anterior, se observa la función de RECREA de tener un impacto en la vida y formación ciudadana de niños y jóvenes, a partir del diseño y puesta en práctica de un proyecto político (SEJ, 2023b).

Ante esto, según la SEJ (2023a) uno de los distintivos o parte de la identidad de RECREA, ha sido la promoción del diseño y ejecución de proyectos integradores; enfocados en la revisión de las asignaturas o áreas del conocimiento de educación básica, con una serie de acciones, donde se ponen en práctica metodologías para el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en la investigación (ABI), estudios de caso y recientemente la educación STEAM; enfocada en la ciencia, tecnología y matemáticas. De esta forma, el fin prioritario de los proyectos integradores, es promover la autonomía del alumno y crear un producto partir de los aprendizajes logrados.

Con base a lo anterior, las Unidades UPN del estado de Jalisco, trabajan para fortalecer las diversas áreas del modelo educativo RECREA. Porejemplo, docentes que laboran en la zona metropolitana de Guadalajara participan en el seminario de investigación educativa (SEJ, 2024), donde se elaboran proyectos referidos a temas de educación básica y participan con conferencias y talleres impartidos en el evento RECREA ACADEMY que convoca a todos los profesores del estado de Jalisco. En materia de docencia, se continúa con la oferta de programas de pregrado y posgrado para formar profesionales de la educación y nivelar a personal activo en educación básica y media superior. Finalmente, se han diseñado programas de formación continua avalados por la USICAMM para capacitar y/o actualizar con la NEM a personal directivo, docente y de apoyo educativo.

Enseguida se presenta la tabla 1 que sintetiza las principales contribuciones de la UPN a los modelos educativos de la NEM y RECREA:

**Tabla 1**  
*La UPN en la NEM y RECREA*

<b>Funciones sustantivas de la UPN</b>	<b>Nueva Escuela Mexicana (NEM)</b>	<b>RECREA (Educación para la vida)</b>
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimiento de programas de pregrado y posgrado para la formación de profesionales de la educación.</li> <li>- Seguimiento a la oferta de las licenciaturas de nivelación profesional (LINI) para personal en servicio educativo.</li> <li>- Programas de maestrías y doctorados inscritos en el Sistema Nacional de Posgrados del CONAHCYT (UPN Ajusco).</li> <li>- Presencia en el catálogo de cursos extracurriculares para la formación continua del USICAMM.</li> <li>- Incremento a la cobertura de programas educativos para la población indígena.</li> <li>- Seminarios de capacitación a docentes de las unidades UPN del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimiento de la licenciatura en intervención educativa y la licenciatura en pedagogía para la formación de profesionales de la educación.</li> <li>- Seguimiento a la oferta de las LINI.</li> <li>- Diseño de diplomados para la titulación de egresados de licenciaturas.</li> <li>- Programas emergente para la titulación de egresados de maestrías.</li> <li>- Presencia en el catálogo de cursos para el USICAMM.</li> <li>- Promoción de procesos de capacitación para el personal directivo y docente de las unidades UPN de Jalisco.</li> </ul>
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento de docentes que ingresan al SNII.</li> <li>- Incremento de docentes que obtienen el perfil PRODEP.</li> <li>- Convocatorias para el financiamiento de proyectos de investigación ante la pandemia por Covid-19.</li> <li>- Coloquios de investigación educativa en las Unidades UPN de la ciudad de México.</li> <li>- Realización de proyectos de investigación de UPN con otras instituciones como la UNAM y el IPN.</li> <li>- Promoción de tesis relacionadas con la NEM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento de docentes que ingresan al SNII.</li> <li>- Incremento de docentes que obtienen el perfil PRODEP.</li> <li>- Participación en el seminario de investigación educativa RECREA por parte de docentes de UPN que laboran en la zona metropolitana de Guadalajara.</li> <li>- Promoción de tesis relacionadas con la NEM.</li> </ul>
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de convocatorias para publicar libros en el <i>Fomento editorial de UPN</i>.</li> <li>- Promoción de convocatorias para congresos, foros y coloquios nacionales de la UPN.</li> <li>- Organización de conferencias nacionales e internacionales transmitidas por redes sociales y medios digitales.</li> <li>- Promoción de cursos virtuales de formación continua para personal docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en convocatorias de RECREA para publicar textos académicos.</li> <li>- Participación de docentes en foros de licenciaturas y posgrados organizados por las Unidades UPN de la región centro occidente.</li> <li>- Participación de docentes en proyectos de la <i>Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)</i>.</li> </ul>

## Conclusiones

Existe una estrecha relación entre la NEM y RECREA. Conforme a ello, la revolución ideológica debe partir de un pensamiento crítico y reflexivo, aunado a una conciencia del alumno como ciudadano. Entre los rasgos de la propuesta curricular, resalta la comunidad como eje central del proceso, la autonomía profesional del magisterio e integración curricular. Actualmente ya no se tiene una concepción disciplinaria de las asignaturas o contenidos temáticos a revisar, por ello la creación de cuatro campos formativos que dan un carácter más global y general a los aprendizajes (SEP, 2023b): *Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario.*

A su vez, una de las indicaciones con la NEM es la elaboración por cada profesor de un programa analítico de carácter contextualizado, situado, flexible y realista; bajo la acción de co-diseño.

Sin duda, la NEM y RECREA, privilegian el desarrollo integral de niños y jóvenes. Para cumplir dicho cometido, las demandas de los profesores de Educación Básica radican en la profesionalización docente, la formación continua ante el USICAMM, cursar posgrados y contar con las competencias básicas para la investigación. Aunque se observa más concreta y completa la visión de RECREA, ya que no solamente se enfoca en la educación de niñas, niños y jóvenes, también maneja un área de emprendurismo bajo la denominación de "*Proyectos de ciencia y tecnología*"; asimismo, magnos eventos para la capacitación docente con conferencias, talleres, paneles de expertos, seminarios, etc.

En lo referente a sus programas y servicios, la UPN cuenta con recursos para hacer frente a las demandas de los profesores de Educación Básica. Tratando además de vincular sus programas de formación inicial con la NEM y la producción de tesis donde se concretan las aplicaciones de la NEM en los posgrados.

El foro regional del COMIE donde participaron académicos de cinco estados de la república mexicana, puso en evidencia la diversidad

de acciones donde UPN se ha comprometido y sumado a la implementación de la NEM. En relación a las funciones sustantivas de la universidad, se destaca lo siguiente:

- En *docencia*, la oferta de posgrados que muestran el sentido de la profesionalización docente y la promoción de la investigación educativa; tales como la maestría en educación básica, la maestría en educación media superior y el doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. A estos posgrados se suman las licenciaturas presenciales, a distancia o mixtas; que tratan de formar profesionales de la educación, y los talleres, cursos o diplomados avalados por el USICAMM.
- En *investigación*, la generación de proyectos de manera individual, en colectivos o cuerpos académicos por parte de estudiantes o profesores, con temas relevantes a la NEM. Dichas propuestas se han desarrollado bajo la modalidad de tesis o proyectos de investigación institucional; con los cuales se trata de enfrentar determinadas necesidades educativas en la región geográfica donde se ubican las unidades UPN.
- En *difusión*, contempla la organización de foros, congresos o coloquios por parte de diferentes unidades UPN, cuyas líneas temáticas se vinculan directamente con la NEM. Las modalidades de presentación de ponencias han sido mediante ensayos, experiencias educativas, resultados de investigación y carteles; que reflejan el trabajo analítico, reflexivo y propósito de las diversas comunidades UPN en torno a la NEM. Derivado de las ponencias surgen publicaciones para revistas o libros.

Así se concluye que la participación de la UPN en las políticas educativas nacionales, regionales y estatales ha sido activa y productiva. En el caso de RECREA los programas académicos de pregrado y posgrado que oferta la UPN son congruentes con su filosofía en el sentido de formar profesionales de la educación y profesionalizar docentes para mejorar la calidad de sus enseñanzas. Por su parte, desde la vertiente de investigación de RECREA se cuentan con académicos de las unidades principalmente de la zona metropolitana de Guadalajara (UPN 141 Guadalajara, UPN 142

Tlaquepaque y UPN 145 Zapopan), quienes participan activamente en la generación de estudios y propuestas de impacto en educación básica. En cambio bajo el modelo de la NEM, la UPN ha puesto en marcha las funciones de docencia, investigación y difusión; al apostarle a diseñar programas académicos, generar convenios con instituciones de educación pública, realizar investigaciones y organizar eventos cuyas temáticas se relacionen con las principales problemáticas educativas; por ejemplo, reprobación y bajo rendimiento, dificultades en procesos de lecto-escritura y lógico-matemáticos, deserción escolar, alteraciones socioemocionales, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, entre otros.

## Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). *Cooperación Académica Nacional e Internacional*. <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional>

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Ley general de educación superior*. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Contreras-Arreola, L. y Correa-Terán, J.E. (2020). La Educación de una Nueva Transformación en México: Breve Análisis de su Modelo. *Academicus*. 1 (17), julio-diciembre 2020. [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/06\\_Arti%CC%81culo\\_4.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/06_Arti%CC%81culo_4.pdf)

Dirección General de Educación Superior Universitaria [DGESU] (2016). *Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública. México. Consultado en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PFCE.htm>

Gil V., F. (2012). *El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1995/re306/re306-10.html>

Ordorika, Imanol. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, Vol. 49(RESU 194), pág. 1-8.

[https://www.researchgate.net/publication/346938048\\_Pandemia\\_y\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/346938048_Pandemia_y_educacion_superior)

Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P., y García, J. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Espectros*. 62, 21-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349281>

Secretaría de Educación del estado de Jalisco [SEJ]. (2023b). *¿Qué es RECREA?* <https://misprogramas.jalisco.gob.mx/programas/apoyo/RECREA%2C-Escuela-para-la-Vida/781/2023>

Secretaría de Educación del estado de Jalisco [SEJ]. (2024). *Investigación educativa RECREA*. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ). <https://apprende.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/Investigacion-Educativa-Recreav2.pdf>

Secretaría de Educación del estado de Jalisco [SEP]. (2023a). *Proyectos integradores*.

<https://appendedigital.jalisco.gob.mx/proyectosintegradores/>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral* [versión electrónica]. SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana*. Subsecretaría de Educación Básica. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 1 a 6*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programas-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria-programas-sinteticos-de-las-fases-1-a-6/>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <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 Pública [SEP]. (2023b). *Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). <https://cloudfront-static-resources.ceneval.edu.mx/usicamm/2024/eb/promocion-horizontal/HA-PH-BAS-LENG/7.pdf>

Senado de la República LXVI Legislatura (2024). *Comisión de Educación avala proyecto para expedir Ley Orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinación de comunicación social*. <https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/8912-comision-de-educacion-avala-proyecto-para-expedir-ley-organica-de-la-universidad-pedagogica-nacional>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2023). *Acerca de la UPN* <https://www.upn.mx/index.php>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2015). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018*. <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/pidi>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2016). *Diagnóstico de Unidades UPN*. Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la UPN Ajusco. <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/pidi>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2021). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020-2024*. <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/pidi>

Universidad Pedagógica Nacional 011 Aguascalientes [UPN 011] (2023). *Foros regionales temáticos de investigación educativa. Experiencias y visiones de docentes y estudiantes de la UPN. Región centro-occidente, ante la nueva escuela mexicana: Desafíos y propuestas*. UPN 011 Aguascalientes y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

## Reflexiones sobre la pedagogía y la formación de docentes

Mario Sánchez Valencia

### Resumen

La formación de docentes es un tema importante para las diversas sociedades del mundo, porque representa el sector que lleva a cabo los fines y contenidos curriculares en la configuración de un sujeto que también tendrá bajo su responsabilidad la educación de otras personas. En este tenor, pensamos que el proceso formativo se realiza a partir de ciertos enfoques pedagógicos de acuerdo con el tiempo y en los escenarios específicos donde se ubican los individuos, entendiendo a lo pedagógico como la forma de conducción de los sujetos ante un currículum durante la formación. En este orden de ideas es importante reflexionar sobre algunas pedagogías que históricamente han prevalecido en las prácticas formativas y en el currículo oficial, ya sea de manera explícita o implícita para comprender el tipo de docente que se ha pretendido formar.

También reconocemos que lo planteado en un currículo no siempre se ha realizado de forma lineal por los sujetos de la formación. Los formadores y aprendientes también han manifestado su pensamiento, acto y concepción del entorno, formando a cada generación de manera particular y desde sus referentes de acuerdo con el tipo de ciudadano que creen adecuado con los tiempos que viven. En esto radica el pensamiento humano que evoluciona y se transforma de manera constante. Para tratar lo pedagógico en la formación de docentes es necesario un ejercicio de diálogo, reflexión, e interpretación de lo que subyace en las prácticas

formativas, en un proceso dialéctico de la pregunta y la respuesta. Para ello, en este escrito abordamos puntos de discusión como el devenir de la pedagogía, la polisemia tratada desde los aportes de algunos pensadores. Ideas que transitan entre lo autoritario y la libertad que prevalece en las instituciones formadoras. Una discusión que abre posibilidades para pensar la formación de un sujeto más cercano a los ideales de la humanidad.

**Palabras clave:** Reflexiones, pedagogía, formación docente

### **Abstract**

Teacher training is an important issue for diverse societies worldwide because it represents the sector that implements curricular aims and content in shaping individuals who will also be responsible for the education of others. In this regard, we believe that the training process is carried out using specific pedagogical approaches, adapted to the time and the specific contexts in which individuals are situated. We understand pedagogy as the way in which individuals are guided through a curriculum during their training. Therefore, it is important to reflect on some pedagogies that have historically prevailed in training practices and the official curriculum, whether explicitly or implicitly, to understand the type of teacher that has been intended to be trained. We also recognize that what is outlined in a curriculum has not always been implemented linearly by those involved in teacher training. Teachers and trainees have also expressed their thoughts, actions, and understanding of the environment, shaping each generation in a unique way and from their own perspectives, according to the type of citizen they believe is appropriate for the times in which they live. This is the essence of human thought, which constantly evolves and transforms. To address the pedagogical aspects of teacher training, a dialogue, reflection, and interpretation of what underlies training practices are necessary, in a dialectical process of question and answer.

To this end, in this paper we address points of discussion such as the evolution of pedagogy and its polysemy, as explored through the contributions of various thinkers. These ideas range from

authoritarianism to the freedom that prevails in teacher training institutions. This discussion opens up possibilities for considering the formation of an individual closer to the ideals of humanity.

**Key Words:** Reflections, pedagogy, teacher training

## **Introducción**

En lo que va de esta segunda década del siglo veintiuno, donde los cambios cada vez son más inciertos y el mundo parece estar amenazado por el autoritarismo, la intolerancia y la violencia, entre otros males, resulta fundamental reflexionar sobre el papel que desempeña lo pedagógico en la formación de docentes. Para ello, es necesario recurrir a la historia y analizar los enfoques pedagógicos más destacados que han influido en la educación de nuestro país, que van desde aquellos con sentido conductista, constructivista, crítico, por competencias, o el humanismo que han tratado de orientar las reformas educativas en la formación de docentes. Dichos enfoques se manifiestan, de manera explícita o implícita, en los planes de estudio de los distintos niveles educativos, incluidos aquellos dirigidos a la educación normal.

En este tenor, el acto educativo/formativo se realiza con un sentido pedagógico, de acuerdo con los intereses de la política educativa en cada periodo gubernamental. Esto lo observamos en la relación formativa entre formador y aprendiente, mediados por un currículo con ciertos fines, fundamentos y contenidos.

Este fenómeno se ha dado en las instituciones formadoras de docentes como la misión que les caracteriza desde sus inicios al ser reguladas por el Estado. Comenzaron con la formación de docentes para la educación primaria, y poco a poco los planes de estudio se han diversificado y extendido hasta cubrir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Incluyendo en sus diseños curriculares, finalidades, sustentos, contenidos, donde la pedagogía, la didáctica y otras ciencias de la educación que permiten orientar los procesos formativos, desde ciertos sentidos ideológicos en cada tiempo y espacio.

Con este panorama, analizamos y planteamos algunas reflexiones respecto a lo pedagógico que subyace en la formación de docentes, para comprender el tipo de docente que se ha pretendido formar de acuerdo con las orientaciones de un plan de estudios.

También reconocemos que lo estipulado en los planes de estudio no siempre se ha comprendido y realizado de forma lineal y reproductiva por los sujetos de la formación. Los actores han hecho valer su pensamiento, acto y concepción del entorno y el currículum, formando a cada generación de manera particular y desde los referentes que poseen de acuerdo con el tipo de ciudadano que creen adecuado de acuerdo con los tiempos que viven. En esto radica el pensamiento humano: que evoluciona y se transforma.

Para comprender lo pedagógico en la formación de docentes fue necesario un ejercicio analítico y reflexivo, con un tratamiento interpretativo de la realidad y la teoría, en un intento de acercamiento a los planteamientos hermenéuticos de Ricoeur (2003), donde el discurso como texto construido de lenguaje y sentido nos da de qué hablar. De acuerdo con el pensador francés, recurrimos a la interpretación de la semántica propia del lenguaje simbólico, para descifrar la estructura de las expresiones de doble sentido, puesto que en el diálogo con el texto nos enfrentamos con un lenguaje indirecto que posee una doble expresividad, en la que los símbolos y el lenguaje ocultan, más que manifiestan. Esto reclama una interpretación como ejercicio de la sospecha y restauración del sentido.

El recurso que posibilitó el conocimiento de la realidad y la teoría fue el diálogo como mediación y posibilidad de logos; a partir de interpretaciones sobre lo pedagógico en la formación de docentes. Visto así, el conocimiento deviene del diálogo en una relación dialéctica de la pregunta y la respuesta; el diálogo constituye el modelo de la comunicación humana (Ricoeur, 2003).

El proceso epistemológico que guio la travesía fue como ya hemos referido la dialéctica de la pregunta y la respuesta. En tal procedimiento hubo una discusión entre lo que es, pero también lo

que puede ser, algo no acabado, siempre en evolución, en constante cambio para ser de otro modo. Para ello hubo la necesidad de lograr la interacción entre el problema, la pregunta, la finalidad, el posicionamiento ante lo que se lee y lo que se ve. Realizamos una interacción con estos elementos (Díaz-Barriga, 2017), es decir, tratamos de conocer el todo rodeando sus partes.

En esta discusión prevalece la interrogante, ¿qué pedagogías han orientado la formación de docentes? De esto podemos decir en este escrito que las pedagogías que intentaremos abordar de manera general y sus implicaciones en la formación de docentes son: positivista, socialista, escuela nueva, antiautoritaria, crítica, constructivista, por competencias, emergentes, con algunos elementos constitutivos, según nuestra interpretación. No son las únicas pedagogías, más bien corresponden a una acotación personal para situarnos en el tiempo y en los escenarios para conocer el pasado, comprender el presente y repensar el futuro.

En este escrito presentamos una apurada síntesis a manera de reflexión de esta polisemia pedagógica en relación con la formación docente en tiempos de cambio, de movimiento, donde hay una especie de fluidez, tal vez no la que se requiere por la lentitud como avanza, por diversas circunstancias, pero hay indicios de evolución. Se trata de pensar la realidad formativa para ser de otro modo, es decir, procurando la dignidad humana en todos los sentidos. Sin más preámbulo, pasamos a recorrer el sendero señalado, iniciando con la idea de devenir.

### **El devenir de la pedagogía**

Para hablar de la pedagogía en la formación de docentes, recurrimos al concepto de devenir, como movimiento, transformación y cambio, según Heráclito de Éfeso (540 a.C.-470 a. C.). lo que experimentan individuos y sociedades, es un movimiento en espiral que deviene en otro. Es decir, si analizamos un recorrido, el final no será como empezó, porque los sujetos son otros, así como el tiempo y el lugar, es en esto donde ubicamos la fluidez.

En tal sentido, en cada periodo, los sujetos manifestamos cambios en lo que pensamos y hacemos mediante las interacciones que establecemos con los otros; a partir de ello construimos nuestra visión del mundo, del otro y de nosotros mismos. Un proceso en el cual las cosas se encuentran en permanente transformación, donde la única constante es el cambio y lo que permanece es el devenir. En el devenir las cosas pasan a ser otro, un ciclo infinito de mutaciones, nunca permanecen del todo, siendo lo que eran en un principio, todo se encuentra en un perpetuo movimiento, por mínima que sea la alteración.

Por ello, la formación de docentes también presenta cambios en cada reforma, ya sea en sus contenidos, propósitos, fundamentos teóricos, metodológicos, filosóficos, pedagógicos, por mencionar algunos, pensados sobre la idea del hombre que se desea formar, siempre ligado a fines. También las personas a quienes va dirigida la reforma son diferentes cada vez, tienen diversas necesidades e intereses que no siempre son considerados en los planes de estudio. Por ello, el proceso que sigue a una reforma cae en un desfase entre los fines del currículo oficial y las necesidades del momento, es en la práctica donde los sujetos realizan adecuaciones respecto a lo que consideran que puede ser.

De este modo, la noción de devenir nos permite comprender la pedagogía en la formación de docentes en las reformas a la educación normal, porque encontramos el vínculo dialéctico docente-formación; contexto-tiempo. Pensamos que el docente es lo que la formación hace de él; con, sin o a pesar de lo instituido, se forma y se transforma en una diversidad de concepciones y significados.

### **La pedagogía en la polisemia**

El término pedagogía tiene varias distinciones que varían en la escritura (ágo, agein), pero en general aluden a conducción del niño. Para Larroyo (1982), pedagogía “deriva del gr. paidos, niño y agoo, conduzco, conducir: educar al niño” (p. 452).

Para la Real Academia Española (RAE, 2021): pedagogía proviene del gr. παιδαγωγία paidagōgía. Ciencia de la educación y la enseñanza infantil; capacidad para enseñar o educar. La pedagogía se ocupa de los asuntos de la enseñanza y la educación de los niños, con otras ciencias relacionadas con la educación. Se han construido históricamente algunas variantes que pueden ser consideradas como especializadas, de estas encontramos a la pedagogía infantil, psicopedagogía, pedagogía tradicional, pedagogía nueva, pedagogía crítica, entre otras.

Si aceptamos la idea de que pedagogía significa conducción de un individuo en el plano educativo, entonces nos hace pensar en cómo lo conducimos durante el proceso formativo para que sea de un modo, porque esto depende de la pedagogía para formar a un sujeto de cierta manera particular.

La pedagogía ha sido interpretada y repensada a través de los tiempos; como ciencia, técnica o arte, aportando soluciones a los problemas presentados, para orientar y mejorar la educación de las personas desde lo institucional con el perfeccionamiento sistemático. Por ejemplo, pensadores de diferentes disciplinas y latitudes han contribuido en la construcción del concepto y clasificación de la pedagogía, los hay filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, entre otros. Estos pensadores han concebido al individuo y su educación para ubicarlo en las diferentes dimensiones del entorno social.

Consideramos a la pedagogía como una actividad formativa sistemática que conduce las acciones educativas y de formación de las personas, con principios ontológicos, teóricos, metodológicos, que dan sentido a las prácticas, las maneras de pensar y sentir en el tiempo y en espacio. Como actividad teórico-práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por su carácter interdisciplinario, retoma elementos de diversas disciplinas: Filosofía, Psicología, Biología, Medicina, Antropología, Historia, Sociología, Economía, (también llamadas ciencias de la educación), entre otras. El aporte de cada una de estas ciencias a la pedagogía es lo que coloca, enriquece y favorece su quehacer, para explicar y comprender los

problemas educativos y sus procesos desde diversas aristas. Vistas como alternativas para orientar el proceso formativo.

La polisemia pedagógica desde lo epistemológico va desde aquellos teóricos que ubican al sujeto como receptor; como una relación vertical; para otros es interactiva entre el sujeto y el objeto para construirse/formarse, en tanto que los más radicales se han pronunciado por la desescolarización. En el discurso educativo de las últimas dos décadas se perciben tendencias emancipadoras, además del distintivo de la descolonización del saber, como contraparte de la visión occidental de la colonización, del imperialismo, para someter a los más vulnerables, a partir de una crítica con enfoque social para la transformación a los individuos y a las comunidades. A pesar de los intentos de algunos por homogeneizar el pensamiento y el actuar de las personas.

En este sentido, ubicamos el devenir de la pedagogía desde la diversidad de perspectivas, reconociendo que no son las únicas. En esta reflexión retomamos algunos elementos de cada enfoque pedagógico, de los que consideramos hay indicios en los planes de estudio de nuestro país en las últimas cinco décadas, no solo de la educación normal, mismos que serán tratados en lo general. En la idea de que los actores de la formación, durante el proceso formativo se actualizan en las teorías existentes en el momento, ya sea para complementar lo que sugiere el curriculum o para pensar distinto el hecho formativo acorde a los tiempos y los lugares donde se realiza.

De algunas tendencias pedagógicas abordamos lo relacionado con la educación, a pesar de su origen con explicación epistemológica, psicológica, otras del mercado, la industria, sin embargo, los pensadores y la escuela han realizado adaptaciones pedagógicas con fines educativos. Comenzamos con este análisis y reflexión con la pedagogía positivista. Históricamente, la educación ha sido la brújula que orienta el destino de las personas y de las sociedades, influyendo en la forma de pensar, actuar y sentir. Esta pedagogía afianzó la tendencia burguesa de la educación por varios siglos de la cual quedan resquicios como la exclusión, el elitismo, la desigualdad, entre otros.

El positivismo de Comte negó el pensamiento del ser humano en cuanto a hechos no comprobables. Combatió lo religioso y propuso la religión de la humanidad, en sustitución de la Iglesia. Según el pensador, la humanidad pasó por tres estados sucesivos: teológico, metafísico y científico o positivo. La perspectiva positivista busca la explicación del mundo mediante leyes científicas. Afirmando que el verdadero saber humano se encuentra en las ciencias con el establecimiento de los hechos y las leyes que los regulan. De la ley de los tres estados, sintetizó el sistema educativo, afirmando que cada sujeto debería recorrer las fases de la humanidad para llegar al estado positivo con el imperio de la razón científica.

Esto es, de acuerdo con el filósofo francés, en la primera etapa, el aprendizaje es informal. Convirtiendo gradualmente el fetichismo natural inicial en una concepción abstracta del mundo; la segunda (adolescencia y juventud), el individuo se encaminaría en el estudio sistemático de las ciencias; en la madurez llegaría al estado positivo. El sujeto ya no practicaría la religión de un Dios abstracto, pasaría a profesar la religión del Gran Ser. La educación en esta perspectiva formaría la solidaridad humana, basada en principios científicos (Gadotti, 2015).

Con Spencer (en Ruiza, et al., 2004), el positivismo inglés se convirtió en el principio de la formación científica en la educación. Donde los conocimientos adquiridos en la escuela necesitaban ofrecer una vida mejor a las personas en relación con la salud, el trabajo, la familia, la sociedad en general. La educación vista con parámetros científicos.

Para Durkheim (en Ruiza, et al., 2004), la educación es imagen y reflejo de la sociedad. El pensador francés afirmaba que la educación es un hecho social, donde la pedagogía es la teoría de la práctica social. Instauró la fe en la ciencia, subordinando la imaginación científica a la observación empírica, con la idea de orden y progreso. En esta situación, el niño preparado en función de algo, acorde con la edad.

Con este breve panorama, podemos decir que la formación de docentes ha tenido tintes de este enfoque, con la aplicación

de criterios científicos, ubicando al docente como un ingeniero conductual, capaz de llevar la ciencia a los planos de la realidad, como hechos observables, evaluables y medibles con una negación de la subjetividad humana; características presentes en el conductismo, orientación que dominó por varias décadas a la educación y a los procesos formativos, y en estos tiempos quedan resquicios en las prácticas, principalmente en la forma vertical y autoritaria de educación a los sujetos. La pedagogía con enfoque positivista y principal sustento del conductismo dista mucho en desaparecer en los procesos formativos.

Otro de los enfoques es la pedagogía socialista. Esta tendencia se constituyó como movimiento popular para democratizar la enseñanza y eliminar los privilegios de la clase hegemónica, es decir, la burguesía que marcaba grandes distancias entre los diversos grupos sociales; con la pedagogía socialista se buscaba la transformación social en un hecho democrático e igualitario (Gadotti, 2015).

La idea central de la educación socialista era pugnar por una escuela pública y democrática donde la educación fuera para todos, de acuerdo con los intereses del pueblo, en el cual el fin es lo común para el desarrollo de la comunidad politizada e igualitaria (Babeuf, Cabet, Fourier en Gadotti, 2015). Saint-Simon (en Gadotti, 2015), definió la educación como la práctica de las relaciones sociales cercana al mundo real de las personas. Las necesidades que deben priorizarse son las de la colectividad, la sociedad, del país, y el sentimiento ligado a esas necesidades (Palacios, 1984).

Las ideas de la pedagogía socialista se propagaron por varios países de Asia, Europa, América, llegaron a México a principios del siglo XX, y se instauró de manera oficial en el currículo educativo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), con la reforma del artículo 3º Constitucional. Esta pedagogía cambió algunas mentalidades, llevó la educación a los lugares donde no había, creando conciencia social en las personas sobre los perjuicios de una religión que fanatizaba más que educar libremente. Pugnaba por un sentido democrático, de igualdad y la atención a las clases

marginadas. Muchos de los elementos del enfoque socialista prevalecen en el discurso político y en las reformas curriculares, y la formación docente no escapa de esta dinámica. Hay una constante pugna en educación entre las ideas de la pedagogía positivista y la socialista, una discusión clasista entre la población elitista (burguesa) y la comunidad vulnerable (pobres) sobre las concepciones del ideal de ciudadano a formar que cobra mayor relevancia en una sociedad de mercado, en los sistemas de producción principalmente capitalista.

Otra de las pedagogías que también ha tenido presencia en el sistema educativo mexicano es la relacionada con la escuela nueva, su presencia data de principios del siglo XX, como contraposición a la escuela tradicional. Los ideales de la pedagogía de la escuela nueva pugnan por la preparación del niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, el respeto y desarrollo de la personalidad, la formación del carácter, el intelecto, el arte y la socialización, con el trabajo manual, la organización de una disciplina personal, la cooperación, la coeducación y la preparación de un hombre consciente de la dignidad humana (Palacios, 1984). Seguidores, como Dewey, Kilpatrick, Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède, Cousinet, entre otros, enfatizaban la actividad práctica de los alumnos cercana a la vida real. Una educación en y para la vida.

Los elementos de esta perspectiva también fueron incluidos en el currículo para la formación de docentes desde finales del siglo XX, entre otras cosas, postula una educación humanista, con la consideración de la subjetividad humana en términos de convocar a la voluntad de los individuos para desear y asumir su educación/formación. De lo que se trata es de vivir la formación y no padecerla.

La autoridad es un asunto cuestionado en los procesos formativos y en los ámbitos sociales por los excesos que esto conlleva. En este sentido surgen algunas ideas retomadas por la pedagogía antiautoritaria. La educación es una herramienta para que gobernantes de diversas latitudes y tendencias ideológicas, así como de pensadores de distintas disciplinas, traten de orientar los destinos de las personas y de las naciones en cada generación, ya se trate de la escuela pública o privada.

La pedagogía antiautoritaria ha criticado la escuela tradicional con ejes de discusión sobre la libertad, cuestionando a la institución escolar sobre sus normas y prácticas como instrumento ideológico, opresor y represor, reproductor de la ideología dominante. La tendencia antiautoritaria fue promovida por Ferrer Guardia de la escuela moderna, racionalista y libertadora (Gadotti, 2015). Ferrer otorgaba el valor a la educación de las nuevas generaciones como solución para los problemas imperantes en la sociedad. A través de libertad de pensamiento y acción, para enfrentar una era que emergía. Ferrer Guardia propuso la coeducación con sentido incluyente y necesario para formar a las nuevas generaciones y así crear una sociedad más justa y participativa, a través de la escuela emancipadora, capaz de formar a individuos para afrontar los problemas propios de mediados del siglo XX.

El ideal educativo de la tendencia antiautoritaria es formar hombres libres y la escuela debe abandonar prácticas de coerción y represión muy arraigada en la escuela tradicional con la presencia del positivismo, fundamento del conductismo ortodoxo. Los pensadores de esta corriente pedagógica consideraban que no se puede progresar como sociedad ni como individuo si no se vive en libertad. Es una pedagogía que se basa en la acción política y social, cuyos ideales emancipadores procuran recuperar al sujeto para que decida sus acciones formativas de acuerdo con sus necesidades y posibilidades en un mundo donde impera la homogenización, la mercantilización del saber y la acción intolerante de las personas ante lo diverso es un reto pendiente por superar.

La pedagogía antiautoritaria es una propuesta que analiza a las instituciones y el lugar del sujeto en la sociedad ante el ejercicio del poder. Como podemos apreciar, son varios los puntos de vista que existen sobre cómo formar al sujeto. En esta diversidad se considera que es pertinente fijar una postura crítica respecto a la realidad formativa en el contexto tiempo-espacio.

En todos los tiempos, hay un esfuerzo permanente por pensar de otro modo la formación de los individuos ante la presencia del poder que ejercen las autoridades y algunos sectores de la sociedad

que quieren someter a sus intereses los fines formativos. Así surge la pedagogía crítica, voces que se pronuncian por una manera distinta de ver al sujeto en términos de la formación. Hay quienes consideran que el individuo puede ser moldeado de acuerdo con ciertos fines; para otros, debe haber una relación interactiva entre formadores y aprendientes en la reconstrucción del conocimiento; habría una tercera tendencia, donde el aprendiente es quien se pronuncia por su formación y los educadores e instituciones atienden sus necesidades. En estas visiones se busca la liberación del sujeto mediante el diálogo y la concientización que ofrece la práctica educativa.

Entre los pensadores críticos de la pedagogía que se suman a este análisis está Giroux (1992), quien cuestiona el papel de la escuela y la sociedad, como contradicción, resistencia y oposición para explicar y superar la reproducción, el autoritarismo, a imposición y la pasividad, una dinámica que pretende liberar al individuo mediante la educación consciente. Giroux (1992), plantea una pedagogía liberadora como medio para construir la razón crítica que permita a los individuos romper con lo establecido, capaces de posicionarse críticamente ante los problemas y necesidades de la sociedad, consecuencias del imperio de las pedagogías tradicionales.

Apple (1987), pedagogo y sociólogo estadounidense, hizo un análisis político del currículo escolar adoptado en las escuelas norteamericanas. Considera que la escuela es un aparato del Estado, productor y reproductor de ideologías, y de lo que se trata es de superar esta situación con mecanismos democráticos. Su pensamiento se centra en algunas interrogantes por demás trascendentes como, ¿de quién es el conocimiento que se enseña? ¿Quién se beneficia de la educación? ¿Qué podemos hacer para lograr una escuela más crítica y democrática?

Sus propuestas se basan en el análisis y la crítica de cómo la escuela reproduce la ideológica y las formas de control social y cultural de la hegemonía en una sociedad. Con este concepto, Apple analiza la relación que hay entre cultura, poder y economía, afirmando que existen actos de resistencia cultural, sin embargo, los individuos

estamos influenciados por la ideología dominante, llegando al grado de apropiación e interiorización, en muchos casos de forma inconsciente, donde no impera la reflexión ni la crítica.

El pensador propone el sentido democrático y el consenso, tomando en cuenta la opinión de los involucrados, para distanciarse del saber técnico que menosprecia el aporte de las ciencias sociales. En esta idea, la institución formadora tendría entre sus fines formar el pensamiento crítico para analizar los límites y alcances del currículo oficial a la luz de las necesidades de la realidad social. En este orden de ideas, Freire (2019) sostiene a la educación como práctica de la libertad.

El pensador propone liberar al individuo de la explotación del patrón, de las injusticias sociales de las que es objeto para transformar su realidad en mejores condiciones de vida, con una visión más democrática para actuar libremente en la construcción de sociedades más justas. Una concepción democrática y emancipadora del individuo de la que también hay lectura en los actores de la formación: una utopía necesaria y permanente que bien vale la pena fomentar durante los procesos formativos, donde los docentes pueden despertar conciencias para promover la libertad mediante el saber que posibilita la educación, principalmente en los sectores desfavorecidos, donde la única alternativa educativa es la escuela pública con todas sus circunstancias.

