

Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE)

ISSN:3122-4520

<https://repdie.org.mx>

Volumen 1, Número 3: 30 de septiembre de 2026



Una publicación coordinada por el área de Posgrado
de la Escuela Normal No.1 de Toluca, Estado de México





Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE)

Una publicación coordinada por el área de Posgrado
de la Escuela Normal No.1 de Toluca, Estado de México

Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE), Año 1, No. 3: 30 de septiembre de 2026, es una publicación cuatrimestral editada por Rosa Isela González Polo y Pastor López Blancas, a través del área de Posgrado de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México. Isabel La Católica No. 100, El Calvario, Zinacantepec, Estado de México.

Página electrónica de la revista: <https://repdie.org.mx/>
Correo electrónico: revistarepdie@gmail.com

Editora responsable: Rosa Isela González Polo. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2026-013015193600-102, ISSN:3122-4520 — ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Editores en jefe: Rosa Isela González Polo y Pastor López Blancas.
Responsable de la última actualización de este número: Rosa Isela González Polo, Isabel La Católica No. 100, El Calvario, Zinacantepec, Estado de México.
Fecha de última modificación: 30 de septiembre de 2026.
Tamaño del archivo: 1.6 MB

Editores en Jefe

Dra. Rosa Isela González-Polo 
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Dr. Pastor López Blancas 
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Consejo Directivo

Dr. René López Auyón
Director, Escuela Normal No. 1 de Toluca

Dr. Sergio Dotor Fernández
Subdirector Académico, Escuela Normal No. 1 de Toluca

Mtra. Karla Rocío Bernal Velázquez
Subdirectora Administrativa, Escuela Normal No. 1 de Toluca

Editores Asociados

Dra. María Elena López Serrano 
Dirección de Fortalecimiento Profesional

Dr. Apolo Castañeda 
Instituto Politécnico Nacional

Dra. Anna Lourdes Molina Suárez 
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Dr. Néstor Iván Anaya Ortega
Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa (CREDOMEX)

Dr. Bartolo Jaramillo Puebla
Universidad Estatal del Valle de Toluca

Dra. Georgina Monroy Segundo 
Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Dra. Karen Alejandra Serna Tello 
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Marilyn Georgia Salcido Saenz 
Universidad Autónoma de Chihuahua

C. a Dra. Guadalupe Mariscal Muñoz 
Secretaría de Educación Pública, Jalisco

Dra. Ana María Reyes Camacho 
Escuela Normal Rural "Gral. Matías
Ramos Santos" Zacatecas, México

Dr. Alberto Santana Ortega 
Escuela Normal Rural "Carmen Serdán", Puebla,
México

Profra. Silvia Tajeyan
Instituto Superior del Profesorado
"Dr. Joaquín V. González" Buenos Aires, Argentina

Dra. Alejandra Ávalos Rogel 
Escuela Normal Superior de México

Dr. Homero Enríquez Ramírez 
Escuela Normal Experimental de
Huajuapán, Oaxaca, México

Dra. Angelina González Peralta 
Benemérita Escuela Normal Estatal
"Profesor Jesús Prado Luna", Ensenada, Baja
California

C. a Dr. Ismael Cuevas Morales 
"Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen"

Dr. Jesús Arnulfo Martínez Maldonado 
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del
Estado de San Luis Potosí

Cada artículo ha pasado por un riguroso proceso de evaluación para su publicación, implementando el sistema de dictaminación de doble ciego. Este método consiste en que tanto los autores como los revisores permanecen en anonimato durante todo el proceso, garantizando así una evaluación objetiva basada únicamente en la calidad y el mérito del contenido presentado. La evaluación fue realizada por académicos especialistas en cada uno de los temas abordados, quienes con su experiencia y conocimientos contribuyeron a enriquecer y validar el contenido. Esta práctica cumple con los estándares de transparencia editorial y ética, garantizando la integridad de los procesos y el valor académico de los trabajos publicados.

Todos los artículos publicados en REPDIE son de acceso libre. Los autores conservan los derechos sobre sus obras y otorgan a la revista el derecho de primera publicación. Los contenidos se distribuyen bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0), que permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre que se otorgue el crédito correspondiente, no se utilice con fines comerciales y no se modifique, transforme ni se generen obras derivadas sin autorización previa de los autores. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



<https://repdie.org.mx>
<https://doi.org/10.24844/EN1T>

Índice

Editorial

Resultados de PISA 2025 e implicaciones para la formación de docentes <i>Rosa Isela González-Polo y Pastor López Blancas</i>	9
---	---

Artículos de investigación

Análisis del enfoque de educación inclusiva en el nivel medio superior: Convergencias y divergencias <i>Jhoanna Jeniffer López Ceballos y Gabriel Martínez De Jesús</i>	19
---	----

Ensayos

La especificidad didáctica de las matemáticas frente al aprendizaje por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana <i>Fernando Álvarez Nieto</i>	39
Corresponsabilidad social: Propuesta trascendente para mejorar el fenómeno educativo <i>Cristian Salazar Cepeda</i>	59
Hacedor de cultura: el arte como expresión emancipadora <i>Jorge Bastida Muños y Rodrigo Taboada Roman</i>	75
Hacia un humanismo mexicano analógico y de la liberación. Una interpretación desde la Nueva Escuela Mexicana <i>José Antonio Mondragón Rosales</i>	95
Política editorial e instrucciones para autores.....	119



∴

Resultados de PISA 2025 e implicaciones para la formación de docentes

PISA 2025 results and implications for teacher education

Recepción: 22 de septiembre de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Rosa Isela González-Polo ¹  • Pastor López Blancas ² 

El 8 de septiembre de 2026 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó los resultados de PISA 2025. México obtuvo 388 puntos en matemáticas, 414 en ciencias y 408 en lectura, frente a promedios de 463, 482 y 461 en los países de la OCDE; 30% de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo de competencia en matemáticas, 50% en ciencias y en lectura, y en las tres áreas la proporción que llegó a los niveles altos fue cercana a cero (OCDE, 2026a). La prueba se aplicó a 7843 estudiantes de 15 años en 297 escuelas, que representan a 69% de la población de esa edad (OCDE, 2026b). PISA no evalúa a los docentes, pero sus cuestionarios recogen lo que los estudiantes reportan sobre sus clases, el apoyo que reciben de sus maestros, el orden o el ruido en el aula, el uso de dispositivos y de inteligencia artificial, y lo que los directores reportan sobre los recursos con que cuenta la escuela. Esa información describe el lugar de trabajo de los docentes mexicanos con más detalle del que suele recibir atención cuando se difunden los puntajes, y es la que este editorial reúne.

Los puntajes de 2025 adquieren sentido cuando se comparan con los de ciclos anteriores, y en esa comparación aparecen trayectorias distintas en cada área. Entre 2022 y 2025 México pasó de 395 a 388 puntos en matemáticas, de 415 a 408 en lectura y de 410 a 414 en ciencias; de los tres cambios, la OCDE reporta como estadísticamente significativo solo el de matemáticas (OCDE, 2026b). En una perspectiva de diez años, la proporción de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo creció 13 puntos porcentuales en matemáticas y 8 en lectura, mientras en ciencias se mantuvo; y en la serie completa desde 2003, el puntaje de matemáticas alcanzó su máximo en 2009, con 419, y en 2025 registra su valor más bajo (OCDE, 2026a). En el nuevo dominio de resolución

¹ rosselgonzalezp@gmail.com, Docente, Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México. Docente, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex.

² pastor.lopez_d@normal1toluca.edu.mx, Docente, Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México.

computacional de problemas, aplicado por primera vez en este ciclo, México obtuvo 453 puntos frente a 500 del promedio de la OCDE, una distancia menor que en las tres áreas tradicionales (OCDE, 2026b). Los informes de la OCDE agregan dos precisiones a estos datos, una sobre a quiénes representa la muestra y otra sobre cómo cambió esa población en la última década. La primera es que la muestra representa a 69% de los jóvenes de 15 años; el informe estima que, si todos los jóvenes fuera de la muestra estuvieran por debajo del nivel mínimo, la proporción de jóvenes de 15 años que no alcanza ese nivel en matemáticas, ciencias y lectura a la vez pasaría de 42% a cerca de 60%. La segunda es que entre 2015 y 2025 el número de jóvenes de 15 años inscritos en la escuela creció más rápido que la población de esa edad, con lo cual parte de los estudiantes evaluados en 2025 proviene de sectores que en ciclos anteriores no estaban escolarizados (OCDE, 2026b). Ambas precisiones forman parte de los resultados y son útiles para leer los datos sobre docentes, clima escolar y disposiciones de los estudiantes que se presentan enseguida.

Sobre los docentes, PISA no aplicó en México el cuestionario dirigido a maestros, con lo cual la información disponible proviene de lo que los estudiantes reportan sobre sus clases de ciencias y de lo que los directores reportan sobre sus escuelas. Según los estudiantes, en la mayoría de las clases el maestro muestra interés en el aprendizaje de cada uno (81%), sigue enseñando hasta que el grupo entiende (77%) y da ayuda adicional cuando alguien la necesita (83%); las tres cifras están por encima del promedio de la OCDE, de 69%, 66% y 73%, y por debajo de las que los estudiantes mexicanos reportaron en 2015, de 88%, 80% y 82% (OCDE, 2026b). Sobre el clima del aula, 35% reporta ruido y desorden en la mayoría de las clases, 27% que sus compañeros no escuchan al maestro y 20% que no puede trabajar bien, cifras cercanas al promedio de la OCDE; en cambio, 37% reporta que sus compañeros se distraen con dispositivos digitales en la mayoría de las clases, frente a 28% en la OCDE, y 27% asiste a escuelas donde el uso del celular no está permitido, frente a 49% en la OCDE (OCDE, 2026b). Según los directores, 29% de los estudiantes asiste a escuelas donde la falta de personal docente dificulta la enseñanza, cifra menor que el 39% de la OCDE, mientras 48% asiste a escuelas con falta de material educativo y 50% a escuelas con deficiencias de infraestructura; en 2022 esas dos proporciones eran 44% y 37% (OCDE, 2026b). De acuerdo con estos datos, los estudiantes mexicanos perciben a un maestro atento a su aprendizaje, en aulas donde la distracción con dispositivos es más frecuente que en la OCDE y en escuelas donde la falta de material y las deficiencias de infraestructura se reportan con más frecuencia que en 2022.

El cuestionario de estudiante recoge también actitudes hacia el aprendizaje, como la curiosidad, la perseverancia y la valoración de la escuela, y en ese ámbito la mayoría de los datos de México está por encima del promedio de la OCDE. El 80% de los estudiantes mexicanos se declara curioso por muchas

cosas distintas (OCDE, 73%), 76% reporta esforzarse más cuando el trabajo se vuelve difícil (OCDE, 60%) y 11% considera que la escuela ha sido una pérdida de tiempo (OCDE, 24%); 61% considera que la inteligencia puede desarrollarse con esfuerzo (OCDE, 69%), y 82% acude a su maestro cuando necesita ayuda (OCDE, 77%) (OCDE, 2026b). La OCDE calcula además cuánto puntaje adicional en ciencias corresponde a la curiosidad y a la perseverancia, una vez descontado el nivel socioeconómico. En México la diferencia entre los estudiantes más curiosos y los menos curiosos es de 10 puntos; en el promedio de la OCDE es de 19. En perseverancia ocurre algo parecido, con 8 puntos en México y 13 en la OCDE (OCDE, 2026b). Sobre la inteligencia artificial, incluida por primera vez como tema del cuestionario, 47% de los estudiantes mexicanos usa chatbots para aprender al menos una vez por semana (OCDE, 46%), 40% los usa para investigar un tema nuevo (OCDE, 31%), 35% para redactar tareas (OCDE, 29%) y 8% no los usa casi nunca (OCDE, 14%); 59% reporta que en sus clases se evalúa la calidad de la información que producen esos programas, frente a 63% en la OCDE (OCDE, 2026b). En el conjunto de países, el informe encuentra que los estudiantes que usan chatbots a diario obtienen hasta 30 puntos menos en ciencias que quienes casi no los usan, mientras quienes los usan cada semana para aprender obtienen puntajes cercanos a 500, y que la diferencia depende de si las clases enseñan a revisar lo que la herramienta produce (OCDE, 2026a).

Las dos lecturas oficiales que acompañaron la difusión de los resultados destacaron aspectos distintos del mismo conjunto de datos. La nota de la OCDE sobre México, publicada con el Volumen I, subrayó la estabilidad de ciencias desde 2012 y de lectura en la comparación internacional, la curiosidad y la perseverancia que los estudiantes reportan, el apoyo que dicen recibir de sus maestros, la expansión de la matrícula hacia jóvenes que en ciclos anteriores no estaban escolarizados sin que se ampliara la diferencia entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos, la menor segregación social entre escuelas respecto de otros sistemas y el resultado en resolución computacional de problemas. La nota atribuye la caída en matemáticas y lectura, en parte, a esa expansión de la matrícula (OCDE, 2026b).

En la conferencia de prensa del 8 de septiembre, la presidenta de la República señaló el aumento en ciencias, la curiosidad de los estudiantes y el apoyo de los docentes como resultados de la Nueva Escuela Mexicana, y añadió que una misma prueba aplicada a todos los países tiene limitaciones por las características de cada uno; el secretario de Educación Pública describió la muestra como estadísticamente representativa y, a la vez, pequeña frente a la matrícula total, y atribuyó al uso de teléfonos celulares la disminución de puntajes que se observó en la mayoría de los países participantes (Presidencia de la República, 2026). Las dos lecturas coincidieron en los datos sobre actitudes y apoyo docente, y ninguna de las dos se refirió a la clase de

matemáticas, donde ocurrió el único cambio estadísticamente significativo, ni a la formación de quienes la imparten.

Para leer los datos anteriores en su justa medida es útil saber con qué fuentes de información sobre los docentes cuenta el país en 2026. PISA 2025 ofreció a los países tres cuestionarios opcionales, dirigidos a docentes, a padres y a estudiantes sobre familiaridad con tecnología, y México no aplicó ninguno de los tres; en el mismo ciclo, 17 países aplicaron el cuestionario de docentes (OCDE, 2026c). La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, que recoge directamente de los maestros información sobre su formación, sus prácticas y sus condiciones de trabajo, tuvo su última aplicación en México en 2018, y el país no participó en la edición de 2024 (OCDE, 2025). En el ámbito nacional, la última evaluación estandarizada de aprendizajes con resultados públicos por sexo y tipo de escuela fue PLANEA 2017 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018), y la Evaluación Diagnóstica que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) aplicó en septiembre de 2024, calificada por los propios docentes con rúbricas, produjo un informe nacional de secundaria que la Secretaría de Educación Pública distribuyó a las autoridades estatales y que no se publicó (Backhoff, 2026). Con esta información, lo que se sabe en 2026 sobre los docentes mexicanos de secundaria proviene de tres vías: lo que sus estudiantes reportan sobre ellos en PISA, lo que sus directores reportan sobre las escuelas y lo que ellos mismos registraron al calificar la Evaluación Diagnóstica; ninguna de las tres pregunta a los docentes por su formación, sus prácticas o sus condiciones de trabajo.

Las implicaciones de estos datos para quienes forman docentes comienzan por las matemáticas, donde se concentra el único cambio significativo de 2025. El Plan de Estudio 2022 de educación básica organiza los contenidos matemáticos dentro del campo formativo de Saberes y pensamiento científico, junto con los de ciencias naturales, y en el conversatorio que la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática (SOMIDEM) dedicó a ese plan, sus participantes señalaron que la propuesta curricular podía incorporar en mayor medida los resultados que la investigación en educación matemática ha producido sobre cómo aprenden los estudiantes (Valenzuela García & García González, 2022). Un estudio con 57 docentes sobre el uso de los libros de texto de ese plan encontró que la mayoría los usa, pero de maneras muy distintas entre escuelas, con obstáculos como el tamaño de los grupos, el tiempo de clase, la falta de materiales en escuelas rurales y la necesidad de traducir o reescribir las tareas para estudiantes de lenguas indígenas (Nava-Guzmán et al., 2025). Para las Escuelas Normales el punto de partida es otro dato: quienes ingresan a la licenciatura provienen de una generación en la que siete de cada diez no alcanzaron el nivel mínimo de competencia matemática a los 15 años, y los formadores tienen que enseñarles

a enseñar una disciplina que muchos de ellos aprendieron de manera incompleta. Atender esa situación requiere que la información sobre lo que ocurre en las aulas de matemáticas llegue a quienes forman docentes, es decir, que los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, los estudios de implementación curricular y las bases de datos que los sustentan circulen entre las instituciones formadoras, se discutan en sus academias y se usen en el diseño de sus cursos. Democratizar el acceso a esa información es una condición para que la formación inicial responda a las aulas reales y no a las supuestas.

La segunda implicación se refiere a cómo se enseña, y sobre ese punto tres estudios con datos de PISA coinciden en un mismo resultado. Una revisión de 156 estudios sobre los factores que predicen el logro en matemáticas encontró que la instrucción dirigida por el docente, en la que el maestro explica, plantea y guía la resolución, se asocia de manera positiva con el puntaje, mientras la instrucción centrada en el estudiante, con indagación y trabajo autónomo, se asocia de manera negativa en la mayoría de los contextos (Wang et al., 2023). Un análisis con los datos de Colombia en PISA 2015 encontró el mismo contraste: la enseñanza dirigida por el docente fue el predictor más fuerte del puntaje en ciencias, mientras la enseñanza por indagación se asoció con mayor motivación hacia las ciencias, pero no con un puntaje más alto (Suárez-Mesa & Gómez, 2024). Para México, el estudio con los datos de PISA 2015 encontró que, entre las variables de aula, solo tres tuvieron efecto significativo sobre el puntaje: la participación de los docentes en las decisiones de la escuela, el apoyo del docente en clase y la instrucción dirigida por el docente (Chaparro Caso López & Gamazo, 2020). Los datos de 2025 coinciden con ese contraste, dado que los estudiantes mexicanos reportan más curiosidad, más perseverancia y más apoyo de sus maestros que el promedio de la OCDE, y obtienen puntajes en matemáticas por debajo de ese promedio.

Quienes formamos docentes en las Escuelas Normales y en otras instituciones públicas trabajamos dentro del mismo sistema que produce estos resultados, y por eso leemos en ellos una pregunta dirigida a nuestro trabajo. Los estudios revisados no señalan una manera correcta de enseñar matemáticas; muestran que la explicación directa se relaciona con el puntaje y la indagación con la motivación. La pregunta para la formación inicial es cómo preparar docentes que sepan cuándo un grupo necesita una explicación y cuándo necesita una situación que explorar, y que observen lo que cada tipo de trabajo produce en el aprendizaje de sus estudiantes.

La tercera implicación se refiere a la evaluación, y proviene de la única fuente nacional reciente sobre aprendizajes, la Evaluación Diagnóstica de 2024. En ese ejercicio los docentes de secundaria calificaron con rúbricas los trabajos de sus propios estudiantes, entre ellos un ejercicio de estadística con construcción de una gráfica de barras, cálculo y argumentación de la moda, y

divisiones (Backhoff, 2026). Las bases agregadas del informe muestran que la proporción de estudiantes con aprendizaje desarrollado en el campo de Saberes y pensamiento científico fue de 8% a 22% según el grado, y que las diferencias entre estudiantes varían según el criterio de la rúbrica: en los criterios que valoran la presentación de la gráfica, su claridad y la argumentación del resultado, las diferencias entre grupos de estudiantes son mayores que en los criterios que valoran si la operación se ejecutó o si el problema se resolvió (Mejoredu, 2025; Mendoza, 2025). Ese patrón coincide con lo que la investigación internacional ha documentado al comparar calificaciones asignadas por docentes con puntajes de pruebas externas para los mismos estudiantes: la calificación docente incorpora, además de la competencia, el orden, la atención y el cumplimiento con que se entrega el trabajo (Cornwell et al., 2013; Lievore & Triventi, 2023). En el caso de las diferencias por sexo, ambas fuentes difieren: PISA registra ventaja de los hombres en matemáticas y la Evaluación Diagnóstica ventaja de las mujeres, y esa divergencia merece un análisis propio. Para la formación inicial, estos datos señalan que evaluar es una competencia que se aprende, y que puede aprenderse antes de llegar al aula. Un docente en formación puede ejercitarse en distinguir, dentro de una rúbrica, los criterios que miden la competencia matemática de los que miden la presentación del trabajo, y en leer los resultados de una evaluación externa junto con los que él mismo produce, para reconocer en qué coinciden y en qué no.

Las implicaciones para la formación continua se derivan de los mismos datos, y en ellos aparecen tres temas concretos. El primero es el clima del aula: 37% de los estudiantes reporta distracción con dispositivos en la mayoría de las clases y 27% asiste a escuelas con restricción del celular; la OCDE encuentra que, en los sistemas con esa restricción, los estudiantes tienen 25% menos probabilidad de reportar distracción que los demás (OECD, 2026b), con lo cual el manejo del aula con dispositivos presentes es un contenido de formación que la mayoría de los docentes en servicio no recibió en su formación inicial. El segundo es la inteligencia artificial: 47% de los estudiantes usa chatbots cada semana y el informe asocia el uso diario con puntajes menores y el uso guiado desde la clase con puntajes mayores (OECD, 2026a), de modo que la diferencia entre un uso y otro depende de lo que el docente enseñe a hacer con la herramienta. El tercero es la enseñanza de matemáticas a los estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo de competencia. En PISA 2025 fueron siete de cada diez, y un docente de secundaria o de media superior los tiene en su grupo todos los días. Para ese trabajo los materiales del Plan 2022 son el recurso disponible, y el estudio sobre su uso muestra que los docentes los adaptan de maneras muy distintas según la escuela, el tamaño del grupo y la lengua de los estudiantes (Nava-Guzmán et al., 2025). Los tres temas tienen algo en común: están acotados, cuentan con evidencia reciente y

pueden estudiarse en cursos breves con una certificación que reconozca lo aprendido. Esa es la forma de las microcredenciales, cursos cortos con certificación acumulable, que en la editorial anterior esta revista propuso (López Blancas & González-Polo, 2026) como vía para que las Escuelas Normales amplíen su función hacia la formación continua. Los datos de PISA 2025 ofrecen tres contenidos con los que ese diseño podría comenzar.

Las implicaciones anteriores tienen un requisito común, y es contar con información sobre lo que ocurre en las aulas; sin ella, la formación de docentes se diseña a partir de supuestos y no de datos. En 2026 esa información proviene de lo que los estudiantes de 15 años reportan sobre sus maestros en el cuestionario de PISA y de lo que los directores reportan sobre sus escuelas; no existe una fuente que pregunte a los docentes de secundaria por su formación, sus prácticas o sus condiciones de trabajo, como lo hacía TALIS hasta 2018, y la única evaluación nacional de aprendizajes de los últimos años se calificó en las escuelas y no se ha publicado. Las instituciones formadoras pueden producir parte de esa información con los medios de que disponen, la observación de aula que sus estudiantes realizan en las prácticas profesionales, el seguimiento de sus egresados en los primeros años de servicio y el análisis de la base pública de PISA, donde están las respuestas de los 7843 estudiantes mexicanos a las preguntas sobre apoyo docente, clima del aula y uso de dispositivos que este editorial ha resumido. Esa base está disponible para cualquier investigador desde el día en que se publicaron los resultados. La Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa está abierta a recibir estudios que trabajen con esas fuentes, o con otras que documenten la práctica docente en México, sobre estos temas y sobre cualquier otro de interés general en educación, siempre que se traten con una perspectiva científica, con datos identificables, procedimientos que puedan replicarse y conclusiones que no vayan más allá de lo que la evidencia permite afirmar. Publicar esos estudios es la contribución que una revista de práctica docente puede hacer para que la información sobre las aulas llegue a quienes forman a los docentes.

Referencias

- Backhoff, E. (2026, 7 de enero). El aprendizaje en secundaria: informe de Mejoredu. *Nexos. Distancia por tiempos*. <https://educacion.nexos.com.mx/el-aprendizaje-en-secundaria-informe-de-mejoredu/>
- Chaparro Caso López, A. A., & Gamazo, A. (2020). Estudio multinivel sobre las variables explicativas de los resultados de México en PISA 2015. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2025). *Evaluación diagnóstica de los aprendizajes de las alumnas y los alumnos de educación básica. Ciclo escolar 2024-2025. Informe de resultados nacionales de secundaria*. [Informe no publicado, consultado en Mendoza (2025)]

- Cornwell, C., Mustard, D. B., & Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human Resources*, 48(1), 236–264. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.1.236>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea. Resultados nacionales 2017. 3.º de secundaria*.
- Lievore, I., & Triventi, M. (2023). Do teacher and classroom characteristics affect the way in which girls and boys are graded? A multilevel analysis of student-teacher matched data. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 97–122. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122942>
- López Blancas, P., & González-Polo, R. I. (2026). Reconvertir la Escuela Normal. La formación continua como ampliación de su pertinencia social. *Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa*, 1(2). <https://doi.org/10.24844/EN1T/2608>
- Mendoza, J. B. (2025). *mejoredu-ed24* [Repositorio de datos y código]. GitHub. <https://github.com/jboscomendoza/mejoredu-ed24>
- Nava-Guzmán, C., García-González, M. del S., & Aguilar, M. S. (2025). Exploring the enactment of reform mathematics textbooks in Mexican public schools. *Implementation and Replication Studies in Mathematics Education*, 5(2), 151–180. <https://doi.org/10.1163/26670127-bja10029>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *TALIS 2024 results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026a). *PISA 2025 results (Volume I): Future-ready students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026b). *PISA 2025 results (Volume I). Country notes: Mexico*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i-country-notes_2d4ff9ea-en/mexico_85702d30-en.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026c). *PISA 2025 technical report* [Capítulos preliminares]. OCDE. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2025-database.html>
- Presidencia de la República. (2026, 8 de septiembre). *Versión estenográfica. Conferencia de prensa de la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo del 08 de septiembre de 2026*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/presidencia/es/articulos/version-estenografica-conferencia-de-prensa-de-la-presidenta-claudia-sheinbaum-pardo-del-08-de-septiembre-de-2026>
- Suárez-Mesa, A. M., & Gómez, R. L. (2024). Does teachers' motivation have an impact on students' scientific literacy and motivation? An empirical study in Colombia with data from PISA 2015. *Large-scale Assessments in Education*, 12, Artículo 1. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00190-8>

- Valenzuela García, C., & García González, M. S. (2022). Las matemáticas en el Plan y Programas de Estudio 2022 para la educación básica en México: Ideas emergentes en un conversatorio. *Educación Matemática*, 34(1), 335–340. <https://doi.org/10.24844/EM3401.12>
- Wang, X. S., Perry, L. B., Malpique, A., & Ide, T. (2023). Factors predicting mathematics achievement in PISA: A systematic review. *Large-scale Assessments in Education*, 11, Artículo 24. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00174-8>



∴

Análisis del enfoque de educación inclusiva en el nivel medio superior: Convergencias y divergencias

Analysis of the inclusive education approach at the upper secondary level: Convergences and divergences

Recepción: 18 de septiembre de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Jhoanna Jeniffer López Ceballos ¹  • **Gabriel Martínez De Jesús** ² 

Resumen

El artículo parte de un análisis de la inclusión educativa en la Educación Media Superior a partir de un contraste entre percepciones de estudiantes y docentes. Desde un enfoque descriptivo, recupera información mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación con la finalidad de identificar condiciones que favorecen o restringen la inclusión. Los hallazgos coinciden en torno al respeto, la empatía, el acompañamiento, la colaboración y la flexibilidad de la enseñanza. Asimismo, se revelan tensiones asociadas con concepciones limitadas de inclusión, experiencias de trato diferenciado, barreras pedagógicas, formación docente y condiciones institucionales. Se evidencia que para el desarrollo de una práctica inclusiva se requiere correspondencia entre la intención docente y la experiencia del alumnado.

Palabras clave: inclusión educativa, práctica docente, percepción estudiantil.

Abstract

This article is based on an analysis of educational inclusion in upper secondary education, drawn from a contrast between the perceptions of students and teachers. From a descriptive approach, it gathers information through questionnaires, semi-structured interviews and observation in order to identify the conditions that support or restrict inclusion. The findings converge around respect, empathy, guidance, collaboration and flexibility in teaching. Tensions also emerge, linked to limited conceptions of inclusion, experiences of differential treatment, pedagogical barriers, teacher training and institutional conditions. The evidence shows that developing an inclusive practice requires correspondence between the teacher's intention and the students' experience.

Keywords: educational inclusion, teaching practice, student perception.

¹ jhoanna.lopezce@gmail.com, Docente, Escuela Normal de Capulhuac, Estado de México.

² gabrielmdj99@gmail.com, Docente, Primaria "Lic. Benito Juárez" Tianguistenco, Estado de México.

Antecedentes

La inclusión educativa ocupa un lugar relevante en la investigación sobre Educación Media Superior (EMS), particularmente cuando el análisis dirige la atención hacia las condiciones que favorecen la participación, la permanencia y el aprendizaje de una población estudiantil diversa. La literatura revisada establece una relación entre práctica pedagógica, organización institucional y experiencia escolar. Así, la inclusión toma sentido en las formas mediante las cuales la escuela responde a las características sociales, culturales, económicas y académicas que convergen en el aula. El estudio del tema desplaza la atención hacia la actuación docente, debido a que las decisiones pedagógicas materializan buena parte de los principios asociados con la equidad y la atención a la diversidad.

La investigación de Serrano Lerma y Ontiveros Hernández (2023) aporta una primera aproximación en planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar en la zona sur de Durango. Su análisis recupera la percepción de directivos y docentes sobre la inclusión educativa y examina las estrategias que acompañan la atención de estudiantes de grupos vulnerables. Se identifica la disponibilidad de recursos pedagógicos, condiciones de infraestructura, formación docente y el contexto sociocultural como elementos que intervienen en la construcción de prácticas inclusivas. Esta lectura muda el problema hacia las condiciones en las que ocurre la enseñanza, ya que sitúa la práctica del profesor dentro de una estructura institucional y social.

Este enfoque encuentra continuidad en la obra de Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2018), cuyo análisis reúne investigaciones sobre educación inclusiva en los niveles medio superior y superior en San Luis Potosí. El trabajo coloca a la trayectoria estudiantil en el centro de la discusión y examina aspectos relacionados con estudiantes con discapacidad, prácticas de tutoría y condiciones escolares, sociales y culturales que intervienen durante la formación académica. En su aportación se interpreta la inclusión como una experiencia vinculada con el acceso, la permanencia y la participación, dimensiones que se construyen a lo largo del recorrido educativo. Desde esta mirada, la experiencia del estudiante se relaciona con las formas de acompañamiento que ofrece la institución y con las condiciones que sostienen su presencia y participación en la comunidad escolar.