En el campo pedagógico los enfoques han sido diversos. En las últimas cuatro décadas del siglo pasado y lo que va de este, han surgido propuestas que poco a poco toman en cuenta al sujeto en la formación hasta lograr ubicarlo en el centro de la acción formativa. Como ha sido el constructivismo que surgió en oposición al conductismo y de aquellas prácticas autoritarias.

El constructivismo como tendencia epistemológica no soluciona problemas educativos, solo ofrece vislumbres sobre cómo llegamos a conocer. Para ello la educación tendría que recurrir a varias ciencias para comprender al sujeto como totalidad en términos de su educación. Desde sus orígenes y con los estudios realizados se

habla de constructivismos, con estudios y aportes de diversos autores (Hernández, 2002). En esta forma de ver a la educación, surgieron varias concepciones, así como autores como la psicogénesis de Piaget; el sociocultural de Vigotsky; el aprendizaje significativo de Ausubel, y otros. Una manera de orientar la formación de docentes con una relación interactiva y horizontal, donde la finalidad es la construcción social del conocimiento en contextos reales.

Como corriente pedagógica postula la necesidad de acercar al estudiante los elementos necesarios (andamiajes) que le permitan construir sus propios conocimientos y estos a la vez le permitan resolver ciertas situaciones problemáticas en entornos reales. El proceso formativo del sujeto se visualiza dinámico, participativo e interactivo en acción. Su finalidad es una educación significativa e integral de las personas con la ayuda del formador, los recursos institucionales en contexto.

Son varios los puntos de vista, como ya hemos citado. Para Vigotsky, es importante el medio social y cultural donde se desenvuelve el sujeto para la construcción del conocimiento. En el caso de Piaget, la interacción del sujeto con el medio influye en la manera como se construye el saber a manera de esquemas que le permitan asimilar, acomodar y adaptar el conocimiento en la realidad donde interactúa el individuo (Hernández, 2002).

Este punto de vista concibe a la persona en una dimensión cognitiva, social y afectiva, mediante un proceso de reconstrucción individual que se reproduce permanentemente y es resultado de la interacción entre sujeto-objeto y los factores que rodean. Por lo tanto, el conocimiento surge en un acto de reconstrucción con mediaciones humanas y ambientales. En Ausubel (en Hernández, 2002) se puede entender que el aprendizaje será significativo cuando lo que se aprende se relaciona sustantivamente con lo que ya conoce.

Ya casi al finalizar el siglo XX, cobraron relevancia las competencias como enfoque pedagógico en el currículo oficial de la educación normal, posteriormente se extendió a todos los niveles educativos. Se atribuye su origen y práctica en el sector empresarial, como

una forma de regular el sistema de producción, sin embargo, los gobiernos y los diseñadores del currículo lo adaptaron a la educación como una manera de responder a las necesidades del sector productivo con énfasis en la eficiencia en el servicio educativo. Al sujeto se le concibe como competente para lo que realiza, y la evaluación lo califica como idóneo en términos del desempeño.

Este enfoque eficientista de la producción fue llevado a la formación docente en la última década del siglo XX y prevaleció hasta el 2022 en los planes y programas del Sistema Educativo Mexicano. Mientras que en Estados Unidos de América fue aplicado desde los 70's (Cooper, 1989 en Gimeno y Pérez, 2008). Con esta tendencia, surgieron varios autores que publicaron libros o materiales de diversos tipos en medios virtuales, dictaron conferencias, desarrollaron talleres donde se trataban aspectos teóricos, estrategias didácticas sobre como planear, desarrollar y evaluar las clases; los recursos a emplear, la relación educativa en el aula, los productos esperados, entre otras acciones para promover la aplicación del nuevo enfoque educativo con éxito.

Esto no representa una sorpresa, en cada reforma curricular donde se mencionan algunas visiones pedagógicas para orientar los procesos educativos/formativos, hay pensadores que aprovechan esta dinámica para producir materiales informativos que van desde libros impresos o digitales que abordan conceptualmente la tendencia hasta manuales que incluyen estrategias con acciones prácticas que indican paso a paso cómo llevar a cabo ciertas actividades para lograr los fines propuestos. En algunos casos, estos materiales y sus autores han sido avalados por la autoridad educativa para ser consultados y aplicados en el proceso formativo en las instituciones y así coadyuvar en la tarea educativa. En el mismo sentido surgieron una cantidad considerable de personajes y corporativos que asesoraron con conferencias, diplomados, cursos, talleres y si estos eran prácticos la aceptación por parte de muchos docentes era mejor.

Lo que pudimos apreciar en este escenario fue que algunos teóricos de las competencias se ubicaron como oficialistas, hablando de

las bondades y ventajas más que las desventajas en el proceso formativo. También hubo quienes fueron contestatarios y críticos de la propuesta, sugiriendo a los educadores o formadores no perder de vista el lugar del sujeto en la educación. Algunos pensadores afirman que no todas las acciones de las personas se pueden evaluar con instrumentos cuantitativos para otorgar créditos y ubicar a las mejor calificadas para el desempeño de un puesto o para acreditar una materia o una carrera, negando lo subjetivo. Hay acciones formativas que no se puede medir con un examen; en un examen estandarizado cabe la posibilidad de una situación de suerte y no necesariamente implica conocimiento de lo que se evalúa ni tiene relevancia social.

Hubo pensadores que desarrollaron contenidos y materiales sobre el enfoque de las competencias en educación, algunos de ellos abonaron conceptualmente, otros lo hicieron con ciertas reservas sobre las desventajas a mediano o largo plazo: Perrenoud, Paquay, Altet, Gonczi, Tardif, Gimeno, Coll; Tobón, Moreno y Soto, Garduño y Guerra, Ángel Díaz Barriga; además de conferencistas y especialistas en el campo. Un enfoque visibilizado en los planes de estudio desde 1997 hasta 2018.

Las competencias en educación concebían al sujeto como competente y capaz de movilizar conocimientos, habilidades y destrezas para hacer más eficiente su labor. Respecto al argumento pedagógico que sostenían las competencias en educación, para algunos teóricos y conferencistas era el conductismo y el constructivismo sin mayor claridad, estas opiniones eran para afianzar el enfoque y justificar su existencia, prevaleciendo de esta manera en varias reformas curriculares. Hasta que en 2022 cambia la perspectiva curricular por un humanismo que recupera la comunidad, atiende a los más vulnerables, el respeto a la dignidad humana, planteando en el discurso un distanciamiento del neoliberalismo, por una recuperación del individuo como persona y no como mercancía.

Ante este panorama, no afirmamos que el enfoque formativo de las competencias haya sido del todo inapropiado en el proceso

formativo, es la historia con la experiencia de las personas lo que le otorga sentido y significado de lo que viven. Los sujetos tienen su manera de concebir el mundo, al otro y a sí mismos, en esto radica la complejidad del proceso formativo. No todo lo que plantea un currículo se lleva a cabo en la realidad.

Pensamos que ante cualquier propuesta pedagógica y curricular debemos mantener una actitud crítica para no perder de vista el lugar del sujeto en la acción educativa, sobre todo en lo que se refiere a la dimensión subjetiva que resulta muy difícil de evaluar o de calificar. A la parte subjetiva como componente de la formación no se le puede evaluar con instrumentos estandarizados. Sin embargo, en la realidad formativa, las propuestas pedagógicas coexisten en mayor o menor medida, porque ninguna ofrece totalmente una solución a los problemas, intereses y necesidades de los sujetos en términos de su formación, llegando a una especie de eclecticismo.

Las competencias, de acuerdo con sus orígenes en la producción, funcionan para la industria, en la fabricación de componentes para las máquinas, de un dispositivo electrónico, o de algún objeto, que pasa por un control de calidad para calificar si está dentro de los estándares solicitados para funcionar con precisión en un equipo. Empero, esta manera de ver las cosas no es del todo aplicable a los seres humanos en sus procesos formativos, porque a las personas no se les puede concebir como objetos, ni a la sociedad como máquina.

A pesar de la resistencia de los sujetos de la formación; por más de tres décadas predominaron las competencias en el currículo oficial, transitando entre el encanto y el desencanto, la afinidad y el distanciamiento, la sumisión y la alerta, entre el oficialismo y la contestación. A pesar de todo, así se orientó la formación de docentes, así como en los demás niveles educativos. Tampoco podemos afirmar que en el plan y programas de estudios 2022 para la formación de docentes, enfocado en un humanismo, la comunidad, el territorio, la atención a los sectores vulnerables sea la solución a los problemas sociales y de la formación. Los actores de la formación no pueden olvidar de forma inmediata los referentes

con los cuales habían estado formando a los nuevos docentes para adoptar lo nuevo, los procesos no se dan de forma automática, esto puede llevar tiempo y será la historia quien dé cuenta de esta experiencia formativa.

Los formadores tienen una historia formativa que asumen y argumentan los procesos de formación. En el mejor de los casos, se guían por el ideal de sujeto a formar, a partir de sus argumentos, experiencia, perspectivas y expectativas. En esto radica el uso del saber de los individuos ante cualquier circunstancia. Por esta razón, en cada momento y en cada lugar hay personas con ideas que se pronuncian ante lo establecido, tratando de pensar a las personas y a la sociedad de otra manera, lo que suele llamarse ideas emergentes que prevalecen al margen del currículo oficial, lo que nos sitúa en una responsabilidad por conocer, comprender y también mantener un estado de alerta ante lo nuevo.

Conforme avanza el siglo XXI, la sociedad experimenta cambios cada vez más vertiginosos e inciertos, debido principalmente a la información y comunicación que generan los medios tecnológicos en las diferentes facetas del Internet y la telefonía móvil con un sistema satelital cada vez más sofisticado y con aparatos que incluyen una diversidad de aplicaciones para estar comunicados e interactuar con otras personas, realizar todo tipo de operaciones comerciales, culturales y educativos, entre otros. En esta dinámica no escapa el proceso de formación docente y los medios que la posibilitan.

En los medios virtuales circula información de todo tipo, en el caso de los procesos formativos hay contenidos que tratan sobre otras maneras de ver a la formación del individuo con perspectivas distintas a las consideradas por el gobierno en turno. En esta dinámica, formadores y aprendientes se informan y se forman con otras ideas, y en esto encontramos una constante: los actores de la formación no siempre asumen la norma, también dirigen su mirada formativa hacia otros horizontes, que llamamos pedagogías emergentes, siendo aquellas ideas que surgen en otras disciplinas y en las experiencias de los pensadores que conciben a la formación

---

con un sentido diferente a lo establecido por las políticas públicas de los gobiernos de los países, como pueden ser los ideales de la humanidad (justicia, igualdad, democracia, respeto, dignidad humana, entre otros).

La existencia de estas emergencias no es reciente, pero no se han considerado en los sistemas educativos de las naciones por varias razones: porque todavía no están lo suficientemente sistematizadas; sus requerimientos y condiciones son tales que no pueden adoptarse; los pensadores no quieren que así sea porque no desean que sus ideas se institucionalicen; los gobernantes observan que no corresponden a sus fines, intereses o al tipo de ciudadano que quieren formar, entre otras. A pesar de esto, existen y coexisten diversas ideas pedagógicas en los procesos formativos. Algunos de estos serán mencionados a continuación de manera sucinta.

Gardner (2001) con las inteligencias múltiples, sostiene que las personas tienen distintas maneras de entender, representar y vivir la realidad, el conocimiento, su sentido y significado más allá de la concepción homogénea; con Touraine (2005, 2009) en la visión de la escuela del sujeto, hay importantes aportes sobre la forma democrática de convivir en sociedad para un proceso de construcción y transformación. Entre sus ideas encontramos su noción de ciudadanía, educación y democracia, esta última entendida como un ejercicio de inclusión, igualdad y respeto a la diversidad para convivir.

En Ken Wilber (1987, 2001, 2005) también encontramos importantes aportes en torno a la dinámica espiral para el desarrollo del ser, de acuerdo con el pensador, se trata de un modelo transdisciplinario (bio-psico-sociocultural) esbozado como un proceso evolutivo cultural y de gestión integral del sujeto, cimentado en valores, en la teoría de la complejidad para explicar el desarrollo y la evolución de la humanidad.

Foucault (1987) aborda diversas aristas sobre el sujeto, pero nos remitimos más a la idea que desarrolla sobre el cuidado y conocimiento de uno mismo donde analiza el poder, la subjetividad

y el saber cómo mecanismos de formación en un mundo que intenta a toda costa someterlo; el concepto que analiza Bauman (2008) es lo líquido y lo emplea para explicar lo que ocurre en muchos ámbitos de la vida humana, como lo es la educación, en referencia a la superficialidad de las relaciones y la fragilidad de las mismas cuando dejan de ser perdurables, sólidas y permanentes, y esto impacta en los compromisos que establecen los sujetos en el lugar y en el tiempo.

En el mundo líquido las relaciones formativas se vuelven inestables, sobre en estos tiempos donde la tecnología y las redes sociales circula una densa información casi imposible de leer, y en gran medida trastoca lo superfluo; otra de las propuestas es el pensamiento lateral, la creatividad en contraparte con el pensamiento lineal que analiza de Bono (2000) quien en sus textos reflexiona sobre una manera distinta para afrontar los retos que le deparan al individuo en su formación, propone el pensamiento lateral para mirar a las cosas de forma creativa, dándole la oportunidad a las personas para pensar creativamente la realidad del entorno, lo que tiene que ver con su formación.

En un intento de cierre temporal de los autores que consideramos con ideas emergentes, citamos al sociólogo de Sousa Santos (2010) con la idea de des-pensar para poder pensar y descolonizar el saber, un ejercicio intelectual para repensar la realidad más allá de la visión occidental y sus excesos de colonización y sometimiento a sus normas y la cultura en torno a los esquemas capitalistas, la descolonización es una forma de resistencia ante el imperialismo mundial, de esta manera se presenta una posibilidad de orientar los esfuerzos formativos desde los escenarios locales, donde las condiciones y necesidades son otras.

Con estas reflexiones pretendemos abrir horizontes formativos y mantener el debate abierto para reorientar los discursos y procedimientos en la formación de los futuros docentes, en escenarios locales, pero sin dejar de mirar lo que ocurre en el mundo global con un estado de alerta y crítica social sin fines de imitación.

## Conclusiones

La formación de docentes está en permanente debate debido a los constantes cambios que experimenta la sociedad del momento respecto a la manera de concebir al nuevo docente. La incertidumbre y la complejidad de la formación docente es lo que se debe discutir en los escenarios públicos para construir juntos alternativas de formación acorde a los tiempos que se viven en un mundo donde los cambios es la constante. Esto puede dar paso a nuevas investigaciones.

Las pedagogías analizadas coexisten y se perciben en la formación de docentes (discurso y práctica), además de otros, acorde con los tiempos y los lugares donde se realiza. Son los sujetos quienes logran con su experiencia formativa resignificar y dar sentido con lo que piensan y hacen. Por tal motivo las ideas pedagógicas como propuestas o enfoques en la formación de docentes deben ser estudiadas con un sentido crítico para valorar su pertinencia en el diseño y rediseño curricular, de acuerdo con el tipo de sujeto a formar, cercanos a la idea de humanidad y con un claro distanciamiento de los efectos de la colonización y sometimiento del imperialismo.

Las pedagogías son necesarias en la formación de docentes (como otras disciplinas), porque otorgan sentido a la formación del nuevo docente y en la configuración de una nueva sociedad. Son los formadores y los aprendientes quienes en el proceso formativo pueden pensar y construir otras ideas para formar al nuevo individuo y así afrontar los retos de la sociedad emergente en un tiempo y en un espacio desde lo curricular en una institución formadora.

De lo pedagógico en la formación de docentes, nos postulamos por una pedagogía crítica que permanentemente busca la emancipación consciente de los sujetos en el hecho formativo. Una formación basada en el sujeto culto, discutiendo lo establecido para pensarla de otro modo contextualmente, consideramos que el saber acerca a la libertad nos aleja de las prácticas de sometimiento.

## Referencias

Apple, Michel W. (1987). Educación y poder. Barcelona: ediciones Paidós.

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

De Bono, E. (2000). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Buenos Aires: ediciones Paidós.

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce ediciones.

Díaz-Barriga, Á. (2017). Interpretación: un reto en la investigación educativa. México: Newton, Edición y Tecnología Educativa.

Diccionario de biografías (1998). Bogotá: Nauta.

Foucault, M. (1987). Hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones Endymión.

Freire, P. (2019). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.

Gadotti, M. (2015). Historias de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI editores.

Gardner, H. (2001). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán J., y Pérez Gómez I. (2008). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: ediciones Akal.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores.

Hernández Rojas, G. (2002). Paradigmas en psicología de la educación. Quito: ediciones Paidós.

Larroyo, F. (1982). Diccionario Porrúa de pedagogía. México: editorial Porrúa.

Palacios, J. (1984). La cuestión escolar. Madrid: LAIA.

RAE (2021). Recuperado de. <https://dle.rae.es/pedagog%C3%ADa>

Ricœur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Alfred North Whitehead. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona. Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/whitehead.htm> el 16-07- 2021

Touraine, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2009). La mirada social. Barcelona: Paidós.

Wilber, K. (1987). Conciencia sin frontera. Barcelona: Kairós.

\_\_\_\_\_. (2001). Una Teoría de Todo. Barcelona: Kairós.

\_\_\_\_\_. (2005). El espectro de la conciencia. Barcelona: Kairós.

## Análisis de los procesos de conquista México-Tenochtitlán en Libros de Texto Gratuitos de México. Una aproximación.

Oscar Fernando López Meraz  
Aurelio Vázquez Ramos

### Resumen

Los libros de texto gratuitos (LTG) han sido materia de debates y polémicas constantes (cfr. Gilbert, 1997). Vargas (2011) propone agruparlos en tres periodos: el de la Unidad Nacional (1959), Desarrollismo y regreso a pilares populares revolucionarios (1974), y el de la liberación y apertura económica y política (1992). A estos podría agregárseles, al menos, otros dos: el de la propuesta neoliberal-conservadora, que ha sido estudiada por Plá (2014), y la Nueva Escuela Mexicana. Si bien existen varias opciones para analizar estos documentos (Johnsen, 1996; Rügen, 1997; González, 2006), hay un vacío sobre cómo se han presentado los procesos de conquista de México-Tenochtitlán en esas etapas. A este tema se desea abonar desde una mirada exploratoria con el análisis documental historiográfico recuperando elementos de la historia conceptual como lo ha aplicado Zermeño (2017) apoyado de Koselleck (2009). Algunos resultados preliminares apuntan a que no existe un ejercicio decolonial para este tema, aunque se avance de "conquista" a "encuentro". La epistemología de la historia escolar (Cuesta, 1997; Lautier, 2003) que facilitan los LTG para el tema no encuentra a las relaciones pasado-presente-futuro una de sus fortalezas. Destaca la exclusión de otras formas de pensar el tema (pasado), como la propuesta por Rozat (1993) o Navarrete (2000), y algunas otras extraescolares. Al ser el tema sobre el que históricamente los niños leen menos en los LTG, resulta interesante observar una historia transmisiva fruto de actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir información. Por último, algunas reflexiones preliminares son: existe una disputa por un mito fundacional de la "nación" donde la "conquista" es central

y problemática, y se responde más a un código disciplinar de la historia que a una racionalidad historiográfica profesional.

**Palabras clave:** Procesos de conquista, código disciplinar, historia conceptual, análisis historiográfico, epistemología de la historia escolar.

**Abstract:**

Free textbooks have been the subject of constant debate and controversy (see Gilbert, 1997). Vargas (2011) proposes grouping them into three periods: the National Unity period (1959), the Developmentalism and return to revolutionary popular pillars (1974), and the period of economic and political liberation and opening (1992). At least two more could be added: the neoliberal-conservative proposal, studied by Plá (2014), and the New Mexican School. While several options exist for analyzing these documents (Johnsen, 1996; Rösen, 1997; González, 2006), there is a gap in understanding how the processes of the conquest of Mexico-Tenochtitlán have been presented in these periods. This topic will be explored through an exploratory approach using historiographical documentary analysis, incorporating elements of conceptual history as applied by Zermeño (2017) and supported by Koselleck (2009). Some preliminary results suggest that a decolonial approach to this topic is lacking, even though there is a shift from "conquest" to "encounter." The epistemology of school history (Cuesta, 1997; Lautier, 2003) provided by textbooks for this subject does not consider past-present-future relationships to be one of its strengths. It is noteworthy that other ways of thinking about the topic (the past), such as those proposed by Rozat (1993) and Navarrete (2000), as well as some extracurricular perspectives, are excluded. Given that this is the topic that children historically read the least about in textbooks, it is interesting to observe a transmissive history resulting from low-level cognitive activities focused on remembering and reproducing information. Finally, some preliminary reflections are: there is a dispute over a founding myth of the "nation" where the "conquest" is central and problematic, and it responds more to a disciplinary code of history than to a professional historiographical rationality.

---

**Keywords:** Processes of conquest, disciplinary code, conceptual history, historiographical analysis, epistemology of school history

## Introducción

El estudio y el análisis de los libros de texto gratuitos (LTG) de México para la educación básica, principalmente en el nivel de primaria, han ocupado la atención de diferentes investigadores nacionales e internacionales. Desde su fundación, en el año de 1960, con el apoyo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), creada en 1959, han sido objeto de constantes reflexiones desde ángulos de observación como política educativa, contenidos y didácticas especializadas, historia de los LTG, procesos editoriales, y uso y recepción de LTG.<sup>1</sup>

La CONALITEG, en su página oficial (<https://historico.conaliteg.gob.mx/>), clasifica los LTG en once generaciones, a saber: 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018, y 2019, aunque es claro que faltaría incorporar los libros construidos desde la Nueva Escuela Mexicana, en 2023. Los LTG no cambiaron, o lo hicieron poco, en varios de los años señalados, y no fue raro que se le diera continuidad, como sucedió con los coordinados por Josefina Zoraida Vázquez en 1972 y los de 1982 y 1988.

En el periodo de existencia de los LTG (1960-2024) se pueden identificar temas que han permanecido como rectores de la educación formal del alumnado mexicano. También, por supuesto, existen algunas transformaciones tanto en lo pedagógico-didáctico como en los contenidos curriculares. Bajo esa lógica, aquí se propone analizar desde una aproximación panorámica lo que ha sucedido con uno de los momentos históricos más importantes para la historia nacional: las conquistas de México-Tenochtitlán.

---

<sup>1</sup> Estas fueron las líneas temáticas del Simposio sobre libros de texto gratuitos: historia, procesos y tendencias, organizado por el seminario permanente de estudios sobre libros de texto (SPELT) desde el Departamento de investigación educativa y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, desarrollado en abril de 2024.

Este caso es interesante, pertinente y actual no sólo porque recientemente se cumplieron cinco siglos de ese proceso histórico (en 2021), revitalizado, en parte, por la polémica que generó, desde 2019, las cartas del presidente Andrés Manuel López Obrador tanto al rey de España como al Papa para que pidieran perdón por las violencias cometidas en el sometimiento, bajo la espada y la cruz, de muchos de los pueblos mesoamericanos, sino porque en la reconstrucción de ese tema, “inaugural”, se pueden identificar posicionamientos historiográficos y utilidades de la enseñanza de la Historia, entre otros elementos, que permiten comprender cómo se han desarrollado las narraciones de este episodio que aún tiene consecuencias observables en los dos lados del Atlántico.

El presente texto propone el análisis exploratorio del tema señalado desde cinco dimensiones: enfoque didáctico, tipo de narración, finalidad histórica, perspectiva historiográfica, y conceptos centrales. El trabajo está dividido en el posicionamiento conceptual desde el cual se parte para comprender los LTG, seguido por la presentación breve de cómo ha sido observado el tema de la Conquista en algunos escenarios internacionales, con el objetivo de observar puntos de encuentro y desencuentro con el caso mexicano. También, como núcleo de este trabajo, se describen las características más importantes de los LTG en los años 1962, 1972, 1988, 1994, 2010, 20218, y 2023. La metodología se basó en el análisis de contenido (Bernete, 2013), bajo la mirada de que los LTG son, también, documentos históricos (Moradiellos, 2012). La pregunta que guía el trabajo es: ¿cómo se ha presentado, desde las dimensiones señaladas, en los LTG los procesos de conquistas de México-Tenochtitlán?

### **Acercamientos conceptuales y dimensiones de análisis a los LTG**

Esta comunicación parte de concebir a los LTG desde diferentes miradas conceptuales, en el entendido de que son fuentes históricas complejas que sólo se pueden estudiar desde miradas complementarias. Para este caso, se coincide con la visión de Valls (2007) quien concibe a los LGT como productos historiográficos socialmente significativos. Esto no es asunto menor porque,

en efecto, son documentos que comunican una reconstrucción historiográfica específica, que se vuelven relevantes socialmente, entre otras cosas, porque son con frecuencia los únicos productos culturales de los que disponen amplios sectores de la población para, en el caso que aquí interesa, conocer la historia de México. Asimismo, en los LTG se manifiestan posiciones historiográficas que resultan relevantes para cumplir el objetivo del aprendizaje de la historia según es comprendida ésta en momentos específicos. No son, por ejemplo y como veremos, las mismas posturas en la generación de 1960 a las que aparecen en los últimos libros.

También se coincide con Cruz (2024) cuando señala que los LTG son dispositivos eminentemente meta-escolares. Esto se comprende en varios sentidos: cada uno de los LTG habla de la sociedad que los construyó en un momento histórico específico, también es evidente que esos documentos salen del aula y/o de la escuela para ser un producto que comunica socialmente visiones específicas complementarias y/o contrapuestas al meta-discurso que existe en la sociedad mexicana. Desde el ámbito de la educación formal, los LTG también pueden ser comprendidos como mediadores (Rodríguez y Solé, 2018) de diferentes componentes que los estructuran como las políticas educativas, sistemas normativos, diferentes perspectivas de enseñanza que se materializan en programas escolares específicos.

Aquí también se piensa a los LTG como un recurso material específico de trabajo y de enseñanza en las situaciones de aula. en diferentes ámbitos de escolarización (Martínez, 2022). Por mucho tiempo, los LTG fueron los únicos recursos con los que contó el profesorado para desarrollar sus clases y, por tanto, el único medio del que disponía el estudiantado para estudiar. Resulta relevante observar cómo han sido utilizados desde lo pedagógico-didáctico. Incluso ahora donde, con frecuencia se disponen de otros materiales para el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y enseñanza-aprendizaje, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) los LTG siguen cumpliendo un papel central.

Por último, se coincide con Schumann (2016) cuando afirma que los LTG son productos de varias negociaciones entre diferentes discursos sociales, pero que también los produce y comunica/construye conocimientos. Los LTG no son obra de una sola persona o de un único grupo. Siempre son varios los actores históricos que participan en su diseño, ilustración, desarrollo de contenidos, planeación de actividades didácticas, etcétera, además de que son la punta del iceberg de políticas educativas particulares que están ligadas a decisiones políticas, económicas, sociales y culturales. Además, también en la historia de los LTG han participado diferentes sujetos e instituciones que no pertenecen necesariamente a la estructura institucionalizada de la educación básica en México, como lo demuestra varios investigadores. La presentación de contenidos y la selección de imágenes y pinturas, entre otros elementos, requieren de la identificación, selección, análisis, posicionamientos epistemológicos e historiográficos para el desarrollo de las narraciones en las reconstrucciones históricas que siempre parten de los intereses y/o necesidades del presente desde donde se escribe, así como de los lugares desde donde se enuncia (De Certeau, 1993).

A partir de lo anterior y para el análisis de los LTG, específicamente para el tema de las conquistas de México-Tenochtitlán, se han elegido las siguientes dimensiones: Enfoque didáctico, por el cual se comprende la serie de métodos, estrategias, apoyos, etcétera que fueron considerados necesarios de manera explícita para el desarrollo de ese contenido. Tipo de narración, por lo que se comprende si el núcleo del relato de las conquistas es de corte belicista o economicista, una combinación de ambos, o de resistencia cultural, por ejemplo.

Por su parte, también interesó identificar la finalidad histórica en la relación de los tiempos desde la observación de cómo el presente desde donde escribieron los LTG “van” al pasado para atender necesidades particulares de su momento histórico específico y cómo se intenta proyectar un (mejor) futuro. La perspectiva historiográfica pretende hacer visible las perspectivas y abordajes sobre personajes centrales históricos para hacer evidente que no siempre se han

mantenido las mismas reconstrucciones de, por ejemplo, *Malitzin* o Moctezuma. En última instancia se presentará cómo se fue nombrando a los procesos históricos que se dieron alrededor de 1521 en el corazón del imperio Mexica, de esta manera nociones como Descubrimiento, Encuentro y Conquista han sido utilizados para “explicar” lo sucedido hace más de 500 años en el centro del México actual.

Antes de pasar al análisis del tema, se considera pertinente conocer algunos acercamientos internacionales para comprender, grosso modo, cómo han sido comunicados los procesos de conquistas de México-Tenochtitlán, salvo el caso peruano que se ha interesado por la derrota del imperio Inca como resultado comprensible. Hacer este ejercicio previo permitirá ubicar mejor las particularidades del caso mexicano, pero también reconocer algunos puntos de encuentro del meta-relato construido desde la mirada occidental sobre el tema de interés en este capítulo.

### **Acercamientos internacionales a los procesos de conquistas de México-Tenochtitlán**

Para el desarrollo de este breve apartado se analizó literatura académica de cinco países: dos europeos y tres latinoamericanos. Antes de iniciar con la exposición resulta pertinente señalar que la información se obtuvo en buscadores académicos (Dialnet, Scielo, y/o Google Académico) desde el esquema booleano (Codina, 2018) que arrojó, bajo los criterios de cumplir posiciones historiográficas revisionistas claras, el análisis de libros de texto, concentrarse en el tema que aquí se expone, que sus autores dieran cuenta de diferentes orígenes espaciales, y que se publicaran en revistas que trabajan bajo el principio de dictaminación por el “doble par ciego”, cinco documentos. Los años de publicación de estos textos son de 2011 (uno), 2016 (uno) y 2023 (tres), por lo que se considera cumplen con el criterio de vigencia científica. También resulta pertinente señalar que no se pretende agotar con las siguientes líneas la complejidad del tema en cada uno de los países desde donde se estudia, sino más bien presentar puntos esenciales del relato que nos ocupa. Se iniciará con España y Alemania, para después pasar a los casos de Argentina, Colombia y Perú.

España y Alemania: de acuerdo con Mena (2023), el espacio dedicado a La Conquista en España tiene una brevísima extensión, además de que, pese a que se desarrolla desde una escasa narración, prevalece lo anecdótico. Ese proceso se comunica más como un relato que como una narración historiográfica profesional. También es importante señalar que es mucho más atendido el tema del "Descubrimiento" de América que el de La Conquista, en aras de despertar fines nacionalistas e identitarios entre quienes se forman en la educación básica. El caso alemán resulta interesante en varios aspectos. Uno de ellos, según Schumann (2016), es que presenta la derrota del imperio Mexica como el punto de partida hacia un tiempo nuevo. Aunque en los libros de textos alemanes se reconoce a las sociedades prehispánicas como "altas culturas", destaca la supuesta pasividad de Moctezuma frente al valiente Hernán Cortés, quien, además, conquistó en compañía con otros españoles. También es posible identificar un trasfondo teleológico en la narración. Para los autores de libros, Europa estaba constituida intrínsecamente superior a América antes de que ésta se descubriera.

Miradas desde América Latina: En Argentina, Del Río y Fatutta (2023) identificaron que los libros de texto de su país califican a los pueblos prehispánicos como sociedades complejas y son presentadas con sus matices. La Conquista es presentada desde un relato economicista descriptivo en donde los españoles conquistan y ocupan América. Conceptualmente se posicionan entre encuentro y conquista, pero a esta última la identifican como un proceso en el que sí aparecen actos de resistencia indígenas. Desde ese ángulo se destaca la presencia de la "Malinche" como protagonista, y se acepta que desde las primeras décadas del siglo XVI ha existido una influencia mutua entre América y Europa. La mirada colombiana, desde la perspectiva de Mena (2023), presenta una categorización interesante de los europeos que participaron en la victoria sobre los pueblos originarios americanos: conquistadores, colonizadores y edificadores. En el relato de las conquistas, los autores de los libros de texto destacan los aspectos negativos, como las enfermedades, las muertes y el saqueo, y el eje que explicaría las conquistas encabezadas por españoles fue el relato economicista. El caso de Perú, estudiado por Robles (2011), es interesante porque, como se

verá para algunos LTG mexicanos, existen algunas coincidencias. De acuerdo con los textos de este país andino, los conquistadores occidentales fueron pocos, pero esa condición fue reducida por su valentía, mientras que los indígenas sólo eran numerosos. La narración está centrada en que los españoles fueron liberadores, mientras que miles de integrantes de pueblos originarios se adhirieron a las huestes de los conquistadores blancos, lo que implica un relato divisionista interno. También se presenta con mucha sorpresa como un poderoso Estado, como el Inca, cayese en tan poco tiempo, y cómo, prácticamente, con la toma de Cajamarca se dio el derrumbe una vez capturado Atahualpa.

### **Análisis de los procesos de conquistas de México Tenochtitlán en LTG (1966-2023).**

Los primeros LTG se publicaron en 1960, y los textos de Historia y Civismo fueron coordinados por los profesores Jesús Cárabes Pedroza y Amelia Monroy Gutiérrez. Para el caso de la Conquista, el tema se desarrolló en tercero y quinto año de primaria, y en ninguno de ellos se le presentaría como origen de la Nación. Sin embargo, no son libros que presenten una visión homogénea del relato histórico, como lo hubiese esperado el secretario de educación de ese momento, Torres Bodet. En cuanto a su enfoque didáctico se trabaja desde "historias mudas" mediante el uso de imágenes y los sujetos históricos reconocibles fueron los "grandes hombres", especialmente Hernán Cortés de "gran inteligencia y mucho valor", además atrevido (Lib. 3° 1962, p. 80.). La narración histórica se puede calificar de "belicista", pues son frecuentes las palabras "toma", "ataque", o "sitio" a Tenochtitlán en donde se dio una "matanza". El posicionamiento historiográfico reconocible es el de la biografía, en una versión sencilla y corta.

Se presenta de manera muy diferenciada a los últimos tlatoanis mexicas. Mientras a Moctezuma se le califica de "profundamente religioso" que se sometió y rindió vasallaje al rey de España, Cuauhtémoc se presenta como héroe porque gracias a él los aztecas libraron con heroísmo y sostuvieron a Tenochtitlán de pie (Lib 5°, 1962, p. 56). La única polémica historiográfica que se

señala en estos dos LTG, sin indicar quienes participan de ella, es el tiempo que duró sin caer la capital mexicana: si “75 días, según unos historiadores, o noventa, a juicio de otros” (Lib 5° 1962, p. 56). En cuanto a los indígenas aliados de Cortés se les llama “ayudantes”, es decir se les coloca como actores colectivos históricos de poca importancia. La lectura que se le dio a este proceso histórico desde el presente es reconocer la caída de Tenochtitlán como el inicio de “la etapa histórica que daría origen a un México esencialmente distinto al anterior” (Lib 5° 1962, p. 57), pero no se identifican los aportes de las culturas mesoamericanas. Por último, los conceptos que guían la narración histórica son dos: “Descubrimiento” y “Conquista de México”. De esta manera se aceptaría que América no existía antes de los europeos, y que la derrota mexicana significaría el fin de todos los imperios presentes en el México Antiguo.

Los LTG de la generación de 1972 presentan cambios significativos para el caso de los contenidos históricos. Los libros de Ciencias Sociales, que se trabajaron de tercero a sexto grado de primaria, fueron coordinados por la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, adscrita al Colegio de México, y significa la primera participación académica con estos documentos. Desde el desarrollo didáctico se observa una relación dialógica entre lo que lee el docente y lo que pregunta el estudiante, pero no existe ninguna indicación de qué actividades deben realizar los alumnos con el conocimiento histórico adquirido ni con los fragmentos de los textos que aparecen, para el tema que aquí interesa, en el curso de quinto grado. En cuanto al tipo de narración se destaca un posicionamiento de “resistencia” del mundo prehispánico porque éste, con su cultura y sensibilidad, sigue vivo.

No es extraño, entonces, identificar que la relevancia para el presente de la derrota mexicana tenga que ver con la herencia cultural, sin poner atención en las violencias ejercidas, la esclavitud y el despojo que significó. Sumamente relevante es constatar que la idea de Nación uniforme es la que está presente en el discurso histórico y que el “aprendizaje” de la conquista de Tenochtitlán sea que “nos hace meditar [sobre] la importancia de que una nación tenga una organización en la que se tomen en cuenta los intereses y el bien de

todos sus miembros, de manera que no sea posible dividirla cuando el peligro amenaza" (Quinto grado. C. S. 1972, p. 199).

No es casual que la visión historiográfica presente en el curso de Ciencias Sociales citado anteriormente se centre en la división mesoamericana, y en la alianza tlaxcalteca con Cortés, a quien, además, se le consideró superior técnicamente. Existen con relación a los gobernantes mexicas una continuidad en los libros de la generación anterior. Motecuhzoma (y ya no Moctezuma) se sintió incapaz de luchar contra los españoles porque era "supersticioso", mientras que Cuauhtémoc y Cuitláhuac resistieron, pese a la derrota, heroicamente a la capital mexicana. Conceptualmente existe un avance en dos sentidos: precisar que en 1521 sólo fue derrotada México-Tenochtitlán, y sumar la noción de "conquista religiosa" que es, sin duda, una novedad para los LTG.

Los LTG de 1988 significaron la socialización de otra perspectiva de la Conquista. Desde el enfoque pedagógico se colocan pinturas como adorno y no como recursos, y no existen actividades didácticas sugeridas en el texto. En la narración se da una combinación entre resistencia y enfrentamiento, pero la razón por la cual se dio la guerra entre occidentales y americanos fue que aquellos "deseaban más riquezas". A esta lectura "economicista", le acompaña la presentación de los conquistadores españoles como sujetos capaces de sobreponerse a muchos obstáculos como la naturaleza, las enfermedades, el cansancio, entre otros.

La lectura del presente que se hace del episodio de la Conquista es que México nace como una "Nación" mestiza, particularmente desde el ámbito cultural: "Nace una nueva cultura". (Lib 3º C. S., 1988, p. 53). No existe un reconocimiento de otro tipo de herencias de los pueblos originarios para la constitución de lo nacional, además de que se comprende que es la cultura mesoamericana la que se valora, como si se tratara de un pasado glorioso que se hubiera mantenido petrificado en el tiempo.

En este LTG se mantiene la idea de que Moctezuma no peleó contra Cortés porque "sentía temor porque creía que Cortés era

Quetzalcóatl" (Lib 3° C. S., 1988, p. 49), y que por eso se había declarado súbdito del rey de España. En donde sí se manifestó un avance fue en el tema conceptual, pese a que se siguió nombrando "Conquista de México". Al clásico "Descubrimiento" se le sumó "Encuentro de dos mundos" que, por supuesto, aún intentaba ocultar todos los tipos de violencias cometidas en el desarrollo de todos los tipos de conquistas.

En 1994 se publicaron nuevos LTG. Para el caso de los contenidos históricos destaca que los libros de Historia de cuarto y quinto grado de primaria fueron preparados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de sugerencias recogidas en el Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México en la educación primaria y con las valiosas contribuciones de un nutrido grupo de maestros y especialistas. Esta participación colectiva se hizo evidente en el enfoque didáctico. Por ejemplo, fueron libros muy ilustrados y se dividieron en 39 lecciones, pero el contenido era pobre. Algo que destaca es la incorporación de fuentes de primera mano, como lo narrado por los "informantes" de Sahagún.

La narración de la Conquista, por su parte, se puede categorizar una mezcla entre "economicista" y "anecdótica". Lo primero porque la explicación que se da para el enfrentamiento entre españoles y mesoamericanos se ancla en la búsqueda de tesoros y riquezas, y por ello torturan a Cuauhtémoc "por el tesoro perdido en la noche triste" (Historia, Lib 5°, 1994, p. 152). Por su parte, existe expresiones como: "Se dice que Cortés lloró la derrota –propiciada por Cuitláhuac- al pie de un ahuehuete" (Historia, Lib. 4°, 1994, p. 57).

Desde el ángulo historiográfico se presenta a Cortés como un tipo hábil para aprovechar las rivalidades de los grupos indígenas, pero ello no le impidió atemorizar "con fuerza militar y crueldad" a quienes se le resistieran (Historia, Lib 5°, 1994, p. 148). Esto ofrece una visión más completa del español. Esta acción se repite con Moctezuma, quien es presentado como supersticioso, pero también como "guerrero experimentado e indeciso" (Historia, Lib 5°, 1994, p. 149). Asimismo, y aunque en otro LTG se había mencionado a

Malitzin, en éste se le describe como una mujer “muy inteligente, intérprete, consejera y compañera de Cortés” (Historia, Lib. 4º, 1994, p. 54).

El uso de la derrota mexicana fue utilizado desde el presente como una lección: “[...] los indígenas conquistados no se sentían parte de una unidad política y cultural común a todos” (Historia, Lib. 5º, 1994, p.155). Además, se señala que los mexicanos aparecimos como mezcla de las culturas mesoamericanas y europeas. Claramente el mestizaje mexicano no incluye a la raíz africana, y tiene sus orígenes con el español Gonzalo Guerrero que se unió con una princesa maya y, claro, con Cortés y Malitzin. Por su parte, en lo conceptual se siguió nombrando como “Conquista de México” y se reconoció la “conquista espiritual”.

En el siglo XXI, los LTG presentan versiones distintas sobre la Conquista de México-Tenochtitlán. Por una parte, los de 2010, después de desarrollar jornadas nacionales y estatales dedicadas a la exploración de materiales educativos en 2009 y 2010, presenta la dimensión didáctica posicionada, al menos en el discurso, desde las competencias y el uso de las TICs, apoyadas por la Alianza por la calidad en la Educación. La comunicación de lo histórico se hace por medio de anécdotas, datos curiosos y mitos, además de plantear una pregunta eje que guiará la narración histórica: ¿Qué facilitó la Conquista de México?

Desde ahí ya es clara posición conceptual generalizadora desde donde partirá el relato, el cual tiene un corte “economicista” porque lo que buscaban los españoles eran, solamente, “grandes riquezas” como lo demuestra el hecho de que Cortés tomara como prisionero a Moctezuma para exigir a Cuitláhuac “sometimiento del pueblo y un cuantioso tributo a cambio” (Lib 4º, 2010, p. 103). Además, y esto no es una novedad historiográfica para estos libros, Moctezuma sigue siendo el “cobarde”, mientras que Cuauhtémoc y Cuitláhuac representan la otra antípoda: la valentía.

En cuanto a lo que significaría la derrota mexicana para el estudiante de primaria de ese año, se pudo identificar que “Con la caída de

Tenochtitlán comenzó la historia de la Nueva España que es como los españoles llamarían a este territorio” (Lib 4º, 2010, p. 105). No existe, como se observa, una comunicación con lo nacional, lo identitario, y, a diferencia de otros LTG, que el mestizaje desarrollado desde ese momento no representa un valor significativo para el presente. Por último, en cuanto a lo conceptual destaca la ausencia de categorías que permitirían profundizar o, incluso, posicionarse sobre el tema. Así, no aparecen “Descubrimiento”, ni “Encuentro”, ni “Conquista espiritual”, etcétera.

El LTG de 2018 encuentra algunas coincidencias con su antecesor de 2010. Después de ser revisada la edición de 2014 por la Academia Mexicana de la Lengua y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, el libro de Historia de cuarto año mantiene el desarrollo de Competencias y el uso de TICs, pero se suman algunas fuentes de primera mano, un glosario y se utiliza el recurso digital de portal primaria. Destaca, sin embargo, que no haya actividades y que se le llame al alumno “explorador”, en alusión a los materiales de los que se dispone para buscar información. Algo que también permanece es la visión “economicista”, pero ahora se señala que la derrota mexicana se debió a las necesidades económicas de Europa y a los adelantos en la navegación que permitieron a los españoles acceder a riquezas. El uso de la historia desde el presente es que ésta permite tener una identidad, pero ésta se encuentra anclada en el pasado. Lo que sí no parece petrificado es la posición de los tlaxcaltecas. En este LTG se manifiesta que ellos fueron quienes decidieron aliarse con Cortés para terminar con el dominio mexicano (Lib. Historia 4º, 2018, p. 90). En ese mismo tenor, se aclara que la “noche triste” fue para los mexicanos una “noche de triunfo” (Lib 4º, 2018 p. 93), aunque sí permaneció la narración de que Cortés tomó prisionero a Moctezuma, para pedirle a Cuitláhuac el “sometimiento del pueblo y un cuantioso tributo a cambio” (Lib 4º, 2018 p. 92). En el ámbito conceptual se posiciona desde la Conquista de México-Tenochtitlán, lo que es mucho más preciso que otras versiones, pero este proceso histórico es enmarcado en el más amplio del “Encuentro de América y Europa”.

Por último, se presenta un bosquejo del LTG Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, publicado en 2023, y se ubica en

la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. Este texto recibió apoyo del Instituto Nacional de Antropología e Historia, y fue coordinado por Diego Prieto y Aída Castilleja, además de que académicas y académicos fueron quienes escribieron el contenido. Desde el enfoque didáctico se puede reconocer un abanico amplio de opciones que no son ornamentales, sino que se presentan como elementos importantes en la comprensión del tema. Así el alumnado observa pinturas, mapas, códices, etcétera, con la intención declarada de que descubra.

El relato de las conquistas de México-Tenochtitlán se basa en el discurso “economicista” y “militarista”. De este modo, se puede leer las palabras de fray Bartolomé de las Casas para explicar: “[...] la insaciable codicia y ambición [...]” (Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, 2023, 4º, p.105). Desde otro ángulo, este libro no oculta ni suaviza las masacres cometidas por Cortés en su paso para llegar a Tenochtitlán, como se observa cuando relata que el capitán español invade Cholula y hace una matanza que deja 6 mil muertos (Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, 2023, 4º, p. 113) (masacre, miedo a ser exterminados).

Por otro lado, el uso del pasado de la tragedia mexicana para el presente desde donde se escribe este libro es la pluriculturalidad, el multilingüismo y el “amor a la Patria” que se manifestaron desde la derrota de México-Tenochtitlán. Esto se ve claramente cuando la narración histórica se centra en el mestizaje. Al respecto, se menciona que Gonzalo Guerrero fue el “padre del mestizaje” (Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, 2023, 4º, p. 111). También se destaca que “desde la Conquista inició la resistencia de los pueblos y las culturas indígenas que con determinación mantuvieron y reconfiguraron sus identidades incorporándose quienes vinieron de otros continentes, forjando el país pluricultural y multilingüe que hoy es México”. (Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, 2023, 4º, p.136).

Historiográficamente destaca la revalorización de Moctezuma, de quien se afirma recibió a los españoles no como un acto de sumisión, sino como una costumbre (Nuestros saberes. México, grandeza y

diversidad, 2023, 4º, p.114). Se reconoce que el ejército invasor tenía armas superiores y enormes ejércitos aliados, pero no reduce a estas características la explicación de la derrota mexicana, pues la "causa de las caídas de las ciudades mexicas fueron múltiples: psicológicas, económicas, políticas, militares y sanitarias" (Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad, 2023, 4º, p. 117). Partir de que esas condiciones participaron en el fin del imperio mexicano, evita los esencialismos y favorece la comprensión. En este sentido, también abona el posicionamiento conceptual realizado. Se habla en el LTG de la conquista de Tenochtitlán y Tlatelolco, lo que es mucho más preciso que lo presentado en todos los LTG analizados, además de que recupera la noción de "conquista espiritual" que, si bien no es una novedad propiamente, sí permite volver a ubicar la participación de frailes, misiones, y toda la estructura de la Iglesia para desarrollar la evangelización y varios tipos de sometimiento.

### **Algunas reflexiones**

Los LTG no sólo transmiten conocimientos sobre la conquista de América, sino también a través de ella. Éstos están íntimamente relacionados con los intereses de quienes escriben los contenidos, permeados por políticas que superan el ámbito educativo. Asimismo, están relacionados con temas identitarios que han encontrado en la Nación o en la Patria a dos de sus principales articuladores. Son, sin duda, una especie de termómetro de lo considerado pertinente desde el presente que los construye, que recientemente se incorpore de manera explícita la pluriculturalidad y el multilingüismo lo demuestra.

Siguiendo los ejes desde donde se pensó el tema de La Conquista de México-Tenochtitlán en los LTG mexicanos se puede concluir lo siguiente: el enfoque didáctico ha cambiado con el paso del tiempo, pero una constante son las pocas actividades que se proponen para el desarrollo de nociones esenciales como la conciencia histórica. El tipo de narración también presentó cambios y se movió entre "economicista", "militarista" y de "resistencia", siendo esta última la que se manifiesta de manera más clara en el último libro analizado. No hay duda de que los avances de la historiografía profesional han

ayudado a comprender de una manera más amplia y profunda los procesos y los sujetos históricos que explican cómo y por qué se dio la derrota del imperio mexica a manos de españoles.

No se puede pasar por alto que existe, en el breve recorrido presentado aquí, constantes sobre la superioridad europea encarnada en Cortés, que con frecuencia se presentó a Moctezuma como supersticioso, miedoso e incapaz, a diferencia de sus sucesores que fueron valientes, aunque no pudieron resistir los embates a la ciudad isla. La figura de Malitzin ha ido pasando de ser bella o la compañera de Cortés (madre y padre del mestizaje) a ser consejera, con capacidad de intervenir en decisiones relevantes. También ha sido interesante cómo los grupos indígenas han pasado de ser ayudantes, aliados y ahora se les concede la categoría de conquistadores, o, al menos, de sectores que sí se unieron a las huestes cortesianas, pero porque así les convenía a ellos, y no sólo porque fueron “usados” por el capitán español.

En cuanto a los conceptos destaca cómo algunos fueron perdiendo vigencia, como el de Descubrimiento, para dar paso al de Encuentro y que se hayan diversificado los tipos de conquista para dar paso, al menos, a dos de manera muy clara: la militar y la espiritual. Otro concepto central que atraviesa a casi todos los LTG, desde el tema estudiado, es el de mestizaje. No hay duda de que éste es muy significativo para el discurso oficial. Las conquistas de México-Tenochtitlán, casi siempre, son el origen de ese proceso que llega y explica nuestro presente, pero la vena indígena casi siempre fue recuperada desde un pasado resistente.

La construcción del relato de la Conquista se manifiesta en esta mirada panorámica claramente en disputa. En ésta no sólo participan autores, mismos que han transitado de ser profesores a académicos ya sea como coordinadores o autores, lo que sin embargo, no siempre ha sido garantía del desarrollo de un relato actualizado o que permita la consulta de fuentes de primera mano, la posibilidad de comparar interpretaciones, entre otros elementos relevantes que desde el pensamiento histórico podría ayudar a la comprensión del contenido histórico. No es menos importante cómo en los LTG han

participado otros sectores de la sociedad, dando como resultado la expresión de relaciones de poder que se ha manifestado, entre otras cosas, en la manera en cómo han sido representados los tiempos históricos. La Conquista de México-Tenochtitlán ha sido descrita como algo estático y/o esencialista, pero también como algo complejo y dinámico.

## Referencias

Bernete, Francisco. (2013). Análisis de contenido. Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos, Antonio Lucas Marín y Alejandro Noboa (coord.). Editorial Fragua, pp. 222-261.

Cruz, J. (2024). Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023-2024: sobreestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal. José Eduardo Cruz Beltrán. Debates por la Historia, Vol. 12, Núm. 1, pp. 17-51.

Codina, Lluís (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Pompeu Fabra- [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina\\_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

De Certeau, Michel (1993). La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana.

Del Río, L. y Fatutta, J. (2023). El descubrimiento y la conquista de América en los manuales escolares como fuentes no tradicionales (1998-2015), en VII Jornadas de investigación en humanidades. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Martínez, M. (2022). El espejo de la Conquista. Cómo se enseña la Conquista de México desde el aula hasta el cine, en Pilar Regueiro Suárez (coord.) La Conquista de Tenochtitlan y las otras conquistas. Edición conmemorativa, 500 años. Editado por Miguel García Audelo.

Mena, J. (2023). El descubrimiento, la conquista y la colonización de América en los libros de texto de 4º y 5º de primaria de España y Colombia. Universidad Internacional de Andalucía.

Moradiellos, Enrique (2012). El concepto de historia contemporánea y la noción de documento histórico. Unas reflexiones sumarias y tentativas. *Revista de Estudios Extremeños*, 2012, Tomo LXVIII, Número 1, pp. 425-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3940357>

Robles, E. (2011). Los textos escolares de historia del Perú: hechos iniciales de la Invasión y Conquista. *Nova et Vetera* 20(64), vol 20, nº. 64, pp. 55-78.

Rodríguez, R.A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194 (788).  
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2257>

Schumann, D. (2016). Caminos coloniales hacia el mundo moderno. Narrativas de la conquista de América en libros de texto alemanes y mexicanos contemporáneos. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. IV, núm. 7, 2016, pp. 45-68.

Secretaría de Educación Pública (1962). *Mi libro de Historia y Civismo*. Tercer y Quinto Grados.

Secretaría de Educación Pública (1972). *Ciencias Sociales*. Quinto Grado.

Secretaría de Educación Pública (1988). *Ciencias Sociales*. Tercer Grado.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Historia*. Quinto Grado.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Historia*. Cuarto Grado.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Historia*. Cuarto Grado.

Secretaría de Educación Pública (2023). Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad. Cuarto Grado.

Valls, R. (2007). Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI. UNED

## El tránsito hacia una educación inclusiva: una necesidad latente de docentes de educación especial

Rocío del Carmen Arreola Flores

### Resumen

Se presenta un recorrido histórico por las finalidades de atención de los alumnos que son considerados diferentes, con una discapacidad, enfermedad o condición que los llevó a la atención en el marco de la educación especial. El objetivo es hacer un recorrido y presentar un análisis de las finalidades educativas, desde la educación especial hasta la educación inclusiva, así como las implicaciones que éstas tienen para los docentes de educación especial, transitar de las necesidades educativas especiales hacia la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en el contexto y no el sujeto. Los principales retos de los docentes de educación especial en el marco de la educación inclusiva transitan de una normalización hacia una personalización de los “apoyos” que han de recibir los alumnos.

**Palabras clave:** educación especial, educación inclusiva, atención a la diversidad, docentes de educación especial

### Abstract

This paper presents a historical overview of the purposes of supporting students considered different, with a disability, illness, or condition that led them to seek support within the framework of special education. The objective is to trace and analyze educational goals from special education to inclusive education, as well as their implications for special education teachers. The shift involves moving from addressing special educational needs to eliminating barriers to learning and participation that arise from the context, not

the individual. The main challenges for special education teachers within the framework of inclusive education involve transitioning from normalization to personalizing the support that students receive.

**Keywords:** special education, inclusive education, attention to diversity, special education teachers

## Introducción

La educación en México no solo se ha centrado en la atención a alumnos en las escuelas regulares (por llamar de alguna manera a las escuelas a las que asisten alumnos que se considera no tienen una discapacidad o dificultad para aprender), sino que, a lo largo del tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha diseñado estrategias con la intención de que todos los alumnos accedan a la educación, ya sea educación integral, de calidad o de excelencia, según el plan y programa de estudios oficial y el momento histórico por el que estemos atravesando.

Así se instauraron instituciones educativas con la finalidad de atender a los alumnos que se pensaba no podían acceder al currículum de manera “regular” que se trabaja en las escuelas de educación básica. Por lo que, se crearon escuelas de educación especial, congruentes con las políticas públicas internacionales y con la necesidad de atender a los alumnos que se pensaba tenían una necesidad educativa especial (NEE). Con ello, se creó la figura del docente de educación especial, quiénes son los encargados de estos establecimientos de la SEP y de atender a los alumnos con NEE en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple (CAM) y los Centros de Recursos, de Información y Orientación (CRIO).

Por lo que este capítulo tiene como finalidad hacer un recorrido sobre la atención que se brinda en torno a la educación especial y analizar la finalidad de la educación que se brinda, así como dar cuenta de su trayecto, hasta llegar a la propuesta de la educación inclusiva, puesto que surge la necesidad de re(pensar) la idea de las NEE de los alumnos desde la figura del docente de Educación especial quien es el encargado de atenderlas.

## Desarrollo

Dentro de la educación especial (EE), la atención a los alumnos se da y se ha dado desde diferentes directrices, especialmente se ha encargado de la educación de todos aquellos que presentan una “diferencia” respecto al “resto de los alumnos”. De acuerdo a la Ley General de Educación (D.O.F., 2019) “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”; por lo que, para tal caso, los alumnos son atendidos en establecimientos apartados del resto, es decir, en escuelas de educación especial en donde asisten niños con alguna discapacidad y que no son atendidos en una escuela regular.

En 1977 la UNESCO definió a la educación especial como aquella “forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (1994, párr. 7), por lo que desde esta perspectiva se habrían de adecuar los contenidos del currículum, así como los métodos y materiales necesarios para que los alumnos pudieran acceder a algunos contenidos de dicho currículum.

De ahí que fuera necesario identificar a aquellos alumnos “diferentes”, esto es, identificar las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que “se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículum” (García et al., 2000, p. 49). Por lo que se realizan adecuaciones al currículum para que el alumno con NEE alcance los conocimientos necesarios para continuar en la educación regular.

Entonces, desde la perspectiva de la educación especial, los alumnos son “etiquetados” ya sea con discapacidad (transitoria o definitiva), aptitudes sobresalientes y/o NEE. Durante la década de

los 70's y 80's el principio de normalización (Echeita, 2007) aunado al concepto de integración cuestionan "la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular" (García et al., 2000, p. 30).

Así, "se admitió que el mayor índice de fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran los alumnos" (García et al., 2000, p. 31), por lo que se optó por la integración educativa, es decir, integrar a los alumnos con discapacidad a los centros escolares regulares, en donde pudieran continuar con sus estudios.

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación (García et al., 2000, p. 44).

Con la integración se pretende que las prácticas de discriminación, segregación, exclusión y marginación (Echeita, 2007) que se daban, terminaran, por lo que el objetivo de la integración educativa es "coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991, p.4; citado en García et al., 2000, p. 44).

En este sentido, en la Declaración de Salamanca (1994), se considera que las personas con NEE "deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (UNESCO, 1994, p. viii), esto es, se evidencia la necesidad de integración a escuelas regulares, ya que se piensa que, como menciona Echeita (2007), es una medida "eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir" (UNESCO, 1994, p. ix).

Entonces, al hablar de integración:

se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio al que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico (Casanova, 2011, p. 29).

Por lo que, solo algunos de los alumnos con discapacidad podían integrarse a la escuela regular, con lo que se continuaban con las prácticas de segregación en el sistema educativo, lo cual incluye a los niños que por una enfermedad tienen secuelas que producen una discapacidad. Es decir, los niños que antes de la enfermedad asistían a una "escuela regular" ahora, con una discapacidad, ya podrían hacerlo, pero a partir de un proceso de integración.

En este sentido, Parrilla (2002) presenta cuatro grandes fases de la "historia que transcurre desde la más clara y rotunda exclusión de todos aquellos considerados como especiales, hasta los actuales avances hacia una educación inclusiva" (Echeita, 2007, p. 81), por lo que habla de exclusión, segregación, integración y reestructuración (tabla 1), que pueden ser por cuatro factores: clase social, grupo cultural, género y discapacidad. Así, la exclusión se da cuando no existe escolarización alguna; en relación con la discapacidad, en el momento en que son llevados a internados o se cometen infanticidios.

Tabla 1. *De la exclusión a la inclusión: un camino compartido*

	<b>Clase social</b>	<b>Grupo Cultural</b>	<b>Género</b>	<b>Discapacidad</b>
<b>1. Exclusión</b>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<b>2. Segregación</b>	Escuela graduada	Escuela puente	Esc. Separadas: niños-niñas	Esc. especiales
<b>3. Integración</b>	Comprensivo dad (50-60)	E. compensatoria	Conducción (70)	Integración escolar (80)
<b>4. Reestructuración</b>	E. inclusiva	E. Inclusiva (E.intercultural)	E. Inclusiva	E. Inclusiva

Nota: La tabla presenta el camino que ha recorrido la educación especial, su transformación y las formas en las que el alumno era discriminado, hasta llegar a la propuesta de la educación inclusiva proponiendo una reestructuración. Fuente: Parrilla 2002, citado en Echeita, 2007, p. 81

Parrilla (2002; citado en Echeita, 2007) explica que existe segregación cuando se presentan las escuelas especiales, escuelas para niños y niñas, escuelas graduadas y escuelas puente, es decir, hay una separación entre los alumnos que están en edad escolar. Posteriormente, habla de integración educativa y finalmente de reestructuración, esto es, el camino de la educación inclusiva.

En esta misma línea se presenta la propuesta de Barton (1998, p. 85; citado en Echeita, 2007, p. 85), en relación a la educación inclusiva:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con alcanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 84).

Entonces, la educación inclusiva entendida como un proceso, lleva al cambio progresivo tanto de factores físicos como prácticas educativas arraigadas, en donde es necesaria la participación de todos.

Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes (D.O.F., 2014, p. 5).

A diferencia de la educación especial, la educación inclusiva pretende romper barreras al aprendizaje y la participación, es decir, no se actúa de manera individual, sino colectiva, de tal manera que se generen los medios en el contexto para que los alumnos puedan convivir y aprender juntos. Es decir, qué elementos del medio, en el hospital, tanto físicos, de espacios para la actividad educativa, como de formas de atender al aprendizaje es necesario modificar-cambiar para que los niños en situación de enfermedad puedan aprender en el hospital. Así,

el uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. ... De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2000, p. 18-20; citado en Echeita, 2007). Por lo que, se actúa sobre el contexto, sobre aquello que no permite el aprendizaje de los alumnos, la participación, la convivencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues “pueden suscitarse múltiples barreras, por ejemplo, cuando no se tienen en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos o sus dificultades específicas” (Echeita, 2007, p. 114).

En este sentido, las barreras al aprendizaje y la participación no son sólo de naturaleza social, cognitiva, física, sino que pueden generarse al interior de la escuela o grupo del que se forma parte. Dentro de un hospital, existen múltiples barreras al aprendizaje y la participación, resultado de la situación de enfermedad y hospitalización; desde un brazo fracturado hasta la negativa de la actividad educativa por parte de los padres.

Entender la educación inclusiva como una forma de “romper” o “superar”, las barreras al aprendizaje y la participación, llevará a una educación con equidad y a la calidad de vida de los alumnos, en donde:

todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, en donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situará por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2007, p. 96).

Bajo esta perspectiva, se reconoce la necesidad de la atención a la diversidad, es decir, “la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes” (Casanova, 2011, p. 51) debido a la diversidad que está presente en las aulas. Como parte del análisis en relación a la diversidad, este autor explica algunas diferencias que se pueden encontrar en los centros escolares, entre ellas, discapacidad, trastornos del desarrollo, ritmos de aprendizaje, género, migración, convalecencia y hospitalización.

Por lo anterior, es imperante transitar hacia la educación inclusiva, entendida como:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al

conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011, p. 31).

Entonces, la educación inclusiva es aquella que pretende trabajar en y con la diversidad, lo que supone un cambio de paradigma, es decir, la necesidad de que los docentes de educación especial comprendan que no hay un “los otros” (discapacidad, enfermedad, hospitalización) sino un “nosotros” en donde la convivencia, la equidad y la calidad de vida permiten el desarrollo y el aprendizaje de todos de acuerdo a la diferencia; por lo que es imperante la participación de todos, lo que “[aglutina el] papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos” (Echeita, 2007, p. 115); pues se permite la inclusión versus segregación y/o exclusión, que puede derivarse de una discapacidad o no.

### **Superando la idea de la necesidad educativa especial: atención a la diversidad**

La atención a la diversidad pretende dar respuesta a la calidad de la educación, que por derecho y por ley tienen que recibir y ser partícipes todos los mexicanos. Así pues, “se considera la inclusión educativa como el medio a través del cual ofrecer una respuesta de calidad a todo el alumnado” (Sebastián Heredero, Mosca Giroto, & Sartoreto de Oliveira Martins, 2013, p. 123); esto es, la educación inclusiva por medio de la atención a la diversidad es una respuesta para la calidad de la educación tanto en la “escuela regular” como en las aulas hospitalarias.

Esto significa que todos tengan igualdad de oportunidades y con equidad, por lo que:

es hablar de la necesidad de una educación para todos los niños, una educación sin “peros”, una educación de calidad que lleve a todo el alumnado a alcanzar su máximo potencial y que evite que no tengan acceso a una vida digna, es decir que sean víctimas de una exclusión social (Sebastián Heredero et al., 2013, p. 123).

Bajo esta postura, en la educación que brindan los docentes de educación especial, se encuentra latente la necesidad de la actividad educativa bajo los principios de la atención a la diversidad. Pero, ¿a qué se refiere la atención a la diversidad? Es “un concepto que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tiene como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 42), es decir, tener los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado, ya sean materiales, personales, del currículo, de acceso, de organización y todo aquello que sea necesario para que los alumnos aprendan desde cada uno y no en función de su discapacidad o condición de diferencia.

Sin embargo, la atención a la diversidad no solo supone tener los recursos necesarios, sino que implica “aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 46). Entonces, el foco de atención esta no en “lo que hace falta” sino en “lo que se es” para avanzar, para aprender, para desarrollarse. En el contexto de la educación especial esto implica aprovechar las posibilidades de los alumnos, sin centrarse en la situación de discapacidad, de enfermedad o que los diferencie de los “demás” pues bajo esta premisa, todos somos distintos.

En este sentido, la atención a la diversidad implica atender simultáneamente la diferencia de los alumnos, lo que lleva al diseño de “situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles para posibilitar que los alumnos accedan a desarrollar, en

el mayor grado posible, el conjunto de capacidades que señalan los objetivos de la etapa educativa” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 49). Por lo que, son las actividades, las acciones las que se diversifican para atender la diferencia.

Un aula diversificada es “un espacio apropiado “para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados” (Tomlinson, 2006; citado en Escribano & Martínez, 2013, p. 91), por lo que los docentes de educación especial tienen la inminente necesidad de configurar aulas diversificadas que se basen en principios de inclusión:

- El profesor selecciona los conceptos esenciales.
- El profesor contempla las diferencias entre los alumnos.
- El profesor parte de las fortalezas para compensar las debilidades.
- La enseñanza y la evaluación son inseparables.
- La adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Todos los alumnos participan en tareas para cada uno.
- Profesores y alumnos colaboran en el aprendizaje.
- El profesor y los alumnos trabajan juntos con métodos flexibles (Escribano & Martínez, 2013, pp. 91-92).

Lo anterior, implica el conocimiento e implementación de acciones diversificadas de acuerdo a la situación de cada alumno. Según Cabrerizo y Rubio (2007), existen medidas para atender a la diversidad. Estas pueden ser tanto ordinarias como extraordinarias. Las medidas de carácter ordinario son preventivas y se realizan con todo el centro educativo, por el contrario, las medidas de carácter extraordinario se realizan para algunos alumnos en función de atender a sus necesidades cuando las medidas ordinarias no han arrojado buenos resultados (tabla 2).

	Medidas de carácter ordinario	Medidas de carácter extraordinario
Finalidad	Permiten el ajuste de mecanismos del que disponen los centros educativos para el tratamiento de las diferencias individuales, capacidad de aprendizaje de los alumnos y la acción educativa.	Lograr una enseñanza adaptativa o individualizada. No son de carácter estático, en algunos caso son de carácter temporal.
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preventivas</li> <li>-Incorporadas a la organización y programación ordinaria</li> <li>-Afectar al conjunto de alumnos.</li> <li>-Dar cabida a las diferencias individuales en ámbitos: cognoscitivo, afectivo y relacional</li> <li>-Educación obligatoria y postobligatoria</li> <li>-Acorde a los principios básicos de enseñanza adaptativa</li> <li>-Atender a la diversidad</li> <li>-Actuación coordinada: inspección, servicios de apoyo, equipos directivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sobre alumnos concretos</li> <li>-Cambios en el currículo o en su organización</li> <li>-Requiere recursos específicos de espacios y de profesor</li> <li>-Se aplican al final de un proceso de evaluación y de aplicación de otras medidas</li> <li>-Diseñadas para la máxima individualización</li> <li>-Atender a las diferencias individuales: cognoscitivo, afectivo y relacional</li> <li>-Acorde a principios de enseñanza individualizada o adaptativa</li> <li>-Atender a la diversidad en las últimas fases de concreción y puesta en práctica del currículo</li> <li>-Actuación coordinada de diferentes instancias y decisión de la práctica educativa</li> <li>-Presiden a las medidas ordinarias</li> </ul>
Medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programaciones didácticas</li> <li>-Criterios generales de agrupamientos de alumnos</li> <li>-Asignación de horarios, grupos, tutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realización a áreas y alumnos concretos</li> <li>-Posible adaptación curricular o de garantía social</li> </ul>

Nota: La tabla presenta las medidas de carácter ordinario y extraordinario para atender a la diversidad. Fuente: Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007

Así, las medidas para la atención a la diversidad van desde la planeación de la jornada, hasta aquellas que se realizan para alumnos en específico, todas con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado en función del aprendizaje. Serán los docentes de educación especial y educación regular, los encargados de atender a la diversidad y bajo el panorama presentado, son los docentes de educación especial los que aplicarían medidas de carácter extraordinario con los alumnos que se atienden.

Sin embargo, bajo la luz de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, los docentes de educación especial han de transitar de "ver" la discapacidad, la necesidad educativa especial, hacia la atención y la valoración de la diferencia, propiciando que todos aprendan con y dentro de esta diferencia.

## Conclusiones

El recorrido histórico y análisis que se presenta nos lleva a (re) pensar el trabajo de los docentes de educación especial, pues como se pudo dar cuenta, se centraba en atender las necesidades educativas de los alumnos, centrándose en el sujeto, en lo que hacía falta, en el déficit, dejando de lado lo que sí había, las habilidades, conocimientos y fortalezas del alumno.

Por lo anterior, los docentes de educación especial tienen ante ellos (y no solo los docentes de educación especial, sino todos los docentes) retos que les demandan la postura de la educación inclusiva, desde los planteamientos filosóficos, sociológicos, educativos y de políticas públicas, pues tendrían que partir de lo que el alumno sabe, de sus fortalezas, de sus conocimientos, de sus habilidades, para que aprendan, pensando no en el déficit y/o discapacidad, sino en aquello que es capaz de hacer y alcanzar, ya lo diría Vygotski (1979), centrarse en la zona de desarrollo próximo. El reto de (re)pensarse desde otra postura, en donde la atención a la diversidad es una prioridad, transitando hacia la eliminación o reducción de aquellas barreras que se pueden presentar al alumno diverso, ¿qué hacer con las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP)? ¿Cómo reducirlas, eliminarlas, a la vez que nos centramos en las habilidades del alumno para que aprenda “todo” lo que ha de aprender según el nivel de estudios y con todos?

Pensar a los alumnos tan diversos como la cantidad de alumnos que se atienden. Pensando en las particularidades de cada uno e interviniendo de esta manera, como apoyo al docente de aula regular, como un docente más que se suma a la tarea del reto que implica que todos los alumnos aprendan y avancen en su aprendizaje.

Concebir el tránsito de la educación especial hacia la educación inclusiva, presentará tantos retos como docentes de educación especial existan. La invitación es a (re)pensar nuestra labor educativa en términos de la inclusión y de la atención a la diversidad.

## Referencias

Cabrerizo Diago, J., & Rubio Roldán, M. J. (2007). Atención a la diversidad. Teoría y práctica. España: Pearson Educación.

Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.

D.O.F. (2019). Ley General de Educación. Retrieved from <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. España: Narcea.

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Enscondón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A., & Puga Vázquez, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP/Cooperación Española.

Sebastián Heredero, E., Mosca Giroto, C. R., & Sartoreto de Oliveira Martins, S. E. (2013). La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la UAH.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCCO.

UNESCO. (2000). Educación para Todos. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101562\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101562_spa)

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación Francia: UNESCO.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.