La dimensión institucional tiene un rol relevante en el trabajo de De la Cruz Orozco (2020), quien analiza la educación inclusiva desde la óptica de directores de bachilleratos públicos en México. La investigación estudia las estrategias desarrolladas para atender a jóvenes con discapacidad y recupera aspectos relacionados con recursos, formación y sensibilización dentro de las comunidades escolares. Se incorpora la presencia de la inclusión en leyes y programas de política educativa vigentes durante el periodo estudiado, lo que

relaciona las decisiones de gestión con los referentes que orientan la acción institucional. Esta aportación ubica a la dirección escolar como un espacio de mediación entre las disposiciones educativas y las condiciones concretas en las que se organiza la atención de los estudiantes.

El análisis de las condiciones escolares se articula con posibilidades pedagógicas para atender la diversidad. La investigación de Ramírez García (2021) se desarrolla mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la Educación Media Superior. Analiza la flexibilidad y la accesibilidad como principios que orientan la construcción de experiencias educativas sensibles a las características, intereses y formas de aprendizaje del alumnado. Coloca la formación docente y la disponibilidad de recursos entre las condiciones asociadas con la incorporación del DUA en el aula. En este planteamiento, la diversidad tiene un lugar dentro de la organización previa de las actividades, los recursos y las formas de participación.

En este recorrido, cada investigación aporta una dimensión para comprender la inclusión en la EMS. El estudio de Serrano Lerma y Ontiveros Hernández (2023) incluye las percepciones docentes y las condiciones contextuales; la obra de Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2018) incorpora la trayectoria y la participación estudiantil; el trabajo de De la Cruz Orozco (2020) introduce la dimensión directiva e institucional; y la investigación de Ramírez García (2021) aproxima el DUA como referente para organizar una respuesta pedagógica frente a la diversidad. La relación entre estas aportaciones construye una lectura en la que la inclusión aparece atravesada por la práctica docente, la experiencia estudiantil, la organización escolar y el diseño de la enseñanza.

La inclusión educativa en el estado actual es un proceso que se construye en la interacción entre componentes de la experiencia escolar. La práctica ocupa un lugar central porque convierte los principios inclusivos en decisiones concretas; la condición institucional establece posibilidades para sostener esas decisiones; la experiencia estudiantil aporta una lectura sobre la participación y la pertenencia; y el DUA ofrece un referente para organizar la respuesta educativa ante la diversidad. Esta articulación proporciona una base para entender cómo se configura la inclusión dentro de la EMS y prepara el análisis de las cuestiones que requieren una delimitación precisa dentro de la investigación.

El problema de investigación

La revisión reconoce una amplitud de aportaciones referentes a la inclusión educativa en la EMS. Deja abierta una cuestión relacionada con la articulación entre la experiencia estudiantil y la práctica dentro de un mismo contexto escolar. En los antecedentes mexicanos revisados se observa que existe poca articulación entre las percepciones de los estudiantes, las prácticas docentes y

los procesos de inclusión en la educación media superior. Por esta razón, el vacío de investigación se ubica específicamente en ese contexto, sin afirmar que la participación y la voz de los estudiantes hayan sido poco estudiadas en la literatura internacional. La literatura consultada examina barreras institucionales, condiciones sociales, perspectivas directivas, estrategias pedagógicas y posibilidades asociadas con el DUA. Cada aproximación ilumina una dimensión del fenómeno, aunque su tratamiento mantiene separadas las formas en que el docente concibe su actuación y cómo el estudiante experimenta esas decisiones dentro del aula.

Esta separación es relevante porque la inclusión se concreta en la relación entre intención pedagógica, participación y experiencia escolar. Una estrategia puede responder a criterios de flexibilidad desde la visión del docente y producir una lectura distinta en quien participa de ella. A partir del contraste entre ambas miradas se reconocen coincidencias, tensiones y condiciones que permanecen menos visibles cuando cada actor se analiza por separado. La investigación delimita su atención hacia la relación entre percepciones estudiantiles y prácticas docentes, con el propósito de analizar cómo se configura la inclusión en la experiencia escolar cotidiana.

Objetivo

A partir de la cuestión delimitada, el estudio se propone analizar las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión educativa, las prácticas y habilidades docentes relacionadas con la construcción de ambientes inclusivos en la EMS. Esta aproximación dirige la atención hacia cómo ambos actores interpretan y experimentan las condiciones de participación dentro del aula, con el propósito de reconocer los elementos que favorecen su desarrollo y aquellos que requieren fortalecimiento en el contexto escolar. La relación entre ambas perspectivas identifica puntos de convergencia y divergencia en los que se configura la inclusión en la experiencia cotidiana y qué condiciones intervienen en su construcción.

Fundamentos teóricos

La inclusión educativa es el punto de partida que se configura cuando una población diversa comparte un mismo espacio formativo. Booth y Ainscow (2002) definen este concepto como transformación de estructuras, prácticas y valores que organizan la vida escolar, es decir, que la diversidad encuentre condiciones de reconocimiento y participación. De acuerdo con este planteamiento, la inclusión logra un alcance que compromete a la institución, debido a que la forma en que se organiza la enseñanza, cómo se establecen relaciones y se distribuyen oportunidades interviene en la experiencia educativa. El interés se desplaza hacia las condiciones que permiten que cada estudiante participe y encuentre un lugar dentro de la comunidad escolar.

Entender la inclusión conduce hacia las barreras para el aprendizaje y la participación. Stainback y Stainback (2007) colocan la atención en elementos de la práctica, los materiales y las interacciones que intervienen en las posibilidades de integración del estudiante. Ortiz García (2020) amplía esta lectura al relacionar la inclusión con la construcción de ambientes donde cada integrante encuentra aceptación y reconocimiento, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) la vincula con una respuesta educativa capaz de atender necesidades diversas mediante una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad. La diversidad aparece como una condición propia de la experiencia escolar y convierte a las barreras en un foco de observación para comprender qué aspectos de esa experiencia requieren transformación.

Cuando la diversidad se coloca en el centro de la experiencia educativa, la pregunta se dirige hacia cómo se organiza la enseñanza para responder a ella. El DUA aporta un marco para este desplazamiento. Meyer et al. (2014) lo presentan como una propuesta orientada hacia la construcción de ambientes flexibles y adaptables que amplían las posibilidades de acceso y participación. La flexibilidad toma un sentido pedagógico porque considera diferentes formas de aproximación al contenido, de actuación y de expresión del aprendizaje. El DUA deja ver la variabilidad del alumnado dentro de la planificación y convierte esa diversidad en un criterio para organizar la experiencia formativa.

Esta visión se complementa cuando se observa cómo el estudiante se relaciona con el aprendizaje. CAST (2011) vincula el DUA con el desarrollo de la autonomía y la capacidad para participar en el propio proceso formativo. Rose y Meyer (2002) articulan múltiples formas de representación, acción, expresión y participación como vías para ampliar las posibilidades de interacción con el conocimiento. Desde esta lógica, el diseño de la enseñanza incorpora diferentes formas de presentar la información, desarrollar la actividad y comunicar lo aprendido.

En este escenario, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) aporta un marco que relaciona la formación con la corresponsabilidad, la equidad, la interculturalidad, el respeto y la cultura de paz. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) posiciona la participación de docentes, estudiantes y familias como parte de una comunidad educativa que tiene responsabilidades frente al aprendizaje. Esta orientación ubica la inclusión dentro de las condiciones actuales de la EMS y vincula sus principios con las decisiones que se toman en la práctica cotidiana.

Diseño metodológico

La investigación se desarrolló con un enfoque descriptivo acompañado por una fase exploratoria inicial. Esta elección respondió al interés por comprender la

inclusión educativa a partir de las experiencias, percepciones y prácticas que obtienen sentido dentro de un contexto escolar específico. El diseño metodológico orientó la mirada hacia las prácticas pedagógicas, las interacciones y las percepciones mediante las cuales docentes y estudiantes experimentan la inclusión en la EMS.

El estudio se realizó en una escuela preparatoria, institución en la que convergen estudiantes procedentes de comunidades con características sociales, económicas y culturales diversas. Se caracteriza por grupos numerosos, con una matrícula aproximada de entre 50 y 60 estudiantes por aula y una dinámica institucional de doble turno. La investigación delimitó su interés hacia estudiantes de tercer año y quince docentes que integran el cuerpo académico de la institución, cuyas prácticas permitieran recuperar experiencias relacionadas con la atención a la diversidad.

El proceso metodológico se organizó en tres fases: la primera permitió construir una aproximación empírica al problema mediante observación sistemática; la segunda recuperó las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas; y la tercera organizó e interpretó la información mediante análisis de contenido y construcción de categorías.

La primera fase fue de carácter exploratorio y se desarrolló durante un semestre escolar. La observación sistemática constituyó el recurso principal para reconocer las prácticas pedagógicas, las interacciones y las actitudes relacionadas con la diversidad dentro del aula. Angrosino (2012) define esta técnica como registrar comportamientos y dinámicas en escenarios naturales, condición que permitió aproximarse a las situaciones educativas mientras ocurrían. La investigación hizo uso de un marco diseñado para orientar el registro hacia las estrategias de inclusión, las relaciones entre docentes y estudiantes y las respuestas del alumnado frente a las dinámicas del grupo.

En esta fase participaron dos grupos de estudiantes del nivel medio superior. La observación se acompañó de diálogos informales en donde se recuperaron impresiones y experiencias asociadas con las situaciones registradas. El principal recurso material estuvo constituido por bitácoras de observación, en las que se documentaron las dinámicas del aula, las estrategias pedagógicas y las interacciones entre estudiantes y profesores. El registro identificó ideas iniciales y patrones recurrentes que orientaron la delimitación del problema. La observación adquirió una función de reconocimiento, ya que acercó la investigación a las prácticas cotidianas e identificó elementos que requerían una recuperación específica mediante instrumentos dirigidos a los participantes.

La fase exploratoria incorporó una revisión histórica y conceptual de la inclusión educativa, junto con la consulta de investigaciones relacionadas con la EMS, el DUA, los referentes normativos y los planteamientos curriculares

vinculados con la inclusión. Este recorrido situó las observaciones dentro de un marco amplio y estableció criterios para seleccionar antecedentes pertinentes según sus objetivos, metodología, información aportada y relación con el nivel educativo estudiado. El análisis curricular y normativo complementó la aproximación al contexto al mostrar las orientaciones que enmarcan la práctica educativa y las expectativas institucionales asociadas con la equidad y la participación.

La segunda fase desplazó la atención hacia las percepciones y experiencias de los participantes. Para ello, la investigación articuló cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Creswell (2013) reconoce el valor de combinar técnicas cualitativas cuando cada una recupera dimensiones distintas del fenómeno; en este caso, el cuestionario organizó información sobre percepciones y experiencias, mientras que la entrevista abrió un espacio para profundizar en las decisiones, significados y argumentos construidos por los docentes. La combinación de ambos instrumentos amplió la información obtenida durante la observación y contrastó aquello que ocurría en el aula con las interpretaciones que los actores atribuían a esas experiencias.

El cuestionario dirigido a docentes se aplicó a 15 profesores cuya experiencia profesional oscilaba entre 3 y 32 años. La formación académica del grupo presentaba trayectorias diversas y mantenía relación con las asignaturas impartidas, aun cuando el perfil profesional variaba entre los participantes. Esta amplitud en los años de servicio recuperó perspectivas construidas en diferentes momentos de la trayectoria docente. Por otra parte, el cuestionario aplicado a estudiantes contó con la participación de 29 jóvenes, hombres y mujeres, con condiciones socioeconómicas identificadas en la investigación entre los niveles medio alto y medio bajo.

El cuestionario dirigido a los estudiantes se organizó en cuatro ejes: el primero recuperó su comprensión de la inclusión educativa y los valores asociados con ella; el segundo exploró su percepción sobre las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y la forma en que estas respondían a la diversidad cultural, social y académica; el tercero abordó experiencias relacionadas con exclusión o discriminación dentro del aula; y el cuarto recuperó sugerencias para fortalecer la participación, la equidad y la convivencia. Esta organización permitió que la experiencia estudiantil apareciera como una fuente de información sobre las prácticas desarrolladas y sobre la manera en que esas decisiones eran interpretadas por quienes participaban en ellas.

El cuestionario dirigido a los docentes recuperó su comprensión de la inclusión educativa, las estrategias empleadas para atender la diversidad, los retos vinculados con su aplicación y las condiciones que intervenían en la práctica. Su estructura incorporó preguntas relacionadas con el DUA, de tal

forma que permitió relacionar las acciones descritas por el profesor con referentes presentes en el marco conceptual y curricular de la investigación.

La entrevista semiestructurada profundizó en la experiencia docente, tal como lo menciona Kvale (1996), quien plantea que esta técnica combina preguntas con la posibilidad de ampliar la conversación a partir de los temas que adquieren relevancia durante el intercambio. En la investigación se entrevistó a ocho docentes de nivel medio superior seleccionados de acuerdo con su experiencia y disposición para reflexionar sobre la práctica pedagógica. Se buscó incorporar diversidad en antigüedad, áreas de enseñanza y contexto profesional, con la intención de que el análisis recuperara formas de interpretar la inclusión y de construir respuestas frente a las características del alumnado.

El guion de la entrevista se organizó en cinco ejes temáticos. El primero recuperó las estrategias empleadas para fomentar la inclusión; el segundo exploró las fuentes de esas estrategias, entre ellas la formación inicial, la capacitación y la experiencia profesional; el tercero abordó las percepciones sobre el DUA; el cuarto examinó los factores contextuales que intervenían en la creación de ambientes inclusivos; y el quinto recuperó cómo el docente conceptualizaba la inclusión dentro del contexto educativo. La estructura conservó apertura para profundizar en experiencias que surgieron durante la conversación, lo cual permitió que el instrumento funcionara como un espacio de indagación sobre las decisiones pedagógicas y significados que las sostenían.

El diseño de los cuestionarios se sometió a un proceso de validación mediante el método Delphi. Hsu y Sandford (2007) describen esta técnica como un procedimiento orientado a construir consenso entre especialistas durante la formulación o revisión de instrumentos. En el estudio participaron tres doctores en Educación especializados en pedagogía, quienes valoraron la pertinencia, claridad y relevancia de las preguntas en relación con los objetivos de la investigación. La primera ronda centró la revisión en la redacción, el lenguaje y el enfoque de cada reactivo; la segunda incorporó las observaciones realizadas y sometió por segunda ocasión los instrumentos a valoración. El proceso concluyó con dos cuestionarios ajustados a las características de estudiantes y docentes.

La observación aportó registros sobre las dinámicas desarrolladas en el aula; el cuestionario recuperó tendencias y percepciones de estudiantes y docentes; y la entrevista profundizó en las experiencias y decisiones del profesorado. El contraste entre estas fuentes examinó la relación entre práctica observada, percepción estudiantil e interpretación docente.

La tercera fase se concentró en la organización e interpretación de la información mediante análisis de contenido. Krippendorff (2018) define esta metodología como una vía sistemática para trabajar con datos textuales y recuperar significados explícitos e implícitos. El estudio articuló una orientación deductiva e inductiva. La primera examinó temas vinculados con el

DUA, la NEM y los objetivos de investigación; la segunda permitió que nuevas aproximaciones surgieran de las respuestas de docentes y estudiantes. Elo y Kyngäs (2008) respaldan esta combinación al distinguir entre categorías construidas con referentes previos y categorías emergentes a partir de los datos.

La preparación del material comenzó con la transcripción textual de las respuestas obtenidas en entrevistas y cuestionarios. Halcomb y Davidson (2006) relacionan la fidelidad de la transcripción con la preservación del significado del discurso durante el análisis cualitativo. Posteriormente, la investigación realizó una lectura completa del material para reconocer temas preliminares, recurrencias y diferencias entre las respuestas. Esta aproximación permitió familiarizarse con los datos y generó notas reflexivas que orientaron la codificación posterior. La unidad de análisis se definió a partir de frases, oraciones y párrafos vinculados con los ejes centrales del estudio, como lo fueron estrategias docentes, percepciones sobre equidad, condiciones contextuales y DUA.

La codificación agrupó los fragmentos según su relación temática y su correspondencia con las preguntas de investigación. El proceso condujo hacia dos subcategorías centrales: puntos de convergencia y puntos de divergencia. La primera reunió coincidencias entre las percepciones y experiencias recuperadas; la segunda organizó diferencias, tensiones y condiciones que requerían una lectura particular. A partir de ambas categorías surgieron categorías que describieron con precisión las prácticas, percepciones y barreras identificadas. La construcción categorial transformó las respuestas individuales en una estructura analítica capaz de mostrar relaciones entre las distintas fuentes de información. El proceso mantuvo criterios éticos orientados hacia la protección de los participantes y la construcción de una relación de confianza. Así, la investigación contempló confidencialidad y anonimato para docentes y estudiantes, junto con consentimiento informado previo a la recuperación de la información. Kvale (1996) relaciona estas condiciones con la posibilidad de construir intercambios respetuosos en los que el participante pueda comunicar su experiencia con seguridad. El consentimiento incorporó información sobre el propósito del estudio y sobre la libertad de cada participante para decidir su permanencia durante el proceso.

La ruta metodológica articuló cuatro movimientos vinculados entre sí. La observación reconoció la experiencia educativa en su contexto; los cuestionarios y las entrevistas recuperaron las interpretaciones de quienes participaban en ella; el análisis de contenido organizó las coincidencias y diferencias presentes en esas voces; y la fase propositiva relacionó los hallazgos con posibilidades de fortalecimiento a partir del DUA. Esta secuencia convirtió la inclusión educativa en un fenómeno observable, narrable e interpretable con diferentes fuentes y sostuvo el análisis posterior sobre las convergencias y divergencias entre la experiencia estudiantil y la práctica docente.

Resultados y discusión

A partir del análisis de la información se define a la inclusión educativa como una experiencia construida entre disposiciones favorables hacia la participación y condiciones que restringen su alcance dentro del aula. La evidencia recuperada mediante cuestionarios, entrevistas y observación sistemática permitió organizar esta relación a partir de dos categorías centrales: puntos de convergencia y puntos de divergencia. La primera concentra prácticas, valores y formas de acompañamiento que acercan la experiencia escolar a los principios de inclusión; la segunda reúne tensiones conceptuales, pedagógicas y estructurales que intervienen en esa construcción. Esta organización interpreta la realidad estudiada desde su complejidad, pues una misma práctica contiene posibilidades de participación y, al mismo tiempo, muestra márgenes que requieren ajuste.

Perspectiva docente

Para favorecer la inclusión en el salón debe haber respeto

El respeto aparece constantemente en las respuestas del profesorado cuando se pregunta por las condiciones que favorecen la inclusión dentro del aula. Los docentes lo relacionan con escucha, libertad de expresión, aceptación de las diferencias y convivencia. Su presencia en los testimonios muestra que una parte del profesorado entiende la inclusión como la forma en que se construyen las relaciones cotidianas y el lugar que cada estudiante ocupa dentro de ellas.

La D01 expresó que “el respeto es la base de cualquier dinámica en el aula” y relató una situación en la que un comentario despectivo hacia una estudiante por su vestimenta llevó a detener la clase para conversar con el grupo, lo cual modificó el desarrollo de la sesión y colocó la convivencia como objeto de reflexión. La participante explicó que utiliza actividades como el “minuto de reconocimiento”, en el que un estudiante identifica alguna cualidad positiva de otro compañero. De acuerdo con su experiencia, esta dinámica contribuyó a disminuir tensiones y fortalecer el sentido de pertenencia; así, el respeto se traduce en acciones orientadas hacia la convivencia.

Aguilar Nery (2015) vincula este valor con la generación de condiciones de equidad y participación en contextos educativos diversos. El hallazgo mantiene correspondencia con esa lectura, debido a que las experiencias narradas dejan ver que el respeto interviene en la inclusión cuando modifica las relaciones; escuchar, reconocer diferencias, intervenir frente a una descalificación y generar espacios de diálogo constituyen formas mediante las cuales ese principio se incorpora a la práctica pedagógica.

Las fuentes de sus estrategias fueron sus experiencias

Una segunda categoría encuentra que buena parte de las estrategias utilizadas para atender la diversidad procede de la experiencia profesional. 8 de 15

docentes señalaron que las respuestas construidas frente a necesidades emocionales, dificultades de integración o diferencias en el aprendizaje surgieron durante el trabajo cotidiano con los grupos.

La D10 explicó que muchas de sus estrategias nacieron de situaciones que tuvo que resolver en el aula. El D04 señaló que observa aquello que funciona con sus estudiantes y recupera dinámicas conocidas durante su propia trayectoria escolar. En ambos casos, la estrategia aparece vinculada con experiencias previas que orientan nuevas decisiones.

Una vez analizada la información, se determina que el profesorado aprende de aquello que ocurre durante la práctica y transforma ese aprendizaje en recursos para enfrentar situaciones posteriores. Tal como lo explica Schön (1983), es un proceso de reflexión sobre la acción, en donde el profesional revisa la experiencia, interpreta sus efectos y reelabora su actuación a partir de aquello que descubre en ella.

El resultado evidencia una fortaleza vinculada con el conocimiento situado, aunque revela diferencias en la forma de sistematizar. La experiencia genera un repertorio de respuestas, pero ese repertorio mantiene una relación desigual con los referentes teóricos que podrían ayudar a organizarlo; su articulación con referentes pedagógicos puede ofrecer criterios para analizar por qué una estrategia funciona, bajo qué circunstancias conviene modificarla y qué otras alternativas podrían incorporarse frente a necesidades distintas.

Los factores de un entorno favorable para la inclusión en un aula son los valores del docente

Las respuestas sobre las condiciones de un entorno favorable reiteran términos como respeto, tolerancia, diálogo, equidad, confianza y libertad de expresión. El D09 mencionó “respeto, libertad de expresión y trabajo en equipo”; otro relacionó la inclusión con “respeto, diálogo, tolerancia”; y el D14 señaló la importancia de la unión entre profesor y estudiante.

Estas expresiones dejan ver que los docentes conceden a los valores una función dentro de la organización de las relaciones pedagógicas. La inclusión se vincula con escuchar, establecer confianza y construir una convivencia donde las diferencias puedan expresarse. De la Cruz Orozco (2020) relaciona respeto y equidad con ambientes educativos capaces de responder a la diversidad, planteamiento que encuentra correspondencia con las respuestas del profesorado.

Tras el análisis se determina que existen diferentes formas de entender estos valores, dado que algunos relacionan inclusión con empatía, acompañamiento y aceptación, mientras otros enfatizan la responsabilidad del alumno y el cumplimiento de los objetivos académicos. El hallazgo obliga a distinguir entre declarar un valor y convertirlo en una condición pedagógica. El respeto interviene en la inclusión cuando repercute en la distribución de

oportunidades, en la escucha, en el acompañamiento y en la forma de responder ante las diferencias. La presencia del término en el discurso docente constituye un punto de partida; su manifestación dentro de la experiencia escolar determina su alcance.

Los docentes de educación media superior no tienen referentes del Diseño Universal para el Aprendizaje

Se encuentra una situación distinta con respecto a las respuestas relacionadas con el DUA. 10 de 15 docentes expresaron referencias limitadas sobre sus principios y directrices. Aparecen contestaciones como “No lo conozco”, “Ninguno” y menciones generales a planes de estudio o contenidos abordados años atrás. El resultado contrasta con las estrategias descritas por el propio profesorado. Los participantes modifican agrupamientos, ajustan contenidos, recurren al trabajo colaborativo y construyen formas de acompañamiento aun cuando conocen poco sobre este marco.

Meyer et al. (2014) definen el DUA como un marco que considera la planificación, distintas formas de representación, acción, expresión y participación. Su planteamiento ofrece una clave para interpretar los resultados, considerando que varias de las acciones que los docentes desarrollan responden a la diversidad, aunque suelen aparecer cuando la práctica ya ha hecho visible una necesidad. El DUA propone anticipar parte de esa variabilidad antes de que la dificultad se manifieste. La diferencia se encuentra entre adaptar a partir de aquello que ocurre y planificar desde el inicio considerando distintas posibilidades de participación. Ante esto, se puede afirmar que la formación en DUA podría dialogar con un repertorio profesional ya existente y proporcionar criterios para organizar una flexibilidad que actualmente depende de la experiencia individual.

Se atribuye la educación inclusiva para garantizar la educación a todos los alumnos

La forma en que el profesorado define la inclusión presenta distintos niveles de elaboración. 10 de 15 la relacionan con el derecho de todas las personas a recibir educación independientemente de sus características. Entre las respuestas aparece la idea de “dar oportunidad a todas y todos los alumnos” y la afirmación de que cada individuo debe contar con oportunidades para ejercer su derecho a la educación y desarrollarse.

Estas concepciones colocan la inclusión en el terreno de la equidad y del acceso. Echeita Sarrionandia (2013) amplía esta idea al vincularla con la participación y con la identificación de barreras que intervienen en el proceso educativo. A partir de lo anterior, garantizar el derecho implica prestar atención a las condiciones bajo las cuales el estudiante aprende y participa después de incorporarse a la institución.

Otras respuestas se concentran en expresiones como “todos son tratados por igual”. La afirmación refleja una valoración positiva de la igualdad, aunque deja abierta la diferencia entre proporcionar el mismo trato y responder de manera equitativa ante necesidades distintas. Esa distinción cobra importancia cuando la diversidad del grupo exige apoyos, tiempos o recursos diferentes para alcanzar oportunidades semejantes de participación.

Perspectiva estudiantil

Para favorecer la inclusión debe de haber respeto

Las primeras respuestas (21 de 29 alumnos) vinculan la inclusión con aceptación, igualdad y respeto. Expresiones como “no discriminar a los demás”, “incluir a todas las personas sin importar su raza, género, gustos” y “hacer que todas las personas estén unidas en un ámbito” muestran una comprensión centrada en la convivencia y en el reconocimiento interpersonal. Tras esto, se observa que los estudiantes poseen referentes sobre valores relacionados con la inclusión, aunque las dimensiones pedagógicas aparecen con menor claridad. La participación en el aprendizaje, las adaptaciones de la enseñanza y las barreras que pueden surgir durante una clase ocupan poco espacio en las definiciones iniciales.

La percepción limitada de los alumnos sobre la inclusión educativa

La asociación entre inclusión y discapacidad aparece recurrentemente, dado que 15 de 29 estudiantes señalaron que en sus grupos existían pocas situaciones relacionadas con inclusión porque “no hemos tenido compañeros con discapacidad”; otros expresaron que “no hay alguien diferente” o consideraron que la inclusión era algo que sucedía en otros grupos.

Estas afirmaciones demuestran una comprensión que relaciona el fenómeno con la presencia de una condición visible. Bajo este supuesto, diferencias relacionadas con aprendizaje, condición económica, relaciones sociales o formas de participación pueden interpretarse fuera del campo de la inclusión.

La UNESCO (2017) relaciona la inclusión con la participación del conjunto del alumnado y con una respuesta educativa capaz de atender la diversidad. El contraste entre lo anterior y las respuestas encontradas visibiliza una reducción conceptual que condiciona la manera de leer lo que ocurre dentro del aula. La propia información producida por los estudiantes hace visible esa contradicción. Algunos participantes que asocian inclusión con discapacidad narran experiencias de trato desigual, dificultades para incorporarse al ritmo de una asignatura, exclusión por la forma de comportarse o diferencias asociadas con la condición económica. Sus experiencias abarcan dimensiones más amplias que la definición con la que nombraban al concepto. Así, la comprensión de la inclusión constituye parte del problema educativo, ya que disponer de un concepto amplio les ayudaría a reconocer que las barreras

pueden aparecer en distintas relaciones y situaciones, aun cuando dentro del grupo exista ausencia de estudiantes con una discapacidad identificada.

Cada docente tiene formas de incluir y excluir sin darse cuenta

Los estudiantes (20 de 29) atribuyen a las decisiones cotidianas del profesorado una influencia directa sobre las posibilidades de participación. Se señaló que ciertos docentes “ignoran a algunos compañeros” o realizan “diferencias por nivel académico o conducta”. Otros participantes indicaron que los profesores “no siempre incluyen a todos, a veces por su manera de participar o comportarse”.

Las respuestas trasladan la inclusión hacia gestos y decisiones que forman parte de la rutina escolar. La distribución de la palabra, la atención ofrecida, la organización de equipos y las expectativas sobre determinados alumnos pueden funcionar como señales a partir de las cuales el estudiante interpreta su lugar dentro del grupo. El E02 explicó que algunos profesores utilizan actividades grupales para integrar a sus compañeros, mientras otros mantienen una actuación menos constante. Incluso mencionó ocasiones en las que él mismo intentó incorporar a estudiantes que percibía poco considerados por el profesor. El testimonio identifica diferencias entre prácticas y construye juicios sobre la manera en que esas decisiones favorecen o restringen la participación.

Los profesores hacen discriminación y favoritismo en el salón de clases por dinero y vestimenta

Las respuestas estudiantiles incorporan percepciones de trato diferenciado asociadas con condición económica, vestimenta, rendimiento académico y relaciones personales. Entre los testimonios de 15 de 29 estudiantes aparecen afirmaciones como “los alumnos que tienen más dinero o los más inteligentes les dan más preferencia” y “a veces agregan sellos o modifican calificaciones por amistades”. Otros comentarios relacionan la atención recibida con la apariencia de los alumnos.

La investigación recupera estas percepciones como parte de la experiencia estudiantil y las contrasta con los valores expresados por los docentes. Mientras el profesorado coloca respeto, equidad y confianza entre los principios que orientan su práctica, una parte de los alumnos describe situaciones que experimentan desde la desigualdad. La diferencia entre ambas voces constituye un hallazgo central. La valoración de una práctica inclusiva requiere considerar el propósito de quien actúa y la experiencia de quien recibe esa actuación. Una decisión orientada por criterios que el docente considera equitativos genera una percepción distinta en algún integrante del grupo.

Echeita Sarrionandia (2013) relaciona la inclusión con la identificación de barreras sociales y culturales que inciden sobre la participación. La percepción de favoritismo afecta la valoración personal de una interacción, puesto que

puede intervenir en la confianza, en el sentido de pertenencia y en la disposición para incorporarse a las actividades escolares.

Estudiantes se han sentido excluidos por no comprender rápido la clase, por su forma de ser y comportarse. Las dificultades para comprender los contenidos aparecen entre las experiencias que algunos estudiantes vinculan con exclusión. Un participante expresó “En la clase de matemáticas me he sentido excluido porque no entiendo nada”; otro señaló que en algunas ocasiones se había sentido apartado porque “me cuesta entender a la primera”.