## Hacia una propuesta de formación de los docentes de educación especial

Edgard Lozano Méndez

### Resumen

Los docentes de Educación Especial en su quehacer cotidiano trabajan con alumnos identificados con Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP). Estos buscan subsanar los procesos comprometidos. Esta lógica dificulta que los alumnos puedan ser considerados como un otro-legítimo-otro, se les desubjetiva, y esto tienen su base en las lógicas inherentes en las prácticas docentes. Salir de la lógica del ideal y, su contra cara, el déficit, puede permitir abordajes que den lugar al reconocimiento de las diversidades, de la cooperación como condición indispensable para la humanización, la movilización de los procesos sobre compensatorios que implican no sólo al alumno sino a toda la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Educación especial, Psicoanálisis, educación inclusiva, docentes de educación especial

### Abstract

Special Education teachers in their daily work work with students identified with Learning and Participation Barriers (BAP). These seek to correct the compromised processes. This logic makes it difficult for students to be considered as another-legitimate-other, they are desubjective, and this is based on the logic inherent in teaching practices. Leaving the logic of the ideal and, on the other hand, the deficit, can allow approaches that give rise to the recognition of diversities, of cooperation as an indispensable condition for humanization, the mobilization of overcompensatory processes that involve not only the student but to the entire educational community.

**Keywords:** Special education, Psychoanalysis, inclusive education, special education teachers

## Introducción

El presente trabajo versa sobre las lógicas inherentes a las prácticas de los especialistas de Educación Especial y los atolladeros que esto origina *per se*. Los y las docentes de Educación Especial se enfocan en la rehabilitación de los procesos cognitivos del alumnado con Barreras de Aprendizaje y Participación(BAP) esto implica, de entrada, que existe un referente ideal desde el cual se contrasta al infante real; lo que no permite un acercamiento sin centrar al déficit en el proceso educativo.

Este trabajo tiene como eje las propuestas psicoanalíticas lacanianas y en general una perspectiva marxista, los autores a los que vamos a recurrir son Sigmund Freud, Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Leandro Lajonquière, Maud Manonni, desde el marxismo Lev Semiónovich Vygotsky y aunque no es marxista los trabajos de Humberto Maturana.

El origen de esta propuesta surge de la impartición de 3 cursos de actualización a docentes de educación especial de un estado de la República Mexicana, esto sucedió de enero a marzo del 2023. Las y los docentes de manera consistente e insistente presentaron una misma disposición para con el trabajo, sus exigencias fueron de *nuevas* estrategias de abordaje a personas con BAP o neurodiversidad, por ejemplo: Conceptos que exigen considerar las diversidades, la no-homogenización del alumnado en rubros que los etiqueten, considerar el contexto, su historia de vida entre otros elementos, sin embargo, al final de las exposiciones las posturas de las y los docentes no se modificaban. Las demandas seguían siendo básicamente las mismas desde antes de los cursos, ¿Cómo hago con un niño/niña que tiene TDAH?, lo que podemos traducir a ¿Dime cómo hacer con TODAS las niñas/niños con TDAH? Cuestión problemática de entrada, pues supone que podemos englobar a los niños en categorías como lo es TDAH desde la categorización, basado en los comportamientos observables y que bajo esta lógica

una o dos estrategias van a ayudar a todos esos niños y niñas. Las preguntas fueron, básicamente, “¿cómo?” y no llegaron a ser un “¿por qué?”

## **Desarrollo**

En Educación Especial (EE) la población que se atiende son las alumnas y alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se argumenta que este alumnado presenta características que no le permiten desempeñarse de manera *suficiente* para cursar la educación regular o necesita atención específica que solo puede ofrecer la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular(USAER) o el Centro de Atención Múltiple(CAM). Entonces, por definición el alumnado de EE no cuenta con *todas* las capacidades esperadas para su edad, grado escolar o ambos.

Las niñas, niños y adolescentes son categorizados, por su grupo etario y por dos grandes categorías que atraviesa su identidad, las y los normales, o sea, el niño ideal: etéreo y ahistórico, niños que se infiere no tienen tal cantidad de problemas para acceder a la currícula de la educación regular y del otro lado el alumnado que comprende la población a atender por EE, los alumnos identificados con algún déficit que les imposibilita cursar como lo harían los otros niños. Entonces, a estos últimos, de manera sistemática, se les va empujando a recibir atención extra dentro de las escuelas regulares (USAER) y en los casos más extremos a asistir a una escuela de EE, un Centro de Atención Múltiple (CAM). Entonces, desde la educación regular existe un contraste entre el desempeño ideal y el desempeño defectuoso del niño identificado.

Por lo anterior, las pedagogías tienen como referente, cada una, un ideal (Lajonquière & Antelo, 2000), situación que da origen y orienta a su práctica pedagógica. El ideal, del niño *normal*, es al parecer uno solo, sin embargo, nada más alejado a lo que sucede. Los docentes tienen esos parámetros con los cuales contrastar el desarrollo de los alumnos, estos niveles a alcanzar parten de un ideal, el cual puede tener su fundamento originado en la experiencia, el ideal social o alguna teoría, siendo desde ahí que se posiciona al

deficit en primer plano. Las pedagogías, aunque, diversas tienen una estructura similar, pues establecen las características del infante normal para poder establecer cómo se debe propiciar el desarrollo del niño o niña para que alcance lo más posible la idea/fantasía. Ya sea un ideal secular o claramente religioso, este horizonte establece a dónde y cómo dirigirse. El objetivo es el niño-ideal-normal, que por sus características es irreal, es mera fantasía. Por promedio, por moda, por fantasías, esperanzas o deseos, hay de manera más o menos arbitraria y más o menos argumentada un ideal a alcanzar, tanto por los docentes, la escuela, su periodo histórico, zona, grupo social.

Con esta idea, del alumno ideal, normal y con ello la idea de objetividad, la ciencia se ha propuesto como el absoluto y desde ahí se han diseñado herramientas que nos permitan tener una valoración objetiva sin paréntesis (Maturana, 1993a, 1993b). Habremos de distinguir la objetividad sin paréntesis, donde se considera que el conocimiento es independiente del observador y las distinciones que puede distinguir y del otro lado tenemos la objetividad entre paréntesis la cual considera que las proposiciones dependen del observador (Maturana, 1993a, 1993b). Una de las principales herramientas que le permite al Docente de Educación Especial (DEE) determinar que existe un desfase con lo esperado es aplicar psicometrías, escalas, cuestionarios a los alumnos identificados con un déficit o que presenten comportamientos fuera de lo esperado.

Tales baterías de test pueden contener test muy variados tanto en su validez, en aspectos teóricos, epistémicos, ontológicos y, claro, los aspectos a valorar. Estas diferencias no siempre son compatibles y ni siquiera advertidas por los especialistas que los aplican. El principal argumento o lógica que se arguyen en el maridaje de estas herramientas es el método científico. Estas escalas, pruebas o test parten de una lógica, donde se compara al infante con los resultados de una generalización con respecto a una población de un contexto socio-histórico particular, muy distante al niño real y su contexto. Entonces, los especialistas parten de un listado de aspectos a cumplir por parte del alumno, si este no cumple con el rango esperado, ideal, se considera como un déficit.

Entonces, los DEE parten de un caso específico, una alumna o alumno, un niño, niña o adolescente, con tales o cuales características, luego se enfocan en el déficit y ya que han determinado el nombre de tal deficiencia, buscan atender al caso "específico", al niño con nombre y apellido con un diagnóstico, con estrategias que generalizan y deshacen las oportunidades de que ese niño o niña pueda alcanzar ser reconocido desde sus propias características, claro la estrategia es contrastar la mayor cantidad de condiciones y conductas con el referente del DSM 5 (Association, 2018), y de un manotazo desaparecemos lo específico y lo hacemos entrar en lo general. De lo vivo a lo estático, de lo humano a lo mecánico, de lo diverso a lo normativo.

Estos DEE hacen de las acciones de los niños BAP reflejos de su biología estropeada, cualquier comportamiento positivo o negativo, será un reflejo de su condición, diagnóstico o déficit. Deshacen las posibilidades de que el alumnado pueda crear una filiación simbólica, pues primero tendría que subsanar tales defectos y así ser digno de ser afiliado/pertenecer. Además, tales prácticas, *per se*, dificultan los efectos o subjetivantes (Lajonquière & Antelo, 2000, p. 26). "Repito: sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social." (Maturana, 2020, p. 19). La legitimación de los alumnos, discapacitados, por parte de la sociedad, los docentes y las prácticas está seriamente cuestionada, puesto que "si mi ser y mi hacer no son aceptados sino a condición de ser otro u otra, entonces mi legitimidad como otro no está dada". El ejercicio de la EE no se plantea desde la objetividad con paréntesis, por lo que con estas prácticas lo que buscan y propician es la negación del otro, la multiplicidad del uno, del déficit, lo que origina, claro está, que el mismo niño o niña no se acepte. Esto último suponiendo que la subjetivación se dé, que por supuesto, tampoco es sencillo que suceda.

La diferenciación entre el zōē y el bíos (Agamben & Cuspinera, 1998), para los DEE, no existe, lo corporal es el bíos, no hay diferenciación y desde ahí la aplicación de técnicas para la adaptación llevan a los cuerpos de los infantes con discapacidad a las BAP, y claro, si, ya

se visibiliza el aspecto social del déficit, sin embargo, la lógica no cambia. ¿Cómo es que los DEE pueden nombrar las BAP y seguir propiciando que los déficits se perpetúen como BAP?

“El poner en entredicho la cualidad de hombre provoca una reacción cuasi biológica de pertenencia a la especie humana” (Antelme citado en Agamben & Cuspinera, 1998). Podemos poner varios nombres a la lógica que da lugar a la miopía que considera el zōē, la vida por sí misma, la nuda vida (Agamben & Cuspinera, 1998), como el único sustrato válido por ser objetivable para ser abordado por la EE. Nosotros suponemos que tal tendencia viene desde Platón y Descartes, y escapar a esto tendrá que significar penar en la mente y el cuerpo como una unidad, al sujeto y la comunidad como imbricados, dar lugar a lo colectivo, dejar fuera la competición.

### **Capacitación**

Las peticiones de capacitación de los DEE principalmente se dirigen a recibir/conocer nuevas estrategias para la atención del alumnado con tal o cual discapacidad. Cómo reconocer diferentes tipos de cartas, sobres o tipografías. No hay peticiones para interpretar los mensajes de las cartas, suponen que las letras sólo son un accesorio, un reflejo, del tipo de carta. Pueden saber la cantidad de palabras, de párrafos, la estructura, pero no lo que quieren decir esas palabras reunidas.

Ya Freud (Aichhorn & Portillo, 2006) y después Maud Manonni (2005) habían expuesto que la educación es imposible, en sentido de que parece que no sucede lo esperado, pareciera que siempre hay un aspecto que no se trabajó o una respuesta no prevista, que no ha sido suficiente, pues los resultados nunca son los proyectados. Y ¿no es la avidez un reconocimiento de la imposibilidad de nuevas y más estrategias?

En el cuento de la carta robada (Poe, 2021) a los policías se les encomendó recuperar una carta propiedad de la Reyna, buscaron en cada ocasión con la misma estrategia, primero irrumpen la oficina por la noche y buscan sobre los escritorios, en las gavetas y cajones,

buscan una carta, con su sobre, con el formato de una carta, no la encuentran, regresan al día siguiente a seguir buscando de manera más detallada, inspeccionan entre y debajo los cojines de los muebles, detrás de los cuadros, no hay éxito, a la siguiente noche, desarmar los muebles, revisan cualquier pequeño indicio. Cada vez la inspección se realiza de manera más y más precisa, más y más minuciosa, pero no logran encontrar la carta. La estrategia siempre fue la misma, sólo a diferentes escalas. No alcanzaron a lograr lo que el detective Dupin si pudo en una visita, encontrar la carta que estaba a simple vista. Las estrategias de la EE tienen la misma lógica que la del cuerpo policiaco, el punto de inicio es encontrar el faltante y eliminar el déficit, desde lo burdo a los más pequeño. Modifican conductas, modifican pensamientos irracionales o una combinación de ambos. Ahora, los DEE y otros especialistas, tienen su mirada en las astillas de las sillas, en las neuronas y los neurotransmisores. La estrategia no cambia, solo la dimensión en la que se busca y lo que se busca.

Pretenden la *rehabilitación* de los engranes que comprenden la maquinaria neurológica y, *restituir*, lo que no ha existido, *suplementar* al estudiante para que sea completamente normal. Para lo cual es necesario insertar o suplir el, supuesto, faltante: engranes o astillas. ¿La carta elude ser vista o el observador no da lugar al lenguaje como lo haría un poeta, como aquel que robo la carta la primera ocasión? Siguiendo la figura retórica de la cual hemos echado mano, lo más probable es que la carta este a simple vista, pero de manera irreconocible. Tal vez, el papel arrugado no lo alcanzamos a ver como un sujeto, un humano sino como un déficit, un cuerpo con faltantes, un casi-humano (Goffman, 2006).

La carta debe de tener ciertas características y si estás no están a la vista, en conclusión, no es una carta, así resolvieron los policías. Un niño debe de contar con ciertas características y si estás no están presentes habrá que insertarlas y si las anteriores tácticas no han funcionado es porque no se ha encontrado lo que se buscaba. Puede parecer ocioso preguntarse ¿qué se entiende por un niño, niña o adolescente?, pero Dupin será nuestro guía, aun no podemos saber qué es la idea general, pero podemos partir de

los efectos en el alumnado, en las demandas de los docentes para inferir desde dónde se articula su práctica. Ser niño es una persona que se encuentra entre el nacimiento y la pubertad, desde la lógica temporal. Los niños juegan porque es divertido, no entienden esto o lo otro porque no tienen la información suficiente, o la experiencia suficiente. Pero los niños con BAP no tienen todos los signos de ser niños o no son inquietos, babea, no se mueven con gracia, no son tiernos. Si no tienen estas características habrá que insertarlas para que sean lo que se espera. Modificar las conductas disruptivas para que parezcan, (¿y sean?), normales, prescribir medicamento para suplir lo que supuestamente no está presente. Algo así como la fantasía de comer chocolate para ser feliz, porque este postre produce los químicos, salsolinol, que se segregan cuando se es feliz. Sin embargo, no hay chocolate o salsolinol que ajuste lo necesario para desaparezca una depresión y ser feliz. Y hacer que un infante, haga como si fuera un niño no lo hace un niño. La pedagogía se centra en lo observable, las características de una carta, ¿pero que hace que un pedazo de papel sea una carta? En otros términos, ¿Qué hace de un cuerpo humano sea un humano, un niño? Tal vez, la humanidad no depende enteramente del cuerpo y no lo facilitan advertir los cuerpos maltrechos, porque los otros no podemos ver ahí un sujeto, cuando mucho, retazos.

La educación puede incidir o propiciar la subjetivación, sin embargo, desde una lógica que parte del idealismo, la ética es una ética del santo o del héroe... los DEE ...

### **¿Qué está a la vista y no ven los DEE? La propuesta de formación**

No resulta fácil explicar por qué las personas desean ser Docentes de Educación Especial, la labor implica de entrada que estos especialistas se van a encontrar con situaciones que difícilmente se van a modificar y que esto puede provocar angustia. Algo así como cavar en el agua, encontrar en una situación compleja y complicada, los resultados serán sutiles y cuando no evanescentes, claro, desde una perspectiva del sentido común. El sentido común nos dirá que estos niños nunca serán normales. Pero, al parecer, esto es un elemento fundamental para que las DEE sean estos docentes.

Hay un disfrute de la imposibilidad, del dolor, de la frustración. Suponemos que existen elementos psicológicos, de cada DEE que lo permite. Pero ese no es nuestro tema, pero si pensar el si estas dinámicas, de entrada, dificultan el que el alumnado pueda ser considerado fuera de la dicotomía de lo normal/déficit. Los DEE necesitan de alumnado con ciertas características, y sin estos niños no podrán ser DEE. Claro, no estoy diciendo que estos docentes los originen, provoquen, pero siguiendo la propuesta de Castañón *¿Son o se hacen?* (2008). Nosotros reorientamos la pregunta, ¿son o los conservan como tal?

Líneas arriba decíamos que la labor de los DEE se enfoca al zōé, la nuda vida, a lo meramente orgánico, y dejan fuera de la ecuación al *bíos*, lo que se hace con esa vida, con ese cuerpo. Trabajar y dar lugar al *bíos* sería permitir superar los límites de lo meramente biológico, y no es que se afirme que la mente lo puede todo, para nada, claro que existen los límites biológicos, pero la carne hace cosas inimaginables para la ciencia cuando esta carne esta subjetivada, lenguajea la vida, se humaniza el cuerpo con el lenguaje, con el amor (Maturana, 2020). Ir más allá de lo racional, de lo lógico, enfocarse en el deseo, partir de ahí, el deseo como.

*¿Cómo sería enfocarse en el bíos?* Sería el orientar el trabajo a que el alumnado *haga*, estimularlo para que resuelva conforme a lo que puede, pero orientado por el deseo, y llevarlo a que logre otras cosas, de manera gradual, a su propio ritmo y no en contraste con el ideal, o con el déficit como comodín para explicar cualquier comportamiento. Pero sobre todo posicionar el *bíos* sería el dejar de ver respuestas mecánicas, reflejos y comenzar a apostar a interpretar la carta, encontrar reflejos de una subjetividad en los actos del alumnado con BAP.

Si el trabajo de la EE regular se enfoca en lo que no puede y lo que puede hacer el alumnado con BAP desde la comparación la imagen etérea, el trabajo con el alumnado que está en “desventaja” y el que no, será desde el deseo, el deseo como motor de la movilización de lo orgánico.

Una pedagogía que no sea ortopédica sino erogenética, una pedagogía que conciba al deseo como el motor para aprender, el deseo del docente por enseñar, por humanizar al alumno al tratarlo como humano deseante, al humanizarse con su propio deseo vertido en su práctica. Dejar de lado las prácticas que promueven que el alumnado se mantenga como cuerpo incompleto y dar lugar al sujeto, al alumno como sujeto, uno digno, un sujeto de deseo. Esta lógica abre el camino para que se dé la sobrecompensación (Vygotsky, 1997), donde las exigencias del medio exigen la resolución de un problema, de una exigencia, por lo medios a disposición. Este concepto es más amplio que la plasticidad, es más la implica, pero a diferencia de esta cualidad de sistema nervioso central, la sobrecompensación considera la resolución de la tarea con todos los elementos a disposición, herramientas, estrategias. Los elementos no sólo son neuronales, sino de lenguaje.

## Conclusiones

La movilización de los procesos cognitivos para dar respuesta a una tarea no depende de restituir los neurotransmisores que se esgrime *hacen falta*, ni tampoco tratar de insertar los procesos cognitivos que se arguye que *hacen falta* al alumno o alumna, puesto que esto no hace sino acentuar, acrecentar y dificultar la humanización del alumno o alumna que ha sido discapacitado por el medio social (Barton, 1998) creando Barreras para el Aprendizaje y la Participación. ¿Pero que si puede movilizar?

Primero, considerar que el sustrato biológico, el zōé, no es lo único con lo que se trabaja en la escuela, es más, la escuela debería de dejar en las orillas de su práctica en el zōé y enfocarse al *bíos*, a lo que se hace con ese cuerpo, con ese cuerpo mellado e incompleto. Cambiar de eje facilitará que los procesos de sobrecompensación (Vygotsky, 1997) en el alumno se den. Pero para esto los docentes de educación especial deberán de abandonar las prácticas de goce, prácticas que tienen la lógica del sacrificio y orientar su práctica desde la sublimación, orientar su energía a las prácticas educativas *per se*. Orientar su práctica desde y para el amor, al reconocimiento, de ese cuerpo incompleto, desde la aceptación del otro como un legítimo otro (Maturana, 1993b; Maturana, 2020).

Segundo, el amor a diferencia de la competición con el ideal es lo que humaniza, el amor es reconocimiento del otro, la cooperación, el ser en el lenguaje, el lenguajear; estas situaciones no siempre se dan con las personas discapacitadas. Pensar las diversidades no es para normalizar o estandarizar, sino darles carta de ciudadanía (Deleuze & Guattari, 2014). Los Docentes no pueden seguir buscando reproducir el mismo modelo en las y los alumnos, cada niña o niño son un modelo. No existen las estrategias para los o las niñas con TDAH, hay estrategias que sirven para un niño o niña en específico, con una situación muy particular, con tal aprendizaje.

Tercero, el que los DEE den lugar al aprendizaje como una expresión del deseo de las y los alumnos. Aun los cuerpos con déficit pueden ser subjetivados y desear; el deseo los puede mover y sólo desde ahí se pueden posibilitar los procesos de sobrecompensación, la humanización de los cuerpos, como sea que sean.

Cuarto, las y los DEE pueden plantear su trabajo como un espacio donde volcar su pasión, innovar, cambiar la sociedad, en otros términos, sublimar su práctica y dejar muy poco margen al disfrute del dolor, al goce. Un lugar de transformación, un lugar de amor, de cooperación, colaboración.

## Referencias

Agamben, G., & Cuspinera, A. G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Giulio Einaudi. <https://books.google.com.mx/books?id=TvfUQgAACAAJ>

Aichhorn, A., & Portillo, R. (2006). *Juventud desamparada*. Ed. Gedisa. <https://books.google.com.mx/books?id=2wtuPQAACAAJ>

Association, A. P. (2018). *DSM-5 : manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana S.A. <https://books.google.com.mx/books?id=RizbswEACAAJ>

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*.

Castañón, D. G. (2008). *¿Son o se hacen?: el campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Novedades Educativas. <https://books.google.com.mx/books?id=RynCL0xOVsEC>

Deleuze, G., & Guattari, P.F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara. <https://books.google.com.mx/books?id=cn36oQEACAAJ>

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorortu.

Lajonquière, L., & Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión. [https://books.google.com.mx/books?id=n\\_5SAAAACAAJ](https://books.google.com.mx/books?id=n_5SAAAACAAJ)

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI.

Maturana, H. (1993a). *La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Maturana, H. (1993b). Realidad: una proposición explicativa. In *La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós Chile. <https://books.google.com.mx/books?id=ZIDRDwAAQBAJ>

Poe, E. A. (2021). *La carta robada*. SAGA Egmont. <https://books.google.com.mx/books?id=u2kmEAAAQBAJ>

Vygotsky, L. S. (1997). Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In *OBRAS ESCOGIDAS V. Fundamentos de la defectología* (Vol. V). Visor.

# **Desarrollo cultural y regional.**

## La política educativa de la posrevolución, el cine de la "época de oro" y su influencia en la invisibilización de las prácticas racistas en el México contemporáneo

Jorge Rodríguez Molina

### Resumen

En este capítulo se analiza la estrecha relación entre el Estado mexicano posrevolucionario y la industria cinematográfica, particularmente a partir de las políticas educativas impulsadas por José Vasconcelos. Dichas políticas sentaron las bases de un proyecto cultural que encontró en el cine un medio privilegiado para su difusión y consolidación, alcanzando su máxima expresión entre las décadas de 1930 y 1950. Sin esta articulación entre educación, Estado y producción cinematográfica, el proyecto educativo posrevolucionario difícilmente habría cumplido sus objetivos de integración y construcción de una identidad nacional. No obstante, este proceso implicó un costo significativo para amplios sectores de la población mexicana, al contribuir a la invisibilización de las prácticas y estructuras de racismo profundamente arraigadas en la sociedad, las cuales fueron sistemáticamente omitidas o negadas en el discurso oficial promovido por el cine y las políticas culturales del periodo

**Palabras clave:** Política educativa, cinematografía, racismo, invisibilización.

### Abstract

This chapter analyzes the close relationship between the post-revolutionary Mexican State and the film industry, particularly based

on the educational policies promoted by José Vasconcelos. These policies laid the foundations for a cultural project that found in cinema a privileged medium for its dissemination and consolidation, reaching its maximum expression between the 1930s and 1950s. Without this articulation between education, the State and film production, the post-revolutionary educational project would hardly have met its objectives of integration and construction of a national identity. However, this process implied a significant cost for large sectors of the Mexican population, by contributing to the invisibility of the practices and structures of racism deeply rooted in society, which were systematically omitted or denied in the official discourse promoted by cinema. and the cultural policies of the period

**Keywords:** Educational policy, cinematography, racism, invisibility.

## Introducción

Los aprendizajes infantiles en torno al pasado generalmente se efectúan a partir de la transmisión informal de hechos familiares trascendentes, que se celebran o conmemoran en fiestas o eventos familiares. Esta serie de sucesos tiene la finalidad de crear un sentido de pertenencia e identidad. Las niñas y los niños, en la educación básica, incursionan formalmente en el pasado cuando las profesoras y los profesores les relatan los acontecimientos que le dieron forma a la “Nación mexicana”, que modelaron la república y a sus habitantes, con base en una serie de símbolos y valores que imponen criterios de homogeneidad e igualdad jurídica, así como obligaciones patrióticas.

La constante enseñanza de los principios de libertad e igualdad, en las asignaturas de Civismo e Historia, a lo largo de la primaria, la secundaria y el bachillerato, invitan a considerar que este proceso, da cuenta que la igualdad y la libertad; son expresiones de anhelos de quienes condujeron la construcción del Estado-nación. Con base en la repetición de las lecciones en las aulas y los eventos cívicos; los valores y los principios son inculcados y reproducidos, e incluso reforzados en los medios de comunicación. De esta forma se ha promovido la sensación o percepción de igualdad entre los

mexicanos, sin importar la apariencia física debido al origen étnico o color de piel, la posición social o su situación económica; sin embargo, la realidad dista mucho de esa percepción.

Al escuchar de la discriminación racial o del racismo, la mayoría de los mexicanos suele pensar que este es un problema de Europa o de los países anglosajones de América; sin embargo, en México es más común de lo que se acepta. Las crisis económicas, el endurecimiento de las políticas migratorias de distintos países y particularmente de varios estados fronterizos de la Unión Americana han acentuado la violencia contra el otro, sea porque proviene de una llamada minoría étnica, por el color de su piel, por su género, por su preferencia sexual, su apariencia física o porque simplemente es diferente.

Por un lado, hace unos tres años en diversos medios internacionales, circuló la noticia de la quema de iglesias católicas, el derribo de las estatuas de las reinas Victoria I e Isabel II en Canadá; la causa de estos disturbios, el descubrimiento de fosas comunes en las que fueron enterrados miles de niños y niñas, desde finales del siglo XIX hasta el ocaso de la centuria pasada (Redacción, 2021). Hoy se sabe que, estas niñas y estos niños murieron como resultado de una política de asimilación forzosa en la que infantes de los pueblos originarios fueron separados de sus familias para ser llevados a internados en condiciones precarias. Por otro lado, en algunos estados del sur de los Estados Unidos de América, las estatuas de varios generales confederados fueron vandalizadas como consecuencia de la muerte de George Floyd, un afro estadounidense asfixiado por un agente de la policía de Minneapolis, Minnesota (Lissardy, 2021).

En Latinoamérica también se han presentado casos en los que las personas manifiestan su descontento con la afectación a monumentos históricos que representan los agravios que han recibido. En el caso de Colombia, las estatuas de los conquistadores españoles Sebastián de Belalcázar y la de Gonzalo Jiménez de Quesada fueron derrumbadas por parte de indígenas provenientes del pueblo Misak (Oquendo, 2021). Mientras que, en México un 12 de octubre de 1992, miles de manifestantes intentaron derrumbar

la estatua de Cristóbal Colón, ubicada en el “Paseo de la Reforma” en la ciudad de México (Reyes Castro, 2020).

Las cuatro situaciones narradas no son solamente la respuesta intolerante a un acontecimiento fortuito o coyuntural, es la rebeldía y la rabia que estalla traducida en actos que trastocan el *estatus quo* al buscar el desagravio frente a la violencia que pesó sobre los hombros de pueblos sometidos, por lo que las nuevas generaciones ya no están dispuestas a soportar y por eso luchan. Cabe señalar que en este capítulo no se pretende describir un conflicto ni relatar agravios ocultos, sino ponderar la utilidad de la imagen en movimiento como un recurso para estudiar la práctica cotidiana del racismo en México.

### **El racismo en México y su invisibilidad: la negación de una práctica social de nuestro tiempo presente**

El racismo en México como en varios países de América Latina es complejo porque se ha negado su existencia, lo que le hace casi invisible, y así lo practican los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales. La compleja invisibilidad de este fenómeno implica el mecanismo de la naturalización, presente incluso en la disciplina de la Historia, por ejemplo, la problemática no es incluida en los planes de estudio de la mayoría de las facultades de Historia. Esta ausencia se explica en parte porque la disciplina de la Historia ha sido auxiliar en el proceso de la construcción del Estado-nación a lo largo de los siglos XIX y XX, con base en el modelo decimonónico de una nación ideológica y fenotípicamente homogénea.

El racismo como fenómeno social se ha minimizado o normalizado, tolerándolo en México, como resultado de las políticas educativas de Estado formuladas por uno de sus principales ideólogos, José Vasconcelos, quien, en la segunda y la tercera década del siglo XX, afirmó que: “el mestizaje era el medio para acuñar la identidad del mexicano nuevo, surgido en el seno de la Revolución mexicana” (Vasconcelos, 1925 citado en Gómez y Sánchez, 2012, p. 79). Así, el mestizaje como el constructo ideológico y elemento unificador, detrás de los proyectos educativos legitimaron al

Estado revolucionario al igual que las políticas sociales, culturales y económicas impulsadas, contribuyeron a invisibilizar el racismo entre gran parte de la población.

En este capítulo se parte del supuesto, que en México el racismo no se visibiliza como problema porque las categorías raciales no configuran identidades claramente definidas por lo que es difícil que un grupo luche o enarbole una propuesta para acabar con esta práctica, por ejemplo, a la niñez se le enseña, que como futuros ciudadanos deben defender la democracia y a la patria que les cobija, ya que las diferencias únicamente están marcadas por la clase social y la riqueza económica y que por medio del esfuerzo personal es posible progresar (Gall, 2004).

En el México de hoy como el de ayer, se discrimina de múltiples maneras, pero hay una que es más cruel y debiera reconocerse, sin embargo, no sucede así. Federico Navarrete en su libro *México Racista* advierte que:

*México es un país racista [...] Los mexicanos practicamos sistemáticamente esta forma de discriminación contra nuestros compatriotas [...] y contra aquellos que nos parecen diferentes e inferiores [...] entre la supuesta mayoría mestiza se practica un racismo feroz, y pocas veces reconocido, contra los que tienen la piel más oscura o las formas de comportamiento menos "educadas". El término "naco" es un signo brutal del desprecio que ejercen los mestizos más privilegiados y blancos contra los que son menos afortunados y más morenos. Al mismo tiempo, las personas con la piel más blanca, los llamados "güeros", suelen tener una mejor situación social y su aspecto físico más "europeo" se asocia con su privilegio social, haciéndose sinónimo de belleza y sofisticación (Navarrete, 2016, p. 3).*

De acuerdo con Navarrete, el racismo no sólo es una práctica de la minoría blanca o mestiza política, social y económicamente empoderada, sino que se extiende entre los mestizos que viven en las zonas urbanas del país. Es precisamente la discriminación que ocurre entre los que se deberían considerar iguales, la que resulta

descarnada en la búsqueda por distinguirse del otro e identificarse con un grupo superior, por lo que reproducen prácticas racistas presentes en las formas en que se transmiten señales de una supuesta superioridad.

### **Medios de comunicación y difusión de estereotipos**

No es en vano apuntar, que el racismo en México surgió como una práctica social que se estableció en la Nueva España con el llamado sistema de castas, donde el color de la piel se convirtió en un mecanismo de movilidad o de inmovilidad social y económica. Si bien, este no era un sistema extremadamente rígido y jerárquico, como el de la India, donde el mecanismo de segregación social implicó el distanciamiento físico como una barrera infranqueable (Gonzalbo, 2013).

Por tal motivo, cuando un mexicano en Europa observa los anuncios publicitarios e identifica que fueron creados y diseñados para consumidores de aquel continente, dadas las características de las y los modelos. En contraste, los anuncios de diversas marcas destinados para México, al igual que en Europa muestran modelos de piel blanca, ello a partir del concepto “anuncios aspiracionales” muy recurrente en la publicidad y que está dentro del rubro de “apariciencia latinoamericana internacional”.

En buena medida ello explica la continuidad de los prejuicios raciales y que al no reconocer la existencia del racismo se ha mantenido en el siglo XXI una serie de prácticas racistas en la publicidad, el cine y en los medios de comunicación en general; por lo que comúnmente para representar una marca o un producto en la televisión mexicana se selecciona a las y los modelos a partir de prejuicios y estereotipos raciales (Gamboa, 2018).

En consecuencia, los estereotipos y los prejuicios han influido en la construcción de un discurso que refleja persistentemente la estructura de clases creada en la Nueva España y mantenida durante la invención del Estado nacional en México durante el siglo XIX, cuando el color de la piel fue determinante en la movilidad social de

sus ciudadanos. Al acentuarse la idea que el blanco representaba progreso y poder, que sustentó la política de fomento a la migración europea para poblar territorios “vacíos” del país a finales del siglo XIX, también se naturalizó que los indígenas y los mestizos tenían que ser sumisos, amables y obedientes, características que aún se les exige a los mexicanos del siglo XXI.

A comienzos de 2012, en diversos medios de comunicación, circuló un video llamado “Viral Racismo en México”, realizado por una agencia de publicidad social dirigida por la comunicóloga Fabiola Fernández en conjunto con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), con base en la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México del 2010, en donde el 64 % de la población mexicana se consideró morena y un 54.8 había sido insultada por el color de su piel. En el citado video, se mostraron a niñas y niños, quienes debían elegir entre dos muñecas o dos muñecos, de tez blanca y tez morena; a partir de una serie de preguntas para atribuir bondad y maldad, las y los infantes al responder, señalaron a la muñeca o el muñeco de tez blanca como receptáculo de la bondad y las y los de piel morena como encarnación de la maldad (Fernández, 2017).

Aunque al parecer la campaña removió fibras sensibles entre la población porque remitió a experiencias negativas sufridas en México por la niñez, la adolescencia y la juventud, paradójicamente no hizo mella en las políticas publicitarias de los medios de comunicación, porque los anuncios, hasta el día de hoy reproducen los estereotipos y los prejuicios que han caracterizado a los medios a lo largo del siglo XX. Por un lado, identifican a los blancos con la bondad, la belleza, el progreso y la riqueza y, por otro lado, estigmatizan a los morenos como arquetipos de la maldad, la fealdad, el retraso y la pobreza. Frente a esta situación, cómo negar la existencia del racismo en el país.

En el caso de la televisión, las historias contadas a través de las telenovelas no escapan de los estereotipos, si no que los acentúan entre las y los televidentes. Desde los éxitos de las primeras telenovelas en los años sesenta, pasando por el *boom* entre los

años ochenta y noventa del siglo pasado, al estar dirigidas a la clase media baja y la clase trabajadora, promovieron “ideales aspiracionales” de blanqueamiento social basados en estereotipos y prejuicios. El receptor que las ve y las cree, aspira a pertenecer a un grupo social del cual no forma parte, lo que explica el éxito de las telenovelas donde la protagonista, regularmente trabajadora del hogar, al casarse con el heredero de la fortuna familiar, cambia su vida al lograr el ascenso social. De esta manera, a través de los programas de televisión y de uno de los géneros televisivos más populares en México, se refuerzan los estereotipos que se han venido construyendo desde décadas atrás.

### **El cine como medio para naturalizar el racismo en México**

En el cine hoy día vemos al alto funcionario de gobierno, el profesionista, el directivo de empresas, el galán de la película, el héroe que solía ser un hombre blanco que vive en las zonas residenciales de las principales ciudades y las mujeres blancas aparecen como la patrona, la heroína o la mujer fatal; y como sucedía en los años cuarenta esta última era representada por actrices extranjeras de apariencia criolla o europea recién llegadas al país, así se tuvieron los casos de las actrices como Miroslava Stern, Emilia Guiú, Irasema Dillián, Rosita Quintana, Ninón Sevilla, por citar algunas. En el cine industrial, en sus diversas facetas, desde sus orígenes mudos hasta llegar a la etapa industrial, en su época de oro en blanco y negro, así como en la de color, ha colocado a los varones morenos en los papeles de los bandidos, los patifios, los sirvientes, los jardineros, los choferes, los policías, los ladrones, los padrotes o los villanos; en el caso de las mujeres morenas personificaban las sirvientas, las nanas, las cocineras de fondas, las vendedoras de los mercados.