A partir de estas respuestas se observa que la inclusión también se juega en las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza. El ritmo de la clase, las explicaciones, las oportunidades para preguntar y las formas de recuperar un contenido intervienen en la posibilidad de que el estudiante continúe formando parte de la actividad. Esta actividad muestra cómo un ritmo diferente puede convertirse en una experiencia de exclusión cuando la organización de la clase ofrece pocas alternativas para recuperar aquello que todavía requiere apoyo. La información dialoga con las estrategias adaptativas mencionadas por los docentes; las modificaciones existen y son reconocidas por algunos alumnos, pero su alcance varía entre situaciones y participantes.

La recomendación de los alumnos a los docentes: que tengan empatía hacia ellos y que se fortalezca el trabajo en equipo

Las recomendaciones formuladas por el alumnado se concentran en dos cuestiones: empatía y trabajo colaborativo. El E13 solicitó que los profesores “tengan más empatía y sean conscientes de que también tenemos vida”; otro propuso que la planificación considerara “la personalidad de todos los estudiantes”.

La empatía se relaciona con la posibilidad de reconocer circunstancias personales, emocionales y académicas que influyen en el aprendizaje. Los alumnos esperan una práctica que contemple esas diferencias y que construya respuestas a partir de ellas. El trabajo en equipo aparece asociado con convivencia y sentido de pertenencia. De la misma forma, consideran que las actividades grupales favorecen la interacción con compañeros distintos y ayudan a que estudiantes con menor confianza encuentren oportunidades para participar. La colaboración rebasa en estos testimonios su función académica y se relaciona con la forma en que cada integrante encuentra un lugar dentro del grupo.

Puntos de convergencia y divergencia

Empatía y acompañamiento

La empatía es uno de los puntos donde ambos actores se aproximan. Los estudiantes solicitan docentes capaces de reconocer sus circunstancias, mientras el profesorado menciona seguimiento, confianza, observación y apoyo como

componentes de su práctica. Aunque cada grupo utiliza expresiones diferentes, ambas voces colocan el reconocimiento del estudiante en el centro de la relación pedagógica y el acompañamiento descrito por los docentes encuentra sentido en los estudiantes cuando se traduce en escucha y comprensión de las necesidades particulares.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo aparece en ambos grupos como una práctica vinculada con la inclusión, ya que los docentes describen agrupamientos diversos para fortalecer las relaciones entre compañeros y los estudiantes por su parte valoran las actividades que les ofrecen oportunidades para interactuar y disminuir el aislamiento, pero esa función depende de cómo se organiza la actividad. El potencial del equipo se encuentra en distribuir oportunidades de participación, favorecer vínculos entre estudiantes y crear condiciones para que cada integrante pueda aportar.

Respeto y confianza

El respeto atraviesa las respuestas de docentes y alumnos. El profesor lo coloca entre sus valores pedagógicos y el estudiante lo identifica con trato equitativo y ausencia de discriminación. Ambos reconocen la calidad de la relación como una condición de inclusión. La diferencia se encuentra en el cómo se observa. El docente habla del principio que intenta sostener y el alumno valora su expresión dentro del trato recibido.

Prácticas adaptativas

La flexibilidad constituye otro punto compartido. Los docentes describen cambios en agrupamientos, contenidos y actividades. Algunos estudiantes reconocen que sus profesores procuran “variar los métodos de estudio”. Ambas voces muestran una valoración favorable de las estrategias que responden a características diferentes dentro del grupo. Esto sostiene la idea de que existe ya un terreno pedagógico construido, derivado de que se observa disposición para adaptar. El desafío ahora se encuentra en proporcionar criterios que ayuden a anticipar esas decisiones y sostenerlas.

Puntos de divergencia

Comprensión de la inclusión

La primera divergencia se encuentra en la conceptualización de la inclusión. Buena parte del profesorado la relaciona con derechos y equidad; otros enfatizan igualdad de trato. Entre los estudiantes aparecen ideas de respeto y aceptación junto con una asociación recurrente entre inclusión y discapacidad.

Las diferencias conceptuales repercuten sobre aquello que puede reconocerse como barrera. Una comprensión centrada en discapacidad deja

fuera experiencias relacionadas con rendimiento, economía, personalidad o participación. Por el contrario, una interpretación de la equidad basada en ofrecer el mismo trato dificulta reconocer situaciones que requieren apoyos diferentes.

Discriminación y favoritismo

La segunda tensión surge del contraste entre los valores expresados por el profesorado y las experiencias narradas por algunos estudiantes. El docente declara respeto, confianza y equidad; por el contrario, parte del alumnado percibe diferencias asociadas con apariencia, nivel económico, rendimiento o relaciones personales. Esta divergencia expone una dimensión de la inclusión que puede reconocerse en un posicionamiento. Comprender la práctica exige escuchar la lógica desde la cual el profesor toma decisiones y observar cómo esas decisiones son recibidas por el alumnado.

Barreras pedagógicas

La tercera divergencia aparece al comparar las estrategias adaptativas mencionadas por el profesorado con las experiencias de estudiantes que encuentran dificultades para seguir determinadas clases. La presencia de ajustes convive con testimonios de alumnos que se sienten rezagados cuando requieren más tiempo o explicaciones distintas. El problema deja de centrarse en determinar si el docente realiza adaptaciones y dirige la atención hacia su alcance, continuidad y correspondencia con las necesidades del grupo.

Barreras estructurales

El profesorado identifica recursos, infraestructura, herramientas tecnológicas y apoyo institucional como condiciones que intervienen en la atención a la diversidad. Los testimonios señalan que la posibilidad de modificar una actividad o proporcionar determinados apoyos depende de recursos que trascienden la actuación individual.

Uno de los participantes expresó que “la falta de recursos como herramientas tecnológicas o materiales de apoyo limita la posibilidad de adaptar las clases a las necesidades individuales de los estudiantes”. Otro relacionó la desigualdad en la distribución de materiales con ventajas diferentes entre los alumnos.

Formación docente y DUA

La formación específica completa los puntos de divergencia, ya que se considera que el profesorado tiene capacidad para construir estrategias a partir de la experiencia, pero reconoce escasos referentes relacionados con el DUA. Esta distancia explica por qué muchas adaptaciones surgen durante la acción y dependen del conocimiento particular de cada profesor. El DUA entra en la

investigación para solucionar esta necesidad identificada en los resultados; la formación específica proporciona criterios para organizar esa flexibilidad y ampliar las vías disponibles para participar y aprender.

Conclusiones

La investigación confirma que la inclusión educativa en la Educación Media Superior debe comprenderse en la relación entre la práctica docente y la experiencia del estudiante. El hallazgo más significativo se encuentra en la diferencia de vocabularios para definir la inclusión, que se observa entre aquello que el profesorado intenta promover y cómo esas decisiones son vividas dentro del aula.

El análisis evidencia que los docentes cuentan con recursos contruidos en la empiria para responder a la diversidad, aunque estas respuestas suelen depender del criterio individual y de las condiciones inmediatas de cada grupo. La formación pedagógica requiere recuperar ese saber profesional y dotarlo de referentes que favorezcan una planificación consistente. En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje encuentra sustento dentro del estudio como una posibilidad para organizar la flexibilidad ya presente en diversas prácticas, es decir, las posibilidades de atender la diversidad están vinculadas con la formación docente, los recursos disponibles, los apoyos institucionales y la organización escolar.

En consecuencia, el estudio sostiene que avanzar hacia prácticas inclusivas requiere articular experiencia profesional, participación estudiantil y condiciones institucionales. La principal aportación de la investigación radica en haber puesto en relación estas dimensiones y mostrar que la inclusión se consolida cuando las decisiones pedagógicas encuentran correspondencia con oportunidades reales de aprendizaje y participación para los estudiantes.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37(número especial), 89–107. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea7.pdf>
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)-UNESCO.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0. Traducción al español versión 2.0 (2013)*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

- De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica* (54), e978. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 109–118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), Article 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Méndez Pineda, J., & Mendoza Saucedo, F. (Coords.). (2018). *Educación inclusiva en los niveles medio superior y superior: contextos, profesores, alumnos y prácticas*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Editorial Colofón.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Ortiz García, C. D. (2020). Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Unipluriversidad*, 20(2), 1–20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.016>
- Ramírez García, M. E. (2021). *El Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia de inclusión educativa en la educación media superior* [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Guadalajara].
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Serrano Lerma, K. A., & Ontiveros Hernández, V. C. (2023). *La inclusión educativa en la Educación Media Superior*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Una nueva forma de enfocar y vivir el curriculum*. Narcea Ediciones.



∴

La especificidad didáctica de las matemáticas frente al aprendizaje por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana

The didactic specificity of mathematics in relation to project-based learning in the New Mexican School

Recepción: 25 de mayo de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Fernando Álvarez Nieto ¹ 

Resumen

El ensayo plantea que la aplicación descontextualizada del aprendizaje por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana, en la que los estudiantes reciben el proyecto sin secuencia disciplinar previa, con guía docente escasa y sin un cierre que formalice el saber matemático, pone en riesgo la especificidad epistemológica y didáctica de las matemáticas escolares, dado que su aprendizaje requiere ejercitación, secuenciación de conceptos e institucionalización explícita que el formato de proyectos no siempre garantiza o atiende superficialmente. La argumentación integra la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas y el conocimiento matemático para la enseñanza, contrasta el Plan 2022 con los materiales de su implementación y sitúa el problema en escuelas rurales e indígenas con datos de evaluaciones recientes. El ensayo reconoce el valor del aprendizaje por proyectos, pero cuestiona el diseño que subordina los contenidos matemáticos al proyecto y deja al docente sin materiales secuenciados ni formación específica.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, didáctica de las matemáticas, aprendizaje por proyectos, escuelas rurales e indígenas, transposición didáctica.

Abstract

The essay argues that the decontextualized application of project-based learning in the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School), in which students receive the project without a prior disciplinary sequence, with little teacher guidance, and without a closure that formalizes mathematical knowledge, puts at risk the epistemological and didactic specificity of school mathematics, given that its learning requires practice, sequencing of concepts, and explicit institutionalization, which the project format does not always guarantee or addresses superficially. The argument brings together didactic transposition, the theory of didactic situations, and mathematical knowledge for teaching; it contrasts the 2022 Curriculum with the materials used in its implementation and situates the problem in rural and Indigenous schools with data from recent assessments. The essay recognizes the value of project-based learning, but it questions the design that subordinates mathematical content to the project and leaves teachers without sequenced materials or specific training.

Keywords: New Mexican School, mathematics education, project-based learning, rural and Indigenous schools, didactic transposition.

¹ fersiboy@gmail.com, Docente, Escuela Secundaria Técnica José Vasconcelos, Toluca, Estado de México.

Introducción

La discusión pública mexicana sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) quedó dominada por la confrontación política entre quienes la defienden como conquista emancipadora y quienes la denuncian como retroceso ideológico. Esa polarización dejó en segundo plano una discusión técnica que la reforma curricular de 2022 hacía necesaria, dado que introdujo cambios mayores en el diseño de la educación básica sin que nadie analizara con detalle sus implicaciones didácticas. La omisión es grave en el caso de las matemáticas escolares, puesto que los datos disponibles documentan un deterioro sostenido de los aprendizajes en esa área que la política educativa no logró revertir en dos décadas.

La Evaluación Diagnóstica del Aprendizaje de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) 2022-2023, aplicada a 1.4 millones de estudiantes, cerca de 500 mil de primaria y 930 mil de secundaria, documentó que ningún grado superó el 60% de aciertos en matemáticas, con el desempeño más bajo en quinto de primaria (32.8% de aciertos) y en segundo y tercero de secundaria (36%) (Mejoredu, 2023a). El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022 confirmó la tendencia, dado que México obtuvo 395 puntos en matemáticas, 77 por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y se ubicó en el lugar 35 entre los 37 países miembros (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2023). PISA 2025, publicada en septiembre de 2026, registró 388 puntos, siete menos que en la edición anterior, con solo 30% de los estudiantes mexicanos en el nivel 2 o superior frente a 65% en el promedio de la organización (OCDE, 2026).

El Plan de Estudio 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a), cuyos primeros efectos en secundaria recogió PISA 2025, propuso una transformación didáctica cuyos componentes es necesario distinguir, dado que cumplen funciones distintas y el problema que el ensayo plantea se localiza en uno de ellos. El plan organiza los contenidos en cuatro campos formativos y sitúa las matemáticas en Saberes y Pensamiento Científico junto con las ciencias naturales; en primaria desaparece la organización por asignaturas y las matemáticas se trabajan solo dentro de los proyectos del campo, mientras que en secundaria Matemáticas sigue siendo una asignatura con docente y horario propios. Los programas sintéticos (SEP, 2023a) agrupan por fase, es decir, por bloques de dos o tres grados, los Contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), que describen lo que el estudiante hace con cada contenido; ninguno de los dos fija orden interno ni distribución por grado, de modo que cada colectivo docente decide ambas cosas al elaborar su programa analítico. Las metodologías de trabajo, proyectos comunitarios, aprendizaje basado en problemas, indagación y aprendizaje servicio, son las cuatro vías por las que, según el plan, los contenidos deben llegar a los estudiantes. Los Libros

de Texto Gratuitos distribuidos desde 2023-2024 las concretan, puesto que en primaria los libros *Proyectos escolares*, *Proyectos de aula* y *Proyectos comunitarios* reúnen proyectos de varias semanas por campo, y *Nuestros saberes* ofrece definiciones breves sin secuencia de ejercitación. El tratamiento superficial que el ensayo discute se produce en ese último eslabón, en el proyecto donde un contenido matemático aparece como paso instrumental, medir un terreno, calcular un presupuesto, organizar los datos de una encuesta, sin que el libro ni el programa indiquen qué objeto matemático debe quedar institucionalizado al cierre.

La aplicación descontextualizada del aprendizaje por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana pone en riesgo la especificidad epistemológica y didáctica de las matemáticas escolares, dado que el aprendizaje matemático requiere ejercitación deliberada, secuenciación de conceptos, ensayo y error guiado y construcción progresiva de objetos abstractos que el formato de proyectos no garantiza por sí mismo. La expresión “aplicación descontextualizada” señala lo que Kirschner et al. (2006) y Hmelo-Silver et al. (2007) llaman enseñanza mínimamente guiada, es decir, la situación en la que el estudiante recibe un problema abierto sin secuencia disciplinar previa, sin andamiaje sobre los objetos matemáticos que el problema requiere y sin un momento planificado en el que el docente formalice el saber producido. “Descontextualizada” no alude aquí al contexto comunitario, que el plan atiende con amplitud y el ensayo no cuestiona, sino al contexto disciplinar, es decir, a la red de conceptos matemáticos previos y posteriores en la que un contenido adquiere sentido y que un proyecto bien diseñado tiene en cuenta. El aprendizaje por proyectos como metodología, con una tradición que se remonta a Dewey y Kilpatrick, queda fuera de la crítica; esta se dirige contra la versión en la que el proyecto organiza el trabajo y los contenidos matemáticos aparecen solo cuando alguna tarea los necesita, sin orden propio ni desarrollo posterior, problema que se agudiza en escuelas rurales e indígenas, donde la indeterminación didáctica del Plan 2022 traslada al docente una responsabilidad de diseño curricular sin materiales secuenciados ni formación específica.

El argumento tiene tres límites que deben declararse. Primero, el ensayo se ocupa solo de las matemáticas, dado que su naturaleza acumulativa y jerárquica las vuelve más sensibles que otras disciplinas a las decisiones curriculares; el problema puede presentarse también en otras áreas, aunque su análisis queda fuera de este trabajo. Segundo, la postura del ensayo es la del docente que enseña matemáticas en escuelas rurales e indígenas mexicanas, punto de mirada que la literatura académica registra todavía poco. Tercero, los argumentos se apoyan en la didáctica de las matemáticas mexicana y latinoamericana, con apoyos puntuales en la literatura internacional y en los documentos curriculares y de formación docente que acompañaron la implementación, sin pretensión de análisis exhaustivo del Plan 2022 ni de la política educativa.

La Nueva Escuela Mexicana acertó al señalar la inercia de los planes anteriores y al reivindicar la dimensión política y comunitaria del aprendizaje, dos contribuciones que el debate educativo mexicano necesitaba; ese acierto se diluye cuando la metodología por proyectos se aplica al campo matemático sin reconocer la especificidad disciplinar que el aprendizaje matemático demanda, con lo cual el cambio educativo amenaza con ampliar las desigualdades en lugar de reducir las, sobre todo en las escuelas donde el docente queda solo frente a un currículo sin secuencia ni acompañamiento institucional.

Tres nociones para pensar la matemática escolar

Para discutir el lugar de las matemáticas en la Nueva Escuela Mexicana se requieren conceptos que reconozcan la especificidad de la disciplina. El ensayo se apoya en tres, la transposición didáctica (Chevallard, 1985/1991), la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986/2007) y el conocimiento matemático para la enseñanza (Ball et al., 2008). Los tres provienen de tradiciones distintas, la escuela francesa de didáctica en los dos primeros casos y la investigación anglosajona sobre el saber docente en el tercero, y coinciden en una idea que orienta este trabajo, puesto que enseñar matemáticas consiste en diseñar situaciones que respeten el orden interno del saber y requiere un conocimiento profesional específico del docente, y no en aplicar una metodología activa a cualquier contenido.

La transposición didáctica se refiere al conjunto de transformaciones que el saber matemático experimenta cuando pasa de la comunidad científica que lo produjo al aula donde un docente lo enseña (Chevallard, 1985/1991). El concepto tiene carácter normativo, ya que Chevallard planteó la importancia de una vigilancia institucional sobre esas transformaciones, dado que la simplificación excesiva o la sustitución del objeto matemático por dispositivos cotidianos produce creaciones didácticas que alejan al estudiante del saber a aprender. La transposición funciona en tres niveles, el saber sabio de los matemáticos, el saber a enseñar fijado en los textos curriculares y el saber enseñado en clase. El Plan 2022 modificó el segundo al disolver las matemáticas de primaria en proyectos cuya lógica organizadora no es matemática, con lo cual la transposición se vuelve responsabilidad casi exclusiva del docente, sin las mediaciones institucionales, libros para el maestro secuenciados y ficheros de actividades, que la acompañaron en las reformas de 1993 y 2011.

La teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986/2007) aporta la segunda noción. Brousseau, maestro de primaria rural antes de formarse como matemático, elaboró su propuesta sobre la idea de que el aprendizaje matemático se produce por interacción diseñada entre el estudiante, un medio que devuelve retroacciones y un saber que aparece como solución óptima a un problema, más que por exposición a contenidos o por descubrimiento

espontáneo. La situación didáctica articula cinco momentos, la devolución, donde el docente entrega al estudiante la responsabilidad de buscar la solución, la acción sobre el medio, la formulación de lo encontrado, la validación frente a los pares y la institucionalización, donde el docente formaliza el objeto matemático que emergió y lo conecta con el saber establecido.

La teoría influyó en la reforma mexicana de 1993 y en los Ficheros de actividades didácticas que la SEP distribuyó a los maestros de primaria a partir de 1994; Gálvez Pérez y Block Sevilla (2024) señalaron que algunas actividades de esos ficheros, como la de vasos y pinceles, se tomaron directamente de los trabajos de Brousseau (p. 262). Lo que la teoría aporta a la discusión de 2026 es la advertencia de que, sin un diseño explícito de las cinco fases, los proyectos comunitarios pueden transcurrir en la acción y la formulación sin alcanzar la institucionalización, con lo cual los estudiantes producen artefactos visibles sin que el saber matemático involucrado reciba formalización alguna.

La tercera noción proviene de la investigación anglosajona y refiere al conocimiento matemático para la enseñanza, formulación de Ball et al. (2008) construida sobre el conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1986). La propuesta distingue seis subdominios del saber profesional docente, el conocimiento común del contenido, el conocimiento especializado con el que el maestro analiza errores y explica procedimientos, el conocimiento del horizonte matemático que articula los temas en la trayectoria curricular, el conocimiento del contenido y los estudiantes que anticipa dificultades, el conocimiento del contenido y la enseñanza que organiza secuencias y el conocimiento del contenido y el currículo que vincula objetos matemáticos con recursos disponibles. El saber profesional del docente de matemáticas se distingue así del dominio de las matemáticas, de la pedagogía general y de la conducción de proyectos comunitarios, dado que se compone de esos seis subdominios, y su construcción necesita una formación inicial y continua especializada que ninguna metodología general puede reemplazar.

En México, tres líneas de investigación recuperaron estas nociones y las adaptaron a las escuelas del país. David Block Sevilla, investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav) y coautor de los Libros de Texto Gratuitos de matemáticas en las reformas previas, trabajó durante cuatro décadas en la articulación entre la teoría de las situaciones didácticas y las prácticas docentes mexicanas (Block et al., 2007). Alicia Ávila Storer (1951-2023) documentó las dificultades del aprendizaje de las fracciones, los decimales y la proporcionalidad y estudió la apropiación curricular de los maestros, con trabajo extenso en escuelas indígenas (Ávila, 2008, 2014, 2019). Patricia Camarena Gallardo, con la teoría Matemáticas en el Contexto de las Ciencias elaborada en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) desde 1982, propuso un modelo de articulación entre matemáticas y otras disciplinas que conserva la lógica interna del saber matemático

(Camarena Gallardo, 2009). Las tres líneas coinciden en un punto que el ensayo adopta, puesto que aceptan que las matemáticas deben vincularse con problemas reales, siempre que la actividad que organiza esa vinculación no ponga el concepto matemático al servicio del proyecto.

Luis Radford elaboró la teoría de la objetivación, de orientación vygotskiana, para articular dimensión cultural y aprendizaje matemático (Radford, 2023). La teoría plantea el aprendizaje como proceso histórico, cultural y colectivo, donde el aula es espacio ético y político además de cognitivo, y concuerda con la dimensión comunitaria que la Nueva Escuela Mexicana reivindica, aunque advierte que la labor conjunta requiere una intencionalidad didáctica que el docente ejerce de forma activa. Con estas nociones queda señalado que el Plan 2022 dejó la responsabilidad del saber enseñado casi enteramente en el docente, que la ausencia de validación e institucionalización empobrece el aprendizaje y que el saber profesional docente no se improvisa. Ese último punto requiere una aclaración, dado que las Escuelas Normales sí conservan cursos de didáctica de la aritmética, la geometría y el álgebra. Lo que falta es formación sobre cómo enseñar matemáticas dentro de la metodología por proyectos, y esa formación tampoco la ofrecieron los materiales que la SEP distribuyó para implementar el Plan 2022.

Desarrollo argumentativo

La especificidad epistemológica del aprendizaje matemático y los límites del proyecto como dispositivo

El aprendizaje matemático posee rasgos que lo distinguen del aprendizaje en otras áreas escolares. El primero es la naturaleza acumulativa y jerárquica del saber matemático, visible en el caso de las fracciones, puesto que la suma con distinto denominador presupone el dominio de la equivalencia, la equivalencia presupone la razón parte-todo, y esta presupone el valor posicional del sistema decimal. El segundo es la presencia de la ejercitación deliberada, sin la cual los procedimientos no se automatizan y el avance hacia objetos más abstractos queda bloqueado. El tercero es la articulación entre registros semióticos, lenguaje natural, escritura simbólica, representación gráfica y diagrama, transiciones que Duval (2006) documentó como fuente recurrente de dificultades. El cuarto es la necesidad de momentos explícitos de institucionalización en los que el docente formaliza el objeto matemático que emergió de la actividad. El quinto es la dimensión deductiva del razonamiento, donde la generalización y la prueba son prácticas formativas que desaparecen cuando la enseñanza se limita a aplicar las matemáticas a situaciones concretas.

Cada uno de estos aspectos encuentra dificultades cuando el dispositivo organizador es el proyecto comunitario. La secuencia acumulativa se pierde cuando los PDA se distribuyen en fases sin la secuencia gradual por bloques de

los planes previos, con lo cual saltos y omisiones se vuelven previsibles (Block, 2022). En el caso de las fracciones, un proyecto de cuarto grado sobre el reparto de una cosecha puede requerir sumar tres cuartos y un medio sin que ningún material haya organizado antes el trabajo con la equivalencia, dado que el programa sintético de la fase 4 enuncia ambos contenidos sin indicar cuál precede a cuál. La ejercitación deliberada no tiene espacio natural en el proyecto, cuya lógica privilegia la producción colectiva de un objeto integrador por encima de la repetición individual con retroalimentación. La articulación de registros semióticos requiere ejercicios de conversión y tratamiento que pocas veces aparecen como necesidad del proyecto. La institucionalización requiere un docente que conozca con exactitud el objeto matemático involucrado, conocimiento que la formación inicial provee de modo desigual. La dimensión deductiva queda desplazada cuando el utilitarismo reduce las matemáticas a herramienta para cuantificar, observación que Block (2022) señaló al revisar el borrador del Plan 2022.

La Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática (SOMIDEM) recogió estas inquietudes en un conversatorio virtual del 15 de marzo de 2022, con 410 asistentes y seis ponentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Zacatecas, el Cinvestav, la Escuela Normal Superior de México y el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA-IPN), y publicó después un pronunciamiento sobre el plan (SOMIDEM, 2022). La síntesis publicada por Valenzuela García y García González (2022) en *Educación Matemática* documenta la conclusión colectiva, dado que la propuesta curricular representa un retroceso para la educación matemática mexicana porque privilegia la utilidad y las aplicaciones y omite el aspecto formativo; entre las 181 referencias del documento curricular no aparece ningún educador matemático mexicano, omisión que la comunidad académica leyó como señal de que la Secretaría elaboró el plan sin consultar a los especialistas del área.

Block, junto con Hugo Balbuena Corro, exdirector general de Desarrollo Curricular de la SEP, y Yesenia Castaño Torres, amplió después esa alerta en un capítulo que califica la propuesta como una disciplina desmantelada, puesto que los conocimientos matemáticos del Plan 2022 están desarticulados y dispersos y no son objeto de enseñanza, con lo cual el plan da condiciones para aplicar conocimientos aislados y no para aprender un conjunto coherente de ellos (Block Sevilla et al., 2023, p. 163). La crítica converge con el diagnóstico de Brousseau (1986/2007), dado que una situación mal diseñada produce la ilusión de actividad sin construcción del saber; el aula puede mostrar estudiantes ocupados, pares que hablan y materiales en uso sin que el objeto matemático aparezca, y la diferencia entre una clase activa y una clase formativa reside en la institucionalización, momento que no ocurre en un proyecto a menos que el docente lo planifique.

La evidencia internacional sobre instrucción guiada frente a descubrimiento mínimamente guiado

La crítica al aprendizaje por proyectos descontextualizado en matemáticas se apoya en investigación empírica acumulada durante dos décadas. El artículo de Kirschner et al. (2006) en *Educational Psychologist*, sobre por qué la guía mínima durante la instrucción no funciona, se volvió referencia obligada del debate, con la conclusión de que la instrucción mínimamente guiada produce menos aprendizaje y con mayor esfuerzo que las propuestas que guían el proceso, sobre todo en disciplinas donde aprender consiste en construir esquemas en la memoria a largo plazo.

El argumento descansa en la teoría de la carga cognitiva de Sweller (1988). La memoria de trabajo procesa a la vez solo unos pocos elementos. El estudiante novato que enfrenta una tarea sin guía explícita debe atender de forma simultánea la búsqueda de información, la organización del problema, la evaluación de hipótesis y la construcción de procedimientos, sobrecarga que produce aprendizajes superficiales o erráticos, mientras la instrucción explícita libera capacidad cognitiva al proveer información estructurada que el aprendiz integra en la memoria a largo plazo. Esa ventaja desaparece solo cuando el aprendiz ya sabe lo suficiente para orientar por sí mismo su trabajo, y en ese punto descansa buena parte del argumento del ensayo. El experto que resuelve un problema abierto ya dispone de los esquemas que el problema activa; el novato debe construirlos durante la tarea, y la construcción de esquemas matemáticos, del valor posicional a la razón parte-todo y de esta a la equivalencia, requiere secuencias de ejercitación y retroalimentación que el proyecto comunitario no contiene. Los datos de Mejoredu (2023a) muestran que la mayoría de los estudiantes llega a cada grado sin ese conocimiento previo, con menos de 40% de aciertos en los contenidos que sirven de base a los siguientes, de modo que la condición bajo la cual la guía mínima funcionaría no se cumple para la población que atiende el Plan 2022. Los proyectos de los Libros de Texto Gratuitos tampoco construyen esa base, dado que cada uno arranca con una situación de la comunidad y remite a *Nuestros saberes* para las definiciones, sin actividades previas sobre los objetos que la situación demanda. El criterio por el cual el ensayo ubica la propuesta del Plan 2022 del lado de la enseñanza mínimamente guiada puede comprobarse en los propios materiales, puesto que reúne tres condiciones. Primero, no hay secuencia disciplinar previa al problema; segundo, no hay andamiaje sobre los objetos matemáticos dentro del proyecto; tercero, no hay un momento planificado de institucionalización al cierre.

Hattie (2009), en su síntesis de más de 800 metanálisis publicada como *Visible Learning*, ofrece datos complementarios. La instrucción directa registra un tamaño del efecto $d = 0.59$, por encima del umbral de relevancia educativa de $d = 0.40$, mientras la enseñanza basada en problemas produce $d = 0.15$ y la

enseñanza basada en indagación $d = 0.31$, valores por debajo del umbral, con lo cual Hattie concluye que el aprendizaje aumenta cuando los docentes actúan como activadores del aprendizaje más que como acompañantes del descubrimiento espontáneo.

Estos datos no cierran la discusión, puesto que Hmelo-Silver et al. (2007) respondieron a Kirschner et al. (2006) con la observación de que el aprendizaje basado en problemas bien diseñado, con andamiaje explícito y guía docente activa, produce efectos superiores a los reportados por Hattie. Esa distinción sirve al ensayo, puesto que su crítica se limita a la versión mínimamente guiada y acepta la que incluye andamiaje docente; la aplicación descontextualizada en la Nueva Escuela Mexicana se ubica del lado problemático por los tres criterios antes enunciados. La investigación mexicana sobre proyectos apunta en la misma dirección. Arreguín et al. (2012), en segundo de secundaria, y Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz (2017), en un curso de geometría y trigonometría de bachillerato, documentaron avances en competencias matemáticas con aprendizaje orientado en proyectos, aunque en ambos casos el proyecto se insertó en una asignatura con programa disciplinar vigente y con un docente que enseñaba los contenidos antes y durante la actividad; el Plan 2022 de primaria elimina esa asignatura y deja ambas condiciones en manos del docente.