Por otra parte, los varones de piel más blanca han dado vida a los patronos, al galán, al héroe, al cantante, al padre de familia decente, en general estos personajes blancos corresponden al perfil que los publicistas de hoy día denominan, “el latino internacional o latino mexicano”. Diversos estudios históricos sociales que utilizan el cine como fuente han permitido conocer su dimensión política. El cine mexicano como el del resto del mundo se convirtió en un medio para la socialización de comportamientos y valores del imaginario

social del siglo XX. En ese sentido, las y los protagonistas que se presentaban en las películas apoyaban la imagen de un grupo racial que funcionaba como actor social, político y cultural que permitió la reproducción de ciertos valores y creencias, con el fin de legitimar del Estado y alcanzar su aceptación entre la población, los mestizos fueron ese grupo que fue representando a través de ciertos valores y comportamientos siempre que se asumieran modernos.

Si bien es cierto que el cine mexicano ha atravesado periodos de bonanza y crisis, es indudable que ha sido y es una industria de índole cultural, también es, sin duda una fuente para conocer la mentalidad de una época, el punto de vista de un grupo de poder o grupos sociales que promueven una visión pública y dominante (Vidal y Rueda, 2002). La representación de la mujer o el hombre y su papel como maestra, médico, ingeniero y demás profesiones que representaban la modernidad, como promotores de los valores políticos hegemónicos del Estado, se convirtieron en agentes de progreso, a través del rol que les asignó el régimen, en actores sociales y políticos del gobierno posrevolucionario y en la utilización de la industria cinematográfica como vehículo de propaganda. Lo anterior permite entender en buena medida, la violencia y la discriminación, el machismo y el racismo estructural en México desde su nacimiento como Estado nación hasta nuestros días.

El cine clásico mexicano es un aspecto vibrante de la cultura audiovisual contemporánea. Evidencia de ello, según los anuarios estadísticos del cine mexicano publicados por el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMC), en la segunda década del siglo XXI, las películas de la llamada "época de oro" (1936-1956) es el contenido más visto en la televisión abierta comercial detrás de las telenovelas; también es parte del contenido de mayor audiencia en algunos canales de paga. (Anuario Estadístico de 2022) Las barras de programación de algunos de los canales de mayor alcance han institucionalizado espacios de exhibición que son parte de los hábitos de consumo cultural de muchas familias, de tal suerte que, aunque gestadas y estrenadas en el siglo XX, las representaciones, narrativas y discursos en torno a la identidad nacional del cine clásico mexicano siguen formando el imaginario de la sociedad contemporánea.

## **Cine y prácticas racistas en el México moderno**

Después del movimiento armado que comenzó en 1910 y al promulgarse la Constitución de 1917, el régimen emanado de la Revolución mexicana necesitó y promovió una política de Estado que poco a poco se implantó a través de diversos proyectos de corte jurídico, económico, político y que a lo largo de los distintos gobiernos se fueron consolidando, de tal suerte que para los años cuarenta ciertos acontecimientos internacionales como el inicio de la II Guerra Mundial le sirvieron para afianzarse.

El cambio educativo, sin embargo, fue uno de los más importantes llevados a cabo y sirvió para que los gobiernos se legitimaran ante la mayoría de los mexicanos. Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, los gobiernos en turno, hasta bien entrado los años setenta consolidaron las propuestas de los congresos educativos de finales del siglo XIX y que con el proceso de federalización del sistema educativo mexicano se logró el impulso que necesitaba el país para consolidar uno de los máximos anhelos del régimen posrevolucionario, un Estado ligado a un nacionalismo emanado de la Revolución mexicana. Para ello se necesitó a la maestra y al maestro de nivel primario, como actores políticos que sirvieran de puente entre las masas y la población de un México rural que dejó de serlo entrado en los años sesenta.

Durante el proceso de desarrollo y consolidación del proyecto de nación posrevolucionaria, ocurrió una serie de conflictos de carácter estructural que tenía que ver con el intento del Estado de estar presente en cada uno de los rincones del país a través de sus diversas instituciones o espacios donde era evidente la presencia del gobierno tal y como lo percibía la población; la escuela.

Cuando se insertó en la Constitución de 1917 el carácter laico de la educación pública y privada, surgió un problema entre aquellos sectores de la población ligados al antiguo régimen y el nuevo gobierno. Para 1926 cuando se establecieron las leyes reglamentarias del artículo 3º constitucional, el distanciamiento vino a convertirse en un verdadero conflicto entre la Iglesia católica y el

Estado mexicano que devino en la que conocemos como la guerra cristera, si bien formalmente las hostilidades terminaron en 1929, los conflictos continuaron hasta 1932.

Aún cuando el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940), implantó una educación de corte socialista en el sistema educativo mexicano, ya mostraba signos de mayor acercamiento entre los distintos sectores populares de la población aún en contra de los grupos conservadores. En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se empleó una política conciliadora de Estado restando énfasis en políticas públicas a favor de las clases más desfavorables, política continuada por los gobiernos de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958) y Adolfo López Mateos (1958-1964). La unidad del pueblo, la defensa de la patria, de las tradiciones y de los valores nacionales fueron la base del discurso en el que el ideal de nación se impregnó en los libros de texto donde se enseñaba la historia de México (Solana, Cardiel y Bolaños, 1981).

Al crear la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959, se impulsó como credo la defensa de la patria, de la nación mexicana y de la unidad del pueblo mexicano, para ello fue fundamental la acción colectiva de las maestras y los maestros. El cine que había sido el gran aliado en la consolidación del régimen revolucionario lo siguió siendo hasta finales de la década de los cincuenta cuando este empezó a evidenciar muestras de su decaimiento como industria cultural y cuando ya eran palpables los movimientos de protesta social que pugnaban por una mayor democracia sindical y apertura política, por ejemplo: las luchas de los ferrocarrileros, los médicos y los maestros.

Así como en los libros de texto gratuito se idealizó a la familia tradicional, aun con los conflictos propios de la transformación social generada por los cambios económicos y los procesos de modernización que tomaban como modelo el estilo de vida norteamericano, considérese el caso de la película *Una familia de tantas*, de Alejandro Galindo rodada en 1948. En la escuela, se inculcaba el respeto a la maestra y al maestro, a pesar de que este

emanaba de un orden autoritario y jerárquico, donde la paz y la armonía eran los fines fundamentales de la educación, aun cuando la rebeldía y la indisciplina eran naturales en la infancia, estas dejaban de existir cuando la niñez se convertía en ciudadanía y en reproductores del sistema de valores al convertirse en padres de familia, obreros o profesionistas.

En este punto es conveniente matizar la idea de que el régimen político era homogéneo desde que se inició el proceso de institucionalización bajo la potestad de un partido único, pues las diferencias se empiezan a dirimir al interior del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en el gobierno de Plutarco Elías Calles. Durante la administración de Lázaro Cárdenas se estructuró un sistema autoritario de carácter nacionalista con la inclusión de sectores populares organizados desde el régimen, esta alianza permitió que los beneficios económicos se extendieran a la población a cambio de la estabilidad por medio de la subordinación. De este modo, durante el cardenismo, la política educativa hacia los distintos rincones del país tuvo el máximo apoyo gubernamental.

En el gobierno de Miguel Alemán la política dio un revés a las reformas que se habían iniciado en el sexenio anterior, dieron vuelta atrás o se ralentizaron al grado que al término de su periodo gubernamental se dio un giro de 180 grados. La reforma agraria se restringió, ya que el apoyo se trasladó a la mediana y a la gran propiedad, en educación se dejó de apoyar al medio rural, se frenó la autonomía de los sindicatos bajo un férreo control a través del corporativismo excluyente que beneficiaba a los aliados del gobierno y relegaba de los beneficios a los sindicatos independientes, por lo que el apoyo del gobierno se volcó a configurar un empresariado dinámico, pero ligado compulsivamente a la política del régimen (Bizberg y Meyer, 2003).

Para explicar la propuesta ideológica que se construyó en el período posrevolucionario, se retoma el concepto de "pedagogía del poder" de (Möller, 2002) acuñado para analizar y explicar las prácticas de las élites al promover el aprendizaje de un determinado imaginario y favorecer la reproducción de un orden social concreto.

Se orientaron las ideas al análisis de la historia cultural y social, entendiendo la cultura como las obras materiales que genera una sociedad y las prácticas que expresan cómo vive e interpreta su relación con el mundo, con otras comunidades y sus realidades y consigo misma.

Para fines de este capítulo se hace el estudio de un caso particular, como en *Río Escondido* dirigida por Emilio Fernández en 1948, pero que también se aplicarían a otras películas como la de *Maclovía* rodada en 1947 y también dirigida por Emilio Fernández. Al analizar la historia audiovisual se parte de explicar la forma y los usos de los productos culturales generados desde el poder, es decir, los discursos y narrativas validadas por las élites de una época determinada.

En este caso, cómo lo expresan (Gómez y Sánchez, 2012) en su estudio relativo a la ideología mestizante en la acción político-pedagógica del Estado mexicano posrevolucionario y su representación cinematográfica, es decir, el sistema de pensamiento, desde una vocación eurocéntrica, racista y clasista, apuesta por el blanqueamiento cultural y físico de la población como estrategia para impulsar el progreso nacional. Tal acción reprodujo la idea colonial y decimonónica de que lo indígena es inferior a lo europeo y a lo mestizo y, por tanto, un problema que resolver, un obstáculo del cual había que deshacerse individual y colectivamente para “mejorar la raza” y progresar.

No resulta extraño, entonces, que, José Vasconcelos, fundador de la SEP, y que en 1925 escribiera en su obra cumbre *La raza cósmica*, “el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina” (1925, p, 13) o que la castellanización haya sido parte fundamental de las políticas educativas destinadas a la población indígena.

Como parte de la “pedagogía del poder”, la ideología mestizante que se construye como sistema con base en la política educativa a partir de la tercera década del siglo XX, también fundamentó *la praxis*

indigenista posrevolucionaria. Partiendo de negar las civilizaciones originarias y asumir que son degradantes las identidades y culturas indígenas, se exaltó al indio que dejó de serlo, el mestizo, resultado de la desindianización (Bonfil Batalla, 2010).

El indigenismo redentor asumió a los pueblos indígenas como objeto de intervención que necesitaba ser integrado y desarrollado por el Estado nacional mestizo (Saldívar, 2008). De esta manera, las políticas culturales que implementó el Estado mexicano trataron de cortar de tajo la permanencia histórica de los pueblos originarios además de las diferencias pluriculturales que seguían caracterizando a los diversos grupos étnicos que habitaban dentro del territorio mexicano. Aquí se retoma la intervención del presidente Lázaro Cárdenas en el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940, al señalar que el problema indígena no radicaba en mantener indio al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio; es decir, emplear el poder del Estado para impulsar el progreso nacional desindianizando a su población.

Así, en el marco de la cultura nacional del mestizo promovida por el Estado mexicano, la construcción audiovisual del poder estuvo inmersa en los contenidos, la producción cinematográfica industrial de los años cuarenta, el filme *Río Escondido* es una muestra del modo en que las élites concebían lo mestizo y lo indígena, así como a la escuela, la maestra mestiza y los estudiantes indígenas. La narrativa va permeando los elementos ideológicos del Estado mexicano y sus élites construyeron la imagen mítica de un ser que enamoró: el mestizaje.

En este caso, así como en otras películas dirigidas por Emilio Fernández como *Maclovio* o *María Candelaria*, su misión es impulsar una transformación y “perfeccionamiento” de un pueblo indígena, para solucionar uno de sus principales problemas: la falta de habilidades para la lectura y la escritura como llave del progreso, pero también el ideal de belleza. Es decir, en clave indigenista-desindianizadora los estudiantes indígenas eran los seres que necesitaban ser redimidos; beneficiados por la acción redentora de las maestras y maestros rurales quienes les facilitarían alcanzar

un mayor nivel de desarrollo de su realidad que se transmitiría a los distintos públicos en México, especialmente con los que se identificarían con los protagonistas de las historias (Zárate, 2021).

Finalmente, es relevante destacar que *Río Escondido*, como la mayor parte de las películas grabadas en el contexto de la llamada “época de oro” del cine mexicano (Silva, 2011), es parte de una cinematografía orgánica a la hegemonía, porque contribuyó a legitimar y naturalizar la visión del mundo de las élites posrevolucionarias, particularmente su imaginario social en torno a la identidad nacional, así como a reproducir un sistema de ideas, valores y actitudes orientado a sostener el *statu quo*. Su configuración cinematográfica condensa discursos, prácticas y saberes, reproduce símbolos y construye saberes iconográficos, reseña el punto de vista que desde el Estado se tenía de la identidad nacional y la educación pública; como guía para la interacción social. Por lo cual, ofrece un acceso privilegiado y pertinente al estudio de los discursos del poder, especialmente en vísperas del centenario de la SEP, motor principal de la “pedagogía del poder” del Estado mexicano.

En la etapa cardenista, el régimen partidista que se configuró con la conformación de un partido único, nacional y corporativo. A partir de 1946 con la llegada de Miguel Alemán Valdés al poder y junto con él, una camada de políticos jóvenes formados como abogados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se modificó la orientación política, laboral y económica del régimen, para contribuir a su institucionalización y fortalecerlo de tal manera que cualquier orientación que surgiera al interior del Estado, que cuestionara el poder presidencial, inmediatamente fuera reducido a su mínima expresión política a partir de su exclusión.

De esta forma el sistema político se fortaleció, no a través del juego democrático de partidos, sino a través de un corporativismo excluyente que privilegió la participación y la representación política a través de las organizaciones obreras, campesinas y populares afectas al gobierno y excluyendo de beneficios económicos y sociales, a aquellas que no respaldaran las acciones políticas y económicas gubernamentales, permitió en apariencia un libre juego

democrático, dinámico, con la imagen de un país democrático cuando en realidad se consolidaba de manera autoritaria un régimen que se mantendría hasta terminar el siglo XX. Sin embargo, se neutralizaron las expresiones que tuviera como finalidad abrir el juego democrático a cualquier organización que de manera independiente buscará un cambio en la orientación del Estado.

En este contexto, desde las altas esferas del poder, se buscó impulsar la cohesión social y política con una política de institucionalización de cualquier expresión cultural que surgiera, para transmitir a la población una imagen del compromiso de las élites políticas para sus gobernados que, desde el Estado nacional, para que los hombres y mujeres del país de cualquier nivel socioeconómico, interiorizaran el ideal de la sociedad mexicana (Vidal, 2010; García, 1992).

Por otra parte, la legitimidad del gobierno federal cuestionada desde el Porfiriato y durante los gobiernos posrevolucionarios en las diversas regiones del país; empezó a ser combatida desde diversas instancias, pero fueron dos los medios eficaces para lograr la presencia del Estado en las regiones del país: la educación y el cine.

## **Conclusiones**

En los primeros años del siglo pasado y a principios de este se empezaron a incrementar situaciones y problemas que reflejan la desigualdad en los distintos niveles sociales de México y varios países latinoamericanos, aunado a esto, hay una serie de circunstancias políticas que se manifiestan con el arribo al gobierno de partidos de izquierda y que han desarticulado las redes tradicionales que, por décadas, habían dominado las estructuras políticas y económicas. Esto no significa que cambiaron las prácticas, sino que emergió una serie de conflictos y denostaciones en la que se ha racializado cualquier expresión de inconformidad en contra de los llamados partidos populistas.

El racismo se ha exacerbado y pareciera que este fenómeno fuera algo unido a la evolución del hombre. El problema no es solo el de expresar desde la Historia que este fenómeno es perjudicial para

cualquier sociedad, sino que como profesionales de las Ciencias Sociales debemos luchar para impedir su propagación, pero no pareciera ser así. Los medios de comunicación colaboran en reproducir y naturalizar esta problemática. No basta que combatan aquellos que en algún momento de sus vidas experimentaron, la ignominia de la discriminación, por el color de la piel o el origen social y que como consecuencia han sabido defenderse. Había que extrapolar e inquirir en torno a las acciones humanas y no simplemente con observar ese espectáculo en el que se ha convertido la desigualdad por el origen racial.

Quienes se han interesado por la enseñanza de la Historia de México, en particular a partir de los problemas del presente y en especial del racismo, fenómeno naturalizado como parte de la cotidianidad de los mexicanos, el Cine resulta un recurso útil. Por otra parte, en el contexto del predominio de la imagen y su manipulación en los medios de comunicación, la publicidad y el cine, es necesario analizar las propuestas audiovisuales de los corporativos que se han adueñado de los medios.

En la época de oro del cine mexicano se crearon los estereotipos a partir del color de la piel, el nivel social y los prejuicios que traían consigo. Los grupos y los roles sociales se racializaron de tal modo que hoy día no se discute en los medios de comunicación el papel que tiene cada persona de acuerdo con el color de su piel, pero se da por hecho cual es el rol que puede desempeñar de acuerdo con los prejuicios creados históricamente.

En la tercera década del siglo XX, después de la guerra civil que desdibujó al Estado. El nuevo régimen, implementó una política educativa que no tan solo sirvió para legitimarlo, sino que amoldó nuevas formas de vincular y relacionar a los pueblos, las comunidades y los grupos sociales rurales y urbanos que habitaban en México. La idea del mestizaje se arraigó desde los espacios áulicos, los textos escolares, los medios de comunicación impresos y audiovisuales. La prensa, el cine y la radio sirvieron al Estado para naturalizar el racismo y la desigualdad a partir del color de piel bajo la idea de igualdad racial oculta en la idea del mestizaje.

Actualmente, el racismo se presenta en los medios comunicación industrializados con pocas voces que le hagan frente. Al interior de las universidades grupos de académicos tratan desde sus trincheras de reflexionar, analizar la problemática que lacera al país, sin embargo, poco se ha logrado rebasar los nichos universitarios. Colectivos de artistas intentan colaborar en los espacios donde mejor se mueven, los medios de comunicación, la mayoría estatales, pero en los medios privados poco se ha conseguido. Sin embargo, es necesario seguir si se quiere acabar con ese flagelo que afecta e impide que exista un México con un desarrollo social, político y económico real.

## Referencias

Bizberg, I., y L. Meyer. (coords.). 2003. *Una historia contemporánea de México*, Tomo 1, Transformaciones y permanencias. México: Océano.

Bonfil Batalla, G. (2010). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.

Fernández Guerra-Carrillo, F. (2017). "Campañas sobre el racismo: análisis de la campaña racismo en México". Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405994/ffgc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

\_\_\_\_\_. 2012. "Viral racismo en México", 11.11 Cambio Social/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Acceso el 26 de mayo de 2022.  
<https://youtu.be/IO66zWdehMM?si=8IR4Civmn0fRaugn>

Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas sobre México. *Revista mexicana de sociología* 66 (22), 221-259.

Gamboa, N. (2018). Racismo en la televisión, en el cine, en el teatro. *Revista Nexos*, 23 de septiembre. Acceso 18 de enero de 2022.  
<https://cultura.nexos.com.mx/author/nareni-gamboa/>

García Riera, E. (1992). *Historia documental del cine mexicano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Gómez Izquierdo, J., y M. E. Sánchez Díaz. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: una revisión crítica de la identidad nacional*. México: Universidad Iberoamericana-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2013). *Educación, familia y vida cotidiana en México Virreinal*. México: El Colegio de México.

Lissardy, G. (2021). Muerte de George Floyd: Este veredicto es un punto de inflexión y un momento así puede ser muy peligroso. *BBC News Mundo*, 21 de abril. Acceso 18 de enero de 2022.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-56826625>

Möller Recondo, C. (2002). La pedagogía del poder. *Historia de la Educación* 21, 241-260.

Navarrete, F. (2016). *México racista: una denuncia*. México: Penguin Random House.

Oquendo, C. (2021). Colombia carga contra los monumentos a los conquistadores españoles. *El País*, 23 de junio. Acceso 18 de enero de 2022.  
<https://elpais.com/internacional/2021-06-23/colombia-carga-contra-los-monumentos-a-los-conquistadores-espanoles.html>

Redacción. (2021). Internados en Canadá: la quema de iglesias y el derribo las estatuas de las reinas Victoria e Isabel II por el escándalo de la muerte de niños indígenas. *BBC News Mundo*, 2 de julio. Acceso 18 de enero de 2022.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-57702227>

Reyes Castro, N. (2020). El día que quisieron derrocar la estatua de Cristóbal Colón. *El Universal*, 12 de octubre. Acceso 18 de enero de 2022.

<https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/el-dia-que-quisieron-derrocar-la-estatua-de-cristobal-colon>

Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado: una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana/ Plaza y Valdés editores.

Silva Escobar, J. P. (2011). La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social. *Culturales* 7 (3), 7-30.

Solana F., R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica*. Madrid: Agencia Mundial de Librería.

Vidal Bonifaz, R. (2010). *Surgimiento de la industria cinematográfica y el papel del Estado en México, 1895-1940*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Vidal Peláez, J., y J. C. Rueda. (2002). *Ver cine: los públicos cinematográficos en el siglo XX*. Madrid: Ediciones RIALP.

Zárate Moedano, R. (2021). "Racismo mestizante en la representación audiovisual de la sirvienta indígena". En *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*. Coords. Tipa, J., S. Velasco Cruz y U. Nuño Gutiérrez, (pp.159-186), México: Universidad de Guadalajara-Universidad Pedagógica Nacional.

## La Pedagogía democrática como estrategia de lucha en los Técnicos y Profesionistas de PEMEX

Saúl Horacio Moreno Andrade

“Ella me gritó:- ¡Aquí es donde te están esperando los hombres y las mujeres del sindicato de ingenieros, el grupo UNTyPP, los rebeldes de Pemex!.”  
(Mendivil, 2020: 280)

### Resumen

En los años treinta que el gobierno mexicano encontró el apoyo de las organizaciones obreras para llevar a cabo lo que se conoce como la gesta de la Expropiación Petrolera en 1938. Tres años antes se había fundado el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM). Para 1936 se había creado el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México venía desde 1910. Esto hizo que muchos ingenieros y técnicos de la industria petrolera se formaran dentro del espíritu revolucionario y nacionalista de principios del Siglo XX, esto hizo que muchos de ellos fueran actores clave en el arranque de la industria nacionalizada. Los técnicos e ingenieros petroleros han sido factor intelectual clave para el sostenimiento de esta y han impulsado una cultura democrática de las relaciones laborales y del quehacer industrial. Lo anterior ha hecho que sus formas de organización y lucha en la defensa de sus derechos laborales hayan sido apegadas a una visión nacionalista de la empresa petrolera. Esta transmisión de saberes sindicales fue posible gracias al cultivo de una pedagogía democrática que busca la justicia social y la defensa de las riquezas de los pueblos.

**Palabras clave:** industria petrolera, técnicos e ingenieros, cultura democrática, pedagogía democrática

## Abstract

In the 1930s, the Mexican government found the support of labor organizations to carry out what is known as the feat of Oil Expropriation in 1938. Three years earlier, the Oil Workers Union of the Mexican Republic (STPRM) had been founded. By 1936, the National Polytechnic Institute (IPN) had been created and the National Autonomous University of Mexico had been there since 1910. This means that many engineers and technicians in the oil industry were trained within the revolutionary and nationalist spirit of the early 20th century, this made many of them key actors in the start of the nationalized industry. Petroleum technicians and engineers have been a key intellectual factor in sustaining it and have promoted a democratic culture of labor relations and industrial work. The above has meant that their forms of organization and struggle in the defense of their labor rights have been attached to a nationalist vision of the oil company. This transmission of union knowledge was possible thanks to the cultivation of a democratic pedagogy that seeks social justice and the defense of the people's wealth.

**Keywords:** oil industry, technicians and engineers, democratic culture, democratic pedagogy

## Introducción

En el presente escrito se tratarán los orígenes, las formas de organización y los objetivos de lucha de una fracción de los disidentes en el sindicalismo petrolero mexicano. Siempre visualizando que sus estrategias de lucha se fundamentaban en una acción pedagógica democrática que lo ha distinguido de la educación autoritaria en el resto de los sindicatos en la industria del petróleo. Actualmente, por una parte, los trabajadores profesionistas sindicalizados en la Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros (UNTYPP) y por otra el Sindicato de Petroleros de México (PETROMEX). Las cuales son las organizaciones más consolidadas de trabajadores opuestos a la hegemonía del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM) dentro de la organización laboral en

---

la industria petrolera mexicana. En este escrito se tratará solamente la formación, luchas y actualidad de los profesionistas petroleros sindicalizados de la UNTYPP, exponiendo los elementos que formaban parte de una pedagogía de la democracia<sup>2</sup> como parte de sus estrategias de lucha y negociación con el poder político y laboral dentro y fuera de PEMEX.

Conviene señalar que no todos los profesionistas están en dicha organización, algunos pueden estar en las otras organizaciones sindicales y otros más fuera de cualquier sindicalización de manera voluntaria.

Las actividades de Petróleos Mexicanos (PEMEX) abarcan todo el espectro en materia de hidrocarburos (producción, transformación y comercialización en áreas petroleras y petroquímicas) tienen una importante presencia internacional y se maneja "(...) con cuatro empresas productivas subsidiarias: Pemex Exploración y Producción, Pemex Transformación Industrial, Pemex Logística, y Pemex Fertilizantes."<sup>3</sup>

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), fue impulsada una reforma energética que permitió la participación de compañías particulares en áreas anteriormente restringidas al Estado, como la exploración y producción de hidrocarburos, intentando cerrar con ello un ciclo del proceso de desnacionalización<sup>4</sup> (Barbosa, 2016) que comenzó con la apertura de la industria petroquímica a

---

<sup>2</sup> La pedagogía crítica es un enfoque educativo que busca desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para que puedan cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales. Se basa en la idea de que la educación puede ser una herramienta para la transformación social, promoviendo la conciencia crítica y la participación en la construcción de una sociedad más justa (Freire, 1964 y 1972). Para el caso de los técnicos y profesionistas de PEMEX nosotros cambiamos el concepto de estudiante por el de trabajador, quien es la guía en la educación democrática es la organización laboral. Por eso toda organización sindical tiene una pedagogía entendiéndose una como autoritaria, STPRM, y otra democrática (UNTYPP).

<sup>3</sup> <https://www.pemex.com/acerca/Paginas/default.aspx> Consultada el 10 de julio de 2021

<sup>4</sup> Recordemos que la nacionalización del petróleo de 1938, encabezada por el presidente Lázaro Cárdenas del Río es un tótem en la cultura política mexicana.

---

la inversión privada con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y que continuó con una modificación estructural del Consejo de Administración de PEMEX donde se redujo el número de consejeros representantes del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STRPM) y la introducción de la figura del Consejero Profesionista en la administración de Felipe Calderón (2006-2012). Actualmente el gobierno de izquierda de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) pretende revertir los acuerdos petroleros establecidos durante la etapa de gobiernos neoliberales (Salinas, Zedillo, Fox, Calderón y Peña Nieto) que abarcó 30 años de 1988 a 2018.

En este lapso el juego de contrapesos entre los actores oficialistas y los disidentes se resolvían en el seno del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STRPM), el más antiguo, fundado en 1935, y con el que PEMEX guarda el privilegio de la contratación colectiva. La fundación del Instituto Federal Electoral<sup>5</sup> (IFE) en 1990, donde el aparato de Estado concedió el espacio electoral a la organización ciudadana, también tuvo impactos en el medio petrolero, donde se fueron gestando diversas fracturas en los procesos de selección de dirigencias, hasta abrirse a la posibilidad de más de una representación sindical en la relación con PEMEX. Eso dio pie a que aquellos que no coincidían con los valores y prácticas del STRPM, contemplaran organizarse en estructuras paralelas.

Los trabajadores disidentes técnicos y profesionistas, coloquialmente conocidos en su medio como TYP, están hoy organizados sindicalmente en la UNTYPP y sus reivindicaciones trascienden la esfera de lo meramente laboral. La UNTYPP, por la antigüedad de sus luchas, desde los años 40's prácticamente y por su capacidad de organización, adaptación a nuevos entornos, su resistencia y la claridad en sus objetivos ("la defensa de PEMEX"), son parte histórica del movimiento obrero mexicano. Esos elementos son más que suficientes para justificar a esta organización como un objeto de estudio relevante para la comprensión de los procesos petroleros.

---

<sup>5</sup> En la reforma constitucional de 2014 pasó a ser Instituto Nacional Electoral (INE).

El texto es un conjunto de argumentos para una sociología de los trabajadores petroleros profesionistas organizada en las siguientes partes: una sucinta revisión al STPRM, una incursión en el surgimiento de la figura del trabajador profesionista, una descripción de los avatares de la formación del movimiento de Técnicos y Profesionistas desde los años 70 y una reflexión sobre la actualidad de la UNTYPP ante la 4ª Transformación.

### **El STPRM como antecedente**

Colocar al STPRM como antecedente es algo riesgoso, ya que dicha organización sigue presente y vigente, aunque su fuerza ha minado considerablemente por diversas causas entre ellas los cambios en el aparato administrativo de PEMEX, la disminución de los espacios productivos y la democratización generalizada de las relaciones sociopolíticas en el país. El STPRM fincó su poder en la aglutinación de una cantidad muy grande de fuerza de trabajo, con una amplia distribución geográfica, dentro de una empresa integrada de múltiples funciones, pero administrada de manera central por el Estado. El STPRM negocia con un solo patrón. Junto con PEMEX fue producto de una intensa y difícil lucha de los trabajadores petroleros y fue resultado de la unión de organizaciones obreras de toda la República durante la formación del Estado de la Revolución Mexicana, dice en su Acta Constitutiva: "Se disuelven para fusionarse entre sí y formar el Sindicato de Trabajadores Petrolero de la República Mexicana, las organizaciones sindicales representadas y las que posteriormente se vayan sumando, siempre que pertenezcan a la misma rama de la Industria" (Hermida, 1991: 64).

Surgió, además en un momento en que gobierno exaltaba a la movilización obrera, para su propia consolidación como Estado. Dado que el motivo de la Expropiación de 1938 fue que las compañías no aceptaban las peticiones obreras, el acto expropiatorio dio tanta legitimidad a las mismas que las practicas sindicales pretendieron extenderlas a todos los aspectos de la entonces naciente industria nacionalizada. Pero el gobierno mexicano durante los últimos años del sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y el sexenio completo

de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), pugnaron por detener la lucha de los trabajadores que habían llegado incluso a pretender un autogobierno en la industria petrolera (Adler, 1998).

Durante el periodo presidencial de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) las negociaciones por el Contrato Colectivo de Trabajo desembocaron en un paro de labores que fue desarticulado por la intervención del Ejército. Este fue el fin de la militancia independiente del STPRM; se disolvió a la directiva y fue sustituida por una conformada por elementos colaboracionistas. Con ella las prestaciones y privilegios de los trabajadores se convirtieron en las poderosas armas y herramientas para el control político y sindical de los trabajadores. Con Miguel Alemán se consolida el "Charrismo" en PEMEX (Barbosa, 1984:380).

El alto costo del control de la fuerza de trabajo se expresa políticamente en el llamado "Pacto de caballeros" entre la Dirección General de PEMEX y el Comité Ejecutivo Nacional del STPRM, pero se concreta jurídicamente en la cláusula 36 del Contrato Colectivo de Trabajo de 1947, donde PEMEX concede al STPRM la facultad de participar en los contratos de obra. Esta intervención sindical fue la fuente de poder económico del STPRM.

El patrón podrá, a su elección efectuar por administración directa o por contrato libre las obras sociales, las de construcción de casas y de edificios, urbanización y saneamiento, de construcción y oleoductos, gasoductos y refinerías, de transportación por las vías generales de comunicación de distribución, de explotación y perforación marítima y lacustre, los contratistas deberán utilizar personal del sindicato. Por lo que se refiere a obras de construcción y ampliación de sus instalaciones, podrán ser ejecutadas por administración o por conducto de contratista o intermediarios. Cuando estas obras se realicen por contrato libre, el patrón se obliga a comunicar al sindicato los contratos de obras que celebre y estipular con los contratistas que en la contratación de trabajadores aquellos deben preferir, en igualdad de condiciones y sin perjuicio de los derechos conforme a la ley tengan terceros,

al personal que proporcione el STPRM, así como que los salarios que deberán pagarse a los trabajadores serán los que se fijan como salarios tabulados en este contrato, excepción hecha de los contratistas que a la fecha han venido cubriendo salarios ordinarios y demás prestaciones consignadas en el Contrato Colectivo de Trabajo, norma de trabajo que deberán de prevalecer. Así mismo, Petróleos Mexicanos se obliga a estipular en los contratos de obra que se celebre con los contratistas que estos se comprometen a avisar por escrito al Sindicato por conducto de las secciones correspondientes con 15 días de anticipación al inicio de sus obras respectivas. El sindicato deberá hacer uso de la preferencia a que se refiera este párrafo en el término de quince días a partir de aquel en que reciba el aviso que deberá darle el contratista sobre la iniciación de la obra. Cuando los trabajadores organicen sociedades, la empresa deberá preferirla, previo concurso y en igualdad de condiciones, con el fin de celebrar con ella los contratos para las obras a que se refiere el párrafo anterior, así como para la distribución urbana de sus productos, cuando a su juicio considere que están capacitadas para ejecutarlas. Igualmente, por conducto del sindicato podrá otorgar a su juicio contratos de transporte de sus productos a cooperativas que estén constituidas o se constituyan, con trabajadores del sindicato y que operen con sujeción a la Ley de Vías Generales de Comunicación. La fecha se lleva a cabo por administración, se continuará efectuando por ese medio. Así mismo Petróleos Mexicanos procurará incrementar de acuerdo con sus programas, la distribución y transporte de sus productos por administración directa (Barbosa, 1984: 380-381).

Esta es la cláusula que fundamentó por décadas el enorme poder sindical. En el primero de sus párrafos expresa la exclusividad del STPRM como proveedor de fuerza de trabajo para la industria petrolera; en el segundo, la obligación de los contratistas de PEMEX de ocupar preferencialmente al personal del STPRM; la tercera, "la preferencia en igualdad de condiciones" para ocupar para las obras por contrato a empresas sindicales por sobre las particulares, el cuarto párrafo, en el mismo sentido en el área de transportes.

---

En la actualidad dicha cláusula contiene un sentido diferente cuando habla de la posible participación de trabajadores organizados del STRPM como empresas, pero no lo haría de manera preferencial como en el pasado; además de que el uso por empresas contratistas de personal afiliado al STRPM tendrían que pasar por una regulación a través de una comisión mixta STRPM/PEMEX y ya no de manera estrictamente obligatoria para las empresas contratistas: “La Comisión Nacional Mixta cuya estructura, funciones, obligaciones y atribuciones se establecen en el anexo 11 tiene como objetivo analizar, resolver, emitir lineamientos y vigilar respecto a los trabajos a que se refiere esta cláusula” (PEMEX/STRPM, 2019: 11) Hay que señalar que es, precisamente, la contratación colectiva de trabajo, un eje central de discusión y argumentación por parte de las disidencias, UNTYPP y el PETROMEX, ya que el STRPM sigue manteniendo la exclusividad ante la Empresa.

### **El movimiento de los Técnicos y Profesionistas de PEMEX**

En este punto entramos a conocer los orígenes de la disidencia petrolera, pero antes hay que poner en claro el tipo de sujeto laboral<sup>6</sup> que organizó la primera oposición de profesionistas fuera del STRPM. Los trabajadores profesionistas de Petróleos Mexicanos son aquellos que con formación universitaria prestan sus servicios profesionales a esta empresa. Estos trabajadores, según la definición del contrato colectivo de trabajo antes de 1989, debían realizar funciones de dirección, supervisión, fiscalización y vigilancia; aunque en términos reales estas fueron efectuadas sólo por los

---

<sup>6</sup> Para aclarar la noción de sujeto que tratamos: “(...) el sujeto no estaría totalmente libre como en los modelos de acción estratégica o de *rational choice*, pero tampoco estaría totalmente determinado; el pasado actuaría en los sujetos por medio de subjetividades o estratos profundos de las subjetividades y por condiciones objetivas que no escogieron. Sin embargo, esos estratos profundos se articularían de nuevo con otros más actuales, constituyendo configuraciones nuevas, en función de estructuras, pero también de experiencias prácticas, dejando a este proceso, de cualquier forma, grados de libertad para decidir no de una manera determinista ni por las estructuras ni por las experiencias; hay también espacio para lo contingente” (De la Garza, 1993: 33)

representantes directos del patrón como son el director general, los subdirectores, los gerentes, subgerentes y superintendentes, entre otros.

Antes de la década de los setenta los trabajadores profesionistas de la empresa eran parte del régimen de confianza. Para entender esto, las tareas de los trabajadores profesionistas a que nos referimos se reducen más a términos operativos y técnicos. La planeación y la proyección queda restringida, ocupándose de una parte del proyecto general previamente diseñado, con una limitada iniciativa de los trabajadores profesionistas. Son lo que la antropóloga Victoria Novelo llama una "(...) especie de capa profesional "sándwich" entre la gerencia y los trabajadores sindicalizados" (1991: 65-66). Por esa razón antes que denominarlos profesionales o funcionarios, les llamo trabajadores profesionistas para remarcar el carácter operativo y, a la vez, intelectual de sus funciones. No eran representantes directos de las gerencias, ni tenían sueldo y empleo asegurado como los trabajadores no profesionistas sindicalizados.

Esta incertidumbre laboral con el tiempo generó un movimiento importante de los profesionistas, influido en gran parte por las movilizaciones populares del agitado año de 1968 y a las relaciones profesionales que vinculaban a sus líderes con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Se inicia una lucha con el objetivo de lograr la sindicalización de los trabajadores profesionistas en respuesta a las condiciones de indefensión que tenían: traslados imprevistos e indefinidos, malos tratos y despidos injustificados. Los profesionistas interpretaban al régimen de "confianza" como la posibilidad ilimitada de la empresa de movilizar y ocupar a este tipo de personal en las tareas que esta designara.

El movimiento arranca con discusiones y reuniones en las secciones sindicales del STPRM de Ciudad Madero (sección 1), Salamanca (sección 24), Poza Rica (sección 30), Coatzacoalcos (sección 31). Así en 1970, se forma el Sindicato de Profesionistas, Técnicos y Similares al Servicio de Petróleos Mexicanos; que no fue reconocido por las autoridades del trabajo. Bajo el gobierno de Luis Echeverría

Álvarez (1970-1976) los trabajadores profesionistas fueron invitados a sindicalizarse, pero dentro del STPRM. A pesar de su oposición al proyecto del gobierno, el 18 de marzo de 1973 el presidente Luis Echeverría Álvarez anuncia la incorporación de los trabajadores profesionistas dentro del STPRM. El 12 de julio de ese año se firma un convenio en donde 1 500 plazas serían a finales de noviembre, transferidas al régimen sindicalizado.

En 1974 la transferencia parcial de trabajadores profesionistas fue una realidad, pero esto no desalentó a los ingenieros en su lucha por mantenerse independientes del STPRM oficial. Ese mismo año, el 20 de febrero, se forma la sección Pemex de la Unión de Profesionistas y Técnicos al Servicio de las Industrias de México (UPTSIM). Se firma un pliego petitorio con las siguientes demandas: sindicalización independiente, democracia sindical y firma de un contrato exclusivo para los trabajadores profesionistas. Por su parte el STPRM no veía con muy buenos ojos el ingreso de trabajadores con formación universitaria, pues temían que debido a su educación tomaran fuerza y ocuparan posiciones privilegiadas dentro de la organización sindical.

Al conocerse la afiliación de una parte de sus profesionistas a la UPTSIM la empresa paraestatal pone en circulación, el 8 de abril de 1974, las "Normas de Trato al Personal de Confianza" en donde se señalan los términos del ingreso, la movilización y las prestaciones de los trabajadores profesionistas, dejando en claro su carácter de confianza. Comprenden que ingresar al STPRM era una táctica viable y un logro de su sindicalización. A fin de lograr el reconocimiento de la afiliación los trabajadores profesionistas, autonombrados como los Técnicos y Profesionistas (TYP), realizan acciones de movilización y paros en diferentes sectores del sistema petrolero. En Ciudad Madero y Minatitlán, en particular. Su lema de lucha era la afiliación total de los trabajadores profesionistas al STPRM y no sólo de la porción de 1,500 plazas.

En abril de 1975, 4,277 trabajadores profesionistas ingresan al STPRM. Aunque había una demanda de reclasificación de los puestos y de revisión de las cláusulas 3 y 7 del contrato colectivo

de trabajo, las cuales regulaban el ingreso. La finalidad de los TYP era delimitar claramente cuáles eran las categorías de confianza y cuáles las sindicalizadas a nivel profesionista. El ingreso al STPRM no fue un proceso homogéneo, sino que encontró resistencia en aquellos trabajadores profesionistas que lo veían como una forma de aumentar el poder del sindicato. Por otra parte, la incorporación al STPRM permitiría una afiliación masiva de los llamados TYP al PRI. Lo que inaugura un nuevo período de movilizaciones de 1975 a 1978. Como resultado de la fuerza del movimiento de TYP, el Contrato Colectivo de Trabajo de 1975, quedó temporalmente suspendido en sus cláusulas 3 y 7 (PEMEX/STPRM, 1975: 14 y 19). El 17 de marzo de ese año pasan al régimen sindical entre 3 000 y 4 000 trabajadores profesionistas y se firma un convenio entre empresa con el sindicato que obligaba a la revisión de las cláusulas mencionadas. La cláusula 3 define cuales son los puestos de confianza en PEMEX: "CLÁUSULA 3. Para los efectos de este contrato son de confianza los puestos que se consignan y que han sido integrados en 4 grupos atendiendo la forma de su designación". En su caso, la cláusula 7 establece la ampliación del control del sindicato como integrante de la Comisión Mixta que dictaminaba quienes eran de confianza y quiénes no.

La implementación de esta forma de las cláusulas 3 y 7 significó ceder el poder de contratación de la mayoría de la fuerza de trabajo profesional al STPRM y el reconocimiento de los profesionistas de Pemex como trabajadores profesionistas, diferenciando sus funciones técnico-operativas de las ejecutivas y gerenciales de los puestos de confianza. Se logró, por parte del régimen de la Revolución Mexicana un encuadramiento del movimiento de TYP en cauces institucionales con una fidelidad al sistema y un tolerable margen de resistencias y disidencias.

Con la llegada de Carlos Salinas a la Presidencia de la República las cosas cambiarían radicalmente, se da el llamado "Quinazo" que termina con el encarcelamiento de Joaquín Hernández Galicia.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> <https://www.publimetro.com.mx/mx/nacional/2019/01/09/quinazo-30-anos-del-golpe-salinas-lider-petrolero.html> Consultado el 12 de julio de 2021.

---

Ese mismo año, en agosto, se dio la negociación del contrato colectivo de trabajo con la nueva dirigencia sindical encabezada por Sebastián Guzmán Cabrera<sup>8</sup>, para el período 1989-1991, con lo cual se da el golpe definitivo al sector de Técnicos y Profesionistas, los cuales de un plumazo son traspasados al régimen de confianza. Según la nueva versión de la cláusula 3:

Se incorporan al régimen de confianza los trabajadores que ejercen funciones de dirección, supervisión, fiscalización y vigilancia. Entre los que se encuentran médicos especialistas, generales, dentistas y auxiliares. Se mueve al grupo dos, a todo el personal especializado, así como los de dirección de la industria, cuya captación no es posible hacerla dentro del personal que labora en la institución, con lo que restringe la aspiración sindical de filtrar sus elementos a puestos de alta dirección. Dentro del grupo tres, se incluye a todo el personal de carrera de Petróleos Mexicanos, que puede ser designado libremente por el director general, seleccionándolo dentro del personal de planta que fije en este grupo, en el siguiente o en el sindicalizado. Para áreas administrativas o de apoyo se acepta reclutar personal externo mediante examen de oposición. En el grupo se incluyen puestos que corresponden a estratos inferiores, que ejercen labores de supervisión o vigilancia y trato directo con personal sindicalizado: su selección se limita a los tres primeros del escalafón. Se modifica para que el candidato se seleccione dentro del personal sindicalizado que cumpla con los perfiles del puesto, sin importar su posición escalafonaria, y reuniendo características de aptitud,

---

<sup>8</sup> Sebastián Guzmán Cabrera fue durante muchos años líder de la sección 10 de Minatitlán y siempre la más fuerte competencia para Joaquín Hernández Galicia de la sección de Ciudad Madero. Tradicionalmente la secretaría general se relevaba de forma rotativa entre las zonas norte, centro y sur del STPRM. En la construcción de su imperio sindical "La Quina", de 1958 a 1989, rompió con esto y se impuso en un control rotativo de la secretaría general del sindicato con su compadre Salvador Barragán Camacho. A su caída Sebastián Guzmán toma el lugar que le ofrece el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, pocos años más tarde Carlos Romero Deschamps se quedaría al frente del STPRM de 1993 a 2019.

conocimientos concurse en el examen de oposición. Se incorpora la anterior cláusula 7, eliminándose los porcentajes que establezcan un límite de personal de confianza del 10% en relación con el total de trabajadores de planta y del 5% con los transitorios. Se conserva la Comisión Mixta que se encargara de revisar las plazas adicionales que se requieran en el futuro en el régimen de confianza (PEMEX, 1989: 4).

Debido a esta reclasificación, los trabajadores traspasados al régimen de confianza ascendieron para el año de 1991 a cerca de 15,000 trabajadores (Barbosa, 1992: 24). Además de haber sido prácticamente anulada en la contratación de 1989, la cláusula 7 mencionada en la sección anterior. En esta nueva situación de desprotección se inició un nuevo movimiento ante los futuros recortes que serán resultado de la venta al capital privado del sector petroquímico, situación que el Movimiento de los TYP'S ya había previsto. Comienza una nueva en la búsqueda por la sindicalización que después de muchos esfuerzos se logra hasta la primera década del siglo XX.

Es importante señalar que los TYP's practicaron una pedagogía democrática en sus asambleas y buscaban formas más transparentes para la asignación en los puestos de trabajo. Es decir, educaron a los trabajadores petroleros para comprender que luchar por el trabajo implica un aprendizaje de nuevos contenidos para una cultura de la democracia adentro y afuera de la empresa. Por el contrario, como vimos en el apartado por el SRTPM, el oficialismo petrolero siempre intentó cristalizar a la corrupción, la amenaza y la inequidad en el reparto de las plazas como algo natural, como algo intransformable. Pero los TYP's argumentaron que tenían un proyecto cultural por ejemplo con cine, lecturas, siempre alegaron y actuaron buscando un cambio de la pedagogía autoritaria a la pedagogía de la participación.

### **La Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros**

Este sentido pedagógico de la transformación continuo en los integrantes de la Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros. Aquí describiremos acerca de aquellas problemáticas

---

que, en la acción de la organización, les ha parecido más relevante. Por ese motivo aquí presentamos un giro en donde le damos mayor voz a los sujetos y sus subjetividades<sup>9</sup> acompañadas de algunos avances interpretativos de quien esto escribe.

## **El sentido de su historia**

Los actuales TYP recuerdan a su historia desde varias aristas, aunque coinciden con que en los años setenta “se formó un grupo de profesionistas petroleros e intentaron hacer su propio sindicato para no pertenecer al STPRM”. Les queda claro que es con el gobierno de Salinas de Gortari que retornan a ser personal de confianza y son separados del STPRM. En su narrativa ubican a 2008 como el año en que se logra la UNTYPP como un sindicato con registro ante la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STYPS).

Una vez sindicalizados, el centro de su lucha es lograr la contratación colectiva, lo cual implicaría su reconocimiento amplio como trabajadores y no personal de confianza de PEMEX. A la fecha solamente el STPRM mantiene el monopolio de la contratación colectiva. Esto hace que dicho contrato sea el objeto de las disputas en el sistema sindical petrolero, en donde también PETROMEX se esfuerza por obtener una contratación colectiva ante la hegemonía del STPRM en el control de la fuerza obrera no profesionalista. Esto expresa la razón fundamental de la lucha:

(...) la razón fundamental de la formación de la Unión es la preocupación de muchos compañeros, de la privatización de

---

<sup>9</sup> Es necesario ubicar nuestro concepto de subjetividades como configuraciones de sentido dentro de las estructuras, pero no son restricciones sino posibilidades para la acción del sujeto. Así es fundamental pensar una triada entre estructuras (PEMEX), subjetividades (las imágenes y representaciones del campo petrolero) y la acción (el quehacer dentro de dicho campo). Subjetividades, estructura y acción conforman las formas en que la experiencia construye las identidades petroleras que se expresan a partir de metáforas, analogías, sinécdoques y que demuestran conocimiento lógico, razonamientos cotidianos y sentido común.

la empresa, de la pérdida de soberanía. Muchos la consideran propia, que es símbolo del intento de un México por tener su propio desarrollo, por ser independiente y soberano. Se vislumbraba una traición y que había un fuerte empuje de intereses propios o internos y externos para que Petróleos Mexicanos o el Estado mexicano diera entrada y cabida a las transnacionales de las que conocemos todos, que ambicionan los recursos del país. Se funden esos dos intereses en tratar de defender a la empresa y el tratar de defender los derechos de los profesionistas que ya no eran sindicalizados.<sup>10</sup>

La privatización de la petroquímica en los años noventa generó una solidaridad, “todo el mundo se sentía amenazado”. Esto generó una mayor participación de técnicos y profesionistas petroleros. En Coatzacoalcos, se dio la más grande de todas las movilizaciones de trabajadores petroleros, ese mismo año se fundó la Coordinación de Trabajadores por la Defensa de PEMEX. En su historia formal de la UNTYPP mencionan que dicha marcha fue de 20,000 personas y que un antecedente fue la Asociación Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros (ANTyPP).

Señalan que, en el Complejo Petroquímico Pajaritos, hubo muchos militantes destacados como Humberto González, Moisés Flores Salmerón, pero el liderazgo indiscutible lo tenía Felipe de Jesús Díaz, un veterano de las luchas de los años 70. Pajaritos era un grupo bastante fuerte, cada centro de trabajo hacia sus reuniones o sus asambleas de 30, 40, 50 gentes, trabajadores profesionistas del Complejo Petroquímico Pajaritos, Complejo Petroquímico La Cangrejera, Complejo Petroquímico Morelos, Complejo Petroquímico Cosoleacaque, todos ubicados en el sur de Veracruz.

El fracaso en la venta a particulares, especialmente en la petroquímica (Nahle, 2008: 15-21) pareciera como si el movimiento se comenzara a diluir, pero surge, de acuerdo a su historia oficial, un

---

<sup>10</sup> Entrevista Didier Marquina Cárdenas, secretario de Organización UNTyPP, y Martín Ruíz Gámez, secretario de Difusión UNTYPP. Realizada 11 de octubre de 2020.

---

frente común contra la privatización formado por Coordinación de Trabajadores por la Defensa de PEMEX, "... junto con los Técnicos y Profesionistas por la Industria Petrolera A.C., "Todos por Pemex" de las oficinas centrales de la empresa, la Alianza Nacional Democrática de trabajadores petroleros disidentes del STPRM y el conocido grupo Ingenieros Constitución del 17, en forma conjunta lanzamos un Manifiesto a la Nación en 1997, en el que convocamos a todas las fuerzas nacionalistas a detener la privatización de Petróleos Mexicanos. De este nuevo proceso de organización surgió a finales de 1999 la Coordinación Nacional por el Desarrollo de la Industria Petrolera de México, A.C. (CONADIPME)<sup>11</sup>

Llego un momento en que la Coordinación de Trabajadores por la Defensa de PEMEX rompió con el Partido de la Revolución Democrática (PRD), con quien mantenía una relación estrecha, pese a que el fundador de dicha organización política Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano marchó a su lado y mostró su apoyo a la movilización. Los TYP entrevistados piensan que el PRD llegó a unas negociaciones tras bambalinas con el gobierno federal de esos años, "(...) pues llegaron a un acuerdo seguramente con el gobierno federal de que se no se privatizara todo, sino que se dividiera 49% privado y 51% del Estado". En otras palabras, que el PRD abandonó la lucha contra la privatización de la industria petrolera.

Después de muchos despedidos y de la decisión de PEMEX de seguir regulado las relaciones laborales de los técnicos y profesionistas como personal de confianza fue cuando:

Se decidió formar al UNTCIP (Unión Nacional de Trabajadores de Confianza de la Industria Petrolera), decidieron que fuera una asociación civil y no un sindicato porque todavía en ese entonces la palabra sindicato para los profesionistas era algo nunca visto. Como no teníamos otro ejemplo de sindicato, otra figura en la cual, más que la del STPRM y todo el mundo la detestaba, nadie quería formar parte de un sindicato, no

---

<sup>11</sup> <https://www.UNTyPP.org/historia/> Consultada el 10 de julio de 2021.

querían oír la palabra sindicato, entonces, decidieron que se formara la UNTCIP (...) asociación civil y se llevó a cabo un registro ante la Dirección General de Registros Asociaciones, con un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero (...) <sup>12</sup>

En su página recuerdan con claridad la dureza del momento cuando en 2007 la administración de PEMEX les obligó a firmar un Contrato Individual de Trabajo (CIT) que significa una profundización en la inseguridad laboral. La reacción fue que un 85% de los profesionistas no firmaron dicho contrato. La reacción de la paraestatal fue muy virulenta y resultó en amplios despidos y rescisiones de contratos. Pero finalmente en 2008, después de largas luchas, algunas ya históricas se logra la Unión Nacional de Trabajadores y Profesionistas Petroleros (UNYTPP).

El 18 de marzo del 2008 realizamos la asamblea constitutiva de la nueva organización, la Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros (UNTyPP), quedando como primer secretario general el Ing. Didier Marquina Cárdenas. El 29 de abril del 2008 presentamos la solicitud de registro ante la STPS. En agosto de 2008, Marquina fue citado por el Ing. Marco Antonio Murillo Soberanis, Subdirector Corporativo de Recursos Humanos, para que retiráramos la solicitud de registro, con la amenaza de que pensara en el futuro de sus hijos.<sup>13</sup>

Como ni el dirigente ni la organización de profesionistas cedieron, los TYP se vieron nuevamente en una ola de represión, amenazas y agresiones, despedidos en automático, PEMEX no pensaba aceptar a un nuevo sindicato. Como sabemos era mucho más peligroso tratar con una organización que desde sus orígenes ha sido

---

<sup>12</sup> Entrevista a Didier Marquina Cárdenas, secretario de Organización UNTYPP, y Martín Ruíz Gámez, secretario de Difusión UNTYPP. Realizada el 11 de octubre de 2020.

<sup>13</sup> <https://www.UNTYPP.org/historia/> Consultada el 10 de julio de 2021

portadora de un programa político-cultura radicalmente distinto al corporativismo autoritario del STPRM. Sin embargo, un año más tarde, dice la historia de la UNTYPP:

En diciembre de 2008, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) emitió su resolución, negándonos el registro sindical. En enero de 2009, promovimos un amparo contra lo anterior y el 2 de julio siguiente, la Jueza Primera de Distrito en Materia de Trabajo ordenó a la STPS procediera al registro de la UNTYPP, señalando que el derecho de asociación y libertad sindical son derechos fundamentales reconocidos en nuestra Constitución, como garantía social. En noviembre de 2009, el Decimocuarto Tribunal Colegiado en Materia de Trabajo, ratificó el amparo otorgado a la UNTYPP por dicha Jueza. El 21 de diciembre de 2009 la Dirección General de Registro de Asociaciones de la STPS expidió nuestro registro con el número 5878, por lo que los técnicos y profesionistas petroleros, trabajadores de Pemex, contamos por fin con un sindicato reconocido formalmente por las autoridades laborales de nuestro país, actualmente con 1194 miembros registrados.<sup>14</sup>

### **Confrontado a la reforma energética**

Con la obtención del registro como sindicato la lucha continuó y se definió en los siguientes puntos:

1. Aportar valor a PEMEX y defender los derechos laborales de sus afiliados, dentro del marco de la legalidad aprobada en la legislación mexicana y los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
2. Firmar un Contrato Colectivo de Trabajo de Confianza (CCTC) y derogar el perjudicial Contrato Individual de Trabajo (CIT).
3. Vigilar que en los ascensos se respete la capacidad, experiencia, derecho de antigüedad y el perfil del puesto.

---

<sup>14</sup> <https://www.UNTyPP.org/historia/> Consultada el 9 de julio de 2021.

4. Efectuar las propuestas de los técnicos y profesionistas con capacidad para ocupar puestos directivos de PEMEX.
5. Promover permutas y transferencias y proponer al personal para nuevo ingreso y ascensos en las plazas de confianza.
6. Mejoras al régimen de jubilaciones y prestaciones.
7. Tener prestaciones especiales para nuestros afiliados y familiares, tal como fichas de nuevo ingreso para hijos, recursos para capacitación, préstamos, apoyos funerarios, póliza post mortem, seguros de vida, derecho a becas.
8. Transparencia en la utilización de recursos de la administración de Petróleos Mexicanos.
9. Defender la materia de trabajo e impulsar una industria petrolera nacional sustentable y al servicio de la patria.<sup>15</sup>

El 17 de enero de 2018, a 29 años de la caída de Joaquín Hernández Galicia y en la última etapa del gobierno de Enrique Peña Nieto, los trabajadores profesionistas organizados en lucha se manifestaron:

Los trabajadores de la Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros (UNTYPP) se manifestaron afuera del edificio de Petróleos Mexicanos (Pemex) en la avenida Marina Nacional, misma que fue cerrada parcialmente en dirección al Circuito interior, Melchor Ocampo. Durante el evento se respaldó a los jubilados y al descuento en sus aguinaldos con el apoyo de los gremios campesinos, telefonistas, magisterial y del sector salud. Desde el mediodía, y hasta las dos y media de la tarde, los agremiados técnicos petroleros realizaron su mitin-plantón que fue previsto desde finales de diciembre. Ahí pidieron se les atendiera y reconociera por un contrato colectivo de trabajo. El secretario general de la UNTYPP, Pablo López Figueroa, mencionó que “se está ignorando a la asociación laboral que ha trabajado por el bien de Pemex”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> <https://www.untyp.org/nosotros/> Consultada el 12 de julio de 2021.

<sup>16</sup> <https://www.ejecentral.com.mx/con-mitin-tecnicos-de-pemex-reclaman-contrato-como-empleados-de-segunda/> Consultada el 11 de julio de 2021.

---

La defensa de la industria nacionalizada seguía, en el sexenio de Peña Nieto es la batalla contra la reforma energética del Pacto por México (PRI-PAN-PRD). Para entonces el partido de Andrés Manuel López Obrador ya estaba en el extremo del espectro político, la opción era apoyar, y apoyarse, en el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA).

El Pacto por México venía desde 2012, tres años más tarde, con el auspicio de MORENA se dio el foro “Reforma Energética” contando con las ponencias de los ingenieros Moisés Flores Salmerón, Didier Marquina y Pablo López Figueroa. La UNTYPP es contundente: “reforma energética es privatización”.<sup>17</sup>

### **Con la 4T: ¡La Lucha sigue y sigue!**

La actual secretaria general de la UNTYPP es Silvia Ramos Luna, quien es ingeniera con una amplia experiencia en la lucha social en particular en el Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN). Es, además, un personaje de la novela de Leopoldo Mendivil López *Secreto PEMEX. ¿Qué esconde el corporativo más polémico de México?* integrante de los rebeldes de PEMEX. A ella le ha tocado una actuación polémica frente al primer presidente emanado de una organización política progresista.

Con el ascenso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), a finales de 2018, se esperaba, se anhelaba después de una lucha de tantos años, que las propuestas y amplia visión de los TYP fueran consideradas en cuenta y no ignoradas o reprimidas como en el pasado reciente, pero el hecho es que la administración de Octavio Romero Oropeza ha dejado mucho que desear. Ignorándolos o, pasando por sus derechos laborales arduamente conquistados, los integrantes de la UNTYPP no se sienten tan identificados con la actual dirección general como podría esperarse con la llegada de un gobierno de MORENA.

---

<sup>17</sup> <https://memoriaelectrika.wordpress.com/2015/02/27/reforma-energetica-es-privatizacion-UNTYPP/> Consultada el 9 de julio de 2021.

Como es conocido públicamente uno de los funcionarios del director Octavio Romero tuvo que renunciar por sus estrechos lazos con el viejo exdirigente Carlos Romero Deschamps.<sup>18</sup> Ni con López Obrador se ha hecho realidad la contratación colectiva para la UNTYPP, tampoco un mejor trato a los jubilados, lo que si permanece es el trato preferencial al STPRM y una dulce salida como su Secretario General de Romero Deschamps.<sup>19</sup> La dirección de la UNTYPP se había mantenido bastante mesurada ante situación injustificada hasta que el 27 de junio de 2021 comienza de nuevo otra fase de la lucha de los trabajadores petroleros, ahora frente a un gobierno que coincide con su ideología básica (la defensa de la industria petrolera), pero que difieren radicalmente en el trato a su condición de trabajadores profesionistas organizados.

La Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros, exige a Pemex se respeten sus derechos laborales pues denuncia violaciones a la ley en su perjuicio. Entrevistada en Tampico, Silvia Ramos Luna, secretaria general del organismo, dijo que son un sindicato nacional con registro ante la Secretaría del Trabajo, pero no son reconocidos como tal por la empresa productiva del estado. "Hay una serie de violaciones a nuestros derechos humanos laborales que no se han resuelto, por ejemplo, a partir del 1 de agosto para poderse jubilar hay que tener mínimo 65 años, cuando antes era a los 55".<sup>20</sup>

Lo que carece de sentido, por el compartimiento ideológico, por el apoyo a la campaña como candidato a la presidencia de López Obrador, por el indeclinable respeto a los derechos laborales humanos es la negativa a una contratación colectiva por parte de la dirección general de PEMEX. Ante esto, la actual directiva

---

<sup>18</sup> <https://www.debate.com.mx/politica/Pemex-despide-a-lider-sindical-tras-video-donde-come-con-Romero-Deschamps--20201020-0289.html> Consultada el 9 de julio de 2021.

<sup>19</sup> <https://www.milenio.com/politica/romero-deschamps-jubilara-salario-100-prestaciones> Consultada el 9 de julio de 2021.

<sup>20</sup> <https://www.milenio.com/politica/pemex-tecnicos-profesionistas-denuncian-violacion-derechos> Consultada el 11 de julio de 2021.

---

encabezada por Silvia Ramos señaló a la opinión pública que sostendrían una reunión con autoridades de la STPS las instalaciones de la Secretaría de Gobernación.

Anunció que el UNTYPP, que cuenta con 2 mil 500 miembros activos, reclamará el cumplimiento de un contrato colectivo de trabajo que permitirá resolver los conflictos laborales con Pemex. "Presentamos ante la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje una solicitud de firma de un colectivo de trabajo con la dirección de Pemex, nos contestaron que no procedía porque no habíamos emplazado a huelga. Acabamos de presentar un amparo contra la negativa", informó. Ante el rechazo de Pemex de cubrir plazas vacantes, hay trabajadores que laboran horarios extenuantes de 24 por 24 horas con días de guardia, además, de que tampoco se les permite irse de vacaciones. "Son 40 años en una dinámica de estar expuestos a riesgos, ruido, sustancias peligrosas que son cancerígenas o tóxicas pues si te desgasta, entonces no consideramos justo que nos jubilen hasta los 65, nosotros pensamos que, si los manuales se jubilan a los 55, creemos que podemos hacerlo. Los profesionistas también nos morimos", declaró en entrevista realizada en Tampico donde sostuvo una reunión con trabajadores de la Sección 11.<sup>21</sup>

Es importante señalar que la reunión es solicitada en la Secretaría de Gobernación y no en la del Trabajo. Petición que es propia de un actor altamente político como es la UNTYPP, aunque su razón de ser sea la de una organización laboral.

Para el 7 de julio de 2021, se entregó la solicitud directamente a la oficina de la secretaria de Gobernación, Olga Sánchez Cordero, con el siguiente asunto: "Solicitud de intermediación ante el Sr. Presidente".<sup>22</sup> Sobre esto a una pregunta de quien escribe a

---

<sup>21</sup> <https://www.elsoldetampico.com.mx/local/tecnicos-y-profesionistas-senalan-a-pemex-por-explotacion-y-acoso-laboral-6895274.html> Consultada el 11 de julio de 2021.

<sup>22</sup> Oficio de la UNTYPP fechado el 5 de julio y recibido el 8 de julio del presente año en la Secretaría de Gobernación.

---

la dirigente petrolera, expresada con el fin de comparar la actual administración con las anteriores de origen priista o panista, la secretaria general señaló:

Entonces diferencias no hay, (...) el 2 de marzo de este año fueron despedidos de Coatzacoalcos 15 compañeros que tenían más de 57, 58 años (de edad) y unos 27, 25 años (de antigüedad). Un compañero tenía 29 años de antigüedad y tenía 59 de edad y lo rescindieron, lo corrieron, los corrieron a todos, los corrieron, (...) y ellos hicieron un plantón para defenderse y gracias al plantón los logramos reinstalar, me hablaron como al mes, como el 11 de abril, me hablo Cabrera: "quiero negociar para que levanten el plantón" y le dije: la negociación es reinstalación no hay de otra, con sus mismos niveles. Perfecto, los reinstalaron con sus mismos niveles, nada más que los movilizaron porque esa división había desaparecido, entonces ellos dijeron: "desapareció la materia de trabajo, los corremos". No, no, después de 20 años no los puedes correr, qué les pasa y además ahí se da que la mayoría son vulnerables y la mayoría con problemas de salud y estaba el COVID y ellos en el plantón, fue de lo más angustioso. Me estrené, fue mi primer conflicto, entonces lo logramos resolver gracias a la resistencia de los compañeros. Entonces violan las leyes, no entienden los convenios internacionales están por encima de Ley Federal del Trabajo (...).<sup>23</sup>

El dilema que hoy atraviesa la UNTYPP frente a la 4ª Transformación es que en el aspecto laboral se confronta sindicalmente con la administración de PEMEX, pero en política petrolera apoya la posición nacionalista del presidente de la República. Un ejemplo es la opinión de la secretaria general Silvia Ramos en un debate sobre la compra de la refinería Deer Park en Houston, Texas, propiedad de Shell:

---

<sup>23</sup> Entrevista a Silvia Ramos Luna, secretaria general UNTYPP. Realizada el 9 de noviembre de 2020.

(...) los trabajadores petroleros estamos apoyando la política energética de este Gobierno, porque va en el sentido de recuperar la soberanía energética estamos haciendo un esfuerzo por rehabilitar nuestras refinerías; yo soy responsable ahorita de la rehabilitación de tanques en Tula, estamos realizando varios acabamos de terminar uno de 500,000 barriles que le va a dar mucha flexibilidad a la refinería, hemos entregado a la fecha algo así como 11 tanques y quedan 9 equipos, estamos rehabilitando entonces, que tengan la seguridad de que los técnicos y profesionistas petroleros vamos a seguir haciendo nuestro mayor esfuerzo para sacar adelante la empresa, pero sí ,también exigimos que se respeten nuestros derechos laborales que no están siendo respetados, entonces sí, nosotros vamos a seguir luchando por nuestra defensa de nuestros derechos laborales, pero también por la defensa de la soberanía nacional, porque como siempre creemos soñamos que estamos convencidos que otro Pemex es posible, de otro México es posible , que otro mundo mejor es posible (...).<sup>24</sup>

Otro ejemplo es el dilema que hoy atraviesa la UNTYPP frente a la 4ª Transformación es que en el aspecto laboral se confronta sindicalmente con la administración de PEMEX, pero en política petrolera apoya la posición nacionalista del presidente de la República. Es el caso de su posición en la disputa de PEMEX con la empresa TALOS; su posición en la disputa de PEMEX con la empresa TALOS, refuerza su doble situación:

La entrega de este yacimiento fue producto del atraco de los neoliberales a Pemex al obligarlo a ceder campos altamente productivos en la ronda cero, que fueron subastados durante las rondas privatizadoras. Talos se atribuyó el descubrimiento, la realidad es que ingenieros de la empresa nacional ya lo habían detectado, pero no lo incorporaron a las reservas por falta de inversión. En el proceso de selección Pemex calificó mejor

---

<sup>24</sup> <https://www.facebook.com/VioletaRadio/videos/la-compra-de-la-refiner%C3%ADa-en-texas/3889108391187781/> Consultada el 4 de junio de 2021.

que Talos, pues posee 50.43% de las reservas, cuenta con la infraestructura, la capacidad financiera, técnica y la experiencia de más de 75 años explorando; sin embargo, la decisión provocó reacciones extremas de los grupos de interés, desde el rechazo hasta presiones y amenazas. La Unión Nacional de Técnicos y Profesionistas Petroleros (UNTPP) denunció el despojo que significó la entrega de este yacimiento, por lo que valoramos la trascendencia de esta decisión, que representa un avance en el rescate de la soberanía energética de nuestro país y manifestamos apoyo irrestricto a esta decisión.<sup>25</sup>

## Conclusiones

LA UNTYPP es una organización de izquierda nacionalista. Pretende una distribución más justa de las riquezas y la defensa de la propiedad de la nación mexicana sobre sus recursos energéticos. Esto hace que su margen de acuerdos sea menor que si se tratara de una organización más convencional y adaptativa. Durante años remó contra marea. Durante el "imperio quinista" fue atado de manos, para cuando cae Hernández Galicia los TYP buscan caminos de sobrevivencia ante el embate de un modelo de relaciones en PEMEX que la diseño como una posibilidad de negocios personales bajo el argumento de la liberación de la economía. Después se encontró con la reforma energética y la abierta privatización de la industria. Sus integrantes han sufrido la represión administrativa y laboral por ser un sindicato que rebasa la disputa por sueldos, salarios y prestaciones. No se trata de un sindicato de la circulación, centrado en la compraventa de fuerza de trabajo, sino de la producción, donde el espacio productivo puede convertirse en espacio de poder a partir de la creación de institucionalidad laboral en la empresa (De la Garza, 1992).

Como organización laboral y política los TYP conocen el juego de contradicciones tanto al interior como en la periferia del poder

---

<sup>25</sup> <https://jornada.com.mx/2021/07/15/index.php?section=correo> Consultada el 19 de julio de 2021.

---

petrolero. Si comprendemos la aguda visión de la UNTYPP no habrá ruptura con el gobierno de la 4ª Transformación; encontrarán puntos de equilibrio. Por su parte el gobierno federal evitará romper lazos que serán muy importantes para la transición en el gobierno corporativo de PEMEX, una vez que ha concluido el periodo presidencial de López Obrador y se el arranque con Claudia Sheinbaum y el nuevo director Víctor Padilla<sup>26</sup>, quien es viejo conocido de la UNTYPP. Al estar intelectualmente integrados la figura y acción de los ingenieros y técnicos petroleros sigue siendo factor de alta influencia en las comunidades petroleras, fundamental en las decisiones de la política pública en materia energética del llamado “Segundo piso de la Transformación”, dado el final de la cultura petrolera clásica.<sup>27</sup> Pero, sobre todo, siguen siendo el aparato sindical ligado a la búsqueda de una cultura transformadora de las relaciones políticas entre los agremiados. Siempre luchando no solamente por la defensa de los recursos energéticos del país, sino por cambiar la mentalidad pragmática e inmedatista del trabajador petrolero, con una pedagogía democrática fundamentada en la participación ciudadana enmarcada, a su vez, en los valores de la solidaridad local, regional, nacional e internacional alrededor de los problemas del trabajo, la sociedad y el medio ambiente.

## Referencias

Adler, Ruth (1998) “La lucha por la administración obrera en la industria petrolera nacionalizada: un ensayo interpretativo” En: *Anuario V*, Centro de Estudios Históricos. México: Universidad Veracruzana, p.p. 161-182

Barbosa, Fabio, (1984) “El charrazo contra el STPRM” En: *Memorias del Encuentro sobre Historia del Movimiento Obrero*, núm. 2, BUAP: Puebla.

---

<sup>26</sup> <https://elceo.com/negocios/pemex-ya-tiene-nuevo-ceo-victor-padilla-asume-cargo/> Consultada el 13 de noviembre de 2024.

<sup>27</sup> <https://www.jornada.com.mx/2021/03/20/delcampo/articulos/cultura-petrolera-clasica.html#> Consultada el 13 de noviembre de 2023.

Barbosa, Fabio (1992) "La reestructuración de PEMEX". En: *El Cotidiano*, núm. 46, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Barbosa, Fabio (2016) "Paradojas de la reforma energética" En: Solano, Esther y Moisés Frutos (2016) *El impacto de la reforma energética en México: una mirada nacional y regional*, México: Universidad Autónoma del Carmen, p.p. 14-40

De la Garza, Enrique (1988). *Ascenso y crisis del Estado social autoritario: estado y acumulación del capital en México (1940-1976)*, México: El Colegio de México.