El problema didáctico en las escuelas rurales e indígenas

Los problemas descritos en los dos apartados anteriores se agravan en las escuelas rurales e indígenas. Según Mejoredu (2023b), 26,463 escuelas mexicanas carecen de electricidad, 56,109 funcionan sin agua y 1,950 carecen de sanitarios. En las escuelas indígenas de educación básica, 16% no tiene electricidad y 45% carece de agua potable; solo seis de cada diez primarias indígenas disponen de una computadora para uso pedagógico, y la infraestructura adaptada para discapacidad alcanza a 26.3% de las primarias generales públicas y a 4.4% de las indígenas. A las carencias materiales se suma la organización multigrado, puesto que de las 42,105 escuelas primarias con esa modalidad contabilizadas en 2016-2017, la totalidad de las primarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 65.9% de las indígenas y 32.6% de las generales funcionaban con un solo maestro para varios grados (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019). El maestro multigrado atiende a la vez estudiantes de tres a seis grados, con materiales diseñados para escuelas graduadas y sin formación específica para esa organización, y la enseñanza de las matemáticas en esas aulas requiere secuencias que articulen objetos comunes con niveles de complejidad diferenciados, tarea que un maestro no puede resolver por su cuenta si la SEP no le entrega secuencias preparadas para esa organización (Block et al., 2015; García Torres & Solares Pineda, 2022).

A la organización multigrado se añade la diferencia de lenguas entre maestro y estudiantes, que ocurre en 22.3% de los preescolares y en 16.9% de las primarias indígenas, con lo cual en una de cada cinco aulas indígenas el maestro y los niños no comparten plenamente la lengua de instrucción (Mejoredu, 2023b). La perspectiva de la etnomatemática (D'Ambrosio, 2013), retomada por Ávila en escuelas indígenas mexicanas, propuso el reconocimiento de las prácticas matemáticas comunitarias como saberes legítimos en diálogo con la matemática escolar, propuesta que requiere diseño didáctico para no quedar reducida a decoración cultural. Ávila (2014), tras visitar nueve primarias indígenas en Chiapas, Michoacán y Puebla, encontró que los saberes matemáticos de la comunidad, cuando los maestros los llevaban al aula, tendían a aparecer como anécdota sin articulación con la secuencia conceptual de la matemática escolar. El hallazgo sigue vigente con el Plan 2022, puesto que llevar los saberes de la comunidad al aula sin una secuencia didáctica que los conecte con el contenido matemático deja a los niños indígenas con menos matemáticas que a los demás.

En esas condiciones, los aprendizajes que más fallan son los que más dependen de una enseñanza secuenciada. La Evaluación Diagnóstica 2022-2023 de Mejoredu identificó como habilidades menos dominadas la división, la lectura y escritura de decimales y fracciones, las leyes de los signos, las ecuaciones simples, los porcentajes y las probabilidades (Mejoredu, 2023a), contenidos que requieren ejercitación ordenada y que el formato de proyectos no provee. Los datos internacionales siguen la misma dirección, puesto que la proporción de estudiantes de 15 años por debajo del nivel 2 de PISA pasó de 55% en 2012 a 66% en 2022 y a 70% en 2025, mientras el puntaje en matemáticas perdió 14 puntos entre 2018 y 2022 y otros siete en la edición de 2025 (IMCO, 2023; OCDE, 2026).

El docente de matemáticas en una escuela rural o indígena enfrenta así una contradicción estructural. La Nueva Escuela Mexicana le pide diseñar proyectos comunitarios que integren matemáticas con otros saberes, mientras la realidad de su aula, un grupo multigrado con dominios heterogéneos del español y de la lengua materna, sin libros suficientes, sin conectividad y sin formación en didáctica disciplinar aplicada a proyectos, vuelve esa tarea inviable sin secuencias previas.

La investigación sobre aulas multigrado muestra que las maestras con mejores resultados apoyan su gestión en un saber docente construido con la experiencia, con estrategias de organización del grupo, ayudas personalizadas y momentos de cierre que ninguna guía oficial les dio (Block et al., 2015; Block Sevilla et al., 2019), y ese saber es el que la formación inicial y continua debería proveer en lugar de dejarlo al azar de cada trayectoria.

Antes de afirmar que la formación oficial no da ese conocimiento, hay que revisar los materiales que la SEP distribuyó durante la implementación, para no

atribuir a la política una ausencia mayor de la documentada. *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (SEP, 2023b) organiza sus capítulos en torno al codiseño, la lectura de la realidad comunitaria, la evaluación formativa y las cuatro metodologías, sin apartados por campo formativo ni orientación sobre la enseñanza de contenidos matemáticos dentro de un proyecto. Las guías de los Talleres Intensivos de Formación Continua de 2022 a 2024 y las sesiones del Consejo Técnico Escolar de 2023-2024 y 2024-2025 dedicaron su tiempo a la apropiación del plan, al programa analítico y al trabajo por proyectos; ninguna de esas sesiones trató cómo enseñar los contenidos de un campo formativo (SEP, 2023c).

La excepción son los *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente* sobre habilidades matemáticas, elaborados por la Dirección General de Desarrollo Curricular en julio de 2024 y reeditados en 2025 (SEP, 2024), que retoman fragmentos de Parra y Saiz (1994), actividades de los Ficheros de 1994 y de Desafíos matemáticos de 2014, y organizan por contenido orientaciones sobre las ideas erróneas de los niños y actividades didácticas. Su existencia confirma que la Secretaría reconoció, dos años después de publicado el plan, la necesidad de un apoyo disciplinar que los libros de proyectos no daban. Sin embargo, los cuadernos organizan sus actividades por contenido, sin indicar en qué momento de un proyecto entra cada secuencia ni cómo formalizar el concepto al cierre, de modo que el maestro sigue siendo quien debe conectar los cuadernos con los proyectos, y ningún material le dice cómo hacerlo. Los planes de Educación Normal de 2022 conservan cursos como *Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza* (SEP, 2022b), pero ninguno trata la enseñanza de matemáticas dentro de proyectos comunitarios ni la organización multigrado, de modo que el egresado llega al aula con didáctica de la aritmética y sin el puente hacia el formato que el plan le pide.

Discusión crítica

El argumento desarrollado tiene cinco objeciones razonables y tres contrastes documentales posteriores a 2023, y el ensayo los responde uno por uno para mostrar qué parte de la tesis resiste y qué parte requiere matices. La primera objeción señala que el aprendizaje por proyectos cuenta con una tradición académica amplia, que se remonta a Dewey y Kilpatrick, a la educación matemática realista de Hans Freudenthal y a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. La objeción es válida, aunque no afecta la tesis, puesto que el ensayo critica solo la aplicación descontextualizada, definida en la introducción como aquella en la que el proyecto llega sin trabajo previo sobre los conceptos, sin ayuda del docente durante la tarea y sin un cierre que formalice lo aprendido; los proyectos en los que el docente sí planifica esos tres momentos quedan fuera de la crítica. Esa distinción entre proyectos con guía y sin guía proviene de Hmelo-Silver et al. (2007), y los tres criterios enunciados en el

apartado “La evidencia internacional sobre instrucción guiada frente a descubrimiento mínimamente guiado” muestran que la propuesta del Plan 2022 corresponde a la segunda.

La segunda objeción se refiere a que la crítica al Plan 2022 puede confundirse con nostalgia por los planes previos, que tampoco revirtieron el deterioro de los aprendizajes. Gil Antón (2024) señaló que parte de la crítica conservadora a la NEM es añoranza por un sistema que tampoco funcionaba, y el ensayo acepta la observación, dado que PISA y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) documentaron un estancamiento durante la década del Plan 2017 y sus Aprendizajes Clave. La crítica de este ensayo no propone el retorno al Plan 2017; propone la incorporación de la investigación didáctica en la elaboración curricular, que ambos planes aprovecharon de modo insuficiente, y la articulación entre proyectos comunitarios y secuencias disciplinares, ausente en los dos planes.

La tercera objeción argumenta que los datos de Mejoredu 2022-2023 y de PISA 2022 preceden a la implementación plena de la NEM, con lo cual atribuir los déficits a la reforma sería precipitado. La objeción es correcta para esos datos; sin embargo, tres elementos posteriores a 2023 reducen su alcance. El primero es PISA 2025, aplicada a 7,843 estudiantes de 297 escuelas y publicada en septiembre de 2026, primera edición cuya cohorte cursó la secundaria bajo el Plan 2022. México obtuvo 388 puntos en matemáticas, siete menos que en 2022, descenso que el organismo reporta fuera del margen de error muestral; 70% de los estudiantes quedó por debajo del nivel 2 y 0.5% alcanzó los niveles 5 o 6 (OCDE, 2026).

La OCDE atribuye parte de la caída a la incorporación de jóvenes de poblaciones antes marginadas, con una cobertura que pasó de 64% a 69% de la población de 15 años, y el ensayo acepta esa explicación parcial, puesto que retener en la escuela a más jóvenes es un logro que puede bajar el promedio sin que la enseñanza haya empeorado. Aun así, dos años de implementación en secundaria no revirtieron la tendencia ni acortaron la brecha entre los estudiantes con mejores y peores resultados; estos datos apoyan la tesis sobre el riesgo de ampliar las desigualdades, aunque una sola edición de PISA no basta para confirmarla. El segundo elemento es la interrupción de la evaluación nacional. Mejoredu aplicó las evaluaciones diagnósticas de 2023-2024 y 2024-2025, primeras que hubieran comparado ciclos consecutivos bajo el nuevo plan, sin publicar los resultados nacionales antes de su extinción en junio de 2025; en 2025-2026 la Secretaría de Educación Pública aplicó por su cuenta los Ejercicios Integradores del Aprendizaje, sin comparabilidad con las series previas (Animal Político, 2025a, 2025b). Sin una serie de evaluaciones comparables entre ciclos, la evaluación que la objeción plantea no puede hacerse con datos nacionales, y el único instrumento disponible es PISA, que mide a los 15 años los aprendizajes acumulados en primaria y secundaria. El

tercer elemento es la falta de correspondencia entre los instrumentos normativos: el Acuerdo 14/08/22 publicó el plan en agosto de 2022 (SEP, 2022a) y los programas sintéticos aparecieron en el Diario Oficial con el Acuerdo 08/08/23, el 15 de agosto de 2023 (SEP, 2023a), dos semanas antes del ciclo escolar en que los Libros de Texto Gratuitos ya impresos llegaron a las aulas, con lo cual los libros se elaboraron sobre una versión anterior de los programas y el maestro recibió en la misma quincena el programa, el libro y la instrucción de conciliarlos en un programa analítico. La falta de orientación didáctica que el ensayo discute tiene así dos causas, el modelo pedagógico elegido por el plan y las prisas del calendario con que se implementó. El ensayo no atribuye a la NEM el deterioro previo; argumenta que el Plan 2022 no incluyó secuencias de contenidos ni formación docente en didáctica de las matemáticas, que eran las dos medidas que ese deterioro requería, y que sin ellas las brechas pueden crecer, sobre todo en escuelas rurales e indígenas, aunque comprobarlo requerirá al menos un ciclo completo de implementación, hasta 2029-2030.

La cuarta objeción reivindica la dimensión política y comunitaria del aprendizaje matemático que la NEM hizo visible. Radford (2023) y la tradición vygotskiana argumentaron que el aprendizaje matemático es un proceso histórico, cultural y colectivo y que el aula es espacio ético y político; la etnomatemática de D'Ambrosio (2013) mostró la legitimidad de las prácticas matemáticas comunitarias. El ensayo concuerda con estos planteamientos y discute la forma en que el Plan 2022 los lleva al aula, dado que la integración comunitaria sin secuencia disciplinar produce el riesgo, documentado por Ávila (2014), de que la cultura comunitaria quede como anécdota sin articulación con el aprendizaje matemático formal.

La quinta objeción se refiere a la heterogeneidad del sistema educativo, donde algunos docentes y escuelas articulan proyectos comunitarios con enseñanza disciplinar estructurada. La objeción es válida y refuerza la tesis en lugar de debilitarla, puesto que esos docentes logran la articulación con su propio conocimiento profesional y con los materiales de reformas anteriores, sin que el Plan 2022 les indique cómo hacerlo, y la fortaleza de algunos casos individuales no compensa la debilidad sistémica del diseño curricular, cuya corrección corresponde a la política educativa en lugar del esfuerzo individual de los maestros.

El ensayo tiene un límite, puesto que la voz del docente de matemáticas en escuelas rurales e indígenas aparece poco en la literatura revisada y la posición que aquí se defiende se construye desde una experiencia individual sin representatividad estadística. Por esa razón, la argumentación se apoya en la investigación en didáctica de las matemáticas, en los materiales curriculares y en datos públicos. El saber que los maestros acumulan en el aula necesita más espacio en la investigación educativa mexicana.

Conclusiones

La aplicación descontextualizada del aprendizaje por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana, su versión sin secuencia disciplinar previa, sin andamiaje sobre los objetos matemáticos y sin institucionalización planificada, pone en riesgo la especificidad epistemológica y didáctica de las matemáticas, dado que el aprendizaje matemático demanda ejercitación deliberada, secuenciación de conceptos, ensayo y error guiado y momentos explícitos de institucionalización que el formato de proyectos no garantiza.

El ensayo reconoce el valor del aprendizaje por proyectos como metodología y los aciertos políticos y comunitarios de la NEM; lo que cuestiona es el diseño que el Plan 2022 propone para las matemáticas, que disuelve la lógica interna del saber en proyectos sin organización disciplinar y traslada al docente una responsabilidad de transposición que el sistema acompañó tarde y de forma parcial, con cuadernos de apoyo por contenido que no dialogan con los proyectos y con talleres de formación que no atendieron la didáctica de las áreas específicas.

De lo anterior se desprenden tres implicaciones para la práctica educativa. La primera es que el aula de matemáticas necesita articular los proyectos comunitarios con bloques semanales de trabajo matemático estructurado, organizados en secuencias que recorran devolución, acción, formulación, validación e institucionalización. Una distribución posible de la semana consideraría dos días para trabajar en orden los conceptos que el grupo está aprendiendo, por ejemplo, del valor posicional a la equivalencia y de esta a la suma de fracciones; otros dos días para el proyecto integrador, donde esos conceptos se aplicarían al reparto de la cosecha o al presupuesto de la feria, y un quinto día para formalizar lo aprendido y evaluarlo. La segunda es que el docente debería documentar y compartir sus secuencias en redes de docentes, con lo cual se construye un acervo colectivo de conocimiento didáctico situado. La tercera es que la institucionalización no puede delegarse al estudiante ni a la dinámica espontánea del grupo, dado que formalizar el saber que emergió de la actividad corresponde al maestro.

Para la formación docente, la primera consecuencia es incorporar el conocimiento matemático para la enseñanza (Ball et al., 2008) y la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986/2007) como contenido formal de los cursos de didáctica que las Escuelas Normales ya imparten, con una unidad sobre la enseñanza de matemáticas dentro de proyectos comunitarios y otra sobre la organización multigrado, puesto que ese puente es lo que la formación inicial no ofrece. La segunda es reorientar la formación continua, dado que los Talleres Intensivos y las sesiones del Consejo Técnico Escolar de 2022 a 2025 trabajaron el plan y el programa analítico sin ninguna sesión sobre didáctica de un campo, y los cuadernos de apoyo de 2024 se distribuyeron sin que la SEP organizara sesiones para trabajarlos con los maestros.

Para la investigación posterior, el ensayo identifica tres líneas. La primera es la documentación sistemática del trabajo docente con matemáticas en aulas rurales e indígenas, línea que el grupo de Block en el DIE-Cinvestav abrió (Block et al., 2015; Reséndiz et al., 2017) y que habría que extender a más regiones. La segunda es la evaluación de los efectos del Plan 2022 sobre los aprendizajes matemáticos, que requiere seguimientos longitudinales de al menos una generación y que hoy carece de instrumento nacional tras la extinción de Mejoredu, con lo cual, antes de evaluar los efectos del plan, habrá que construir de nuevo una serie de datos comparables entre ciclos. La tercera es la elaboración de propuestas didácticas que articulen proyectos comunitarios con secuencias disciplinares, y las teorías de Camarena Gallardo (2009) y de Radford (2023) son un punto de partida para ese diseño. La investigación mexicana en educación matemática acumuló en cuatro décadas resultados que un plan curricular no debería dejar de lado.

Quien enseña matemáticas en una escuela sabe que las decisiones curriculares tomadas en las oficinas centrales llegan a aulas concretas donde estudiantes específicos enfrentan saberes que requieren tiempo, ejercicio, error corregido y formalización. Cuando el currículo no acompaña al docente con secuencias y con formación específica, la responsabilidad de hacer aprender matemáticas recae en el maestro, que la asume con tiempo extra y con la experiencia de reformas anteriores; un sistema educativo no puede depender de ese esfuerzo individual.

Lo que el sistema educativo mexicano necesita es un diseño didáctico que reconozca la especificidad disciplinar de las matemáticas, que provea a los maestros las condiciones materiales y profesionales para enseñarlas, y que articule la dimensión comunitaria y política del aprendizaje con las condiciones formativas del saber matemático. Sin esa articulación, el cambio educativo mantendrá la distancia que PISA 2025 volvió a medir, entre las aspiraciones del discurso oficial y los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo en las escuelas donde la mayoría de los niños y jóvenes del país construye su trayectoria educativa.

Referencias

- Animal Político. (2025a, 13 de marzo). *En vísperas de su desaparición, Mejoredu sigue sin publicar resultados de evaluación educativa*. <https://animalpolitico.com/sociedad/mejoredu-desaparicion-evaluacion-educacion-basica>
- Animal Político. (2025b, 3 de octubre). *Tras desaparición de Mejoredu, SEP aplica prueba diagnóstica para autoevaluar la Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.animalpolitico.com/sociedad/mejoredu-sep-autoevaluacion-nueva-escuela-mexicana>

- Arreguín, L. E., Alfaro, J. A., & Ramírez, M. S. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 264–284.
- Ávila, A. (2008). Los profesores y los decimales. Conocimientos y creencias acerca de un contenido de saber cuasi invisible. *Educación Matemática*, 20(2), 5–33. https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol20/2/vol20-2-02_REM_20-1.pdf
- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19–49. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/104/312>
- Ávila, A. (2019). Significados, representaciones y lenguaje: las fracciones en tres generaciones de libros de texto para primaria. *Educación Matemática*, 31(2), 22–60. <https://doi.org/10.24844/EM3102.02>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Block, D. (2022, 18 de mayo). Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta. *Nexos. Distancia por tiempos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/>
- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., & Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 731–762. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1149/1543>
- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711–735. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/674>
- Block Sevilla, D., Balbuena Corro, H., & Castaño Torres, Y. (2023). Las matemáticas en el prospecto del Plan de estudios 2022 de la educación básica: una disciplina desmantelada. En G. Guevara Niebla, M. I. Enciso Ávila, & J. Navarro Cendejas (Coords.), *La educación en peligro. Análisis crítico de la reforma educativa 2022* (pp. 156–179). Universidad de Guadalajara.
- Block Sevilla, D., Ramírez Badillo, M., & Reséndiz Zamudio, L. (2019). ¿Cuánto pesa?, ¿cuánto mide? Una experiencia didáctica en una escuela primaria unitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 537–564. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/398/729>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (D. Fregona, Trad.). Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1986)
- Camarena Gallardo, P. (2009). La matemática en el contexto de las ciencias. *Innovación Educativa*, 9(46), 15–25. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414894003.pdf>

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3.^a ed.). Aique. (Trabajo original publicado en 1985)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023*.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: la habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la RSME*, 9(1), 143-168.
- Flores-Fuentes, G., & Juárez-Ruiz, E. L. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 71-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.721>
- Gálvez Pérez, G., & Block Sevilla, D. (2024). La teoría de las situaciones didácticas, legado fundamental de Guy Brousseau a la educación matemática. *Educación Matemática*, 36(1), 258-263. <https://doi.org/10.24844/EM3601.14>
- García Torres, E., & Solares Pineda, D. V. (2022). Intervenciones didácticas en multigrado para la enseñanza de las matemáticas. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 96, 32-39.
- Gil Antón, M. (2024, 30 de marzo). La educación entre 2018 y 2024: la respuesta de la oposición. *El Universal*. <https://www.puees.unam.mx/gil-anton/index.php?seccion=articulo&cidart=4993>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en matemáticas*. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación multigrado en México*.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026). *PISA 2025 results (Volume I): Future-ready students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>
- Parra, C., & Saiz, I. (Comps.). (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Radford, L. (2023). *La teoría de la objetivación. Una perspectiva vygotskiana sobre conocer y devenir en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. Ediciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reséndiz, L., Block, D., & Carrillo, J. (2017). Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso. *Educación Matemática*, 29(2), 99–123. <https://doi.org/10.24844/EM2902.04>
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5661845>
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza: Programa del curso. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/UNtnv2CGAm-4416.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/5698665>
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4*. Dirección General de Materiales Educativos.
- Secretaría de Educación Pública. (2023c). *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Aprendizaje basado en proyectos comunitarios. Ciclo escolar 2022–2023*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/Taller-Intensivo-de-Formacion-Continua-para-Docentes.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Desarrollo de habilidades. Matemáticas. Primaria. Fase 4*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Cuadernillo-Matematicas-Fase-4.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática. (2022). *Pronunciamiento sobre el Plan y Programas de Estudio para la educación básica 2022*. <https://somidem.org.mx/?view=viewnoticia&cid=920>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

- Valenzuela García, C., & García González, M. S. (2022). Las matemáticas en el Plan y Programas de Estudio 2022 para la educación básica en México: ideas emergentes en un conversatorio. *Educación Matemática*, 34(1), 335–340. <https://doi.org/10.24844/EM3401.12>



∴

Corresponsabilidad social: Propuesta trascendente para mejorar el fenómeno educativo

Social co-responsibility: A far-reaching proposal for improving education

Recepción: 13 de julio de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Cristian Salazar Cepeda¹ 

Resumen

El propósito de este ensayo es abordar el fenómeno educativo bajo un paradigma de participación y responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa; es decir, trabajar más allá de los límites del aula y de la relación maestro-alumno. Para ello se analizan propuestas educativas incipientes, como el aprendizaje servicio y la educación intercultural, y se muestra la importancia del trabajo articulado entre diferentes sectores. Esa articulación se plantea como alternativa para realizar una labor que responda a las necesidades complejas y cambiantes de la realidad social, mediante una organización distinta de la educación en sus diversos tipos y niveles.

Palabras clave: educación, corresponsabilidad social, responsabilidad, participación, evaluación

Abstract

The purpose of this essay is to approach the educational phenomenon under a model of participation and shared responsibility among the members of the educational community, that is, to work beyond the limits of the classroom and the teacher-student relationship. To this end, it analyzes emerging educational proposals, such as service-learning and intercultural education, and shows the importance of coordinated work among different sectors. This coordination is proposed as an alternative for carrying out work that responds to the complex and changing needs of social reality, through a different organization of education across its various types and levels.

Keywords: education, social co-responsibility, responsibility, participation, assessment

¹ oriondel7@hotmail.com, Docente, Universidad Autónoma del Estado de México.

Introducción: La educación como respuesta a las necesidades de una sociedad cambiante

El presente ensayo contiene un análisis sobre un paradigma incipiente en España y Ecuador de participación y responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa, fundamental para afrontar las demandas de la sociedad actual. Bajo este enfoque, se abordan propuestas educativas tales como el aprendizaje servicio y la educación intercultural, mostrando la posibilidad de un trabajo articulado entre diferentes elementos involucrados en el fenómeno educativo, que a través de un enfoque social responda a las necesidades complejas o cambiantes de la realidad y mejore el aprendizaje. Debido a que tales propuestas son recientes, la pretensión del escrito es de alcance exploratorio, para mostrar las nuevas alternativas de acción dentro del fenómeno educativo. Como los trabajos en relación con los modelos se encuentran en sus primeras etapas de evaluación, descripción¹ y divulgación, el análisis se realizará principalmente empleando como fuentes algunos estudios publicados sobre el aprendizaje servicio y el marco legal referente al aprendizaje intercultural ecuatoriano, por lo que más que agotar el tema y presentar resultados definitivos, se pretende visibilizar y analizar la congruencia de este.

El devenir para Heráclito o el cambio para Lucrecio es lo único constante; es un hecho que el mundo no es estático sino mutable. El ser humano y su cultura para poder responder o sobrevivir a los cambios deben atravesar modificaciones y luego compartir entre sus miembros los cambios o aprendizajes² que mostraron su efectividad, dando lugar así al fenómeno educativo: “La educación... puede asumir las formas y modalidades más diversas... pero en esencia es... la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra... para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo” (Abbagnano & Visalberghi, 2024, p. 17).

La educación entonces, no es un fenómeno aislado, responde a las circunstancias que rodean al grupo o sociedad, por lo que sus propuestas deben vincularse con la realidad incluidas las alteraciones que tengan lugar en un tiempo y contexto determinados “no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan” (Freire, 2008, p. 88).

El problema radica cuando se presenta una desconexión entre los contenidos o propuestas educativas y la realidad a la que pretenden responder (que quizá cambió); por ejemplo, un esquema de formación en un contexto que tiene contrariedades de violencia, inseguridad, corrupción y demás problemas

¹ Cfr. Pino (2018, p. 125) y Salazar (2021, pp. 7–15).

² Entendiendo por aprendizaje como un “cambio en la conducta debido a la experiencia” (Chance, 2007, p. 15).

sociales, pero termina por enfocarse solo a las matemáticas o a las cuestiones de productividad (importantes pero no únicas o apremiantes en toda situación), por lo que los estudiantes ven los contenidos cada vez menos como importantes, urgentes o reales, estudiando para cumplir y no porque les sean significativos. No se trata de menospreciar alguna disciplina o ideología, sino de mostrar cierta desconexión entre las temáticas escolares y los acontecimientos contextuales que se tienen en un momento dado. Al reconocer lo mutable de la realidad, se ha establecido la necesidad de reformar o actualizar constantemente planes y programas educativos, para responder a esos cambios y necesidades por medio de la educación. Ejemplo de esto fue la reforma educativa del Ecuador con el Gobierno de Rafael Correa, donde se propone un viraje en la manera de conducir al país calificado como Revolución Ciudadana³; en ella se muestra la intención de ruptura en la manera de hacer las cosas: “el paradigma que se plantea es incompatible con el paradigma del capital humano, y estos son irreconciliables entre sí. No se puede ver al ser humano como un instrumento para la economía” (Crosso, 2012, p. 19). En este paradigma se propone reducir la presencia de elementos centrados en producción para equilibrarlos con elementos sociales, comunitarios y humanos.

El fenómeno educativo es mutable; dentro de él se han planteado distintos paradigmas, como educación por objetivos, competencias, progresiones, etc. Si bien son propuestas que pretenden una mejora educativa modificando sus procesos, se caracterizan por una visión limitada o reducida del fenómeno educativo, regularmente ciñéndose a los límites del aula con la relación profesor-estudiante, o bien a los requerimientos laborales. Muestra de ello fue el modelo por competencias, que en palabras de Torres y Vargas Lozano: “Un primer acercamiento, que permite identificar el terreno de las competencias: se ubicaría en las organizaciones mercantiles, cuyo requerimiento principal sería el de disponer de individuos con alto valor agregado (útiles en el cumplimiento de objetivos dentro de la fluctuación de mercados)” (2010, p. 30).

Frente a esa visión reducida, los nuevos aportes cobran relevancia, conectando más a la educación en general con su realidad y problemas sociales, pretendiendo la intervención de distintos integrantes de la comunidad educativa tales como padres, políticos, administrativos, comunidades, etc., además de los docentes y alumnos.

El ampliar la visión y trabajo dentro del fenómeno educativo hacia más integrantes (que conforman la comunidad del espacio), es una directriz que caracteriza a las propuestas recientes en formación⁴; a saber, que el impacto y efectividad del proceso no se limita al salón de clase sino que involucra factores externos que intervienen en el éxito o falta de este, como pueden ser: la visión y

³ (Cfr. Isch, 2011, p. 374).

⁴ De toda la comunidad educativa.

prioridades de las personas que toman decisiones sobre el tema (estructuras político-administrativas). La conexión de los contenidos con la realidad de los involucrados, la intención y objetivos de los padres para que el hijo estudie, la interacción con las autoridades educativas, la formación de comunidad en los diversos espacios educativos, la creación, comunicación u organización de comités, asociaciones, consejos estudiantiles, academias u otros que permitan la participación eficaz y democrática en temas educativos, logrando con la consideración y trabajo articulado de los factores ya mencionados, una formación que con miembros más conexos responda mejor a la realidad, problemáticas e intereses, que motive o fomente el desempeño.

Necesidad de ampliar el panorama a lo social-contextual en las prácticas educativas

Retomando a Aristóteles quien estableció que “el hombre por naturaleza es un animal social” (2000b, p. 30), el fenómeno educativo debe ampliar sus límites regularmente enfocados al aula o empleabilidad, para desarrollar a ese ser social y encaminar objetivos en esa directriz, buscando por medio de un trabajo grupal un beneficio para todos los involucrados. Trabajar el aprendizaje por medio del acercamiento de los procesos áulicos con lo social es medular para el Aprendizaje Servicio (ApS):

ApS... Significa que los estudiantes trabajan durante el semestre junto a un socio comunitario, el que puede ser cualquier organización (interna o externa a la universidad) que por sí sola no puede resolver la necesidad detectada, es decir no tiene los recursos propios para hacerlo y en ese caso los estudiantes serán quienes aporten la solución a través del servicio... En conjunto diagnostican, proponen solución a las necesidades detectadas, priorizan, diseñan un plan de trabajo conjunto, resuelven la necesidad a través del servicio. Durante el proceso los estudiantes aprenden a trabajar autónomamente, a reflexionar respecto de sus aprendizajes, a trabajar en un contexto real y también aprenden del socio comunitario, generando un círculo virtuoso. (Pino, 2018, p. 126)

El ApS propone una educación basada en procesos de aprendizaje que resalten la relación constante de los estudiantes, académicos o escuelas con la sociedad y sus necesidades próximas, construyendo proyectos que involucren lo más que se pueda a la comunidad y movilicen hacia su contexto inmediato, los saberes, contenidos, dinámicas, ejemplos, trabajos, etc., así, los alumnos al estar en contacto con los socios comunitarios y pertenecer a esa localidad, no pueden sustraerse ni escindirse completamente de las dolencias que hacen significativa o motivan la formación; sin embargo, es precisamente ese vínculo comunitario lo que no se potencia en ocasiones, como sucedió con el modelo por competencias, que, según se señaló en la introducción, se ubicaba en el terreno de las organizaciones mercantiles y respondía a su requerimiento de contar con individuos de alto valor agregado, útiles para cumplir objetivos en mercados fluctuantes (Torres & Vargas Lozano, 2010, p. 30). Hacer de la educación un

templo del saber o una fábrica de empleados que poco considera o quiere intervenir respecto a su realidad y sus conflictos, o no los considera para mejorar replanteando sus procesos, llega a ser costumbre en algunos procesos educativos, postura que puede desembocar en el hartazgo, desilusión o en una pasividad que se refleja en el aprovechamiento del estudiante.