De la Garza, Enrique (1989). "Transformaciones del modelo contractual en México". En: *Revista Trabajo*, México: UAM-FAT, octubre-diciembre, pp. 7-15

De la Garza, Enrique (1993) *Reestructuración productiva y respuesta sindical en México*, México: UNAM/UAM.

De la Garza, Enrique (1999). "¿Fin del trabajo o trabajo sin fin?". En: Castillo, Juan José (coord.) (1999) *El trabajo del futuro*, Madrid: Editorial Complutense.

Freire, Paulo (1964). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva y Editorial Siglo XXI.

Hermida, Ángel J. (1991) *La batalla por el petróleo en Veracruz*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

Mendivil, Leopoldo (2020) *Secreto PEMEX. ¿Qué esconde el corporativo más polémico de México?*, México: Editorial Grijalbo.

Nahle, Rocío (2008) "Petroquímica: laboratorio de la privatización. En: *Petroquímica: Laboratorio de la Privatización de Petróleos Mexicanos*, México: Instituto de Investigaciones y Estudios Energéticos de los Trabajadores de América Latina y El Caribe y Comité Nacional de Estudios de la Energía.

Novelo, Victoria (1991) *La difícil democracia de los petroleros. Historia de un proyecto sindical*, México: CIESAS.

PEMEX (1993) *Reglamento de trabajo del personal de confianza de Petróleos Mexicanos y organismos subsidiarios*, México.

PEMEX/STPRM (1975) *Contrato Colectivo de Trabajo*, México.

PEMEX/STPRM (1989) *Contrato Colectivo de Trabajo*, México

PEMEX/STPRM (2019) *Contrato Colectivo de Trabajo*, México.

Pérez Valera, Víctor (2005) "La cláusula de exclusión social en el derecho laboral mexicano" en <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/35/pr/pr22.pdf>

# Perspectivas y práctica docente

## Justicia social y enfoque de capacidad: otras perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad

## Social justice and capability approach: other perspectives for teaching and learning at the University

Roberto Lara Domínguez

### Resumen

El presente texto tuvo por objetivo reflexionar con relación a los enfoques de la justicia social y las capacidades para el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, esto dado que se reconoce el potencial de esta última para influir efectivamente en la reducción de las brechas de desigualdad, inequidad, exclusión y discriminación desde la base social; esto a partir de metodología documental, en donde se revisaron y analizaron diversas fuentes bibliográficas primarias y secundarias, para lo que se utilizaron matrices de análisis textual, concluyendo que la Universidad tiene la potencialidad de desarrollar capacidades y generar oportunidades de aprendizaje que incidan efectivamente en la mejora de la calidad educativa, a la vez que coadyuvan en el desarrollo del ser humano y las sociedades.

**Palabras clave:** Justicia social, capacidad, enseñanza, aprendizaje y Universidad

### Abstract

The purpose of this text was to reflect on the approaches to social justice and the capacities for the approach to teaching and learning processes at the University, given that the potential

of the latter to effectively influence the reduction of inequality, inequity, exclusion and discrimination gaps from the social base is recognized; This is based on documentary methodology, where various primary and secondary bibliographic sources were reviewed and analyzed, using textual analysis matrices, concluding that the University has the potential to develop capabilities and generate learning opportunities that effectively influence the improvement of educational quality, while contributing to the development of human beings and societies.

**Keywords:** Social justice, capacity, teaching, learning and the university

## Introducción

La educación es un fenómeno humano, dinámico y dotado de complejidad, en donde se establecen interacciones e interrelaciones entre el profesorado y el estudiantado con el fin de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, los discursos en los ámbitos internacional y nacional cambian constantemente y, en la actualidad, parecen moverse para poner al centro al estudiante, el aprendizaje y las condiciones en las que se aprende, específicamente encaminadas a cerrar las brechas de desigualdad, exclusión y discriminación.

Al respecto, vale la pena señalar que la educación es un derecho fundamental, cuya importancia se explica desde diferentes perspectivas, por ejemplo, se valora por su papel para la adaptación y adopción de tecnologías (Ros, 2013), por otro lado, como elemento para la construcción de la democracia (Ruiz, 2015) y, en otro orden de ideas, como un derecho esencial para el pleno desarrollo del ser humano y con posibilidad de transformar contextos positivamente (Latapí, 2009).

Así, los distintos enfoques que definen el derecho a la educación hacen referencia, desde distintas posiciones, a la importancia y trascendencia de la educación, esto lo convierte en un derecho cambiante, además, influido por el contexto, las necesidades

de tiempo y espacio determinados y los discursos en torno a su definición; sin embargo, se defiende la idea de que se trata de un derecho llave, denominado así porque sin su garantía se imposibilita a la persona para acceder a los derechos humanos (DDHH).

Lo anterior, provoca reflexionar sobre su problematización y posterior implementación en la política de la educación superior, pues hay que recordar que la manera en la que el derecho se expresa en los cuerpos normativos, sirve como anclaje para la acción del Estado, esa que trasciende verticalmente, de arriba abajo y hasta el aula, teniendo como medio para materializarle a los y las docentes, elemento que se conjuga con las distintas dimensiones que han sido tratadas con anterioridad en este trabajo de investigación y que terminan por definir la práctica docente.

Esto permite dar un primer vistazo a la complejidad de un sistema en donde ninguna de las partes se encuentra aislada, sino que interactúan y se vinculan entre sí, al mismo tiempo con lazos biológicos, económicos, espirituales, políticos, culturales, entre otros (Pereira, 2010), lo que moldea la realidad que se vive en las aulas y, aparentemente, las decisiones del profesorado sobre la estrategia de enseñanza-aprendizaje que se implementa en la práctica docente, sin embargo, cuando este corre el riesgo de enseñar desde la linealidad y reduccionismo del pensamiento disciplinar, eliminando la posibilidad de que él y la estudiante adquieran una visión global y compleja (Morin, 1999).

En este sentido, cuando una problemática se aborda con estos sesgos del conocimiento y la descontextualización se propician las crisis cognitivas y humanas (Morin, 2011), por lo tanto, cuando se incide en los problemas educativos, se considera indispensable abrir la mirada a la complejidad que guarda el aula universitaria, la práctica docente y el estudiantado universitario, en este sentido, habría que señalar que los discursos actuales se centran en la teoría de la justicia social para reflexionar sobre los fines y objetivos de la educación para este siglo.

## **Igualdad, inclusión y justicia social**

En la actualidad, uno de los temas que preocupan a la comunidad internacional es el actuar para cerrar las brechas de desigualdad, exclusión y discriminación, lo que ha permitido tomar consciencia de la importancia que tiene la educación en esta tarea, como una forma de solucionar desde la base de la estructura social, esto ha llevado a que se convierta en tema relevante para la Universidad.

En este sentido, Simón et al. (2019) refieren que la educación superior actual tiene el compromiso de responder a las desigualdades que enfrentan las nuevas generaciones, pues se concibe, junto con la educación, como una herramienta para reducir las y provocar el cambio social, sin embargo, para ello requiere establecer nuevos marcos conceptuales, morales y prácticos coherentes con esta misión, en este sentido, cobra relevancia el paradigma de la educación para la justicia social.

Ahora bien, Murillo & Hernández (2011) refieren a que el término justicia social se utiliza por primera vez a mediados del siglo XIX, sin embargo, es en la actualidad que se asume como la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades, con respeto a la cultura de todas las personas, a partir de relaciones justas dentro de la sociedad, en donde la participación en la toma de decisiones sea el eje para asegurar la capacidad para una participación activa y equitativa en la sociedad.

Es decir, de acuerdo con Rawls (1978), la justicia social entendida como distribución, se basa en cuatro principios: a) justicia igualitaria, cada persona una parte igual, aunque en la realidad es que no todos son iguales en todos los aspectos, por lo que la distribución acarreará desigualdades; b) justicia según la necesidad, de acuerdo a las necesidades individuales, aparentemente con la intención de impedir desventajas sociales y materiales; c) justicia según mérito, según los méritos, por lo que los beneficios y la riqueza estarían en proporción del trabajo y, d) principio de diferencia, las desigualdades sólo se justifican cuando benefician al más desventajado.

Sin embargo, la historia ha demostrado que estos principios terminan por corromperse o aplicarse de forma inadecuada, por lo que, son los grupos más vulnerables o vulnerados los que terminan afectados por las tomas de decisiones, sin embargo, la clave del pensamiento de Rawls se encuentra en la definición de los bienes primarios, los que define de la siguiente manera: “cosas que necesitan los ciudadanos en tanto que personas libres e iguales” (Rawls, 2001, p. 177), por lo tanto, propone la siguiente lista para ejemplificarlos: 1) derechos y libertades básicas, 2) libertad de desplazamiento y elección de ocupación, 3) poder y prerrogativas públicas, 4) ingreso y riqueza y, 5) bases sociales de respeto a sí mismo.

Lo que se puede observar es que la lista propuesta por Rawls (2001) determina cinco bienes que no son fines, sino medios, es decir, se trata de dotar a las personas de aquello que requiere para desarrollar sus capacidades y no tener una mirada de alcanzar una meta como suele suceder con las acciones de Estado, un ejemplo en la educación, podría ser alcanzar el 100% de las personas en edad escolar con calidad de escolarizadas (os), lo que es un fin, mientras que el aprendizaje sería el medio para el desarrollo.

Así, no se trata de crear una lista limitativa, sino que puede ampliarse siempre que al centro se encuentre una idea imparcial de justicia y mientras se respete el espíritu de los cinco bienes primarios propuestos por Rawls, pues si se pone atención el eje es la garantía de libertades reales (Rawls, 1993), más tarde a la propuesta de justicia de Rawls se sumaría el enfoque por capacidades de Sen (1992) en donde concuerda con la idea de justicia vinculada a libertades reales, pero crítica el pensamiento de la distribución.

Por lo tanto, Sen (1992) afirma que estas libertades habrían de entenderse por la capacidad para elegir alternativas de modos de vivir, lo que se representa por la capacidad de la persona para conseguir combinaciones de realizaciones, haceres y estares; así mientras Rawls pone su atención en los medios para lograr los fines de los sujetos, Sen se concentra en la libertad real y la conceptualiza como un fin para cada persona, la que se manifiesta como capacidad. Es decir, para Sen (2009) la justicia se basa en oportunidades, no solo

considerando recursos, sino capacidades y libertades en distintos ámbitos; así son las capacidades las que sustituyen a los bienes y los recursos, pues estos pueden ser transformados en funcionamientos, en este sentido, Sen (1992) explica que los bienes y recursos pueden ser indicadores imperfectos de la libertad que realmente disfruta, esto porque las características sociales y personas pueden ser altamente variables que se manifiestan en la interpersonalidad y, por ende, en la transformación de recursos y bienes.

Así, Sen (2009) propone que la idea de justicia habría de basarse en las oportunidades reales de un individuo para la búsqueda de objetivos, así las verdaderas capacidades se contabilizarían de acuerdo con las desventajas o problemas del individuo, ahí es en donde se encontraría la idea de lo justo; en este sentido, Nussbaum (2006) ejemplifica esto con dos casos que hacen sentido en el enfoque: a) la justicia hacia las personas con discapacidad y, b) el tratamiento de los animales no humanos.

### **Capacidades y justicia social en la Universidad**

Pareciera que el concepto de justicia social se escapa del ámbito de la educación, lo que no es extraño dada su génesis en las ciencias económicas, sin embargo, al reflexionar sobre él se pueden observar implicaciones y aplicaciones trascendentes en la vida de los y las estudiantes, específicamente cuando se hace referencia al enfoque por capacidades, con base en la generación de oportunidades.

En este sentido, Nussbaum (2006) establece una lista de capacidades básicas derivadas del estudio del concepto de Sen, en donde propone: 1) vida, respecto a la duración, 2) salud corporal, que integran acceso a la salud, alimentación y vivienda, 3) integridad corporal, libertades de movimiento y seguridad, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, que se relación con la educación y el desarrollado de las capacidades, 5) emociones o capacidad de amar, 6) juego, 7) afiliación o tener la capacidad de vivir con otros, 8) razón práctica, para formular concepciones del bien y un plan de vida, 9) control sobre el propio ambiente, capacitación política, derechos de propiedad y trabajo y, 10) otras especies, capacidad para respetar a las demás especies del mundo natural.

Ahora, vale la pena establecer los conceptos fundamentales del enfoque de las capacidades, al respecto Sen (2009) explica que la capacidad (capability) son las combinaciones o alternativas de funcionamiento (functionings: estados o acciones) que puede lograr tras tomar decisiones en su situación política, social y económica concreta; por lo tanto, se trata de una libertad sustancial o la oportunidad de libertad (real) que tiene para llevar un determinado tipo o estilo de vida.

En este sentido, el mismo autor refiere a que la calidad de vida estará determinada por las capacidades con las que cuentan las personas; al respecto agrega Nussbaum (2006) que las funciones juegan un papel fundamental, pues representan las cosas que una persona logra hacer o ser al vivir, por ejemplo, puede ser tan elemental como la nutrición, el acceso al hacer o, tan complejas como el respeto propio, la dignidad, felicidad o la integración social; por lo tanto, la mirada de Sen apuesta por la ampliación de estas capacidades y sus funcionamientos para permitirle la realización que se sujeta al bienestar (Sen & Williams, 1982).

Al respecto, Sen & Williams (1982) entienden al ser humano como un ser libre y dignificado que plasma su propia vida a través de capacidades y con oportunidades de libertades reales, esto a partir de la cooperación y reciprocidad con otros, sin ser modelado pasivamente, por lo tanto, entienden a cada ser humano como un fin en sí mismo, que es atravesado por la vida, definida como una existencia capaz de desarrollar las potencialidades de acción y expresión.

Por otro lado de esta definición, Fraile (2023) retoma los conceptos centrales y realiza una interpretación que se considera útil para la comprensión: a) circunstancias, considerando que ciertas condiciones de vida son facilitadoras, otras no; b) dignidad, expresión de respeto individual en una red relacional; c) igualdad, desigualdad y pobreza, derivadas de privaciones que impiden el desarrollo de las capacidades; d) libertad, como oportunidades reales de libertad; e) libertad, oportunidad para seleccionar y, f) potencialidad, que es el estado sin desarrollar de la persona.

En este sentido, el enfoque por capacidades de Amartya Sen que tiene como base a la justicia social de Rawls, concuerda en la necesidad de repensar la justicia y ubicarla en las libertades reales de las personas, pero no entendiéndola desde la distribución de la riqueza y los recursos, sino como capacidades; por lo tanto, Sen refiere a la necesidad de ubicar las potencialidades en el ser humano, con la intención de desarrollar capacidades para acceder a las oportunidades que le permitirán convertirse en un ser humano libre y dignificado, sin embargo, para ello se requiere cambiar el enfoque y comprender que existen circunstancias que facilitan o no que esto se pueda dar, sobre todo, cuando el individuo se relaciona con otros.

Así, se trata de poner al centro al ser humano, sus capacidades, oportunidades y circunstancias; es decir, según Nussbaum (2012) se trata de concentrar el modelo en la totalidad del conjunto que supone la vida humano y no sólo los medios para la vida, aspectos aislados o separados de la conveniencia; por lo tanto, explica Sen (1997) que las individualidades habrán de explicarse no por lo que la persona tiene, sino por las libertades con que cuenta para elegir de entre los diferentes modos de vivir, esto representa su capacidad.

Así explica Sen (2009) que la idea de justicia no se reduce a la utopía de la perfección y la pureza, sino como un estado idóneo de la sociedad, las instituciones y la apropiada corrección de comportamiento, para este fin, se requiere apelar a la naturaleza de la realidad de la persona, es decir, su espacio, tiempo y procesos que coadyuvan a las realizaciones sociales, para que se trate de una vida que merezca ser vivida.

A la par Nussbaum (2012) refiere que a la idea de justicia de Sen se vincula la idea de bienestar entendido como el contraste entre logro y libertad, es decir, la prosperidad de una persona o lo bien que funciona en la vida, en donde la agencia o capacidad que tiene para elegir y perseguir sus propias meta juega un papel crucial, por lo tanto, se puede inferir que este enfoque se aleja de las ideas de bienes, ingresos o utilidades y se coloca en los elementos constitutivos de la vida, con estrecha relación a los derechos humanos y sociales.

Por otro lado, vale la pena describir las capacidades enlistadas por Nussbaum (2012) que, con base en el enfoque de Sen las estructura en un modelo tripartito: a) básicas, que son todos los equipamientos innatos y no meritocráticos que sirve como base para otras más avanzadas; b) internas, los estados desarrollados de la persona condicionantes de la madurez para una función, estas suelen requerir tiempo, madurez física, dependen del entorno social, económico, político y familiar (potencialidad desarrollada) y, c) centrales, tienen valor por sí mismas, proporcionando los fundamentos para determinar los mínimos sociales en un conjunto de esferas, por ejemplo, los derechos constitucionales.

Entonces, se puede afirmar que los enfoques de capacidades de Amartya Sen y Nussbaum convergen en sus ideas sobre las capacidades, la igualdad, el tratamiento de la persona como un fin mismo, la relevancia de las libertades políticas, por lo tanto, estos elementos se unen para establecer una idea clara sobre la calidad de vida, a la par, esto ha permeado en diferentes disciplinas, en donde la educación no es la excepción y, por supuesto, también ha permeado de tal forma que se construyen discursos que guían y dirigen la manera en que se repiensa a esta ciencia y especialmente en la educación superior, dada su importancia para funcionar como vínculo con el mundo laboral.

En este sentido, Cejudo (2006) refiere que en la educación superior conviven dos grandes dimensiones que influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje: la profesionalización para el trabajo y el desarrollo personal, en este sentido, asume que inicialmente el enfoque de capacidades de Amartya Sen se vincula fuertemente con el segundo que, usualmente, es olvidado al momento de poner en práctica el proceso educativo, sin embargo, paulatinamente se ha infiltrado en nociones y procesos más complejos dentro del campo educativo.

Al respecto, Monge et al. (2019) asume que una preocupación en la educación superior es alejarse de su alineación a las demandas del productivismo y su lógica de reproducción de los intereses dominantes, para enfocarse en otros objetivos como la preservación

del planeta, luchas políticas y la revitalización de las democracias, por supuesto, esto significa que la Universidad asuma otras perspectivas con paradigmas alternativos que pongan más atención en el desarrollo humano, esto coloca al ser humano como el medio y el fin para el desarrollo (Nussbaum, 2012; Sen, 2009).

Además, Robeyns (2017) refiere que las prácticas docentes requieren encaminarse a la ampliación de oportunidades, con el afán de que las personas hagan lo que valoren y puedan ser las personas que desean ser, así es importante que pongan atención en las libertades y funcionamientos que logran las y los educandos por medio de los aprendizajes que les proveen capacidades para ser y hacer, en consecuencia, las y los docentes necesitan poner atención en la posibilidad de convertir las condiciones de las y los estudiantes en oportunidades, pensando en factores como: a) personales, b) sociales y C) ambientales.

Por otro lado, Boni et al. (2010) afirma que existen bondades que aporta el enfoque de capacidades a la educación superior, principalmente, en el funcionamiento social, la reflexión crítica, la discusión argumentativa, el empoderamiento y la capacidad transformadora; pues al desarrollar oportunidades y libertades se propicia que las personas amplíen sus posibilidades de obtener logros claves en el bienestar personal y el de las personas alrededor, pues el adquirir capacidades se posibilita el que las personas se cuestionen y reconstruyan de manera progresiva, por medio del cuestionamiento crítico y profundo de aspectos relevantes para el desarrollo, como pueden ser dilemas éticos, la visión del mundo, estilo de vida, bienestar o justicia.

Ahora bien, específicamente para la educación superior Walker (2006) recupera y propone el siguiente grupo de capacidades: a) razón práctica, implica la capacidad de tomar elecciones razonadas, informadas, críticas, independientes, socialmente responsables y reflexionadas, lo que trasciende a la construcción de proyectos de vida; b) resiliencia, significa la capacidad de recuperación, que al aplicarse a la educación significa las habilidades de estudio, trabajo, vida, negociación y perseverancia; c) conocimiento e

imaginación, capacidad para adquirir conocimientos y comprender las perspectivas de otros para formarse juicios imparciales; d) disposición de aprendizaje, tener curiosidad y deseo de aprender, además, tener confianza en la habilidad para aprender; e) relaciones sociales y redes sociales, participar en grupo para aprender, trabajar y resolver problemas; f) respeto, dignidad y conocimiento, refiere al respeto por uno mismo y por otros, ser tratados con dignidad, no ser discriminado o infravalorado, demostrando empatía, compasión o justicia; g) integridad emocional, no ser sujeto de ansiedad o miedo y, h) integridad corporal, seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal.

Al respecto, Walker (2006) declara que su lista de capacidades está inspirada en la de Nussbaum (2000), sin embargo, aclara que esta se basa en un concepto específico de ser humano, en donde la libertad y la dignidad son esenciales y finales, pues no pueden ser obviadas porque son parte de la esencialidad humana y, porque los efectos de sus acciones deben dirigirse a su expansión, es decir, tendría que convertirse en la finalidad de la educación y las instituciones encargadas de conducirla.

Así, se puede concluir con las ideas de Boni et al. (2010) que refieren a que el enfoque de capacidades tienen como clave la libertad y el empoderamiento de las personas para decidir cómo quieren vivir, lo que implica una reflexión profunda y crítica sobre el mundo y la propia vida, lo que se aleja del enfoque de competencias, porque este considera valiosas algunas de ellas para un determinado estilo de vida, reduciendo la cosmovisión del estudiantado, mientras que, el de capacidades busca complejizar su visión del mundo para que sea efectiva en la toma de decisiones.

Además, habría que resaltar su importancia para separar al papel de la educación en la calidad de vida, por lo tanto, en el enfoque que guía las acciones de las y los tomadores de decisiones en el ámbito público y privado, así como significa un alejamiento de la mirada sobre el capital humano y de las competencias

## **Universidad y su tránsito a las capacidades con base en las oportunidades de aprendizaje**

Una constante en la educación es el cambio, lo que se hace evidente en la transformación de sus fines y objetivos que buscan adaptarse a los contextos en los que se aplica, al respecto Viglierchio & Williamson (2017) explican que, históricamente, la Universidad ha servido para homogeneizar conocimientos y la movilidad social, por lo que, sus cambios responden a las necesidades de los actores involucrados, es decir, la educación superior no puede mantenerse estática, pues su labor responde directamente a las necesidades del contexto para incidir en la estructura social desde la formación de las nuevas generaciones.

Por otro lado, los mismos autores refieren que la Universidad nace como un fenómeno complejo que se compone por ideales, teorías y lo político, factores que le otorgan sentido y dirección, al mismo tiempo que se constituyen como una segunda causa de su cambio constante, pues habría que entender que no se encuentra aislada, sino que se transforma junto con otras dimensiones sociales, en este sentido, Ruiz-Corbella & López-Gómez (2019) refieren a que estos cambios discursivos a su alrededor provocan que la Universidad repiense sus actividades constantemente y a sí misma.

Así, en la actualidad queda en evidencia cómo nuevos discursos en torno a la educación superior inciden en la Universidad, por ejemplo, Ruiz-Corbella (2016) refiere a la exigencia social de que deje atrás los modelos tradicionales y se convierta en una gestora de conocimientos, sin embargo, esto no es una tarea sencilla, pues hay que recordar que detrás de estos cambios suele haber maquinarias burocráticas, administrativas, normativas, políticas e incluso intereses particulares de actores que los obstaculizan o alentan.

Al respecto, el Banco Mundial (BM) afirma que la Universidad no ha desarrollado su capacidad para adaptarse a los cambios de su entorno y, con ello propiciar transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje que reflejen resultados positivos, lo que ha sido identificado y demostrado por diversas evaluaciones

internacionales y nacionales que determinan el escaso o nulo logro de aprendizajes y, por ende, de la calidad educativa en la educación superior (Banco Mundial, 2019).

Aquí, vale la pena poner especial atención en la idea de calidad educativa que, tal como refiere Tuirán (2011), cuando se trata de la educación superior, es necesario que el debate incluya realidades como la exclusión, el bienestar y la mejora de oportunidades de aprendizaje, que se han convertido en necesidades del contexto y en deudas históricas después de evidenciar que se convierten en obstáculos para que los y las egresadas se inserten en la vida económica.

Con relación a lo anterior, se trata de un discurso que emerge con relativa novedad, pues es impulsado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), en donde el objetivo 4 determina que los Estados deben realizar acciones para: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2015, p. 1), a la par, la meta 4.1 determina la promoción de la educación gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (ONU, 2015).

De esta forma, se puede inferir que en el año 2015 los Estados parte al evaluar sus logros y establecer sus compromisos para el 2030 identifican que la educación requiere ser inclusiva para evitar conductas de discriminación o exclusión que han sido condiciones históricas especialmente para grupos vulnerables y, por otro lado, vincula a la calidad de la educación con el logro de aprendizajes, es decir, no sólo basta con que las personas asistan a la escuela, sino que se requiere que aprendan.

Además, habría que señalar que los ODS se han convertido en el principal instrumento que rige la política al establecer metas concretas para alcanzar, sin embargo, estas ideas no son nuevas y uno de los principales referentes lo otorga la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que establece en la denominada Declaración de Jomtien en 1990

la obligación de los Estados parte a proporcionar educación de calidad, la que se define en el artículo IV como la generación de oportunidades educacionales que sirvan como vínculo entre la calidad y el aprendizaje (Declaración de Jomtien, 1990); además Delors et al. (1996) defendía la necesidad de lograr la calidad educativa por medio del logro de aprendizajes y con sentido de desarrollo personal y social para toda la vida.

Posteriormente, en la Declaración de Buenos Aires, también la UNESCO (2017) determinó la importancia de la calidad en la educación en todas sus dimensiones y niveles, es decir, desde la educación inicial hasta la superior, entendiendo esto como la posibilidad de las personas a acceder a la formación académica y, en cada uno de los procesos que se realizan en los centros escolares, aquí aparece nuevamente la idea del logro de aprendizaje, para lo que es necesario generar oportunidades de aprendizaje.

Lo anterior, pone en evidencia un discurso que si bien no es nuevo, se defiende la idea de que se encuentra en proceso de maduración dentro de los Estados parte, los que responden de acuerdo a sus contextos y condiciones a las disposiciones acordadas en el ámbito de la internacional, aunque, en países como México estos cambios aún se encuentran en sus primeras etapas e incluso se mantienen debates acerca de cómo definir el problema público del aprendizaje, diseñar e implementar una política educativa que incida en él y, posteriormente, evaluarlo de forma adecuada y pertinente, incluso, podría ponerse en estas mismas discusiones a la definición de la calidad educativa (Oreal & UNESCO, 2007; Tomasevski, 2016).

De esta forma, se defiende que la educación superior de calidad se ubica en un contexto cambiante e incierto, pues se trata de una parte del sistema educativo mexicano que coexiste juntos con diversas dimensiones sociales como la política, económica, ideológica o teórica y, por ende, se moldea de acuerdo a las necesidades concretas de cada generación, aunque, los procesos internos hacen que su capacidad de transformación sea lenta y aparente no hacerlo o, por lo menos, no a la misma velocidad que los requerimientos de su entorno.

## Conclusiones

La educación es un derecho fundamental y, recientemente reconocida como un bien público, esta categoría se debe a que no solo se afirma su papel en el desarrollo económico de las sociedades al encargarse de la formación de mano de obra y factores esenciales para la productividad, sino que en ella se encuentra la posibilidad de que los seres humanos se desarrollen en la individualidad y en la colectividad.

En este sentido, la crítica pone atención en que cuando la educación sólo forma mano de obra, el ser humano sale del centro y se ubica ahí al capital, esto impide observar las potencialidades de las personas para desarrollarse como tales, además, provoca que los esfuerzos de las instituciones de educación superior se dirijan a beneficiar a los sectores productivos sin observar la dimensión social del humano.

Este paradigma he provocado que las brechas de desigualdad, inequidad, exclusión y discriminación se ensanchen y profundicen, por lo que se ha urgido a buscar soluciones que permitan reducir estos factores y fomentar sus opuestos, es decir, la igualdad, equidad e inclusión, en este sentido emerge el concepto de justicia social que guía el diseño de política para distribuir los bienes, recursos materiales y culturales con un enfoque de respeto y a partir de la participación social activa.

Así, la justicia social significa desarrollar derechos y libertades que le permitan a las personas tomar decisiones reales, les otorguen poder y derechos frente al actuar público, así como las bases para el respeto a sus diferencias, por supuesto, estos pueden ampliarse indefinidamente de acuerdo con los distintos contextos y necesidades sociales, pero lo relevante es que sientan las bases para repensar la forma de vivir y convivir en sociedad.

De esta forma, la justicia social retoma dos términos que luchan para llegar a la Universidad y su toma de decisiones para la mejora de la calidad educativa, las capacidades y las oportunidades, los

que en una explicación genérica refieren a que las personas tengan la capacidad de allegarse de oportunidades, por lo tanto, el Estado requiere generar oportunidades para las y los ciudadanos, pensando en las diversas desventajas que pueden subsistir entre ellos y, de acuerdo con las condiciones de desigualdad, inequidad, exclusión y discriminación.

Al respecto, se asumen una serie de capacidades básicas que implican diferentes alternativas funcionales en la toma de decisiones en distintos escenarios de la vida humana, es decir, libertad de decidir sobre la vida y su calidad, así se convierten en determinantes de lo que una persona logra hacer o vivir, lo que incide en dimensiones tan complejas como la dignidad, felicidad o la integración social.

En consecuencia, cuando las personas cuentan con capacidades desarrolladas y, a su vez existen oportunidades creadas para dignificar su vida, entonces contarán con la posibilidad de desarrollar su existencia, en consecuencia, se convierte en otra forma de pensar a la justicia y de definir las libertades, pero fuera de los conceptos de riqueza y recursos, sino complejizando desde las dimensiones de las capacidades, acceso a oportunidades, la libertad y la dignidad.

Entonces, se defiende la idea de que la Universidad requiere colocar al centro al ser humano, además de dirigir sus acciones y toma de decisiones al desarrollo de capacidades de las y los estudiantes, esto a modo de que este enfoque epistémico logre concreción desde sus diseños curriculares, modelos pedagógicos, de gestión y, por supuesto, que atraviese las prácticas docentes para que transforme el proceso de enseñanza y aprendizaje, trascendiendo a la escuela para influir positivamente en la vida de los y las estudiantes.

## Referencias

Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. World Bank. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>

Bonia, A., Lozano, F., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123–131.

Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365–380.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

Delors, J., Al Mutfi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Fraile, C. (2023). Más allá de la economía del bienestar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha C. Nussbaum. *Dilemata*, 40, Article 40.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.

Monge, C., Zlateva, P., & Boni, A. (2019). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 110–138.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.; 1a ed.). Unesco.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (N. Petit, Trad.; 1a ed.). Paidós.

- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23.
- Nussbaum, M. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Cerrar capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- ONU. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible* [Naciones Unidas]. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Oreal & UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1–21.
- Pereira, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67–75. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.6>
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1993). *El liberalismo político*. Crítica.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad*. Una reformulación. Paidós Ibérica.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re examined*. Open book publisher. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiHvKyl\\_PzcAhXFAsAKHVlyBUMQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.open.org%2Fdownload%3Ftype%3Ddocument%26docid%3D641879&usq=AOvVaw1lpEKGKOEcdvG4y7DL6j3c](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiHvKyl_PzcAhXFAsAKHVlyBUMQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.open.org%2Fdownload%3Ftype%3Ddocument%26docid%3D641879&usq=AOvVaw1lpEKGKOEcdvG4y7DL6j3c)

Ros, J. (2013). *Agunas tesis equivocadas sobre el estancamiento económico de México*. UNAM.

Ruiz, M. (2015). *Derecho a la educación: Política y defensa de la escuela pública* (1a ed.). Universidad Iberoamericana. file:///C:/Users/52228/Downloads/1.LibroDerechoalaeducacion\_politicaydefensadelaescuelapublicaCAPITULO1.pdf

Ruiz-Corbella, M. (2016). La Universidad ante los nuevos escenarios viruales de aprendizaje. En M. A. Santos, *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 91–114). Biblioteca Nueva.

Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: Comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1–19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>

Sen, A. (1992). *Nuevo examen a la desigualdad*. Alianza editorial.

Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Paidós Ibérica.

Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.

Sen, A., & Williams, T. (1982). *Utilitarianism and beyond*. University Press.

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social, ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

Tomasevski, K. (2016). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–389.

Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: Avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*, 27, 27–38.

UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

Viglierchio, M. C., & Williamson, D. M. (2017). Relación entre el concepto “Sociedad del Conocimiento” y la Educación Superior. *Ciencia Veterinaria*, 17(1), Article 1.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. The Society for Research into Higher Education an Open University Press.

## Reflexiones sobre la pertinencia de materiales educativos situados para Educación Integral para las Sexualidades.

Luz Graciela Vázquez Bautista  
y Guillermo Hernández González

### Resumen

Se presenta una serie de reflexiones que permiten dar cuenta de la pertinencia de construir materiales de Educación Integral para las Sexualidades (EIS) que respondan a necesidades situadas de comunidades específicas. Éstas se colocan en el marco de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, si bien intenta replantear las lógicas educativas y responder a una visión comunitaria, su aterrizaje en la práctica docente requiere de acciones situadas que permitan su implementación. En particular sobre la EIS, se identifica que la NEM propone rebasar el modelo biomédico y apunta a la construcción de conocimientos situados. Sin embargo, lo anterior representa un reto en la práctica docente, para lo cual la construcción de materiales educativos que respondan a las necesidades y problemáticas específicas de las poblaciones estudiantiles emerge como una necesidad prioritaria. De manera particular este trabajo propone que la creación de materiales educativos desde procesos participativos es una alternativa pertinente para cumplir los objetivos de la NEM en materia de EIS.

**Palabras clave:** Educación Integral para las Sexualidades, Materiales Educativos, Nueva Escuela Mexicana

### Abstract

This paper presents a series of reflections that highlight the relevance of developing Comprehensive Sexuality Education (CSE) materials

that address the specific needs of communities. These reflections are situated within the framework of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) proposal, which, while attempting to redefine educational approaches and embrace a community-based vision, requires specific, context-specific actions for its implementation in teaching practice. Specifically regarding CSE, the NEM aims to move beyond the biomedical model and focus on constructing situated knowledge. However, this presents a challenge in teaching practice, making the development of educational materials that respond to the specific needs and challenges of student populations a priority. This paper proposes that creating educational materials through participatory processes is a relevant alternative for achieving the NEM's CSE objectives.

**Keywords:** Comprehensive Sexuality Education, Educational Materials, Nueva Escuela Mexicana.

## Introducción

De acuerdo con la Ley General de Educación el derecho a la educación en México es una responsabilidad de larga data, cuyo ámbito de aplicación por parte del Estado responde a la coordinación entre dependencias federales, estatales y municipales (Secretaría de Educación Pública, 2019). Para hacer realidad este derecho, se deben garantizar distintos elementos y, por lo tanto, para transformar este derecho en una realidad social requiere la cooperación conjunta entre distintas instituciones.

Para que este tema sea abordado plenamente se necesitan diferentes herramientas, así como tener como objetivo común procesos educativos basado en los derechos humanos e información laica y sustentada en fundamentos científicos, lo que implica una perspectiva educativa integral que tiene en cuenta la creación de estrategias escolares apropiadas para contextos específicos.

Relacionado con el punto anterior, la infraestructura educativa que garantiza el derecho al aprendizaje requiere planes y programas educativos (es decir, currículas) adaptados a las necesidades específicas de las escuelas mexicanas, lo que a su vez precisa de

recursos educativos específicos para lograr estas metas curriculares. En este sentido, el uso de Materiales Educativos (ME) se considera un elemento importante para lograr esta garantía, ya que son herramientas que pueden utilizarse como medio de aprendizaje, es decir, forman parte de la infraestructura educativa. Para tal efecto entenderemos como materiales educativos:

aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para apoyar procesos didácticos, de planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006, p.2)

En el presente sexenio, la Secretaría de Educación Pública, ha estructurado el Proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través de una perspectiva de educación integral, incorporando a la educación los ejes humanista, comunitario y crítico. La creación de este modelo es resultado de la identificación de los principales problemas relacionados con la educación en México, la cual, históricamente, ha sido absorbida, en primer lugar, como un proceso escolar individual, sin tomar en cuenta las condiciones propias de acontecimientos específicos de la diversidad social, como las restricciones al acceso a la educación debido a la desigualdad, la pobreza y otras exclusiones sistémicas que impiden el acceso universal a la educación.