El ApS se vincula con la teoría crítica⁵ al buscar una activación por parte de los estudiantes al intervenir en su medio; es decir, pretende lograr algún tipo de transformación: “Transformar el mundo a través de su trabajo... es propio de los seres humanos... Es trabajando como los hombres y las mujeres transforman el mundo y, transformando el mundo, se transforman también” (Freire, 2008, pp. 54, 156). El no ser meros espectadores a la deriva sino entes con la posibilidad de intervenir en su medio, es uno de los elementos que diferencia a las personas de otros seres, mismo que pretende desarrollarse con el ApS, buscando que al ver los resultados próximos en trabajos conectados a la sociedad y de algún tipo de intervención, se motive y refuercen los contenidos mejorando el aprendizaje, transformando al estudiante a la vez que se transforma su medio.

De forma aparentemente contradictoria ese ser social no nace siéndolo, se desarrolla dentro del proceso de socialización, donde puede no lograrse de forma adecuada⁶ “nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en la que tomamos parte” (Freire, 2022b, p. 81). A pesar de requerir de formación en esa esfera, la educación en la actualidad parece alejarse de ella, las clases a distancia, en línea, mixtas, etc., han propiciado una desconexión con el medio. La desconexión actual de la educación con la realidad, es lo que el ApS busca redirigir y desarrollar: “el aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica en la que la solidaridad y la participación ciudadana activa, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera novedosa de aprender” (Tapia, 2009, como se citó en Pino, 2018, p. 126).

De lo anterior que, para el ApS otra forma de aterrizar la educación actual con el contexto, es el incluir contenidos relacionados con la formación social y su medio, ya que muchas veces palidecen en cantidad frente a otros (como los de las llamadas ciencias duras como física, química, biología, etc.) en algunos

⁵ Partiendo de autores como Paulo Freire o Henry Giroux, con propuestas transformadoras de la sociedad y no memorizadoras de contenidos o productivas de la educación.

⁶ “Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. ¡Y se da por supuesto que podemos fracasar en el intento o rechazar la ocasión misma de intentarlo!... los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo hasta después... la humanidad plena no es simplemente algo biológico, una determinación genéticamente programada como la que hace alcachofas a las alcachofas y pulpos a los pulpos. Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediablemente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad” (Savater, 1997, p. 11).

planes y programas, incluir así materias, unidades, temas o problemáticas sociales sentidas, abordándose desde las diferentes disciplinas, tales como la psicología, la sociología, la filosofía, historia, antropología, etc., (incorporando las otras materias bajo el mismo esquema de servicio) no solo como “obligación” sino como parte medular y necesaria del aprendizaje del educando.

Es necesario para el ApS ampliar la presencia de los contenidos sociales, como se han propuesto en modelos como el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que en sus principios establece la “participación en la transformación de la sociedad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 5). Lo novedoso en el ApS consiste en el trabajar con proyectos al servicio de la comunidad por medio de un enlace (aun en carreras que no sean de dicho corte) e impartirlos con sus respectivos proyectos que impacten en una necesidad sentida de la comunidad, lo anterior debe ser traído a colación por personas que fungan como vínculo con la comunidad o los mismos estudiantes relacionándose con su localidad; a saber, que deben nacer de los conflictos reales, actuales y no de un análisis puramente teórico o de una imposición institucional.

Por su parte, la educación intercultural es un paradigma que se extendió..., entendido en países como Ecuador⁷ y Bolivia, entendido en la normatividad ecuatoriana como: “el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales” (Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], 2011, art. 77). Se caracteriza por pretender una conexión real y constante con la comunidad que quiere formar, buscando mecanismos para atender las necesidades que poseen los miembros de la sociedad, establece en sus reglamentos el deber⁸ de velar por el bienestar de la comunidad educativa:

La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio. La comunidad educativa promoverá la integración de los actores culturales, deportivos, sociales, comunicacionales y de seguridad ciudadana para el desarrollo de sus acciones y para el bienestar común. (LOEI, 2011, art. 15)

Tanto la educación intercultural como el aprendizaje servicio optan por la vinculación social en los procesos educativos, a través de una práctica y movilización del saber, requieren de una apertura e interés social a los contenidos

⁷ En el Ecuador, el sistema también fue conocido como “intercultural bilingüe”; sin embargo, esa característica se vinculó más a zonas marginadas y con mayor presencia de población indígena, a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

⁸ La comunidad tendrá el derecho y la obligación de participar y formar parte del proceso educativo. Cfr. LOEI, 2011, art. 16.

e intervención, ya que tienen como objetivo lograr algún beneficio para la comunidad, parte importante de un cambio de paradigma; a saber, dejar de enfocarse solo en la producción, memorización y acreditación para velar por una mejora en los problemas sentidos por la ciudadanía:

Un quiebre fundamental... es construir una pedagogía del aprendizaje-servicio en donde el estudiante aprenda en una experiencia compartida en comunidades reales en las que la gente vive, participa en acciones colectivas y trabaja: la esfera pública, la vida cotidiana y la biósfera como verdaderas aulas de aprendizaje. (Ramírez, 2016, p. 17)

Para la correcta implementación de dichas propuestas, es necesario un cambio de visión de mundo; es decir, es necesario desarrollar un sentido de responsabilidad social en la comunidad para vencer resistencias y buscar su implementación.

Responsabilidad, sentido social y la comunidad educativa

Desde la época de los clásicos se dijo que “el ser humano por naturaleza desea saber” (Aristóteles, 1996, p. 5). Es posible corroborar con los infantes que el postulado sigue presente; no obstante, no es suficiente con poseer esa característica al nacer para obtener conocimiento, aprender o formarse; más bien, se requiere de cuidado para una realización plena del sujeto, de lo contrario se puede reducir o hasta disipar, siguiendo a Platón: “si existe dentro de su alma algún deseo de aprender, ¿No sucede puesto que, no gusta de aprendizajes ni de indagaciones... Ese deseo se debilita?” (2000, p. 193).

El interés y deseo por saber, al necesitar de desarrollo presentan inconvenientes en la actual época de consumo, información e inmediatez, porque más que realizarse un fomento o crecimiento de las personas, es posible observar su debilitamiento o empobrecimiento, cuando el propósito de estudiar es meramente económico:

De esta parte proviene esa estimada tesis y razonamiento sofisticado que reza más o menos así – A más cultura y educación posibles, más necesidades posibles; de ahí, más producción; de ahí, mayor ganancia y felicidad- Así canta esta fórmula seductora. Sus partidarios definirían la educación como conocimiento con el que uno se torna tempestivo con respecto a sus necesidades y la satisfacción de estas; con el que uno, a la vez, se adueña y dispone lo mejor posible y de todos los medios y vías para ganar dinero con facilidad. Formar el mayor número de hombres corrientes. (Nietzsche, 2001, p. 90)

La educación así enfocada, se vuelve conflictiva, cuando no se logra esa vida opulenta esperada o no se obtuvo felicidad con ello, la motivación baja al no obtener su meta, si ese tipo de motivación hedonista era lo único que impulsaba a la persona, ahora sin ello, el sujeto desinteresado o extraviado⁹, es lógico pensar que su desempeño se verá mermado.

⁹ “la gran enfermedad de nuestra época es la falta de rumbo, el hastío, la falta de sentido y finalidad” (Frankl, 2018, p. 19).

La búsqueda de sentido requiere trabajo, cuestionamiento, reflexión, introspección, tiempo y esfuerzo, aspectos que deben abordarse desde la socialización¹⁰, es decir, el encontrar una razón para estudiar, esforzarse y trabajar (aparte de lo económico) debe fomentarse por medio de los distintos integrantes de la comunidad educativa; los padres¹¹, maestros, gobernantes-políticos, administrativos, etc.

Las personas que no tienen claro un propósito o no logran construir uno, viven por costumbre, inmersos en un esquema donde laboran o se educan en función de lo económico, de consumo y goce, retomando una frase de Viktor Frankl: “Cuando un hombre no puede encontrar sentido, se distrae con el placer”. Dicha creencia de vida voluptuosa (o centrada en el placer) como única posibilidad se ha expandido y afectado diversas actividades humanas, llegándose a pensar que todo se hace por ello, ya que eso se observa en redes sociales en publicaciones, imágenes, etc., evitando el vislumbrar otras posibilidades para el ser humano, creyendo que solo para ese fin deben realizarse sus actividades; no obstante, se sabe desde hace tiempo que las actividades humanas no tienen ese único objetivo:

Lo propio de la valentía no es producir dinero, sino confianza; ni tampoco es lo propio del arte militar ni de la medicina, sino la victoria y la salud, respectivamente.

Sin embargo, algunos convierten todas las facultades en crematísticas, como si ese fuera su fin, y fuera necesario que todo respondiera a ese fin. (Aristóteles, 2000a, p. 56)

A pesar de lo establecido por pensadores en contra de la tendencia económica como único interés humano, los estudiantes actualmente se ven inmersos en una dinámica que muestra principalmente esa ideología, con esa mentalidad, se asiste a clases con una postura meramente crematística, sin otro propósito más profundo o propio hacia el saber, sin un deseo o gusto real para conocer, por lo que la educación puede llegar a ser vista como algo molesto y que de preferencia termine pronto: “la moral vigente se premia justo a... una instrucción rápida para que cuanto antes pueda llevarse a ser alguien que gana dinero” (Nietzsche, 2001, p. 113). El problema y malestar se hacen presentes cuando el interés puramente monetario se torna en apatía o hartazgo, al descubrir que el camino académico pocas veces resulta en la ansiada vida opulenta, contribuyendo a la desidia, molestia y frustración.

La enseñanza se ha convertido en una maquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber... Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el abu-

¹⁰ Para Kaminsky (1991): “La socialización incluye todas las instancias a través de las cuales un sujeto humano se hace individuo” (p. 11). Abriendo paso así a la intervención en el tema de los miembros de la comunidad educativa, evitando dejar solo al docente para motivar.

¹¹ Escindidos del tema en los esquemas de educación para la producción: “El lenguaje neoliberal insertado en el proceso educativo, implicó importantes cambios en las concepciones educativas de los educadores y los padres de familia, que cada vez se acercaron más a una perspectiva empresarial y, se alejaron de una comprensión pedagógica” (Isch, 2011, p. 375).

rimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel... donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. (Lipovetsky, 2002, p. 39)

Las propuestas educativas de aprendizaje servicio y la educación intercultural, buscan desarrollar en los estudiantes un sentido comunitario, para no solo estar pasivamente en su medio, sino ser un agente activo de cambio: “el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar en los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo... es la capacidad de conocer el mundo e intervenir en él” (Freire, 2022a, p. 29). Ese cambio no debe responder meramente a elementos egoístas o de producción, sino a intereses sociales, donde los estudiantes se vuelvan conscientes de que son capaces de intervenir o cambiar su realidad; responsables también de parte de la situación en que se vive.

En el caso de la educación intercultural para esa construcción de sentido social, no se abandona al alumno o se deja a su suerte, por el contrario, para su elaboración, se trabaja en conjunto con la comunidad sumando esfuerzos para formar el interés y responsabilidad social, al respecto la Constitución del Ecuador establece que:

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.... Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. (Constitución de la República del Ecuador [C.E.], 2008, art. 28)

Ese marco legal ecuatoriano derivó en lineamientos que permitieron u obligaron a considerar a los diversos integrantes de la comunidad para un trabajo educativo con sentido social:

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento. (LOEI, 2011, art. 117)

Con la modificación de 30 horas clase con 10 de labor fuera de ella, existe un tiempo real para llevar a cabo las actividades de formación, evaluación, actividades didácticas o comunitarias, de apoyo, etc., funciones que son llamadas *labores educativas fuera de clase*.

Se observa en la propuesta intercultural la implementación de tiempo para la intervención social, con la intención de involucrar a padres, comités, maestros, enlaces comunitarios (en otras palabras, a toda la comunidad) en las actividades educativas y horarios de trabajo de las escuelas, al retomar la socialización y la comunidad educativa se busca evitar caer en esa visión reducida del aprender para trabajar u obtener un documento, todos ellos

responderán al interés público; la comunidad es responsable de participar en los temas de la ciudadanía.

Por su parte el ApS se ciñe al principio de responsabilidad social como elemento central de la formación puesto que: “se trata, en definitiva, de un método o enfoque educativo y de intervención social que pone en interacción el aprendizaje académico del alumnado con el servicio solidario que este realiza, para contribuir a la calidad educativa con un sentido de responsabilidad social” (Ibarrola-García, 2016, p. 107).

Por medio de la intervención e interacción directa de los estudiantes con las problemáticas del contexto (a través de enlaces, socios o trabajo de vinculación con la comunidad), se pretende velar por los intereses de la sociedad (prioridades interconectadas con el sujeto por pertenecer a ella), que a su vez fomentará el sentido y motivación grupal por el aprender, al vislumbrar la importancia de su trabajo y beneficio para todos, el ApS entonces:

promueve la formación ciudadana y el aprendizaje de valores en la práctica... además instala una forma de aprender más, de aprender mejor, un modo de dar sentido y relevancia social al conocimiento. Constituye una forma de aprendizaje activo y significativo, situado en el contexto de una comunidad que se convierte en un lugar de participación, pero también de aprendizaje. (Tapia, 2009, como se citó en Pino, 2018, p. 126)

Para implementar el ApS y el intercultural deben modificarse las creencias y resistencias de la comunidad, padres, maestros, administrativos y otros, para vencer la visión reduccionista del aprendizaje y ampliar el panorama a la intervención social y movilizadora del saber, “la escuela, según Rivera et al. (2021), debe ser abierta a la comunidad, a la participación de los alumnos y padres, al trabajo pedagógico, comprometido y situacional” (Rivera et al., 2021, como se citó en Córdoba Moreno et al., 2024, p. 10). Cuando existen resistencias de los diferentes miembros de la comunidad, el pretender la aplicación del conocimiento en proyectos o servicios para la sociedad se ve obstaculizado, los miembros que no concuerdan con esa exigencia impiden los trabajos de este tipo, los profesores no le encuentran razón de ser a proyectos sociales y pueden pensar que se les “regala” calificación; los padres es posible que lo vean como un relleno; los administrativos que lo tomen como más “burocracia”, que terminando por contagiar al alumno es posible que llegue a considerar las actividades, proyectos o servicios no como responsabilidad o compromiso de contribuir a su país, sino como algo “más” que entregar. A esas resistencias se suman condiciones que median entre la norma y la práctica, como la capacitación de los involucrados, los recursos y tiempos disponibles y las relaciones de poder dentro de cada institución, condiciones que cualquier implementación tendría que atender (Isch, 2011).

La labor fuera de horas clase y los proyectos sociales (parte de la educación intercultural y del aprendizaje servicio respectivamente), pretenden desarrollar

en la comunidad mas no solo en los estudiantes un sentido de responsabilidad social, donde todos son partícipes de su situación, donde si uno no apoya puede entorpecer los procesos de aprendizaje de dichas propuestas, por ello se requiere de un interés y trabajo en conjunto; es decir, de una responsabilidad compartida, entendida en este escrito como la obligación educativa que familias, docentes, autoridades, administrativos y comunidad asumen de modo conjunto y diferenciado, cada actor con tareas y cuentas propias que rendir, lo que la distingue de la mera participación —tomar parte sin obligación por el resultado— y de la responsabilidad atribuida a un solo agente (Bolívar, 2006); sus señales observables serían la presencia de los actores en los órganos escolares, el tiempo destinado a la labor comunitaria y el lugar de los proyectos sociales en la evaluación, esa corresponsabilidad permite desarrollar un propósito de apoyar a la comunidad a la vez que se moviliza el conocimiento para dominarlo.

La administración y evaluación en relación con la responsabilidad social

Cuando se pretende hacer reformas a fondo dentro de algún sistema educativo, este debe relacionarse en mayor o menor medida a un marco legal, en el caso de la educación intercultural de Ecuador por ejemplo, la reforma educativa del gobierno de Rafael Correa, se amparó en un marco legal iniciado por medio de una Asamblea Constituyente, sustentado sobre cambios, ajustes o modificaciones en los contenidos normativos incluidos en: la Constitución de 2008 (C.E., 2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), su Reglamento General (RGLOEI, 2012), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior (RLOES) y el Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior (RCEPIS).

Con el mencionado marco legal, se propone mejorar la calidad educativa comenzando con diversas modificaciones en todos los niveles, adecuaciones que pretenden abarcar temas de interculturalidad, democratización, participación ciudadana, gratuidad (aun siendo particular), igualdad, transparencia, convivencia armónica, etc., con un sistema cultural y científico, igualitario, integral, permanente, considerando la educación como un bien público que debe responder al interés social y no al servicio de particulares (LOEI, 2011, art. 2; Ley Orgánica de Educación Superior [LOES], 2010, arts. 8, 20 y 107).

Para lograr lo propuesto, además de la conformación del nuevo marco legal, se amplió el recurso destinado a educación (C.E., 2008, disposición transitoria 18.^a), se integraron organismos para el funcionamiento adecuado de los espacios escolares, se creó un nuevo sistema de evaluación y se promovió la creación de planes, programas o materiales pedagógicos para mejorar la calidad

educativa. De esta manera es, dentro de los cambios normativos, donde se encuentra la labor educativa fuera de horas clase.

De modo análogo para implementar el ApS en España:

En la Declaración de Bolonia de 1999, ante el reto de construir el área europea de educación superior, se concretaron una serie de objetivos con el fin de proporcionar a los universitarios las competencias necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica (párrafo 1). Para llevarlo a cabo se han adoptado una serie de medidas legislativas. Entre ellas, la Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico. (Ibarrola-García, 2016, p. 106)

En el caso de la propuesta ecuatoriana (en casos también la de ApS) no se limita a un tipo o nivel educativo, sino que pretende trascender a toda la educación, con la necesidad de amparar las modificaciones en educación en las leyes de sus regiones, esto conlleva la necesidad de incluir a los que toman esas decisiones en el panorama de los nuevos esquemas educativos, por esto, pueden ser considerados también parte de esa comunidad educativa, sin la consideración de políticos y administrativos de la educación las propuestas difícilmente prosperarán, si las consideraciones importantes, normativas o evaluaciones no cambian, los proyectos se obstaculizan (en ocasiones por ley los alumnos no deben salir de sus espacios, o nadie de la comunidad puede entrar o participar), no se priorizan en la calificación (se sigue valorando al estudiante con exámenes que abarcan casi toda su calificación); o bien, son un agregado superficial en los procesos que deben cumplir los maestros (se les sigue evaluando con grados y publicaciones en ocasiones sin impacto positivo en su medio).

Implementar nuevas propuestas en las escuelas requiere de flexibilizar sus dinámicas como en la evaluación, permitir la entrada de los elementos sociales y trabajo compartido en ellos, no como un agregado superficial, sino como parte real de la formación: “Un mayor nivel de participación democrática... requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio” (Freire, 2022b, p. 77). Con modelos educativos iguales o aplicados de la misma manera se obtendrán los mismos resultados, es necesario ser maleable para buscar maneras diferentes de educar y apoyar en las habilidades sociales; hacer del desarrollo social un eje verdaderamente transversal e importante en la educación actual para mejorar el aprendizaje es responsabilidad de esas políticas, de los que supervisan y de los que toman decisiones también.

Las autoridades, directivos, políticos, administradores al ser parte de la comunidad educativa deben estar conectados con el medio, para ello la educación intercultural propone:

así como sucede con los directivos de los establecimientos, para cumplir con la democratización y participación en la educación, los docentes tienen el derecho y obligación de colaborar en diversos organismos como: Gobierno Escolar, Consejo ejecutivo, Tribunal electoral, Juntas de grado y Junta general de Directivos y Docentes; participación que será de forma directa o por representantes electos. Con ello se vela por el derecho al debido proceso, a la participación, a exigir el funcionamiento, mejora de servicios (cfr. LOEI, 2011, art. 10; RGLOEI, 2012, arts. 48–58).

El involucrar legalmente (y conscientemente) a la mayor cantidad de miembros de la comunidad educativa por medio de comités, juntas, consejos, tribunales, entre otros, es un modo de democratizar la educación, mostrar la posibilidad de intervenir en la realidad por parte de ellos por medio de trabajos o proyectos y hacerlo costumbre, posibilita el responsabilizar y beneficiar a la sociedad en general, propuesta central de los esquemas educativos mencionados.

Conclusión

La realidad social es un elemento cambiante, la educación es una forma de transmitir lo que ha resultado para afrontar esas modificaciones, por ello los procesos educativos se encuentran en constante revisión y actualización; sin embargo, cuando un proyecto no obtiene los resultados esperados se tiene que dejar de ver solo al maestro, para vislumbrar a los demás miembros de la comunidad educativa, reflejando que son responsables también, que para llegar a la situación que se enfrenta intervinieron más personas que los alumnos y docentes. Pensar así, conlleva entonces un cambio en la visión de mundo a la vez que se replantean los procesos de aprendizaje.

Si bien es cierto que los modelos educativos son orquestados por los gobiernos en turno, para posteriormente ser amparados en la legitimidad (como en el caso de Ecuador y su Asamblea Constituyente¹² del 2007). Dichos procesos no se encuentran exentos de fallas, prisas, imposiciones o exclusiones¹³, por lo cual, los nuevos esquemas educativos como el aprendizaje servicio o la educación intercultural proponen, a partir del servicio y la vinculación comunitaria, abrir el panorama (incluyendo elementos propios de los contextos que pudiesen no haber sido incluidos en los modelos provenientes de los gobiernos en turno) para incluir más personas de diferentes sectores y mejorar la situación educativa o social, por medio de proyectos con trabajo fuera del aula que provengan de los propios alumnos y de miembros de la comunidad, se espera así, la construcción de un sentido real a los contenidos que se abordan en las escuelas, al tiempo que se desarrolla un sentido de perte-

¹² Cfr. Salazar (2021, pp. 8–11).

¹³ Cfr. Acosta (2008, p. 131).

nencia, actividad crítica y responsabilidad social en todos los niveles y tipos educativos.

Las modificaciones deben vincularse a la normatividad que rige a las escuelas, para tratar las resistencias y dar capacitación a los involucrados, construyendo un esquema real de trabajo inmediato con el medio, evitando ocurrencias o la falta de atención a los proyectos o servicios; asimismo, dicha alteración legal debe implicar un proceso de participación para adecuación e incorporación de esas nuevas propuestas, requiere de trabajo activo de los distintos miembros de la comunidad educativa, mismo que posibilitará la costumbre de intervenir en la sociedad. La propuesta de este ensayo se concreta, así, en cuatro componentes: un respaldo normativo con tiempos asignados a la labor comunitaria, órganos de participación con presencia de todos los actores, proyectos de servicio nacidos de necesidades sentidas del contexto y una evaluación que reconozca ese trabajo.

Debido a que la educación intercultural y el modelo de aprendizaje servicio son propuestas de reciente creación, sumado a la realidad de sus contextos (como el ecuatoriano con sus limitaciones y carencias) la evidencia de su aplicación y resultados resulta ser muy limitada, por lo cual, más que buscar resultados concluyentes, este escrito se limita a mostrar la congruencia de la propuesta y deja planteado su estudio empírico para trabajos posteriores.

Es contradictorio suponer que se puede construir un sentido de responsabilidad social sin socializar, encerrados en el aula, escindidos de la realidad, enfocados solo a la productividad o ajenos a los demás. Asimismo, el esfuerzo debe ser compartido, entre más sectores de la comunidad se resistan es más probable que no operen las propuestas de forma adecuada (es decir, sin corresponsabilidad real), el trabajo escolar seguirá limitado a docente y alumno, con los mismos tipos de trabajos de memoria o repetición, o bien con las materias sin involucrar o asignar un peso real al servicio y elementos de impacto social, es necesario vincular leyes, socialización, contenidos, metodologías, hábitos para hablar realmente de una corresponsabilidad social en educación que potencie el desempeño de las personas mientras mejoran sus circunstancias, en palabras de Ortega y Gasset (1914): “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”.

Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2024). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2008). *Entre el quiebre y la realidad: Constitución del 2008*. Ediciones Abya-Yala.
- Aristóteles. (1996). *Metafísica*. Gredos.
- Aristóteles. (2000a). *Ética nicomáquea*. Gredos.

- Aristóteles. (2000b). *Política*. Gredos.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* [C.E.]. Registro Oficial 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior* [LOES]. Registro Oficial Suplemento 298.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Chance, P. (2007). *Aprendizaje y conducta*. Manual Moderno.
- Córdoba Moreno, C. C., Gallego Henao, A. M., & Gómez Betancur, M. I. (2024). Narrativas docentes: Transformación y resignificación de la escuela como espacio de incidencia social. *Plumilla Educativa*, 33(3), 1–15. <https://revistasum.umanizales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/article/view/5104/8027>
- Crosso, C. (2012). Enfoque de los derechos humanos: las 5 A para la garantía del derecho humano a la educación. En F. Cevallos Tejada (Coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 13–19). Contrato Social por la Educación.
- Frankl, V. (2018). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022a). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022b). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Ibarrola-García, S. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105–120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373–391. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6bfc68a-3c39-4564-8e1b-e836b26b3128/content>
- Kaminsky, G. (1991). *Socialización*. Trillas.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Anagrama.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). En Marco legal educativo.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador*. Valdemar.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Pino, N. (2018). *Modelo de responsabilidad social a través de la metodología aprendizaje y servicio en el pregrado de la Universidad de La Frontera, Chile*. Universidad de La Frontera. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/MODELO-DE-RESPONSABILIDAD-SOCIAL-A-TRAV%C3%89S-DE-LA-METODOLOG%C3%8DA-APRENDIZAJE-Y-SERVICIO-EN-EL-PREGRADO-DE-LA-UNIVERSIDAD-DE-LA-FRONTIERA-CHILE.pdf>

- Platón. (2000). *República*. En Diálogos IV. Gredos.
- Ramírez, R. (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Dirección de Comunicación de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [RGLOEI]. (2012). Decreto Ejecutivo 1241. Registro Oficial, Suplemento 754, 26 de julio de 2012.
- Salazar, C. (2021). Profesor más allá del aula: propuesta ecuatoriana de labor educativa fuera de clase. *Sociedades y Desigualdades*, 7(13). <https://sociedadesydesigualdades.uaemex.mx/article/view/20295>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedagogica.pdf>
- Torres, J. A., & Vargas Lozano, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* Torres Asociados.



∴

Hacedor de cultura: el arte como expresión emancipadora

Culture maker: Art as emancipatory expression

Recepción: 27 de agosto de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Rodrigo Taboada Roman ¹  • Jorge Bastida Muños ² 

Resumen

El ensayo argumenta que todo ser humano es hacedor de cultura y que el arte es cultura porque nace del trabajo y de la sensibilidad de las manos. Describe cómo las clases dominantes cooptaron el arte y la cultura y los integraron a los aparatos ideológicos de Estado, con la escuela como aparato dominante desde el siglo XIX, cooptación que legitima violencias simbólicas como los cánones de belleza y la jerarquía entre arte culto y arte popular. Se propone recuperar la escuela como espacio cultural, con el colectivo docente como agente de ese giro dentro del Plan de Estudio 2022, con cuatro funciones del arte como expresión emancipadora, hacer consciente al sujeto de su construcción histórica, sensibilizarlo mediante la expresión de su vulnerabilidad, incentivar su imaginación y creatividad y hacer acción en el mundo, con estudios publicados que ilustran cada función.

Palabras clave: educación artística, cultura, emancipación, aparatos ideológicos de Estado, violencia simbólica.

Abstract

The essay argues that every human being is a maker of culture and that art is culture because it arises from work and from the sensitivity of the hands. It describes how the dominant classes co-opted art and culture and integrated them into the ideological state apparatuses, with the school as the dominant apparatus since the nineteenth century, a co-optation that legitimizes forms of symbolic violence such as beauty canons and the hierarchy between high art and popular art. It proposes reclaiming the school as a cultural space, with teachers as a collective acting as the agents of this shift within the 2022 Curriculum (Plan de Estudio 2022), through four functions of art as emancipatory expression: making the subject aware of their historical construction, sensitizing them through the expression of their vulnerability, stimulating their imagination and creativity, and taking action in the world, with published studies that illustrate each function.

Keywords: art education, culture, emancipation, ideological state apparatuses, symbolic violence.

¹ taboadarodrigo168@gmail.com, Estudiante, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca.

² jorge.bastida@sciem.edu.mx, Docente, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca.

Introducción

El ser humano es el único hacedor de cultura y de arte, dado que los produce con conciencia de que ambos son construcciones sociales (Freire, 1967/2022). Hace arte porque experimenta sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos que transita casi siempre de forma consciente, y esa conciencia con frecuencia lo oprime y lo obliga a buscar una salida al sufrimiento mental, de modo que hace arte para liberarse. El ensayo parte de esa relación entre arte y cultura para argumentar que ambas son creaciones humanas, que las clases dominantes las cooptaron e integraron a los aparatos ideológicos de Estado, con la escuela en la posición dominante (Althusser, 1970/1974), y que ese mismo espacio escolar puede recuperarse para el arte, entendido como expresión emancipadora.

El ser humano es un ser subjetivo, cambiante y de una complejidad que no se agota en una definición, y si la cultura es una construcción humana y social, entonces la cultura es también subjetiva, cambiante y de la misma complejidad. La Real Academia Española (RAE, s. f., definición 3) define la cultura como “el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”, y esa definición muestra la extensión del concepto, puesto que reúne en una sola noción las formas de vivir, los saberes y la producción de una época o de un grupo. Esa extensión del concepto tiene una razón histórica, dado que la cultura no se construye en una fecha determinada ni con elementos fijados de antemano, sino que resulta del proceso paulatino en que una sociedad acumula sucesos y respuestas (Podestá, 2006), con lo cual toda definición de cultura describe un resultado provisional y no un objeto cerrado.

Ese proceso de construcción es social antes que individual. Las culturas “resultan de una construcción de las interacciones entre sus miembros, es decir, del contacto entre las personas” (Podestá, 2006, p. 28), y esa dimensión social se compone de conocimientos, saberes, costumbres, alimentación, geografía, genética y educación, de modo que la cultura de un grupo se distingue de la de cualquier otro por lo que cada uno de sus miembros aporta al conjunto (Podestá, 2006). Si la cultura de un grupo se forma con lo que aporta cada uno de sus miembros, entonces cada miembro produce cultura por el hecho de pertenecer al grupo, y esa es la base sobre la que el ensayo afirma que todo ser humano es hacedor de cultura.

El arte entra en esa producción cultural como un caso particular, dado que la RAE (s. f., definición 2) lo define como la “actividad consistente en crear obras que, mediante recursos principalmente plásticos, visuales, sonoros o literarios, produzcan estimulación estética o intelectual”, es decir, como un trabajo de las manos humanas cuyo resultado se dirige a los sentidos y al pensamiento. La relación entre ambos conceptos no requiere, por tanto, una demostración extensa, dado que el trabajo humano es el elemento común a

ambos. Todo lo que el ser humano hace con sus manos es cultura, y el arte, obra de las manos, es cultura por ser trabajo humano (Freire, 1967/2022). El trabajo, sin embargo, tiene una condición doble. Por un lado, el ser humano se produce a sí mismo en lo que hace, puesto que cada objeto que fabrica materializa una forma de pensar y de sentir; por otro, el trabajo se organiza según las reglas de quienes dominan, que deciden qué se produce, para quién y con qué gusto, y así el trabajo construye y determina a quien lo realiza. El arte hereda esa condición doble, es creación humana y es también trabajo sometido a la ideología dominante, que le impone modas y estilos, y esa segunda dimensión es la que hace posible su cooptación. Eco (1968/1970) desarrolló la primera dimensión, la de la creación, a partir de la estética de Luigi Pareyson, para quien toda la vida humana es formación y toda actividad humana produce formas, en el pensamiento, en la moral y en el arte, de modo que “son formas producidas por el trabajo humano tanto las construcciones teóricas como las instituciones civiles, las realizaciones cotidianas y los hallazgos de la técnica, así como un cuadro o una poesía” (p. 15). Si toda formación es invención, queda afirmado “el carácter intrínsecamente artístico de toda realización humana” (Eco, 1968/1970, p. 15), con lo cual la frontera entre el arte y el resto del trabajo humano es de grado más que de naturaleza.

Freire (1967/2022) lo ejemplificó en uno de los círculos de cultura donde alfabetizaba a adultos, cuando expuso que “las plumas son de la naturaleza en cuanto están en el pájaro. Después que el hombre mata el pájaro, saca sus plumas y las transforma con el trabajo, ya no son naturaleza. Son cultura” (p. 126). Todo lo que el ser humano hace con sus manos es cultura, y el arte se hace con la sensibilidad de las manos y con el pensamiento creativo, de ahí que el arte sea cultura y que la cultura sea belleza en tanto expresión humana. Esa belleza, sin embargo, se distribuye de forma desigual, puesto que algo tan cotidiano y subjetivo queda reservado para que unas pocas personas la admiren, la experimenten y la habiten, es decir, la belleza de ver la arquitectura y también la de vivir dentro de ella. Las personas con más recursos viven en lugares más bellos porque pagan para que sus casas, escuelas y calles lo sean, mientras la clase desprotegida apenas alcanza a sobrevivir, y el problema se agudiza cuando la belleza y el arte pasan a ser objeto de la clase hegemónica, es decir, cuando la cultura y su expresión en el arte quedan reservadas a quienes pueden pagar y se instala la idea de que todo lo que es propiedad del rico es bello y todo lo que es del pobre es feo.

La cooptación del arte y la escuela como aparato ideológico

Los cambios históricos, las revoluciones y los cambios de paradigma que provienen de las clases populares buscan mejores condiciones laborales, derechos jurídicos, democracia, libertad sexual y emancipación de la mujer. Sin embargo, el cambio de paradigma no siempre proviene de la clase trabajadora

ni de los intelectuales orgánicos, en el sentido que Gramsci (1929–1935/1972) dio a los intelectuales que cada clase produce para organizar su hegemonía, puesto que muchas veces nace del poder hegemónico que cambia o afina los paradigmas para conservar sus privilegios en perjuicio de la mayoría. El arte materializa los cambios históricos en obras que perduran en el tiempo y en el espacio, dado que cada obra muestra cómo las personas de su época vivieron el orden social en que estaban y el cambio que esperaban de él.

El ser humano, además de crear, domina e impone relaciones de poder, construye hegemonías para mantener y reproducir el statu quo que le da ventaja sobre otros y, a diferencia de otros animales, acumula, y esa acumulación lo lleva a conquistar y a colonizar. Las formas de dominio cambiaron con las épocas. En la Antigüedad clásica, el dominio se sostuvo en la esclavitud; en la Edad Media, en la alianza entre la Iglesia y los poderes feudales y monárquicos, con la fe como racionalización y con la Inquisición medieval, instituida en 1231, como método de control; en la Edad Moderna, entre los siglos XVI y XVIII, en el absolutismo monárquico, que en la monarquía hispánica contó además con la Inquisición española fundada en 1478; y con las revoluciones de finales del siglo XVIII, la aspiración fue emanciparse del poder absolutista y del abuso de la Iglesia bajo el lema de Libertad, Igualdad y Fraternidad. Esa aspiración sigue pendiente, puesto que el poder fáctico continúa con el dictado de las normas que regulan y controlan a las sociedades del mundo. En todas esas épocas la opresión fue físicamente violenta y represiva, hasta la aniquilación de pueblos enteros, y el arte apareció como expresión emancipadora, dado que en él se manifiesta el espíritu del ser humano que busca liberarse y expresa su inconformidad con el modelo que lo oprime.

Después de la Revolución francesa, la represión física perdió legitimidad como método de gobierno, y las élites gubernamentales y económicas conservaron sus privilegios con un medio distinto de la Inquisición o del ejército, es decir, con los aparatos ideológicos de reproducción social. Los nuevos aparatos sustituyeron la fuerza física por la violencia simbólica, es decir, por la imposición de significados que se presentan como legítimos y ocultan las relaciones de fuerza que los producen (Bourdieu & Passeron, 1970/1996). Althusser (1970/1974) formuló la distinción entre ambos tipos de aparato, “hay una diferencia fundamental entre los AIE y el aparato (represivo) de Estado: el aparato represivo de Estado ‘funciona mediante la violencia’, en tanto que los AIE funcionan mediante la ideología” (p. 23), y en el mismo texto situó a la escuela como el aparato ideológico que reemplazó a la Iglesia en la posición dominante de las formaciones capitalistas maduras. El ensayo toma la tesis de Althusser y la sitúa en el caso mexicano, donde la escuela pública que desplazó a la Iglesia se organizó en la segunda mitad del siglo XIX, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, que declaró gratuita y obligatoria la instrucción primaria y creó la Escuela Nacional Preparatoria, dirigida por

Gabino Barreda bajo el lema positivista de libertad, orden y progreso (Zea, 1968). Con la implantación del capitalismo industrial, las clases dominantes que acumulan capital económico, cultural y simbólico, en los términos con que Bourdieu (1979/1988) analizó las diferencias entre clases, buscaron métodos para formar sujetos útiles a la producción en masa, y la escuela, pública y privada, comenzó a alienar en silencio a las masas populares, dado que “la ideología no es nada en tanto que es puro sueño (fabricado no se sabe por qué potencia, a menos que lo sea por la alienación de la división del trabajo, pero en tal caso también se trata de una determinación negativa)” (Althusser, 1970/1974, p. 41). Si bien existe una pluralidad de aparatos ideológicos (Althusser, 1970/1974, p. 22), la escuela es el aparato que mejor funcionó para desplegar la racionalidad instrumental, es decir, la razón reducida a cálculo de medios que Horkheimer y Adorno (1944/1998) describieron como resultado de la Ilustración, al implantar la ideología de la clase dominante mediante la educación.

En esa argumentación se encuentra la segunda relación conceptual, dado que el arte y la cultura, desde la organización de la escuela pública en el siglo XIX, fueron cooptados por esa ideología por vía de la escuela, porque “la cultura que se teje en un grupo humano resulta de las interrelaciones entre personas que poseen orígenes sociales y conocimientos adquiridos en sus estudios escolares” (Podestá, 2006, p. 29). La cultura y el arte funcionan, entonces, como aparatos ideológicos que justifican violencias simbólicas, entre ellas las tradiciones discriminatorias, los estándares de belleza inalcanzables y autodestructivos, las nociones del gusto refinado y la intelectualidad superior de la academia.

La jerarquía entre arte culto y arte popular

Si se piensa en las significaciones colectivas, ¿lo que es bello es bueno y natural?, ¿lo que no es bello es malo o antinatural? Con frecuencia se cree que el arte se reduce a las piezas que se encuentran en los museos, y los museos reciben sobre todo a un público con escolaridad alta, dado que la escuela es la que entrega las claves para leer las obras y quien no las recibió se siente fuera de lugar (Bourdieu & Darbel, 1969/2003). Desde esa mirada la cultura la harían las personas académicas y cultas, que estudiaron historia, que están capacitadas o que al menos están legitimadas colectivamente, mientras las prácticas con que la gente común produce cultura a diario, en la forma de caminar la ciudad, de leer o de hablar, quedan fuera de lo que se cuenta como cultura (De Certeau, 1980/2000). La clase que domina desde una aparente superioridad social coloca los parámetros de valor de las cosas, con lo cual provoca un sentimiento de inferioridad en el colectivo que no pertenece a ella, y lo que ese colectivo hace queda designado como arte popular o folclor, un arte de segundo tipo que por popular no merece la altura del arte de la clase refinada. Bourdieu

(1979/1988) documentó que el gusto por el arte legítimo se adquiere en la familia y en la escuela, que la distinción entre lo culto y lo popular funciona como marca de clase y que la escuela consagra esa jerarquía al presentarla como diferencia de talento más que de origen social. Carey (2005/2007) llegó a una conclusión afín desde la filosofía del arte, puesto que revisó las razones con que los críticos culturales colocan al arte culto por encima del arte de masas, la superación de los apetitos físicos (el placer inmediato del cuerpo, que el arte culto supuestamente deja atrás), la orientación al espíritu y la experiencia superior reservada a una minoría, y concluyó que ninguna de ellas tiene fundamento racional, de modo que el arte culto se presenta como exclusivista y elitista mientras el arte popular es accesible a cualquiera. Con esa base puede afirmarse que la jerarquía del arte es elitista, clasista y asimétrica, y que un mural pintado en un barrio jamás será visto al mismo nivel que la Mona Lisa o que cualquier otra obra del Louvre.

El arte es un hecho histórico, puesto que unas manos humanas lo elaboran en un tiempo y en un espacio determinados y en cada época recrean las experiencias que le dan contenido. Estiú (1954) preguntó por la naturaleza del objeto estético y respondió que “se trata de algo artificial, configurado por la actividad humana” (p. 53), y precisó que la imitación de los antiguos “no sólo significa copia de las cosas, sino su activa reproducción en imagen, es decir su recreación irreal” (p. 53). Si el arte recrea la experiencia de su época, entonces lleva dentro las condiciones sociales, políticas, religiosas y económicas en que se produjo, con lo económico como la condición que más veces orienta su tendencia, y por esa misma razón nunca está desconectado de la realidad ni de los intentos de cambiarla, de ahí que pueda funcionar como expresión emancipadora.

El agente y las condiciones del giro emancipador

Si el arte y la cultura son aparatos ideológicos de Estado que mantienen estructuras de poder, también pueden convertirse en expresión de liberación individual y colectiva dentro de esos mismos aparatos, y la escuela, por ser el aparato dominante, es donde esa conversión tiene mayor alcance. El giro, sin embargo, no lo hace la escuela como institución ni el currículo como documento, puesto que ninguno de los dos actúa. Lo hace el colectivo docente de cada plantel, con la maestra o el maestro de Artes al frente, en diálogo con estudiantes y familias, y lo hace dentro del margen que el currículo vigente le reconoce. El Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) organiza los contenidos en cuatro campos formativos, integra las artes al campo de Lenguajes junto con el español, las lenguas indígenas y el inglés, adopta como principios los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las

culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas, y encarga a cada colectivo docente la elaboración de un programa analítico, es decir, la contextualización y el codiseño de los contenidos del programa sintético según la comunidad donde se ubica la escuela. Las orientaciones para secundaria asignan a Artes tres de los 35 periodos lectivos semanales en cada uno de los tres grados (SEP, 2023).

Antes de desarrollar las funciones emancipadoras que el ensayo atribuye al arte, conviene confrontarlas con lo que el Plan de Estudio 2022 ya establece, y esa confrontación arroja tres resultados, lo que el plan prevé, lo que prevé sin que se cumpla y lo que el ensayo añade. Primero, el plan enuncia propósitos que coinciden en parte con las funciones que el ensayo atribuye al arte, dado que los proyectos comunitarios y el eje de artes y experiencias estéticas piden que el estudiante lea su realidad, la exprese y actúe sobre ella, y el programa analítico da al colectivo docente el margen para decidir qué y cómo. Segundo, el plan enuncia esos propósitos pero no crea las condiciones para cumplirlos, puesto que asigna a Artes tres periodos semanales frente a cinco de Español y cinco de Matemáticas, muchas secundarias generales carecen de docentes con formación artística y la evaluación por examen sigue premiando los contenidos memorizables, de modo que la jerarquía entre asignaturas que el plan declara superar se mantiene en la práctica, y el plan tampoco ofrece criterios para reconocer en el aula si el arte cumple los propósitos que le asigna. Tercero, el ensayo muestra cada una de las cuatro funciones del arte con un caso escolar y con las expresiones de los estudiantes en que un docente puede reconocerla en su aula, de modo que el colectivo docente cuenta con una referencia al elaborar su programa analítico. Las funciones no se restringen a un nivel educativo en particular, y los estudios que las ilustran provienen de primaria, secundaria, bachillerato y jóvenes fuera de la escuela; el caso de Rodrigo y los datos curriculares se sitúan en la secundaria porque es el último nivel de la educación básica y en él las artes cuentan con tres periodos semanales propios (SEP, 2023).

De la confrontación con el plan se desprenden tres condiciones para que la escuela pase de aparato de reproducción a espacio donde el arte funcione como expresión emancipadora, una que corresponde al colectivo docente, otra a la escuela como institución y otra al docente en su aula. La primera condición corresponde al colectivo docente, que en su programa analítico destina los tres periodos de Artes y los proyectos comunitarios de los otros campos a que los estudiantes produzcan obras sobre su propia realidad, en lugar de limitarse a apreciar obras ajenas. La segunda condición corresponde a la escuela como institución, que reconoce como cultura lo que la comunidad y los estudiantes producen fuera del plantel, es decir, la decoración de los autobuses, el rap de los jóvenes que suben a cantar en el transporte, el grafiti de las bardas, los altares de las esquinas, el bordado y la artesanía de las familias y la comida y el adorno

de las fiestas patronales. La tercera condición corresponde al docente, que reconoce el papel del arte en las expresiones de los estudiantes mientras producen sus obras, más que en la calidad del resultado. La escuela es un espacio cultural que no está aislado de la comunidad, está hecha de ella y desarrolla su quehacer a partir de ella, y tampoco escapa de las violencias, desigualdades, creencias, tradiciones, dinámicas de poder y limitaciones económicas estructurales, con lo cual lo que pasa fuera se muestra adentro y lo que se cambia dentro puede materializarse fuera.

Cuatro funciones de la expresión emancipadora en la escuela

El ensayo propone cuatro funciones que el arte, en pintura, música, artesanía, danza y las demás prácticas, cumple para la construcción de un proceso de emancipación individual y colectivo. Primero, hacer consciente al sujeto de su construcción histórica y de las condiciones que lo limitan. Segundo, sensibilizar a los sujetos mediante la expresión y la vulnerabilidad. Tercero, incentivar la imaginación y la creatividad. Cuarto, hacer acción en el mundo. Las cuatro funciones no son ideas intuitivas del ensayo, dado que siguen la secuencia con que Freire (1970/2005) describió la concientización, tomar conciencia de la propia situación, reconocerse en ella con otros, imaginar lo inédito viable y actuar sobre el mundo en la unidad de reflexión y acción que llamó praxis, y que la estética liberadora traslada al arte como lectura crítica de la realidad, empoderamiento y protagonismo social (Cartagena, 2012). La segunda función recoge además la educación estética de Schiller, para quien la sensibilidad reprimida por la división del trabajo se recupera en la experiencia del arte (Bertinetto, 2010), y la tercera se apoya en Vygotsky (1930/2003), que mostró que la imaginación se construye con la experiencia acumulada y que el arte es la actividad donde se ejerce, y en Eisner (2002/2004), que documentó las formas de pensamiento que el trabajo con las artes enseña. Cada función se describe con los fundamentos que le dan sentido, con un caso escolar que la ilustra y con las aportaciones que los docentes pueden recuperar para reconocer, en las expresiones de sus estudiantes, el papel del arte en la formación.

Hacer consciente al sujeto de su construcción histórica y de las condiciones que lo limitan

Un individuo necesita ser consciente de las violencias sistemáticas que padece antes de actuar sobre ellas. El arte cumple esa primera función porque toda obra se produce en unas condiciones sociales concretas y las muestra, ya sea en el tema que trata, en los materiales que emplea o en el lugar donde se exhibe. Quien hace una obra sobre su barrio, o quien la mira, se encuentra con esas condiciones representadas fuera de sí mismo, y esa distancia es la que hace posible reconocerlas como condiciones que también determinan su vida. Estiú (1954) lo mostró con un ejemplo llano, “si un carpintero fabrica una mesa, por

ejemplo, ésta será un utensilio referido o confundido con totalidades cada vez más amplias”, y la mesa tiene individualidad, ocupa un espacio real y “subsiste en un tiempo también real, susceptible de ser fechado”, con lo cual “cuando el hombre produce cosas, pues, las coloca en la realidad: son individuales, espaciales, temporales y ejercen una causalidad que es propia a su naturaleza” (p. 53). Todas las personas son de forma permanente hacedoras de cultura, y lo que hacen con sus manos perdura en el tiempo y en el espacio como legado que puede transformar la realidad.

El muralismo mexicano ilustra la función. Esa corriente, encabezada por Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, surgió después de la Revolución mexicana, y sus obras, colocadas en espacios públicos por encargo de José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, para acercar al pueblo al arte y a su historia, representaron escenas de la Revolución, tradiciones milenarias y la vida cotidiana de un México marcado por la sangre y las crisis. Las personas que se acercaron a esas obras cobraron conciencia de su historia y de los sucesos que determinaban su vida cotidiana, y como los murales representaban una revolución que había nacido del reclamo popular de tierra, esa conciencia histórica se convirtió también en conciencia política sobre quién poseía la tierra y quién la trabajaba. Esas obras están marcadas por una ideología nacionalista de origen occidental, lo cual no invalida su alcance popular, puesto que “el arte forma parte de la realidad histórica, supone un producto histórico social” (Bertinetto, 2010, p. 121), y procesos semejantes ocurrieron en el muro de Berlín, en el grafiti de las favelas brasileñas o en la danza performática que denuncia la explotación del capitalismo industrial.

De esta manera, lo esencial del arte, la evocación de la bella apariencia de la liberación se fundamenta en la trascendencia del arte con respecto a su determinación social. El mundo aparente que el arte crea, que subvierte la experiencia común dominante constituye un mundo oprimido por la realidad histórico-empírica. (Bertinetto, 2010, p. 118)

Muchas escuelas mexicanas practican ya una forma de esa función cuando convierten sus bardas, pasillos y patios en murales pintados por los estudiantes con sus docentes, sobre la historia de la localidad, sus oficios, sus fiestas o sus lenguas. Uzeta Iturbide (2022) documentó tres murales en la escuela primaria bilingüe de Cieneguilla, en Tierra Blanca, Guanajuato, pintados por docentes y artistas de la comunidad otomí con escenas de sus rituales, su mitología y sus símbolos, y reportó que las obras dan a los estudiantes conciencia de una identidad propia frente a la del resto del municipio, con el principio, en palabras de uno de los profesores, de que “la escuela es de la congregación, no la congregación de la escuela” (p. 13). En la secundaria, los proyectos comunitarios del Plan de Estudio 2022 ofrecen el espacio curricular para esa práctica (Ramírez González, 2025). Lo que los docentes pueden recuperar de un mural escolar es, además de la obra, la forma en que los estudiantes se representan en

ella, dado que un mural es una narración de lo que ocurrió en la comunidad y, al mismo tiempo, de lo que sus miembros esperan del futuro, y quien participa en esa narración decide qué lugar ocupa en ella. Por ejemplo, cuando los estudiantes deciden qué pasajes de la historia de su localidad pintan y en cuál de ellos aparecen, se piensan como sujetos con un pasado que los explica y con un futuro que ellos representan, y tomar conciencia de lo que uno representa en su propia expresión es la primera función que el ensayo atribuye al arte. En el caso de Cieneguilla, el director atribuyó a los murales que “a los alumnos las cosas se les quedan más grabadas” (Uzeta Iturbide, 2022, p. 18). El sujeto puede volverse consciente, entonces, de que la forma en que piensa, actúa, viste, habla o se relaciona está determinada por acontecimientos anteriores a su nacimiento, si bien el arte no cumple esa función por sí solo, puesto que requiere una educación crítica que forme la autonomía de los sujetos mediante la literacidad crítica (Cassany, 2006), es decir, la práctica de preguntar quién dice algo, por qué, en qué condiciones sociopolíticas y geográficas, bajo qué estructuras de poder y con qué objetivos.

Sensibilizar a los sujetos mediante la expresión y la vulnerabilidad

Las personas que viven en periferias precarizadas y violentas tienden a volverse insensibles frente a lo que sucede a su alrededor, y cuando los problemas que padecen a diario provienen de la misma estructura social, la insensibilidad se convierte en indiferencia y apatía. Cuando un delincuente comete un crimen se le culpa de inmediato, sin mecanismo alguno que atienda la raíz del problema ni le dé oportunidad de recrear su racionalidad, y a eso se suman la desigualdad, la falta de oportunidades y de educación y la explotación laboral. Las personas se vuelven violentas casi siempre porque una variedad de factores las obliga, consciente o inconscientemente, a volverse agresivas, más que porque esa sea la esencia ontológica del subalterno. Esa insensibilidad tiene una explicación que Bertinetto (2010) recuperó de Schiller.

En la sociedad contemporánea, afirma Schiller, el individuo se encuentra oprimido por un Estado que funciona según un modelo mecanicista, y que, a causa de la división del trabajo, favorece un desarrollo tan sólo parcial de los individuos, cuya sensibilidad se encuentra reprimida. (Bertinetto, 2010, p. 110)

Los sujetos se vuelven indolentes e indiferentes ante las injusticias y las violencias que los atraviesan, viven en un individualismo destructivo que inhibe la amabilidad y la solidaridad, y esa condición, en parte, no es culpa suya. La evasión de las realidades inhumanas tiene un precio, dado que “evadirse es fácil: lo arduo está en liberarse. En efecto, la evasión consiste en la ignorancia, voluntaria o inconsciente, de las miserias y angustias de la vida. En el mejor de los casos, conduce al aislamiento inoperante” (Estiú, 1954, p. 49). El arte, en tanto forma de expresión, conecta a los individuos con sus emociones y sus pensamientos, y canaliza aquello que daña al espíritu, con lo cual el arte se

entiende aquí como expresión emancipadora que sensibiliza, según la propuesta de Cartagena (2012), quien describió tres supuestos de la estética liberadora.

El arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vistas a su cuestionamiento y/o transformación; el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y la convicción de que todos los sujetos poseen un potencial artísticocreativo. (Cartagena, 2012, p. 1)

La investigación reciente con jóvenes que viven en zonas de violencia, en México y en Colombia, ofrece evidencia de esa función en dos planos, el de la escuela como espacio donde la sensibilidad puede expresarse y el de los efectos de producir arte en ese espacio. Ríos-Peña y Furlán (2024) entrevistaron a estudiantes de una secundaria pública de Santa Lucía del Camino, en la zona metropolitana de Oaxaca, y encontraron que, pese a las agresiones que ocurren dentro del plantel, los estudiantes describen la escuela como el único lugar donde pueden bajar la guardia, “cuando llego a la escuela siento que puedo descansar un momento, porque no tengo que andar viendo todo” (p. 211), lo cual convierte al aula en el espacio disponible para que la sensibilidad reprimida por el entorno se exprese. Dos estudios colombianos muestran qué ocurre cuando en ese espacio se produce arte. Guanumen Niño y Londoño Pérez (2020) aplicaron un taller de expresión artística a jóvenes víctimas del conflicto armado, con medición de la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones antes y después, y encontraron que el taller logró en los participantes “una sensibilización inicial en la percepción de sus emociones” (p. 26). García García (2026) evaluó una intervención comunitaria con adolescentes de una localidad de Bogotá marcada por la exclusión, en la que se combinaron rap, danza urbana y muralismo, y encontró efectos en la autoestima, la regulación emocional y la creatividad, con el arte como espacio seguro para procesar lo vivido. En Ciudad Juárez, durante los años de mayor violencia, los docentes de artes visuales de una universidad pública recurrieron a la producción colaborativa para que los estudiantes convirtieran su experiencia del miedo en material de reflexión (Chávez Ortiz & Álvarez-Rodríguez, 2021). Lo que los docentes de educación básica pueden recuperar de esos estudios es que las prácticas que produjeron la sensibilización son las mismas que la comunidad ya produce fuera del plantel, el rap, la danza y el mural, y que el cambio se reconoce en las expresiones de los estudiantes cuando nombran una emoción con su causa en lugar de callarla o de burlarse de ella, que es lo que las escalas de Guanumen Niño y Londoño Pérez midieron como percepción emocional.

Incentivar la imaginación y la creatividad de las personas

El arte hace conscientes a los sujetos y los sensibiliza, pero ese logro queda inerte si no se convierte en acción, en praxis, en la unidad de reflexión y acción

con que Freire (1970/2005) definió la transformación del mundo, y antes de actuar los sujetos necesitan saber qué hacer para trascender las situaciones que los limitan. La educación nunca es neutral, y la escasa presencia de la educación artística en el currículo, tres periodos de 35 en la secundaria mexicana (SEP, 2023), responde a la reproducción social más que al azar, puesto que un estudiante que no imagina no puede pensar en las limitaciones estructurales que lo atraviesan y un estudiante que no crea no puede idear estrategias para trascender esas limitaciones, desigualdades y violencias. Cartagena (2012) concibió al arte como expresión liberadora por esa razón.

En la estética liberadora confluyen y se complementan diversas prácticas, metodologías y recursos estéticos y pedagógicos para, desde los planos simbólicos, subjetivos, creativos, sensibles y afectivos, apuntar a la concientización y liberación de las múltiples opresiones interrelacionadas de clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, etc. (p. 20)

Cuando el sujeto hace arte desarrolla sus capacidades de imaginación y creatividad, y el individuo que imagina no está desconectado del mundo, dado que imagina para trascender las violencias simbólicas que lo atraviesan, y esa imaginación, desarrollada y dirigida, se convierte después en creatividad, es decir, en la capacidad de escribir, pintar, aprender, cuestionar y protestar con la que todos los seres humanos cuentan. Con esa convicción cae la creencia de que el don artístico es innato o dado por Dios, puesto que el arte es una práctica humana que se aprende con trabajo.

El caso escolar de esta función es el de Rodrigo y su primo, un caso familiar que el autor publica con el acuerdo verbal de la familia y con los nombres reales. Hace algunos años Rodrigo visitó a su primo, entonces estudiante de secundaria, en la casa familiar de la periferia del Valle de México, en una colonia de origen irregular, construida por sus propios habitantes mediante autoconstrucción, como la mayoría de las colonias populares de la zona metropolitana. En aquella visita el primo le pidió que le enseñara a dibujar, y la petición los emocionó a los dos, dado que el dibujo era una cualidad que Rodrigo había desarrollado por su cuenta. Entusiasmados, comenzaron a trabajar con ahínco y con tal concentración que nada más les interesaba en ese momento, hasta que la abuela, al verlos, dijo que el joven no era capaz de dibujar, que para eso se necesitaba talento y que él no lo tenía. A partir de esa experiencia el muchacho no volvió a intentar dibujar y se convenció de que no tenía capacidad para hacer arte. Rodrigo pensaba entonces, y lo piensa ahora, que sin ese comentario su primo tal vez habría seguido con el dibujo y quizá continuaría estudiando, como él, y la pregunta de si un comentario puede cambiar una vida cobra sentido cuando se atiende al lugar donde vive la familia, un entorno urbano periférico, precarizado y violento que ha moldeado la percepción que sus habitantes tienen de sus propias capacidades y que muchas veces ha determinado sus aspiraciones.

No se trata de juzgar el comentario de la abuela ni la decisión del primo, sino de entender de dónde surge la idea de que el arte no es para ellos y quién obtiene ventaja de que la crean. La abuela repitió lo que la jerarquía entre arte culto y arte popular enseña, que el arte es un don de unos pocos y que la gente como ella produce trabajo, no arte, y el primo dio por cierto lo que oyó porque nada en su escuela le había dicho lo contrario. Sin embargo, una familia que construyó su propia casa aprendió que lo que produce con sus manos no cuenta como arte, y esa es la violencia simbólica que Bourdieu y Passeron (1970/1996) describieron, la que logra que los dominados acepten como natural la clasificación que los excluye. La escuela participa de esa enseñanza cuando menosprecia la educación artística con el argumento de que no tiene bolsa de trabajo, y ese menosprecio no es casual ni inocente, dado que un estudiante que no imagina no puede pensar en las limitaciones estructurales que padece y un estudiante que no crea no puede idear cómo trascenderlas, de ahí que la memorización de datos se priorice sobre la expresión. Capistrán-García (2018) documentó esa situación en la educación básica de Aguascalientes, con docentes de primaria sin formación en artes y estudiantes de secundaria sin posibilidad de elegir la disciplina que cursan, y concluyó que la educación artística que el sistema ofrece resulta elitista y excluyente.

La investigación muestra también qué ocurre cuando la escuela enseña el arte como una práctica que se aprende. Díaz Fernández y Ledesma Gómez (2021) documentaron un proyecto en el barrio El Nejayote de Monterrey, con 142 niños y jóvenes en su primera aplicación y replicado después en ocho escuelas primarias, en el que los estudiantes aprendieron la técnica del mosaico y produjeron obras que transformaron muros de la escuela y del espacio público, y encontraron desarrollo del pensamiento creativo, del trabajo colaborativo y de las competencias emocionales como resultado del trabajo con el arte. Vygotsky (1930/2003) señaló que la imaginación no es un don sino una función que se construye con la experiencia acumulada, de modo que a mayor experiencia, mayor material para imaginar, y Eisner (2002/2004) documentó que el trabajo con las artes enseña a juzgar sin reglas fijas, a tolerar la ambigüedad y a descubrir el propósito en el proceso, formas de pensamiento que la enseñanza por memorización no produce.