Sumado a lo anterior, la escuela, hasta el momento, reproduce un método de enseñanza poco conectado con las realidades inmediatas de las comunidades estudiantiles, lo que significa que lo que se aprende en la escuela no siempre puede vincularse a la vida cotidiana y, por lo tanto, se vuelve irrelevante. Por ello, la NEM propone líneas de acción para transformar el modelo educativo mexicano: reconoce que el papel de la comunidad docente es esencial, pero no asume que ella es la única responsable de alcanzar los objetivos del proyecto.

La vinculación comunitaria es uno de los aportes de la NEM, entendida desde la necesidad de crear un objetivo escolar

comunitario que no sólo incluya a la escuela, sino que también conecte a entidades públicas y privadas hacia una misma dirección. Asimismo, las características culturales de una comunidad deben determinar los principales lineamientos para la enseñanza. Esto último se vuelve un elemento central para pensar en la ruptura de la homogeneización de los procesos educativos y pone como exigencia la construcción de experiencias educativas situadas.

En cuanto a su orientación humanitaria, la NEM le integra como herramienta para la construcción de ciudadanías activas dotadas de habilidades socioafectivas para la convivencia, poseedoras de una fuerte memoria histórica y actuando de acuerdo con valores como la justicia y la igualdad social. Asimismo, la propuesta mira a la comunidad docente a través de su potencial profesional derivado de la experiencia en aula, por lo que se la reconoce como una figura central en una enseñanza basada en las necesidades de las comunidades al tener relaciones directas con los estudiantes.

La NEM planea desarrollar un nuevo enfoque pedagógico (Secretaría de Educación Pública, 2023), que busca la implementación de espacios educativos que conecten la realidad cotidiana de los estudiantes con el aprendizaje en el aula, con el objetivo de superar la reproducción de contenidos irrelevantes. Para lograr lo anterior, el rol del docente debe apuntar a crear experiencias situadas adecuadas a las características específicas de la población estudiantil, donde la crítica y la reflexión sean el objetivo primordial. La evaluación, entonces, se considera una herramienta para identificar las áreas de oportunidad de los estudiantes, no como una herramienta para clasificar o medir la capacidad, sino para lograr metas de índole cualitativo.

Otra característica del nuevo modelo es la creación de una trayectoria educativa (Secretaría de Educación Pública, 2023, p.11), que busca la congruencia entre la estructura de la educación básica, media superior y superior, con el objetivo de brindar la oportunidad a la comunidad estudiantil de construir una trayectoria escolar continua que vincule los objetivos educativos a lo largo de todo el tránsito escolar.

La NEM aborda ocho principios básicos de implementación: identidad con México, honestidad, respeto a la dignidad humana, cultura de paz, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación social, interculturalidad y respeto a la naturaleza. En conjunto, estos principios abordan la importancia de la visión comunitaria, la práctica de valores éticos de conciencia social y la promoción de relaciones interculturales y la transformación social a través del diálogo colectivo.

El proyecto cree que la educación es el medio principal para lograr el desarrollo social a través de ejes humanitarios, críticos y comunitarios. También pretende implementar procesos de enseñanza que tengan en cuenta el contexto social y las necesidades particulares de cada comunidad educativa, así como el trabajo continuo entre escuelas, familias, tutores y la comunidad.

Por otra parte, la necesidad de incorporar una Educación para las Sexualidades que trascienda la visión biologicista es apremiante en los procesos de educación formal, pues, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018) algunos de los temas que es necesario abordar al implementar la educación sexual integral a nivel internacional son: el embarazo adolescente, el matrimonio precoz, la mortalidad materna, el abandono escolar por embarazo y el enfoque de falta de oportunidades, antifecundación (con implicaciones de acceso desigual por condiciones de género y estigma social contra las mujeres sexualmente activas y la comunidad LGBT), aborto clandestino, violencia de género, abuso sexual infantil, matrimonio infantil e infección por VIH Humanidad y SIDA, entre muchos otros temas. En el caso específico de los adolescentes, existen diversos factores de riesgo que hacen importante desarrollar estrategias que utilicen medidas encaminadas a brindarles las herramientas necesarias para ejercer y comprender sus derechos sexuales y reproductivos. En el caso de México, según el documento sobre la situación de jóvenes y adolescentes en México (Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud y Consejo Nacional de Población, 2021), la necesidad inminente identificada es el acceso a métodos antifecundativos para

la población de 15 a 24 años. Además, se estima, según la misma fuente, que 60 de cada 100 mujeres entre 15 y 19 años utilizaron métodos antifecundativos durante su primera relación sexual, mientras que la tasa de fecundidad para el mismo grupo de edad es de 68.5 a nivel nacional. A la par, se estima que para 2021, México aún se encontraba en el primer lugar a nivel mundial en embarazos adolescentes (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021).

Esta es una cifra elevada en comparación con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), uno de los problemas más importantes que enfrentan las adolescentes está relacionado con el parto forzado, disminuyendo también los grupos etarios a la población de 12 a 14 años a nivel nacional (Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud y Consejo Nacional de Población, 2021). De acuerdo con estos datos, podemos decir que las intervenciones relacionadas con el género, dirigidas a las adolescentes mexicanas, deben tomar en cuenta las circunstancias específicas de su contexto, donde vemos falta de acceso a la salud, pobreza y agresión/violencia sexual por parte de las personas mayores. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

Una problemática presente dentro del ejercicio de las sexualidades en adolescentes es la violencia de género, entendida como:

una violencia estructural, que se sostiene en el marco de una cultura edificada sobre la lógica de la dominación y las relaciones de poder naturalizadas que hacen aparecer al sometimiento y la inferioridad de las mujeres como hechos normales y que invisibilizan las diferencias y otorgan un valor distinto a cada una de las identidades (Jaramillo-Bolívar y Canaval-Eraza, 2020, p.181)

En torno a esta problemática, en 2022 las mujeres de 10 a 14 años fueron el grupo poblacional donde se concentraron el mayor número de agresiones sexuales, además el 36% de adolescentes recibieron contenido sexual digital sin su consentimiento (Instituto Nacional

de Estadística y Geografía, 2023). Además, 70% de las mujeres han experimentado violencia en algún momento de su vida, siendo la psicológica las más presentes, entre el 59% y el 49% lo ha experimentado en su última relación de pareja (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

Este panorama muestra la necesidad de crear condiciones, desde diferentes sectores, para mejorar la calidad de vida, así como el acceso y protección de los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes en México. Estos problemas tienen sus raíces en diversos procesos sistémicos de pobreza, exclusión y desigualdad. Sin embargo, se ha identificado que no existe un acceso oportuno a la información por parte de las instituciones educativas. Hoy en día se puede observar que las escuelas no han hecho el trabajo de educar a los estudiantes sobre el sexo, porque existen factores en su enseñanza como la falta de formación, la falta de recursos para enseñar este tema, las creencias personales y la oposición de los padres y cuidadores. Todo esto impacta la experiencia de aprendizaje de la comunidad estudiantil (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

Si bien, lo que se ha dicho de la NEM se presenta como coordenadas para la transformación de la educación, es importante reflexionar sobre las posibilidades de aplicación. En este contexto, el objetivo de este trabajo es, a partir de reflexionar sobre el papel de la Educación Integral para las Sexualidades en el contexto de la NEM, identificar la pertinencia de construir materiales educativos situados que respondan a las realidades de comunidades estudiantiles concretas y a los lineamientos de la NEM.

### **Educación Integral para las Sexualidades, Nueva Escuela Mexicana y Materiales Educativos.**

La Educación Integral para las Sexualidades (EIS) consiste en un conjunto de información científica, limitada e imparcial que se evalúa según la edad, el contexto cultural y social de la población a la que se dirige (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2020). La EIS va de la mano con el derecho a la educación laica, garantiza la libertad e incluye una perspectiva de género compatible con los

derechos sexuales y reproductivos (Díaz-Camarena, 2020). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se define como:

Un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (2018, p.16)

La Educación Integral para las Sexualidades (EIS) es una estrategia educativa para brindar educación para las sexualidades, cuyo objetivo es brindar las herramientas necesarias para una vida sexual sana, responsable, informada y no violenta. Esta idea se basa en el derecho universal a la salud sexual, además del principio de que la educación emocional, la cual debe incluirse en la formación de hombres y mujeres en las escuelas.

Busca abordar la profunda desigualdad de género, la violencia contra niños y adolescentes y el embarazo a edad muy temprana, desde una perspectiva más general. Además, reconoce la diversidad de experiencias corporales y encuentros entre personas autónomas. Considerar la sexualidad como un derecho y contenido educativo no sólo contribuye al desarrollo de ciudadanos libres, sanos y responsables, sino que también contribuye a la construcción de subjetividad y relaciones libres de discriminación y violencia (Faur y Gogna, 2016).

La EIS tiene como objetivo promover cambios en hábitos y prácticas que pueden convertirse en conductas de riesgo y surgen de la falta de información sobre métodos anticonceptivos y de prevención, así como de la falta de vínculo entre el autoconocimiento y el descubrimiento del cuerpo y la búsqueda del placer a nivel personal. Esta propuesta educativa plantea aspectos esenciales de la

enseñanza, como comprender la sexualidad desde una perspectiva personal, dando especial importancia a factores como las emociones, el conocimiento y el cuidado del cuerpo. Además, propone un enfoque de derechos humanos que reconoce valores y perspectivas éticas para el actuar cotidiano. Por lo tanto, examina temas como la ruptura de los estereotipos de género, las negociaciones familiares y de pareja, así como la promoción del respeto y la no violencia en las relaciones interpersonales, además de enfatizar el cambio de imágenes femeninas (Faur y Gogna, 2016).

López Bueno (2019) categoriza la EIS como una herramienta preventiva útil para promover conductas libres de riesgo en la vida sexual en los adolescentes. La autora enfatiza que, incluso si la difusión de información preventiva afecta el comportamiento sexual seguro y saludable, no garantiza un cambio de comportamiento. La EIS, entonces, es un medio pedagógico que incide directamente en cambiar el comportamiento cotidiano, creando una conexión con las circunstancias y experiencias de la comunidad adolescente.

Esta visión sobre Educación para las Sexualidades puede influir en el conocimiento sobre las infecciones de transmisión sexual y el uso de métodos antifecondativos, pero su nomenclatura específica permite trasladar su influencia al mundo de la práctica y la adopción de hábitos genera prácticas preventivas a largo plazo. (López-Bueno, 2019).

El contenido de la Educación Integral para las Sexualidades (EIS) en el contexto mexicano es consistente con las visiones políticas prevalecientes. Un claro ejemplo, es la reciente creación del proyecto Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta perspectiva educativa es una innovación reciente y, además de exigir que el contenido se incluya en el sistema de información escolar, también aborda la necesidad de considerar las relaciones comunitarias de los grupos de estudiantes en la enseñanza cotidiana. Si bien esta premisa implica un importante cambio de paradigma, aún no es posible analizar sus resultados porque su inclusión recién se dio en agosto de 2023.

El acceso universal a la educación significa que existe la infraestructura que permita integrar EIS al estudiantado mexicano. Visualizando este enfoque educativo se logra el objetivo de acercar a las niñas, niños y adolescentes (NNA) a las herramientas, conocimientos, habilidades, destrezas y valores a nivel cognitivo y afectivo, tanto a nivel físico como social, como componentes relacionados con la sexualidad humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

En el caso de México, destacamos la reciente inclusión de una guía educativa sobre estrategias de Educación Integral para las Sexualidades dirigida a personal docente, que forma parte de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), desarrollada por la Secretaría de Gobernación y el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (Secretaría de Gobernación, 2021). Este documento plantea la necesidad de dialogar con grupos de jóvenes sobre el cambio generacional en torno a las nociones tradicionales de género, así como hacer referencia a la cartilla de derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes, prevención de embarazo adolescente y construcción de un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, así como abordar la cultura de la prevención, el cuidado personal y la no-violencia de género.

Si bien este documento recomienda estrategias como la creación de un espacio acogedor y de retroalimentación continua para grupos de jóvenes y adolescentes, es preciso señalar que esta sugerencia sigue siendo relevante dentro del marco gubernamental donde la antifecondación es el objetivo principal. Si bien representa un avance significativo en materia de materiales educativos para la comunidad docente, existe dentro de un alcance limitado que no incluye sugerencias directas de la propia comunidad relevante: la edad juvenil (Arvizu et al, 2022).

Asimismo, la ENAPEA también cuenta con un sitio web destinado a asesorar a padres, docentes, tutores y demás personas interesadas en el tema, al consultar diversos materiales educativos que tratan diferentes temas relacionados con la sexualidad adolescente.

Los materiales que están disponibles son folletos sobre derechos sexuales y reproductivos e infografías sobre antifecundación, infecciones de transmisión sexual (ITS), interrupción legal del embarazo (ILE), consumo de alcohol, violencia sexual y comunicación conyugal, entre otros. También están disponibles audios, videos, guías imprimibles, juegos educativos, señalización organizacional y de la sociedad civil (Secretaría de Gobernación, 2021). El objetivo principal de esta estrategia es tomar acciones para reducir las estadísticas de embarazo adolescente a nivel nacional.

Si bien este es un proyecto diseñado para su aplicación a nivel nacional, según sus metas y objetivos, se puede observar que sus resultados varían significativamente dependiendo del estado de la república en el que se implemente. Su estructura enfatiza la primacía del sector salud, lo que significa que prevé un acceso uniforme a los antifecundativos e ignora la participación directa del grupo de jóvenes al que se dirige (Arvizu et al, 2022).

Según un análisis de la implementación descentralizada de ENAPEA, realizado por Arvizu et al (2022), se emplean tres enfoques principales. La primera parte aborda la cuestión del embarazo adolescente desde una perspectiva de salud pública y se relaciona con los métodos de “planificación familiar”. El segundo se basa en una visión integral y se apoya en la Educación Integral para las Sexualidades y, el tercero, aborda los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR), que intenta incluir una perspectiva sobre la niñez y las adolescencias.

Como se ha planteado, un enfoque integral de la educación sexual pretende ir más allá del modelo tradicional, que muchas veces se centra en impartir conocimientos desde una perspectiva biológica y que, según Rojas et al (2017), solo reconoce la sexualidad desde una perspectiva de salud.

En este sentido, los Materiales Educativos (ME), como recurso para EIS, sirven como medio para comprender conceptos complejos, facilita la comunicación entre estudiantes y docentes y es de particular importancia como tema clave de recursos. Por esta

razón, los ME puede verse como una herramienta que contribuye a garantizar el derecho a la educación para las sexualidades y el derecho universal de niños, niñas y adolescentes a la información, pero el panorama educativo actual refleja que este compromiso no ha sido garantizado plenamente. Baronet y Morales (2018) señalan que elementos como la desigualdad de género y el racismo institucional son rasgos identificables de los materiales educativos mexicanos y, por lo tanto, deben ser vistos como herramientas para mantener el poder en el contexto escolar.

Los materiales educativos, a través de sus formas impresas, audiovisuales o administrativas, pueden definirse en términos de su capacidad para comunicar información y por su importancia como recursos para iniciar, monitorear y completar procesos educativos. En este sentido, es preciso reconocer la necesidad de crear un espacio para los materiales que parta de una visión que refleje los intereses del público específico. Esto significa trabajar para crear herramientas de aprendizaje contextualmente relevantes que logren objetivos de capacitación basados en las experiencias de los estudiantes.

Lo anterior se relaciona con la importancia de las instituciones educativas en construir sus estructuras sobre referentes cotidianos de la vida de la comunidad estudiantil, con el objetivo de verificar, reconocer y respetar la realidad y transformarlas en representantes del derecho a obtener información a través de la participación de los estudiantes.

En el contexto mexicano, la presencia de esta línea de trabajo alimenta un nivel superficial de educación, que evita confrontar subjetividades inmersas en la sexualidad humana, la reproducción de estereotipos y la violencia de género, y existe dentro de una estructura protectora de los adultos frente a grupos de niños, niñas y adolescentes, por lo que se piensa a las adolescencias como actores vulnerables y desprotegidos (Magistris, 2022).

Esto se refleja en contenidos que priorizan la información sobre la prevención del embarazo y las infecciones de transmisión sexual

desde una perspectiva biomédica y no mencionan frecuentemente temas psicosociales, como la celebración de acuerdos matrimoniales, la exploración del placer y la violencia en el género y prevención de agresiones sexuales, entre otros temas (Rojas, et al., 2017).

A partir de la reciente estructura educativa propuesta por el proyecto Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Secretaría de Educación Pública, 2019), se considera un enfoque integral, incluyendo la formación psicoafectiva en las áreas de sexualidades que sirvan como un factor preventivo y protector para la toma de decisiones, potenciando el autoconocimiento y formando vínculos emocionales saludables.

Asimismo, la NEM también propone la idea de trabajar el contexto específico de la comunidad estudiantil mexicana, dada la importancia de generar aprendizajes a través de experiencias y problemáticas compartidas para niños, niñas y adolescentes. Este último factor se debe tener en cuenta para asegurar la implementación exitosa de programas de EIS que implementen estrategias que tomen en cuenta el contexto y las necesidades situadas de los adolescentes en su comunidad.

Se busca, además, el desarrollo de contenidos dirigidos a EIS, que, además de buscar la participación directa de los jóvenes, también contengan actividades que tomen en cuenta de manera central el contexto social, cultural y comunitario donde las adolescencias ejercen su sexualidad, estimulando procesos reflexivos y críticos.

En el contexto específico de México, la tarea que nos ocupa requiere de la intervención directa de la comunidad docente, cuya responsabilidad, según la NEM, es crear estrategias, a partir de diagnósticos previos, que permitan la asimilación de nuevos conocimientos, en este caso sobre sexualidad. La SEP distribuyó recientemente una nueva edición de libros de texto, los cuales forman parte de la mencionada transformación curricular para los niveles de educación básica. El debate sobre el contenido de estos documentos ha incluido en gran medida a la opinión pública, así como a opiniones de los campos de la educación, la ciencia y la política.

En el caso de la educación secundaria, la currícula anterior mantenía la estructura comúnmente utilizada en este nivel, donde los contenidos se dividen por asignaturas. En el caso de la NEM, como uno de los cambios más importantes en sus planes de estudio, los libros de texto publicados mantienen una estructura interdisciplinaria, el enfoque se aborda de manera integral.

En el caso del programa de secundaria, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) ha publicado materiales guía para el primer, segundo y tercer año, así como libros de proyecto y una guía para docentes. Los libros que tratan temas relacionados con la Educación Integral para las Sexualidades son los correspondientes a ética, naturaleza y sociedad. Cabe aclarar que no se puede decir que sólo estos libros contengan contenidos específicos de EIS, ya que el enfoque de género se tiene en cuenta en todos los contenidos generales.

En términos de contenidos, hay avances notables en temas relacionados con la sexualidad como categoría diversa; como el abandono parcial de la visión biológico/reproductiva, al considerar temas complementarios: inclusión, pensamiento crítico, multiculturalismo crítico e igualdad de género. En los contenidos de ciencias sociales, por ejemplo, en Historia encontramos temas completos relacionados con el papel de la mujer en la Historia, así como un recorrido por las diversas luchas sociales para lograr la igualdad de las mujeres en México y el mundo (Grupo de Trabajo UAQ, 2023).

En particular, sobre la igualdad de género, Gutiérrez-Hernández (2024), sostiene que los libros de educación básica dentro de la NEM, presentan un avance importante en la representación de las mujeres, que representa una posibilidad de deconstruir la enseñanza patriarcal. Sin embargo, advierte lo complejo de su implementación desde el actuar docentes o la necesidad de sensibilizar a las familias.

La producción de estos materiales educativos en forma de libros de texto representa un valioso paso adelante para mejorar la educación en México, ya que la inclusión del contenido sobre ESI

genera debates sobre la desigualdad, diversidad y heterogeneidad de género, contribuyendo significativamente al enfoque global de la educación. Sin embargo, el análisis de estos documentos, así como de la propuesta NEM, requiere una lectura cuidadosa y una consideración de los diversos factores que influyen en la adopción de esta propuesta curricular.

Según el grupo de trabajo establecido por la Universidad Autónoma de Querétaro (Grupo de Trabajo UAQ, 2023), que realizó un análisis de los libros inmediatamente después de su publicación, es necesario considerar que, si bien la propuesta contiene los temas necesarios y está bien organizada, esto no significa que necesariamente afectará las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las diferentes comunidades estudiantiles en el país:

Esto es una ecuación que complejiza la práctica, pero que reconoce también que las aulas han sido así, desde siempre, diversas y no del todo certeras y homogéneas. (...) Sin duda, se requieren estrategias didácticas y recursos educativos que fomenten la participación, el diálogo y pensamiento crítico de las y los adolescentes, y de las y los docentes (p.25)

En el caso de los ME específicamente dentro del género, Martínez-Galán (2018) enfatiza que los programas que abordan contenidos basados en la inclusión a menudo representan contribuciones importantes a la convivencia positiva entre el grupo de estudiantes. Además, se enfatiza la importancia de crear recursos educativos que tengan en cuenta las perspectivas específicas de la comunidad juvenil, con el objetivo de crear un impacto real en la vida cotidiana de esta población:

Las y los jóvenes no participan en el diseño y ejecución de programas, por lo que las acciones resultantes, no reflejan sus deseos, ni preocupaciones. Hay intervenciones duplicadas, o programas que miran la problemática aislada, sin reconocer el contexto. Se debe de pasar de intervenciones individuales, a intervenciones colectivas, que promuevan factores de protección en la juventud (Martínez-Galán, 2018, p. 94).

En este sentido, es necesario crear estrategias que permitan explorar estas experiencias estudiantiles, identificar contenidos que puedan estructurar ME según realidades y contextos específicos y encontrar cómo resistir las estructuras de poder institucional.

Los Materiales Educativos son una opción viable para promover contenidos relacionados con la EIS porque brindan la oportunidad de abordar cuestiones utilizando un enfoque basado en los derechos. En este sentido, su importancia también deriva de su carácter adaptable, ya que ofrece la posibilidad de incluir información que dé respuesta a cuestiones concretas en contextos educativos concretos (Miembros del Taller sobre Documentación Educativa en la Sociedad de la Información, 2006).

Los Materiales Educativos son una opción viable para promover contenidos relacionados con la EIS porque brindan la oportunidad de abordar cuestiones utilizando un enfoque basado en los derechos. En este sentido, su importancia también deriva de su carácter adaptable, ya que ofrece la posibilidad de incluir información que dé respuesta a cuestiones concretas en contextos educativos concretos (Miembros del Taller sobre Documentación Educativa en la Sociedad de la Información, 2006). La creación de los ME, entonces, debe ser producto de un proceso de intervención participativa encaminado a explorar las percepciones, perspectivas y cuestiones específicas relacionadas con la sexualidad del grupo en cuestión. Para ello, se propone un enfoque participativo, basado en los supuestos de la educación masiva, con el objetivo de crear un entorno de intervención que permita la creación de un producto adaptado a las necesidades de los estudiantes (Vargas, 1990).

## **Conclusión**

La elaboración de materiales didácticos para EIS desde un enfoque participativo, a partir de la educación general, tiene como objetivo brindar herramientas para la construcción de escenarios contextuales de aprendizaje. Se considera apropiado comenzar con el desarrollo de recursos educativos que respondan a situaciones específicas y tengan en cuenta las opiniones de grupos estudiantiles concretos.

La importancia de esta propuesta radica en la creciente necesidad de recursos para hacer realidad la evaluación del impacto en la calidad de vida de las y los estudiantes. Desde este punto de vista, la importancia de implementar el desarrollo de materiales educativos según este enfoque radica en la disponibilidad de herramientas para potenciar la independencia identitaria de los adolescentes a través de estrategias de aprendizaje escolar. Por tanto, es necesario trabajar en la construcción de herramientas de este tipo orientadas a incidir en temas que afectan la calidad de vida de niñas y jóvenes en términos de salud, violencia, acceso a servicios e inseguridad social y económica.

## Referencias

Arvizu et al (2022). Embarazo temprano en México: un análisis de la implementación descentralizada de la ENAPEA. El Colegio de México.

Baronett, B. y Morales, M. (2018). Racismo y currículum en educación indígena. *Ra Ximhai*. 14 (2), pp. 19-32.

Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>

Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud y Consejo Nacional de Población (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes en México. Información oportuna para la toma de decisiones. UNFPA, IMJUVE, CONAPO. [https://transparencia.imjuventud.gob.mx/public/situacion\\_de\\_las\\_personas\\_adolescentes\\_y\\_jovenes\\_de\\_mexico.pdf](https://transparencia.imjuventud.gob.mx/public/situacion_de_las_personas_adolescentes_y_jovenes_de_mexico.pdf)

Díaz Camarena, J. (2020) Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre Educación*, 11(21). DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.660>

Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. Ramírez (edit). Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar, (pp. 195-227). Praxis.

Fondo de Población de las Naciones Unidas en México (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes en México. Información oportuna para la toma de decisiones. UNFPA. [https://transparencia.imjuventud.gob.mx/public/situacion\\_de\\_las\\_personas\\_adolescentes\\_y\\_jovenes\\_de\\_mexico.pdf](https://transparencia.imjuventud.gob.mx/public/situacion_de_las_personas_adolescentes_y_jovenes_de_mexico.pdf)

Grupo de Trabajo UAQ (2023). Análisis de los libros de texto gratuitos. UAQ. [https://psicologia.uaq.mx/docs/novedades/analisis\\_libros\\_texto\\_gratuitos.pdf](https://psicologia.uaq.mx/docs/novedades/analisis_libros_texto_gratuitos.pdf)

Gutiérrez Hernández, N. (2024). Igualdad de género: eje articulador del currículo de la educación básica. Una mirada a partir de los libros de texto. En G. A. Tirado, E. Rivera y L. E. Gómez (coords). La persistente lucha de las mujeres. Discursos y prácticas a través de su historia. Siglos XVI-XXI. (pp.155-182). BUAP

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). México: INEGI.

Jaramillo-Bolivar, C. D., y Canaval-Eraza, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. Universidad y Salud, 22(2), 178–185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>

López Bueno, M. (2019). Educación sexual integral: una intervención con adolescentes del Estado de México. [Tesis de licenciatura inédita] Universidad Nacional Autónoma de México.

Magstris, G. (2022). La Educación Sexual Integral en perspectiva: aportes desde un enfoque intergeneracional y antiadultista. *Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 8 (4), 156-171.

Martínez Galán, A. (2018). Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas. [Tesis de maestría]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información. (2006). *Los Materiales Educativos en México Aproximación a su génesis y desarrollo*. <https://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/XXX-Los-Materiales-Educativos-en-M%C3%A9xico.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integral en sexualidades*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Red por los Derechos de la Infancia en México (2020). *La infancia cuenta en México. Versión amigable realizada por y para niñas, niños y adolescentes*. REDIM. [https://derechosinfancia.org.mx/v1/wp-content/uploads/2021/02/REDIM\\_InfanciaCuenta\\_VF.pdf](https://derechosinfancia.org.mx/v1/wp-content/uploads/2021/02/REDIM_InfanciaCuenta_VF.pdf)

Rojas, R., Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1), 19-27. <https://doi.org/10.21149/8411>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2021) Estrategias de Educación Integral en Sexualidad (EIS) para personal docente. SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/637024/Estrategias\\_de\\_EIS\\_para\\_personal\\_docente.\\_Guia\\_didactica.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/637024/Estrategias_de_EIS_para_personal_docente._Guia_didactica.pdf)

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

Universidad Nacional Autónoma de México (3 de septiembre de 2021). México, primer lugar en embarazos en adolescentes entre países integrantes de la OCDE. Boletín UNAM-DGCS-729. [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_729.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_729.html)

Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular. CIDE

## Reseña Académica

### **Jorge Rodríguez Molina**

Doctor en Historia por la Universidad de Alcalá de Henares, España. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico CA UV78 Estudios en Educación del instituto de investigaciones y estudios superiores, económicos y sociales de la Universidad Veracruzana (IIESSES). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA). Sus líneas de investigación están enfocadas a Historia de la educación, grupos de poder e Historia social del cine.  
Correo institucional: jorrodriiguez@uv.mx

### **Julieta Arcos Chigo**

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricas Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico CA UV 78 Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESSES) de la casa de estudios referida. Cuenta con perfil deseable PRODEP y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI). Integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Sus líneas de investigación son Historia, Cultura y Políticas Educativas en contextos femeninos, así como Espacios, Prácticas y movimientos religiosos.  
Correo institucional: jarcos@uv.mx

### **Dr. José Edgar Correa Terán**

Licenciado en Psicología, por la Universidad de Guadalajara; Licenciado en Educación Media especializado en Historia y Civismo, por la Universidad de Colima; Maestro en Metodología de la Enseñanza, por el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP); Especialista en Metodología Interpretativa en la Investigación

Educativa, por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco; y Doctor en Educación, por la Universidad Marista de Guadalajara.

Profesor de tiempo completo base titular "C", en la Universidad Pedagógica Nacional 144 Ciudad Guzmán, Jalisco; y Coordinador de Investigación y Cuerpos Académicos. Candidato a investigador Nacional (SNII-C) en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); y Perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP.

### **Mario Sánchez Valencia**

Docente en Educación básica, Media superior, superior y posgrado. Lic. En Pedagogía; Maestría en Ciencias de la Educación; Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Docente-Investigador en el mismo Instituto. Docencia: Imparte Seminarios de Investigación, Básicos y optativos en Maestría en Investigación de la Educación y en Doctorado en Ciencias de la Educación. Tutor y Cotutor de tesis (director de tesis) de estudiantes en ambos programas educativos. Ponente en congresos y foros. Conferencista en Educación básica, Media superior; Superior. Líneas de investigación: Formación de docentes; Educación basada en competencias; Pensamiento crítico; Teoría educativa; Pedagogía en la formación docente; la idea de formación en lo filosófico; Medios virtuales en la formación. Difusión. Publicaciones de artículos en revistas y capítulos de libros. Contacto: mario.sanchez@isceem.edu.mx

### **Oscar Fernando López Meraz**

Maestro en Historia de México por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Posdoctorante internacional por Conacyt (2018-2019/2019-2020), en la Universidad de Zaragoza, España. Posdoctorante del Cuerpo Académico "Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal", de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet. Actualmente es docente de la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Las líneas de investigación

en desarrollo son: Identidad profesional docente en la formación inicial en Escuelas Normales, Historiografía y representaciones e imaginarios del México Colonial. Escritura de la historia y actores históricos en el siglo XX mexicano.

Contacto: sthi2009m@gmail.com

### **Aurelio Vázquez Ramos**

Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2011. Ha sido docente en los niveles de secundaria, bachillerato, educación superior, maestría y doctorado. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad UV-CA -513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato, posee perfil deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son procesos formativos de profesionales de la educación, identidades docentes, educación y equidad, violencia en las Instituciones de Educación Superior.

Contacto: auvazquez@uv.mx

### **Rocío del Carmen Arreola Flores**

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Posdoctorado en Investigación Cualitativa por la Universidad Barceló sede Buenos Aires Argentina. Ha participado en equipos de investigación tanto nacionales como internacionales. Sus líneas de investigación son la formación docente y pedagogía hospitalaria. Su producción es sobre la formación de docentes hospitalarios y la formación de investigadores educativos. En la actualidad es docente e investigadora en la Universidad Marista de Guadalajara y en CEPC Universidad, así como supervisora de educación preescolar en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y docente de licenciatura en la Universidad Panamericana campus Guadalajara.

Contacto:

del.arreola@jaliscoedu.mx

rocio.arreolar@gmail.com

**Edgard Lozano Méndez**

Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Psicólogo por la Universidad de Guadalajara y especialidad en “Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas” (2022) por FLACSO Argentina. Laboró en Educación Especial (2009-2012) como director y psicólogo educativo de dos Centros de Atención Múltiple en Jalisco. Experiencia como psicólogo educativo para una secundaria y para “Sigamos Aprendiendo en el Hospital” (2013-2014) un programa de Pedagogía Hospitalaria, donde asesoró a las docentes. Actualmente, se desempeña en el programa Desarrollo Emocional del Docente, del cual es coordinador y responsable del equipo. Fundador de la RED COOINTEGRA A.C.

Contacto: edgard.lozano60@jaliscoedu.mx psic.edgard@gmail.com

**Saúl Horacio Moreno Andrade**

Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Investigador de Tiempo Completo Titular C del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, adscrito a la Unidad Golfo (CIESAS-Golfo) desde 2005. Actualmente se desempeña como Asesor del Rector de la Universidad Veracruzana. Ha sido Director Regional del CIESAS-Golfo y Coordinador Académico de la Maestría en Antropología Social en la misma institución. Cuenta con formación en sociología y antropología social, así como estudios en alta dirección y contraloría social. Su labor académica incluye docencia en licenciatura y posgrado, particularmente en el campo de la antropología social.

Contacto: samoreno@uv.mx

**Roberto Lara Domínguez**

Doctor en derecho y docente de la Universidad Veracruzana, estudiante del Doctorado en Investigaciones Educativas del IIE-UV.

Contacto: roberlara@uv.mx

**Luz Graciela Vázquez Bautista**

Lic. en Sociología, Maestrante en Educación para la Ciudadanía. Líneas de interés educación sexual, estudios de género, educación media.

Contacto: luzgvazquezb@gmail.com

**Guillermo Hernández González**

Doctorante en Conocimiento y Cultura en América Latina, Mtro. en Psicología, Docente Investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro de SNI nivel Candidato. Líneas de interés género, estudios queer, educación inclusiva.

Contacto: [guillermo.hernandez@uaq.edu.mx](mailto:guillermo.hernandez@uaq.edu.mx)



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
Investigación  
Académica

El tiraje digital de esta obra: "Horizontes Compartidos: Estudios Sobre Procesos Educativos, Culturales Y Científicos De Nuestro Presente." se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, noviembre de 2025.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). La coordinadora Julieta Arcos Chigo y el coordinador Jorge Rodríguez Molina, así como los autores y coautores de esta obra son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada: Indra Mendoza Hernández

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).

[www.foneia.org](http://www.foneia.org) [consejoeditorial@foneia.org](mailto:consejoeditorial@foneia.org), 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-39-6



9 786075 905396

**Horizontes compartidos: estudios sobre procesos educativos, culturales y científicos de nuestro presente** constituye una obra fundamental para comprender las transformaciones y desafíos que enfrenta la educación contemporánea en México y América Latina. A través de once capítulos que articulan perspectivas históricas, pedagógicas y socioculturales, este libro examina críticamente las intersecciones entre política educativa, práctica docente y justicia social en el contexto de profundos cambios estructurales globales.

La obra se estructura en tres grandes apartados que abordan los nuevos enfoques educativos del siglo XXI, el desarrollo cultural y regional, y las perspectivas de la práctica docente. Desde el análisis de la Nueva Escuela Mexicana y los procesos de conquista en los libros de texto, hasta la reflexión sobre la educación inclusiva y la pedagogía democrática en el sindicalismo petrolero, cada capítulo ofrece aportaciones significativas al debate educativo actual.

Este volumen colectivo problematiza aspectos cruciales de la educación contemporánea: la formación docente, el racismo estructural perpetuado por el cine de la época de oro mexicana, la atención a la diversidad, y la necesidad de materiales educativos situados para la Educación Integral para las Sexualidades. El prólogo de Pedro Pérez Herrero contextualiza estas reflexiones en el marco de las transformaciones globales del siglo XXI, señalando la urgencia de repensar la educación frente a desafíos como la globalización, el cambio climático y la inteligencia artificial.

Esta obra se posiciona como referente indispensable para investigadores educativos, formadores de docentes y tomadores de decisiones, al proponer que la educación debe transitar del nacionalismo excluyente y el autoritarismo pedagógico hacia modelos democráticos, inclusivos y contextualmente pertinentes que coloquen al ser humano y su dignidad en el centro del proceso educativo.

ISBN: 978-607-5905-39-6



FONEIA

Fondo  
Editorial para la  
Investigación  
Académica