Lo que los docentes pueden recuperar de esos estudios es que la creencia en el talento innato se desmiente cuando el estudiante compara su propio trabajo a lo largo del tiempo, y que esa comparación es la expresión en que la tercera función se reconoce. Esas capacidades pueden desarrollarse en la escuela si el colectivo docente recupera los espacios cooptados por los poderes políticos y económicos, y tampoco es casual que muchas de las pedagogías críticas y liberadoras nacieran en América Latina, en países cuyas riquezas naturales fueron extraídas durante siglos por potencias coloniales y cuyas poblaciones quedaron en la pobreza. En México hace falta una pedagogía que dialogue con

el conocimiento milenario de sus pueblos y que responda a las violencias y desigualdades históricas, un diálogo entre educación, arte y liberación que abra paso a la recreación racional del ser humano, como lo expuso Cartagena (2012).

Este diálogo político y epistemológico entre estética y pedagogía también propende al reconocimiento y afianzamiento de las diversas alteridades, subjetividades y sabidurías que el sistema colonialista estigmatizó, así como al fortalecimiento de valores que el capitalismo y desarrollismo tienden a descartar como son la comunidad, solidaridad, equidad, reciprocidad o espiritualidad. (p. 20)

La educación es el medio para esa recreación racional del ser humano, dado que en ella los sujetos pueden reconocer la posición subordinada que ocupan en la sociedad, en el sentido que Gramsci (1929–1935/1972) dio a los grupos subalternos, ganar poder sobre su situación y desarrollar su creatividad y su imaginación a partir de lo que hacen cada día, con respeto a todos los seres y a sus diferencias.

Hacer acción en el mundo

Una vez que los sujetos son conscientes de sus condiciones, están sensibilizados y desarrollaron sus capacidades de creación, quedan en condiciones de hacer acción en el mundo, de hacer praxis, puesto que si el proceso se queda en el discurso todo se vuelve ilusión y nada se transforma. Sin transformación del sujeto no hay emancipación, y Estiú (1954) escribió que “mediante la liberación, el hombre intenta sentir su libertad sin trabas y espera llegar a la dicha por plenitud de sí mismo, es decir, gracias al rebasamiento de los límites que fatalmente se le imponen” (p. 49). Esos límites se impusieron con métodos diseñados para tal fin, la escuela entre ellos, y limitan el desarrollo de todas las dimensiones del ser. El sujeto que hace arte hace trabajo, es decir, acción con, para y sobre el mundo, y lo transforma para el bien común.

El artista, limitándose frente al obstáculo, halla su más auténtica libertad; porque de la confusión de las aspiraciones vagas pasa al problema concreto de las posibilidades del material con que se enfrenta, cuyas leyes va poco a poco traspasando al cuadro de una organización que las convierte en leyes de la obra. (Eco, 1968/1970, p. 18)

La cita de Eco muestra que la libertad del artista no consiste en la ausencia de límites sino en el trabajo con los límites que el material le impone, la dureza de la piedra, el secado de la pintura o la resistencia del papel, y esa misma lógica vale para el sujeto que quiere actuar sobre las situaciones que lo limitan. Quien aprendió a dibujar sabe que el trazo mejora por acumulación de intentos y no por un acto único, de modo que la acción sobre el mundo se concibe también como un proceso paulatino, sistemático y constante, en el que el sujeto se recrea a sí mismo mientras transforma lo que lo rodea. Esa acción, sin embargo, no puede quedarse en el plano individual. Si el ser humano se entiende como ser cultural, es decir, como producto y productor de un grupo, entonces se entiende también como ser social con responsabilidades hacia ese

grupo, y su acción toma la forma de proyectos colaborativos y comunitarios en los que el aprendizaje y la creación se comparten. En esa red colectiva el sujeto supera el individualismo que lo mantenía aislado e indiferente, en el sentido que la segunda función describió, y pasa a ser un ser social emancipado que transforma el mundo para el bien común.

La investigación con jóvenes que produjeron arte para intervenir en su entorno, en Oaxaca, en Bogotá y en un aula de bachillerato, permite observar la cuarta función en tres etapas, cuando la obra sale del espacio donde se creó, cuando llega a la comunidad o a la autoridad, y cuando quienes la produjeron reciben una respuesta que modifica su posición en ese entorno. Meneses Reyes (2016) analizó la gráfica de la Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca durante el movimiento social de 2006, producida por jóvenes estudiantes de barrios periféricos que hasta entonces sentían que “ni derecho al centro tenemos, al centro histórico” (p. 153), y mostró que sus grabados, estenciles y carteles sobre los muros del centro colocaron en el espacio de las élites la voz de quienes estaban excluidos de él, con lo cual el trabajo de las manos se convirtió en acción política. En Bogotá y Soacha, Raigosa Mejía et al. (2021) trabajaron con jóvenes de la Red Somos Generación de Verdad, vinculada a la Comisión de la Verdad de Colombia, y encontraron que las prácticas artísticas les permiten construir estrategias colectivas de resistencia con las que transforman su entorno urbano y disputan la violencia que la ciudad había normalizado. Macaya y Valero (2019) mostraron que esa forma de trabajo cabe en la escuela, pues llevaron los principios del arte comunitario a un grupo de bachillerato con el proyecto Retrato Social, en el que los estudiantes produjeron y difundieron retratos de su comunidad, y documentaron que la creación horizontal y participativa fortalece el pensamiento crítico y la responsabilidad social.

Lo que los docentes pueden recuperar de esos tres casos es que la acción en el mundo se reconoce cuando la obra sale del aula y regresa con una respuesta de la comunidad o de la autoridad, y cuando los estudiantes deciden el destinatario de lo que producen y no solo el tema. Hacer arte obliga a materializar la creatividad, es decir, a transformar el mundo estéticamente mediante el trabajo, y el arte que hace todo ser humano, popular, del pueblo y para el pueblo, funciona como expresión emancipadora desde la racionalidad de cada persona, dado que “la estética contribuiría notablemente a la corriente de prácticas emancipadoras que emergen por fuera y cuestionando el control de todas las formas de subjetivación promovidas desde los centros de poder” (Cartagena, 2012, p. 21).

El arte cumple con las cuatro funciones propuestas para liberar a los sujetos, con la escuela como lugar de ese proceso, siempre que el colectivo docente disponga del margen del programa analítico, que los estudiantes se asuman como hacedores de cultura y de arte y que el quehacer educativo los coloque en el centro.

Conclusiones

Todos los seres humanos son hacedores de cultura, esa cultura es compleja y cambiante por ser construcción humana, y el arte es cultura porque nace de la creatividad y de las manos humanas como expresión del espíritu, si bien se pervierte cuando las hegemonías que controlan el mundo lo cooptan y lo integran a los aparatos que permean de ideología la vida cotidiana y todas las dimensiones del ser. Esos aparatos pueden recuperarse, y la escuela, situada dentro de un espacio social y cultural, es el lugar donde hacer arte equivale a materializar la acción que transforma el mundo. El recorrido del ensayo propone tres condiciones para esa recuperación. El agente del giro es el colectivo docente de cada escuela, con el docente de Artes al frente, dado que el programa analítico del Plan de Estudio 2022 le entrega por escrito el margen para articular los periodos de Artes con los proyectos comunitarios de los demás campos. Las cuatro funciones, hacer consciente, sensibilizar, incentivar la imaginación y la creatividad, y hacer acción en el mundo, se vuelven observables en las expresiones de los estudiantes, en el mismo orden, cuando sitúan en la historia lo que producen, cuando nombran lo que sienten y por qué lo sienten, cuando comparan lo que hacían al inicio con lo que hacen después, y cuando llevan su obra a la comunidad y reciben de ella una respuesta. El caso del primo de Rodrigo muestra que la jerarquía entre arte culto y arte popular se transmite en la familia porque los adultos de esa familia aprendieron en su propia escolaridad que el arte es un don de unos pocos y que lo que ellos producen con las manos no cuenta como arte, y que una escuela que trate el dibujo como una práctica que se aprende, con el mismo método con que enseña a resolver ecuaciones, puede desmentir la idea del talento como don.

El ensayo deja abiertas dos cuestiones, una empírica y otra política. La cuestión empírica se refiere a que los estudios con que se ilustran las cuatro funciones provienen de niveles y contextos distintos, una primaria otomí, jóvenes de Oaxaca y de Bogotá, un aula de bachillerato, y ningún estudio revisado observa las cuatro funciones juntas en un mismo grupo de estudiantes, con lo cual esa observación conjunta queda como tarea para investigaciones posteriores. La cuestión política se refiere a que el margen del programa analítico se otorga en un sistema que asigna tres periodos semanales a Artes, deja escuelas sin docentes de la disciplina y evalúa con exámenes que califican mejor la memorización que la expresión, con lo cual el giro depende de que el colectivo docente lo ponga en práctica a pesar de esas condiciones y sin apoyo adicional del sistema. La cultura construye a los sujetos, mas no los determina, con lo cual es posible cambiar en conjunto los paradigmas, costumbres y creencias que los limitan, y para eso sirven la creatividad y una pedagogía que dé lugar a las formas de expresión artística. Toda expresión artística es también expresión emocional, y por esa vía transforma lo que el sujeto lleva dentro y lo que encuentra fuera, las emociones que dañan, los pensamientos que desgastan,

las percepciones falsas, las violencias y las ilusiones que impiden una relación horizontal y dialógica entre las personas, y abre paso a una relación de humano a humano basada en la amabilidad, el respeto, el amor, el entendimiento y la compasión por el otro.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. (Obra original publicada en 1970)
- Bertinetto, A. (2010). Arte, experiencia estética y liberación. En A. Rivera García (Ed.), *Schiller, arte y política* (Vol. 1, pp. 109–125). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. (Obra original publicada en 1979)
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Paidós. (Obra original publicada en 1969)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. (Obra original publicada en 1970)
- Capistrán-García, R. W. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 343–356. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Debate. (Obra original publicada en 2005)
- Cartagena, M. F. (2012, 22–25 de febrero). *Arte contemporáneo, pedagogía y liberación* [Ponencia; en el programa, «Education, Theology, Art, and Liberation»]. Sesión «(Re)Writing the Local in Latin American Art», College Art Association 100th Annual Conference, Los Ángeles, CA, Estados Unidos.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez Ortiz, G. E., & Álvarez-Rodríguez, M. D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: Reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 107–115. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1980)
- Díaz Fernández, A., & Ledesma Gómez, R. D. G. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: Procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550>
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1968)
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. (Obra original publicada en 2002)
- Estiú, E. (1954). *Arte y liberación*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Freire, P. (2022). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1967)
- García García, J. (2026). El poder del arte en contextos vulnerables: Impacto y significados vividos de una intervención artística comunitaria con adolescentes en Bogotá (Colombia). *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 21, e106976. <https://doi.org/10.5209/arte.106976>
- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión. (Obra original escrita entre 1929 y 1935)
- Guanumen Niño, J. D., & Londoño Pérez, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 25–34. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13203>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta. (Obra original publicada en 1944)
- Macaya, A., & Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165–182. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Meneses Reyes, M. (2016). “Ni derecho al centro tenemos”. Jóvenes artistas gráficos en el espacio público de Oaxaca (2006). *Espacialidades. Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Política y Cultura*, 6(1), 143–166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=419548242002>
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25–39. <https://revistas.esan.edu.pe/index.php/jefas/article/view/337>
- Raigosa Mejía, M., Correa Ramírez, C. F., Beltrán Landazury, J. J., & Contreras Silva, P. A. (2021). El arte como posibilidad para la esperanza: Resistencias y re-existencias juveniles para la construcción de paz en la ciudad de Bogotá desde la experiencia con la Red Somos Generación de Verdad. *Ciudad Paz-andó*, 14(2), 8–21. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18006>
- Ramírez González, M. E. (2025). Aprendizaje basado en proyectos comunitarios para la apreciación de las artes visuales. *Revista Holón*, 3(10), 81–93. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8086>
- Real Academia Española. (s. f.). Arte. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://dle.rae.es/arte>
- Real Academia Española. (s. f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://dle.rae.es/cultura>
- Ríos-Peña, J. U., & Furlán, A. (2024). Violencia y escuela. Vivencias de estudiantes de secundaria en Oaxaca. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45(177), 200–218. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i177.1016>

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Acuerdo número 14/08/22, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Tercera Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar. Anexo Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Uzeta Iturbide, J. (2022). Muralismo y pedagogía otomí. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24), 1–24.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.802>
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. (Obra original publicada en 1930)
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.



¿De qué humanismo hablamos en la NEM? Hacia un humanismo mexicano analógico y de la liberación

*Which humanism are we talking about in the Nueva Escuela Mexicana?
Toward an analogical Mexican humanism of liberation*

Recepción: 5 de septiembre de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

José Antonio Mondragón Rosales ¹ 

Se trata de presentar un humanismo que busca la realización del hombre, darle sentido en su sufrimiento y su muerte, lo cual es, en realidad, dar sentido a la vida. Es un humanismo que invita a la madurez del intelecto y de la voluntad, a realizar sus obras y a que el hombre se realice a sí mismo, a ser libre de manera responsable, a crecer en la virtud y en la entrega a los demás. No puede ser, por ello, un humanismo egoísta ni hedonista, sino altruista o solidario y responsable o esforzado.

M. Beuchot (2009), El humanismo mexicano como humanismo analógico.

Resumen

El presente artículo examina la consistencia interna de la propuesta humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) frente a los andamiajes teóricos de Mauricio Beuchot y Enrique Dussel. Mediante una metodología hermenéutica y de análisis textual inscrita en la filosofía de la educación, el estudio delimita su alcance a los fundamentos discursivos del modelo oficial, desmarcándose de la praxis en las aulas. La discusión demuestra que la limitación de la NEM estriba en una tensión epistemológica entre sus fines emancipadores y sus herramientas conceptuales. Al prescindir de la *phronesis* analógica de Beuchot y de la ontología del “rostro a rostro” de Dussel, el modelo arriesga deslizarse en el relativismo posmoderno o en una simulación de corte bancario. Se concluye que la apertura de la NEM exige la incorporación de un humanismo mexicano analógico y de la liberación para dotar de rigor teórico a su núcleo identitario.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, humanismo, humanismo analógico mexicano, humanismo de la liberación, consistencia epistemológica.

Abstract

This article examines the internal consistency of the humanist proposal of the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School, NEM) against the theoretical frameworks of Mauricio Beuchot and Enrique Dussel. Through a hermeneutic and textual-analysis methodology within the philosophy of education, the study limits its scope to the discursive foundations of the official model and sets classroom practice aside. The discussion shows that the limitation of the NEM lies in an epistemological tension between its emancipatory aims and its conceptual tools. By dispensing with Beuchot's analogical *phronesis* and Dussel's ontology of the “face-to-face,” the model risks sliding into postmodern relativism or into a simulation of the banking kind. The article concludes that the openness of the NEM requires incorporating an analogical Mexican humanism of liberation in order to give its identity core a firm theoretical footing.

Keywords: Nueva Escuela Mexicana, humanism, Mexican analogical humanism, humanism of liberation, epistemological consistency.

¹ joanmondra@gmail.com, Docente, Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, Toluca, México.

Introducción

En los últimos años, la política educativa en México ha experimentado una transformación radical con la implementación de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Dentro del discurso oficial, normativo y pedagógico que sustenta este modelo, el término humanismo se ha erigido como el eje rector y su adjetivo identitario por excelencia; la NEM se proclama, defiende y promueve activamente como un paradigma humanista.

Sin embargo, el uso de este concepto suele adolecer de un fundamento interpretativo claro y profundo en torno a lo que significa un *humanismo mexicano*. Al reducir el término al respeto y promoción de la dignidad humana, el discurso oficial clausura la brecha hermenéutica y evade precisar sus raíces filosóficas. Ante esta ambigüedad, resulta imperativo interrogar: ¿A qué humanismo se refiere? ¿Acaso al humanismo novohispano? ¿Al humanismo del siglo XX desarrollado por el llamado grupo *Hiperión* con Samuel Ramos, Emilio Uranga, Jorge Portilla o Luis Villoro? ¿O quizá al humanismo de la liberación de Enrique Dussel y a la propuesta analógica de Mauricio Beuchot? La respuesta es evidente: en el marco conceptual de la NEM no hay suficiente claridad al respecto.

El presente artículo aprovecha la apertura interpretativa de la Nueva Escuela Mexicana para integrar los aportes de Enrique Dussel y Mauricio Beuchot, dos de los más importantes referentes del pensamiento filosófico mexicano contemporáneo. Sus propuestas antropológicas, ontológicas y epistemológicas están sólidamente situadas en la realidad sociocultural mexicana. Dussel, fundador de la filosofía de la liberación, por un lado, promovió una reforma educativa que superara las coyunturas políticas del magisterio —un ideal latente en la Nueva Escuela Mexicana—; no obstante, su pensamiento permanece ausente de los fundamentos explícitos del modelo, quedando relegado de forma marginal a la bibliografía de los planes de estudio o citado únicamente como un filósofo decolonial. Beuchot, por otro lado, referente contemporáneo del humanismo y creador de la hermenéutica analógica-icónica, propone una pedagogía de las virtudes que tampoco es recuperada formalmente al aludir al humanismo en la NEM.

Desde una perspectiva metodológica estrictamente hermenéutica y de análisis textual, el presente estudio articula una propuesta orientada a esclarecer la noción de humanismo mexicano en las obras de ambos autores, rastreando sus confluencias con el discurso de la NEM. Es fundamental precisar que esta investigación se inscribe deliberadamente en el horizonte de la filosofía de la educación y la historia de las ideas; por consiguiente, su alcance se centra en los fundamentos filosóficos y discursivos del modelo, desmarcándose analíticamente de la praxis en el aula, la intervención docente cotidiana o las dinámicas operativas de los Consejos Técnicos Escolares. El artículo se erige sobre la convicción de que el debate urgente en torno a la educación pública contem-

poránea en México debe librarse, en primera instancia, en el terreno de la fundamentación epistemológica, restituyendo así el rigor teórico al núcleo identitario del modelo educativo vigente.

¿Qué entender por humanismo?

A pesar de la diversidad conceptual de cada época, este movimiento promueve una visión que enaltece las facultades, capacidades y cualidades inherentes al ser humano. De este modo, enfatiza el valor y cuidado de su dignidad, la cual se enraíza en su condición racional, volitiva y existencial. Todo humanismo exige fundamentarse en una manera particular de comprender la condición humana: ya sea desde un paradigma esencialista, que defiende la existencia de una naturaleza o sustancia fija que lo define; o a partir de una perspectiva existencialista, la cual niega cualquier esencia predeterminada y sostiene que el ser humano primero existe, es un proyecto y permanece abierto a múltiples posibilidades de ser. Aunque ambas posturas parten de premisas opuestas, coinciden en la exaltación de las virtudes, habilidades y riquezas humanas. Por lo tanto, el humanismo opera siempre como una crítica frente a aquello que impide el despliegue de la dignidad, los derechos, la libertad y el pensamiento; en consecuencia, levanta la voz cuando se pretende instrumentalizar, cosificar o denigrar al sujeto.

A todo humanismo le subyace un conocimiento amplio y profundo del ser humano; es decir, se fundamenta de manera indispensable en una antropología filosófica y en una ética. Por ello, la apuesta actual por revitalizar la reflexión en torno a esta categoría es pertinente y necesaria, pues funciona como un imperativo para situar siempre, como base de toda política pública y de los diversos ámbitos del saber, una visión clara del ser humano que aspire a dotar de sentido su existencia.

Esta visión constituye, inclusive, la razón de ser de las acciones cotidianas en los campos profesional, científico, cultural y religioso: el trato diario con el entorno revela la noción de ser humano que se asume y proyecta. Por consiguiente, de la concepción antropológica que se sostenga dependerá el tipo de humanismo que se pretenda promover en cada contexto social o situacionalidad concreta.

En este sentido, la noción de humanismo es plurisemántica; no constituye un término unívoco, sino un constructo desarrollado a lo largo de la historia a partir de la *Weltanschauung* propia de cada época. No obstante, a pesar de las comprensiones diferenciadas en cada contexto, subyace en él cierto “aire de familia” o notas comunes que lo identifican desde su diversidad hermenéutica. Así, es posible rastrear, por un lado, aquellos humanismos que rescatan la condición, la grandeza y las potencialidades ontológicas del ser humano y, por el otro, aquellos que enfatizan las aportaciones formativas de los *studia humanitatis*.

Dos trayectorias del ideal humanista: del despliegue ontológico a la formación por los *studia humanitatis*

Para Mauricio Beuchot, la grandeza del ser humano se define a partir de un núcleo de intencionalidades integrado por la intelección, la volición y la existencia. Esta arquitectura configura una unidad activa, abierta y dinámica donde convergen la razón, el pensamiento, la palabra, los afectos, las pasiones, los sentimientos y la corporeidad; facultades que, en sincronía, impulsan al sujeto a dotar de sentido su acontecer cotidiano. Asimismo, Beuchot concibe al ser humano como un símbolo microcosmos: una síntesis del universo que coexiste en una relación de fraternidad tanto con el prójimo como con la naturaleza, porque es un ser unitivo, de mediación y vinculación, sobre todo crea vínculos afectivos con todo lo que le rodea. Esto sitúa al ser humano en su justa medida, evitando tanto su reducción a la condición de objeto como su deificación. Al respecto, Beuchot (2015) señala:

Es que el símbolo une. Conecta el microcosmos, que es el hombre, con el macrocosmos, que es el universo. Nos hace comprender el puesto del ser humano en él. Su misma imagen: el de mundo en pequeño, es unitiva. Al recalcar la relación del ser humano con todos los reinos del ser, le hace ver su hermandad con el universo completo. Por eso, por tener un lugar privilegiado, le toca cuidar de lo demás, ser el guardabosques de la naturaleza. Él es como el pensamiento de la existencia, el punto en el que esta cobra conciencia de sí misma. Es donde el ser se vuelve conocimiento. (p. 39)

En este marco, el ser humano se proyecta como una entidad bifronte: un rostro refiere a lo apolíneo (racionalidad, intelección, creatividad y lógica), mientras que la contracara alude a lo dionisiaco (pasiones, instintos, afectos y sentimientos). Una faceta representa la naturaleza y la otra, la cultura; simbólicamente, una dimensión evoca su potencial trascendente y la otra, la condición animal que le es inherente. No obstante, ambas coordenadas coexisten en un equilibrio dinámico, inscritas en una dialéctica trágica que articula los contrarios de manera proporcional. Desde esta complejidad, y mediado por su libertad y autonomía, el sujeto busca dotar de sentido a una realidad que, con frecuencia, se le presenta caótica, enigmática o misteriosa.

Se reitera, entonces, que la comprensión de la condición humana —su dignidad, identidad o realización— determina la matriz de humanismo que se erige en contextos históricos específicos. En una célebre formulación, Jacques Maritain (1936/1966) señala que el humanismo “tiende esencialmente a hacer al hombre más verdaderamente humano y a manifestar su grandeza original haciéndolo participar en todo cuanto puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia” (p. 12).

En contraposición, la postura posestructuralista, al enfatizar la “muerte del sujeto” en sintonía con Heidegger, apostó por un antihumanismo teórico. Esta postura no supuso una negación de la existencia del hombre *per se*, sino una

denuncia de las estructuras ideológicas y de poder subyacentes a la lógica de dominio neocapitalista. Dicha corriente visibiliza los intereses instrumentales y narcisistas de la modernidad tardía, donde el sujeto —despojado de identidad, despersonalizado en la masa y volcado al hedonismo— queda reducido a un engranaje cuyo fin último es el mantenimiento del sistema; un escenario donde el individuo consume para terminar consumido por sus propios productos. Ante este panorama, el planteamiento de un nuevo humanismo se presenta como una profunda contradicción: ¿cómo apelar a la dignidad y la trascendencia del sujeto en un horizonte histórico que se sostiene, precisamente, sobre su cosificación radical?

Seguidamente, resulta indispensable comprender el humanismo a partir de la tradición de los *studia humanitatis*. Esta matriz remite a lo que desde el medievo se catalogó como el *trivium* o letras humanas: gramática, dialéctica y retórica. Durante el Renacimiento, este campo fue consolidado por humanistas consagrados al estudio del lenguaje y la filología grecolatina, cultivando a la par disciplinas como la filosofía, la literatura, la historia y la política. Estas artes liberales se configuraron como un ámbito epistémico diferenciado del científico. Paradójicamente, la ciencia también cimentó sus bases renacentistas mediante la matematización y fisicalización del universo, instituyendo a la física y la matemática como los cánones de lo legítimamente “científico” a través de figuras como Roger Bacon, Copérnico, Galileo o Da Vinci. Frente a esta racionalidad físico-matemática, los grandes exponentes de los *studia humanitatis* fueron Dante, Juan Luis Vives, Erasmo de Rotterdam, Pico de la Mirandola y Tomás Moro.

Como afirma Miguel Ángel Sobrino Ordoñez (2011), el ideal de este humanismo renacentista radicaba en recuperar el esplendor de la cultura clásica bajo la inspiración de la *paideia* griega. En las propuestas de Sócrates, Platón y Aristóteles, dicho modelo buscaba educar en la virtud (areté) mediante el cuidado integral del alma y del cuerpo a través de un currículo humanístico y gimnástico. Su horizonte era nítidamente cívico: formar ciudadanos comprometidos con el bien común, la justicia y la equidad dentro de la *polis*. Con este bagaje, el Renacimiento exaltó una potencia humana capaz de inaugurar una cosmovisión antropocéntrica que fracturó el teocentrismo medieval; se llegó a sostener que el diseño divino exigía que el ser humano transformara su entorno mediante el ejercicio del libre albedrío. Así, la *paideia* operó como el pilar conceptual de los *studia humanitatis*, articulando una postura racionalista orientada a validar la eminente dignidad de un sujeto que, valiéndose de sus propias luces y facultades, asume la tarea de subvertir y transformar su realidad.

Al respecto, Noé Héctor Esquivel Estrada afirma que, a pesar de la diversidad de comprensiones históricas en torno al humanismo, desde un énfasis ético y utópico, todas las vertientes aluden a un ideal de ser humano con

el propósito de reconstruir un entramado social favorable para la existencia. Bajo esta lectura, lo humanista constituye un modo de ser, una praxis y un compromiso activo con el entorno que rebasa el mero conocimiento teórico sobre el hombre. De este modo, el ser humanista trasciende la simple actitud humanitaria o benévola, en tanto que sus decisiones e interacciones inciden directamente en las transformaciones sociales, en la defensa férrea de la dignidad y en la materialización cotidiana de la justicia, la libertad y el respeto a la pluralidad cultural de los pueblos. Como señala Esquivel Estrada (1998):

¿Hacia qué valores o ideales tiende este humanismo contemporáneo? Podríamos en este momento, adelantar algunas de sus características, como son: la libertad, la fraternidad universal, el amor por la verdad, la justicia social, el conocimiento emancipador, el diálogo en la igualdad de posibilidades, el respeto cultural, la necesidad de una formulación valorativa que guíe y de sentido a la vida y a la acción del género humano. Dentro de esta misma perspectiva nos encontramos también con Agustín Basave, quien concibe al humanismo como “búsqueda, establishment y exaltación de los más altos valores de la cultura... como comprensión objetiva de la persona humana en todas sus posibilidades: ciencia, moralidad, filosofía, historia, arte”. (p. 30)

El giro hacia el humanismo crítico y existencial

Por su parte, el filósofo mexicano Mario Teodoro Ramírez, en su sugerente texto *Humanismo en el siglo XXI. De la hybris moderna a la frónesis posmoderna*, propone un humanismo crítico que tome en consideración los límites de esta tradición, sin caer en la provocación performativa o nihilista de la posmodernidad. Su propuesta defiende un humanismo que atenúe el exceso de confianza en el sujeto moderno; aquel que, al desconocer sus fronteras, clausuró su horizonte y se erigió bajo la fantasía de una entidad eminentemente racional, autoritaria y prepotente. Sin embargo, este replanteamiento tampoco pretende derivar en el desfondo, en el enseñoreamiento de las sombras (irracional), el narcisismo relativista y escéptico o en el despliegue de emociones fugaces y frívolas. Se trata de repensar al ser humano para refundar el humanismo, superando tanto los racionalismos absolutos como los individualismos perversos donde la otredad no encuentra cabida.

Así, este modelo se configura como una crítica de todo aquello que atenta contra lo humano, pero también de los mecanismos mediante los cuales el propio ser humano vulnera la alteridad y su propia condición. El humanismo moderno, anclado en la *hybris* —es decir, en el frenesí apasionado, la soberbia y el poder omnímodo de la razón—, clausuró la posibilidad de la alteridad debido a un *ego* solipsista, desvinculado de la tradición y los afectos, y volcado por entero hacia un progreso científico-tecnológico que prometía la felicidad secular. Este proceso derivó en el desencantamiento del mundo, reduciendo el espacio para la imaginación, la creatividad y la memoria en favor del porvenir.

En consecuencia, el proyecto moderno atentó contra su propia dimensión pulsional e instintiva, a la par que fundó una totalidad conquistadora de la diversidad. Mediante el *ego conquiro*, en términos de Enrique Dussel, se eclipsó la pluralidad y se extendió el dominio de la *Weltanschauung* eurocéntrica, cuyas consecuencias son evidentes hoy en la degradación de la Tierra en nombre del progreso. No hay que olvidar que el *ego conquiro* es una categoría dusseliana que refiere a la fundación de la subjetividad europea previa al *ego cogitans* cartesiano, que se asume como ser superior con el “derecho” de colonizar territorios y mentalidades, al asumirse como un yo autoritario, totalitario, patriarcal y genocida, que encubrió la diversidad y la riqueza del otro en 1492.

En este marco, resulta fundamental el planteamiento de Ramírez (2010) al cuestionar que la existencia sea un mero atributo del yo, como postulaba Descartes. Siguiendo a Jean-Luc Nancy, Ramírez sostiene lo opuesto: el yo es un atributo de la existencia (p. 18). La experiencia originaria es la de existir y participar de la realidad, del afecto y del encuentro con el regazo materno y el lenguaje primigenio; solo a partir de esta vivencia existencial deviene la autoconciencia. Esta tesis guarda una estrecha afinidad con la Filosofía de la liberación de Dussel, quien afirma que, antes de constituirse como un yo individual, el ser humano es pueblo. Con ello alude a una relación de comunión con los otros, inscrita en una memoria, historicidad, costumbres y lenguajes. El ser humano es, ante todo, un ser en relación, donde la figura materna simboliza el afecto, la seguridad y el amor previos a la emergencia del *yo pienso*. Al respecto, Ramírez (2010) señala:

Simplemente, para bien y para mal, co-existimos, nuestro ser se juega, se vive, se hace ante los otros, con ellos, entre ellos —en verdad, mi existencia no es “mía”. No hay, desde esta redefinición fundamental, ninguna prioridad del individuo o de la colectividad. Decir que uno vale más que el otro o que uno tiene que estar subordinado al otro no tiene, simplemente, sentido. La existencia no me pertenece sólo a mí, pero tampoco sólo al otro o sólo a los otros. Nos pertenece a todos, o, como decíamos, todos pertenecemos o participamos de la existencia. Y no sólo “nosotros”, es decir, los humanos: infinidad de seres, con nosotros, junto a nosotros, participan igual de la existencia, comparecen también ante lo demás. (p. 18)

El humanismo crítico propuesto por Ramírez se fundamenta en esta ontología de la existencia de Jean-Luc Nancy, bajo la premisa de que *coexistir* constituye la dimensión más originaria y genuina que experimenta el ser humano; una realidad inmediata donde la otredad no es fundada por el yo, sino que emerge de la propia existencia. Así, la alteridad preexiste a la autoconciencia: antes del yo, se encuentran el tú y el nosotros. No obstante, a lo largo de la historia, el ser humano ha atentado contra ese “otro de sí mismo”. Frente a esta deriva, los tiempos contemporáneos se nutren de la *phrónesis* postulada por autores como Gadamer, MacIntyre, Victoria Camps y Mauricio Beuchot. Esta virtud de la prudencia, entendida como proporción, equilibrio y

reconocimiento de los límites, propicia una racionalidad humilde y una praxis coherente orientada a la promoción de la diversidad y las diferencias. Desde este horizonte, la reflexión filosófica se encuentra con experiencias de comunión, encuentro, presencia y hospitalidad hacia lo otro; condiciones que vuelven oportuno promover lo que Ramírez denomina un humanismo comunista. Al respecto, el autor afirma:

Ser comunistas sería entonces cuidar -atender, respetar, pensar- ese ser en común que somos todos, el Ser en común que va más allá de nosotros y llama a nuestra humildad, a una humildad antropológica -respeto, esto es, respeto a los otros- pero también cosmológica -respeto, esto es, respeto a lo Otro. (Ramírez, 2010, p. 19)

El humanismo analógico mexicano

Mauricio Beuchot constituye uno de los referentes obligados para comprender el denominado humanismo mexicano. Considerado uno de los máximos exponentes de la filosofía novohispana y precursor de la hermenéutica analógica, su producción bibliográfica sobre la materia es vasta. Entre sus publicaciones más citadas en torno al tema destacan aquellas dedicadas a los pensadores del siglo XVI, en quienes se inspira para proponer el humanismo mexicano como un modelo analógico. Conviene señalar que su interés por esta veta no es reciente: en 1990, durante su discurso de recepción en la Academia Mexicana de la Historia, expuso una reflexión sobre la filosofía colonial cuyo eje central fue el humanismo novohispano. Incluso Ramón Xirau, un año antes, en la respuesta al discurso de ingreso de Beuchot a la Academia Mexicana de la Lengua, lo reconoció como una figura clave en la recuperación del pensamiento de dicho periodo.

Beuchot sostiene la existencia de un humanismo mexicano analógico; una corriente que no niega su origen europeo, concretamente el humanismo español proveniente de los evangelizadores. Estos autores, imbuidos de las ideas del Renacimiento y con una sólida formación escolástica, asumieron la defensa de los derechos naturales de los indígenas. Inspirados en la Escuela de Salamanca por figuras como Domingo de Soto y Francisco de Vitoria, sus discípulos en tierras amerindias —como Bartolomé de las Casas, Alonso de la Vera Cruz y Tomás de Mercado— argumentaron rigurosamente en favor de la dignidad y racionalidad de los nativos, manifestando una férrea oposición a la esclavitud, las encomiendas y los repartimientos.

Además de la salvaguarda de los derechos indígenas emprendida por los franciscanos fray Juan de Zumárraga y Vasco de Quiroga, el dominico fray Juan Ramírez y el agustino fray Alonso de la Vera Cruz, Beuchot identifica a De las Casas como el humanista más radical de la época. Defensor incansable de los derechos naturales de los indios, De las Casas sostuvo que la difusión de la fe debía ser estrictamente pacífica; asimismo, argumentó que, si algún indígena rechazaba la evangelización, era menester respetar su libre albedrío sin

imponerle el mensaje cristiano. Esta postura contrastaba parcialmente con las de Quiroga y Alonso de la Vera Cruz, quienes, aun rechazando categóricamente la esclavitud, consideraron legítimo recurrir a la guerra justa como un recurso necesario para posibilitar la difusión de la fe. Al respecto, Beuchot (2003) señala en su obra *Humanismo novohispano*:

Parece ser que el único que llegó a la conclusión extrema de respetar totalmente la voluntad de los gentiles de convertirse o de permanecer en la infidelidad fue Bartolomé de las Casas, quien además fue un campeón en la lucha contra la esclavitud de cualquier tipo -secundado por muchos dominicos, por ejemplo, por fray Juan Ramírez-. Partidarios de que, si no quedaba otro remedio, había que hacer la guerra a los indios para imponerles la fe, lo fueron Quiroga, fray Alonso de la Vera Cruz y la mayoría, aunque ninguno de ellos propició la esclavitud como resultado de la guerra de conquista que debía conducir a los indios a la evangelización. (p. 11)

Desde esta perspectiva, el humanismo analógico asume y reivindica la especificidad de la cultura amerindia. La labor de los humanistas novohispanos trascendió la mera salvaguarda de la lengua, el arte o la tradición comunitaria; radicó en la comprensión profunda de la *Weltanschauung* originaria y su racionalidad de corte mítico-simbólico. Identificaron allí un *ethos* vivencial cuya riqueza no debía ser obliterada por la imposición de una matriz cultural ajena. La naturaleza analógica de este proyecto estriba en su capacidad para articular el equilibrio, la proporción y el mestizaje. Evita, por un lado, la reducción unívoca del amerindio a un molde abstracto y eurocéntrico; y, por el otro, el desvío equívoco que fragmentaría la noción compartida de dignidad y racionalidad humana. Es en la tensión entre la diversidad cultural y el horizonte universal donde se fragua esta síntesis. Como afirma Beuchot (2009): “en ese entrecruce de los dos humanismos, el europeo y el indígena, surgió un humanismo nuevo, híbrido, mestizo, que podemos llamar humanismo mexicano, y que puede enseñarnos aún muchas cosas, para renovar nuestros humanismos actuales” (p. 79).

Este modelo no se caracteriza únicamente por la defensa de la población amerindia, sino también por el profundo dominio que los evangelizadores tuvieron del latín y del griego, lenguas que les permitieron traducir y asimilar las obras de Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino. Asimismo, la lectura minuciosa de pensadores renacentistas como Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro sentó las bases para que, posteriormente, figuras como sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora recuperaran la mitología grecorromana e integraran elementos afrodescendientes e indígenas. Este proceso dio como resultado un teatro y una poesía barroca marcadamente mestiza. Incluso, los registros históricos dan cuenta de cómo la enseñanza del latín en territorio novohispano se desarrolló con una rapidez y una eficacia admirables. Al respecto, en su célebre texto *Los orígenes del humanismo mexicano*, Rafael Moreno (1956) afirma:

Lo que puede señalarse es que ya en el siglo XVI los mexicanos no sólo asimilaron en la fuente original la retórica, la moral, la política, los ideales educativos, la poesía, el pensamiento de los griegos y los romanos, sino también comenzaron a realizar composiciones latinas, tanto en prosa como en verso, que habrían de decirse al lado de las castellanas en las festividades religiosas o cívicas, y en los abundantes certámenes literarios de la época... Sobre todo, al mestizo fray Diego de Valadés que mostró a lo europeos su saber literario y las costumbres e historias de los indios en la *Rhetorica Christiana*, que según Gabriel Méndez Plancarte "exige ser comparada con la *Rhetorica Ecclesiastica* casi contemporánea de fray Luis de Granada". Además de manejar la lengua latina con una soltura y una elegancia que recuerdan a Cicerón, manifiesta una vastísima erudición grecolatina y un conocimiento profundo de las actitudes más caras del Renacimiento. (p. 10)

La propuesta de un humanismo mexicano analógico en Beuchot devela el *ethos* constitutivo del humanista. Su labor no solo radica en reconocer y defender la dignidad a partir de un modelo específico, sino en promover el ser, la cultura, la vida, la ciencia y las relaciones del sujeto consigo mismo, con el otro y con la naturaleza. Así, el enfoque analógico toma en consideración el núcleo de intencionalidades propio del ser humano: la intelectual, la volitiva y la existencial (racionalidad, afectividad y sentido de la vida), evitando la colonización de una dimensión sobre otra para articularlas en armonía y dinamismo permanente. Bajo esta mirada, se valora la defensa de los derechos basados en la teología escolástica y en la filosofía renacentista, partiendo de la situacionalidad de la condición amerindia asumida en el mundo de la vida; un espacio que emana de una nación intercultural, diversa y enriquecida por múltiples expresiones culturales y científicas.

Encrucijadas del humanismo mexicano

Resulta notorio, entonces, que la génesis del humanismo mexicano se fundamente en una teología cristiana arraigada en la comprensión del ser humano como persona —definida clásicamente como “sustancia individual de naturaleza racional”— e interpelada a construir un orden de paz, justicia, equidad y bien común. No obstante, dado que los humanistas novohispanos pertenecían a una clase privilegiada de adscripción religiosa con acceso exclusivo a la formación universitaria, esta condición suscita la interrogante de si el humanismo constituye una característica esencial para todo cristiano, puesto que el amor por la otredad y la defensa de sus derechos implican, en última instancia, una opción ética radical por el derecho a la vida.

Estos humanistas religiosos no solo protagonizaron la defensa de los indígenas durante los siglos XVI y XVII, sino que también participaron en la consolidación de la nación mexicana entre las centurias XVIII y XIX. Sin embargo, el auge de la influencia liberal y positivista de corte juarista, la recepción de los ideales de la Revolución francesa y la asimilación del paradigma cientificista desplazaron la fundamentación teológica en favor de

una secularización del pensamiento. Pese a este quiebre, en los humanistas posrevolucionarios aún es notoria la inspiración en valores axiológicos como base de un modelo diseñado para responder a la identidad mexicana y, sobre todo, para retornar a sí mismos a través de la autoconciencia de su propia riqueza cultural.

En este horizonte de reapropiación, Samuel Ramos (1963) bosquejó un humanismo mexicano que rehuía de las derivas tradicionales. Su propuesta no consistía en una curva orientada al cielo al estilo del idealismo clásico, propenso a extraviarse en utopías estériles, ni tampoco en un retorno ciego a la inmanencia terrenal del Renacimiento, cuya deificación de la técnica desembocó en la alienación moderna. La postura de Ramos es radicalmente axiológica: un movimiento analógico entre el ideal y la realidad que mantiene un horizonte de trascendencia, pero sin desvincularse de las contingencias históricas, traduciéndose en una disposición estética y ética hacia el cuidado de sí, del otro y del entorno.

Asimismo, Antonio Caso ensanchó los márgenes del humanismo liberal e individualista para inscribirlo en una ontología comunitaria. Desde su perspectiva, la vocación humanista exige un eco en el tejido social donde la retórica se subordine a la praxis mediante actos cotidianos que doten al pensamiento de un carácter militante y transformador. En su análisis sobre Caso, García Máynez (1963) condensa el núcleo de esta postura:

En el fondo de todas sus predicaciones late la idea de que el ser humano dispone de un enorme caudal de posibilidades, de una energía latente capaz de manifestarse en múltiples sentidos y de realizar, en cada uno de nosotros, los eternos paradigmas de la justicia, la belleza o el bien. Su doctrina es humanismo, no especulativo, sino activo, militante. Humanismo integral, presidido por la fe en la bondad ingénita del hombre y el ideal cristiano de la caridad y la esperanza. Humanismo del corazón, no del intelecto. Heroísmo filosófico, en suma. (p. 56)

Sin embargo, sobre la realidad mexicana, a pesar de su tradición humanista y de la riqueza de su mestizaje dialéctico y proporcional entre lo europeo, lo amerindio y lo afrodescendiente, aún pesa un *Ego conquiro* que la condenó a la periferia, al no-ser y a la barbarie. Esta lógica dominadora negó la valía de una racionalidad mítica, simbólica y ecológica que surge de los “condenados de la tierra” (Fanon, 1961/1963); es decir, del mundo de la vida que palpita en la cotidianidad de campesinos, sectores empobrecidos, mujeres, infancias, obreros y pueblos originarios que han padecido el triunfo del “Anticristo” (Benjamin, 1940/2008) o del “Verdugo” (Horkheimer, 1970/2000).

Y es que la totalidad moderna fundó un humanismo excluyente, acomodado a una moral enraizada en los ideales de los derechos individuales. Paradójicamente, la libertad, la igualdad y la fraternidad operaban solo para el sujeto de Occidente: para el europeo que había adoptado el *logos* del progreso técnico-científico. El respeto a la dignidad y la educación se reservaron para

quienes poseían las luces de la razón y la civilización, marginando históricamente a las comunidades negras, las mujeres, las clases subalternas y a toda Latinoamérica.

Frente a esto, la posmodernidad aportó el resquebrajamiento de una razón monolítica, abriendo paso a una pluralidad de juegos de lenguaje; no obstante, nunca logró socavar la homogeneización que la racionalidad técnica impone. Asimismo, el desencanto posmoderno y su desconfianza hacia las instituciones sumieron en crisis los grandes relatos. Al erosionarse la fe en la revolución, la justicia o la paz por ser percibidas como metarrelatos abstractos, se instauró un estilo de vida centrado en la figura de Narciso. En este escenario, el yo hedonista cobra relevancia y opta por una identidad a la carta: al asumirse como un proyecto perpetuo, nada lo determina, ni la lengua, ni la nacionalidad, ni la cultura. De este modo, transitamos de un universalismo existencial abstracto a un relativismo radical y a una diversidad exponencial.

El problema radica en que este *ego* posmoderno carece de ojos para el prójimo; se regocija en las largas sombras del “Dios muerto” —los fetiches del dinero y el progreso— dentro de un hedonismo unívoco. Cuando este sujeto se abre al otro, lo hace con la finalidad de potenciar su propio bienestar al asumirse como benefactor solidario. Sin embargo, el humanismo no es mero sentimiento ni una postura basada en la simple afectividad; constituye un modo de ser y actuar éticamente comprometido con la promoción de la dignidad humana y de la vida en su situacionalidad concreta.

El humanismo de la liberación: la epifanía del rostro

Por lo tanto, urge desarrollar un humanismo de la liberación: un proyecto crítico y situado que visibilice la necesidad de una pedagógica dusseliana. En su célebre obra *La pedagógica latinoamericana*, Dussel critica duramente la pedagogía de Rousseau, al considerarla el fundamento de la educación burguesa moderna. Para el filósofo, el *Emilio* rousseauiano representa un sujeto huérfano, desprovisto de tradición y memoria familiar; opera como una pizarra en blanco que el *Ego magister* pretende saturar de conocimientos con el objetivo de prepararlo para el consumo de la ideología de la totalidad capitalista. Bajo este diseño, la educación moderna está estructurada para que el sujeto devenga un consumidor consumido por los bienes, la moda y el lucro que el capital ofrece. Se sofisticaba la totalidad dentro de las aulas, despojando a la ciencia de su noble tarea en favor de la vida y el cuidado de la naturaleza, y clausurando la búsqueda de la justicia social y el bien común.

Frente a esta matriz moderna, el docente ha de permanecer en escucha y acogida constante de la alteridad, permitiéndole ser en su radical diferencia. El educador posee dos oídos y una boca precisamente porque su constitución ontológica está orientada prioritariamente a escuchar —antes que a emitir un discurso unívoco— las necesidades, inquietudes, dolores, esperanzas, la

indigencia y la sed de conocimiento del estudiante. La praxis liberadora apuesta por la mirada y la escucha atenta, pues el encuentro con el rostro del estudiantado conduce al interior del alma, del corazón y del pensamiento. Al respecto, Dussel (1980) sostiene:

El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día escucha la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad"; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión el sistema, es haberse puesto en cuestión en el sistema. Por ello el magisterio del anti-Émile no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (ob-audire: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. (p. 97)

Toda esta arquitectura relacional se erige como el *a priori* fundamental de cualquier propuesta pedagógica, configurándose como la antesala ineludible de la didáctica: sin la experiencia de la otredad, la educación deviene imposible. Lejos de ser un acto unidireccional, el encuentro con el prójimo transforma al *Ego magister*, quien debe mantener una vigilancia ética constante para no dejarse colonizar por su propio solipsismo. Prescindir de este reconocimiento equivale a ejercer una violencia epistémica y ontológica que invisibiliza la situación existencial, las riquezas y la finitud del otro. Así, antes de cualquier despliegue pedagógico, se vuelve una condición indispensable la experiencia originaria de la pedagógica y el encuentro presencial. Como advierte Dussel (1977/2011):

Al rostro del otro se le manipula como mera cosa sin trascendencia ni misterio; se lo constituye como instrumento. El rostro se lo cambia por una máscara, fea, usada, rústica. La máscara ya no es rostro; ya no interpela; es un mueble más del entorno. Se pasa junto al otro y simplemente se dice: "¡Un obrero!", o: "¡Un indígena!", o: "Un negro". (p. 97)

El "otro" en Dussel no se reduce al proletariado marxista clásico. En sintonía con Walter Benjamin (1940/2008) en sus *Tesis sobre la historia*, la alteridad es encarnada por todo aquel que porta una "débil fuerza mesiánica": el pobre, el campesino, el indigente, el obrero, el indígena, el barrendero, el ama de casa, la mujer violentada o quien asume su género en libertad. En suma, refiere a quienes padecen el terror del "Anticristo", metáfora que en Benjamin prefigura al neocapitalismo y a las estructuras ideológicas que dominan las conciencias y colonizan la vida, el ser y el pensar. Por ello, el otro posee un nombre, una tradición, saberes e historicidad. Es el depositario de esa fuerza transformadora capaz de fracturar la totalidad y emancipar a los sujetos de modelos de existencia ajenos a su situacionalidad, posibilitando optar por paradigmas donde el encuentro cara a cara supere cualquier intento de colonización epistémica u ontológica. El reto estriba en hacer estallar el *ego*

para salir de sí mismo e ir al encuentro de la otredad. Al respecto, Beuchot (2016) afirma:

Pero el hombre, de suyo, es un análogo intencional. Es un núcleo o nudo de intencionalidades: cognoscitiva, volitiva y entitativa o existencial. Y son todas analógicas, porque en la analogía predomina la diferencia, y en su proyección el hombre debe tender hacia lo diferente, hacia lo otro, lo más posible. Mientras más se polarice hacia la alteridad, hacia los demás, estará más realizado; y, mientras más se vuelva hacia sí mismo, estará más en peligro hasta de enfermar psíquicamente. (p. 53)

Por su parte, el filósofo Emmanuel Levinas denunciará el sistemático olvido del “otro” en la conformación de la identidad occidental. Su condición de judío y su profunda asimilación del *Talmud* lo impulsaron a desarrollar una filosofía comprometida con la realidad histórica y responsable ante el sujeto sufriente: la viuda, el forastero, el extranjero, el pobre y el excluido. Estos rostros de la vulnerabilidad encarnan un eterno éxodo en búsqueda perpetua de una tierra prometida. Desde esta perspectiva, el yo debe fracturar su egocentrismo y salir de su propia mismidad para comparecer rostro a rostro ante una alteridad radical. Contemplar el rostro del otro es lo que posibilita respetar su identidad y libertad, asumiendo la responsabilidad de su cuidado y la promoción de su eminente dignidad. Como señala Levinas (1961/2006) en *Totalidad e infinito*:

La epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad. El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero; pero esta pobreza y este exilio que invocan a mis poderes, me señalan, no se entregan a estos poderes como datos, siguen siendo expresión del rostro...Es mi responsabilidad frente a un rostro que me mira absolutamente extraño -y la epifanía del rostro coincide con estos dos momentos- lo que constituye el hecho original de la fraternidad. (pp. 226-227)

Levinas enfatiza la responsabilidad hacia el otro, permitiéndole ser en su radicalidad. Sin embargo, ¿cómo lograr este cometido ante una tradición occidental que ha relegado la alteridad para priorizar un yo eminentemente racional? Responder a esto implica la deconstrucción de lo que somos; urge una reconversión antropológica que nos permita pensarnos y ser de manera distinta. Quizá, como sugiere Paul Ricoeur (1990/1996), se trate de pensar el “sí mismo como otro”.

No obstante, en este horizonte no basta con el plano especulativo: es imperativo encarnar al otro en la propia subjetividad. Esto exige el encuentro con el prójimo en su contexto singular, compartiendo su padecimiento, enfermedad, logros, dolores o alegrías. Asumir esta responsabilidad entraña ser hospitalarios, proteger, liberar y cuidar del otro, salvaguardando siempre su diferencia. No se trata de construir un *alter ego*, sino un *alter tú* que obligue a un encuentro rostro a rostro capaz de conmover la afectividad sobre la cual se erigen la fraternidad y la justicia. Al respecto, resultan orientadoras las palabras de Beuchot (1999):

Nos hacemos un ícono del otro cuando dejamos que él nos manifieste lo que es, lo que piensa, lo que desea, a lo que aspira. Nos hacemos, en cambio, un ídolo del otro, cuando le imponemos nuestra imagen y semejanza, cuando lo queremos hacer como nosotros queremos, con conocimiento de controladores y con amor de posesividad. En el ícono no sólo miramos al otro, sino que también, y sobre todo, nos dejamos mirar por él. Dejamos que su mirada se encuentre con la nuestra, dejamos que la escucha rompa la imposición y surja el don, la oblatividad. (p. 73)

En su obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas es contundente al afirmar que al otro hay que vivirlo éticamente desde la heteronomía, un imperativo que mandata responder con amor y compasión. La mirada del otro estremece al sujeto, lo obliga a salir de sí mismo y lo moviliza hacia la generosidad. Ciertamente, este llamamiento de la alteridad carece de tintes románticos: convivir en la tensión de una “armonía-conflicto” frente a la diversidad representa un esfuerzo complejo. Ser de otra manera se configura como el gran desafío para vivenciar la otredad y promover su libertad. Como afirma Levinas (1974/2003):

La proximidad del prójimo no sólo me choca, sino que me exalta y eleva y, en el sentido literal del término, me inspira. Inspiración, heteronomía: tal es el *pneuma* mismo del psiquismo. Es una libertad dirigida por una responsabilidad que ella no podría endosarme, elevación e inspiración sin complacencia. (p. 197)

El encuentro “rostro a rostro” que enfatiza Levinas significa el amor hacia el otro, una mirada que reconoce en lo profundo del rostro las entrañas de su condición corpórea e histórica. Por esta razón, Bruno Forte (2005) señala con acierto: “Solo gracias a la responsabilidad hacia el otro, el sujeto sale verdaderamente de la prisión del sí mismo, rompe la totalidad ilusoria de su mundo y acepta llegar a ser rehén del otro” (p. 134).

De lo anterior se colige que el humanismo no es un concepto unívoco ni una categoría abstracta clausurada por el pensamiento eurocéntrico. Frente al solipsismo del *Ego conquiro* moderno y a la fragmentación narcisista de la posmodernidad, la realidad mexicana y latinoamericana exige la articulación de un humanismo analógico y de la liberación. Este modelo no reduce la alteridad a un objeto de estudio ni a un receptor pasivo de asistencia humanitaria; por el contrario, reconoce al “otro” en su situacionalidad concreta como un sujeto histórico dotado de una racionalidad analógica, simbólica y afectiva. Al recuperar la herencia de la *phrónesis* clásica, el humanismo analógico mexicano funciona como el justo medio que evita tanto la asimilación unívoca del colonialismo cultural como el aislamiento equívoco del relativismo absoluto.

Trasladar este horizonte filosófico al terreno de la educación y las políticas públicas en el México contemporáneo implica transitar de una pedagogía técnica e instrumental —diseñada para la reproducción del capital y la mercantilización del sujeto— hacia una pedagogía del “rostro a rostro”. Inspirada en las propuestas de Dussel y Beuchot, esta práctica educativa

demanda que el aula se constituya como un espacio de hospitalidad, comunión y ecología de saberes. El quehacer docente, bajo esta óptica, deconstruye la lógica del controlador para asumir el compromiso ético de escuchar y validar las epistemologías alternativas que emergen de la cotidianidad de las comunidades originarias, rurales y populares. Educar desde un humanismo de la liberación y analógico no estriba únicamente en transmitir un saber abstracto sobre el hombre, sino en formar a las infancias y juventudes para “hacerse cargo de la realidad”, “cargar con la realidad” y “encargarse de la realidad” (Ellacuría, 1975, p. 419). En última instancia, el desafío de la educación en México radica en formar comunidades que, a través de una racionalidad anamnética y militante, hagan de la justicia cognitiva la base ineludible de la justicia social, impidiendo de este modo que la lógica de la exclusión dicte la última palabra sobre la condición humana.

El humanismo en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana: alcances y tensiones conceptuales

Resulta innegable que la discursividad que fundamenta a la Nueva Escuela Mexicana está articulada por el humanismo; así lo manifiestan su propuesta pedagógica, sus libros de texto y sus planes y programas de estudio. No obstante, también es cierto que en el plano normativo el modelo adolece de una dilucidación conceptual clara y profunda sobre lo que comprende por dicho término. Con todo, su inspiración y justificación antropológica, ética y epistemológica se anclan formalmente en el Artículo 3.º constitucional, el cual estipula:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2026, art. 3.º)

Bajo este marco, la NEM se configura como un modelo que comprende la educación no como una oportunidad o un añadido opcional para la vida, sino como un derecho inalienable. Este derecho se traduce en la posibilidad de que cada sujeto encuentre en el hecho educativo un proceso de subjetivación y un horizonte de humanización. La educación no se reduce, entonces, al espacio donde se asimilan la historia y la cultura, ni a un instrumento supeditado al progreso tecnocientífico; constituye el espacio donde la identidad personal se fragua, el *ethos* se configura y el ser se fundamenta.

En consecuencia, la NEM representa en sí misma un esfuerzo decolonial que busca ir a contracorriente de los modelos educativos de corte puramente

instrumental. Al resistirse a formar ciudadanos alienados por el consumo neocapitalista, este proyecto desplaza la noción de educar para el éxito individualista o el almacenamiento de conocimientos como sinónimo de rentabilidad financiera. Por el contrario, busca cimentar una pedagogía que emerja de la situacionalidad mexicana para responder a desafíos imperantes como la justicia social. A diferencia de las reformas precedentes, no se afianza en el enfoque de competencias —cuyo matiz técnico-industrial tiende a la cosificación del acto educativo—, sino que propone una formación basada en el desarrollo de capacidades, saberes y dominios. El imperativo no es el hacer moderno, sino el ser: potenciar las facultades de un sujeto históricamente situado, cuya realidad social, económica y cultural es indisociable del proceso de su propia formación.

Para cumplir con este cometido, el modelo sitúa al estudiante y a su comunidad en el centro del acto educativo, apostando por una pedagogía significativa y crítica. Los alumnos no ingresan a las aulas como una *tabula rasa*; por el contrario, portan saberes previos, preconcepciones culturales y una vasta visión del mundo. Bajo este esquema, la realidad se traslada a la escuela: las problemáticas y necesidades comunitarias convergen en las aulas para ser analizadas, reflexionadas y criticadas con el fin de proponer soluciones viables. En consecuencia, el docente se desprende del rol del “yo omnisciente” para convertirse en un mediador que acoge, escucha y propicia ambientes de aprendizaje dispuestos para la problematización y la acción. Se trata de un agente que suscita la admiración, el asombro, el cuestionamiento y la creatividad, distanciándose de la pedagogía bancaria denunciada por Paulo Freire para instituir una praxis disruptiva, dialógica y eminentemente crítica.

Por esta razón, el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) se estructura a través de dos dimensiones complementarias:

- **El programa sintético:** emerge del diálogo nacional sobre las necesidades educativas, pedagógicas y didácticas indispensables para la transformación social, estableciendo un currículo común a nivel nacional.
- **El programa analítico:** surge del codiseño de cada centro escolar de acuerdo con las especificidades del contexto local, regional y estatal. Esta autonomía curricular permite a cada colectivo docente contextualizar los contenidos y adecuarlos a los desafíos que impone la realidad cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, el modelo pedagógico se articula en torno a cuatro campos formativos que organizan el conocimiento de manera interdisciplinaria:

- **Lenguajes:** comprende el desarrollo del lenguaje oral y escrito mediante diversos géneros literarios y discursivos, las artes, la música y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

- **Saberes y pensamiento científico:** profundiza en las características de las metodologías científicas, su aplicación en la resolución de problemas cotidianos y el impacto ético de la ciencia en la existencia humana.
- **Ética, naturaleza y sociedades:** enfatiza el respeto irrestricto a la dignidad humana, los derechos humanos y valores como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la diversidad. Asimismo, promueve la revalorización de la memoria histórica y la responsabilidad ética en el cuidado de la naturaleza.
- **De lo humano y comunitario:** fortalece el conocimiento de sí mismo, de la alteridad y de la comunidad. Busca el cuidado integral, la construcción de la identidad personal, la salud física y psicológica, el desarrollo motriz y la justicia social en interacción con la diversidad.

En síntesis, estos cuatro campos formativos atienden las dimensiones intelectuales, volitivas y existenciales que constituyen al ser humano. En sintonía con las coordenadas de un humanismo analógico, la propuesta institucional apuesta por el desarrollo armónico de las facultades humanas, evitando la hegemonía de un campo sobre otro y promoviendo un dinamismo de enriquecimiento mutuo.

La Nueva Escuela Mexicana considera, asimismo, siete ejes articuladores que expresan las características fundamentales de su propuesta humanista. Bajo este enfoque, el fin de la educación es la formación de ciudadanos comprometidos con el bien común, la justicia, la democracia y el libre ejercicio de la libertad. Estos ejes comprenden: la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la vida saludable, las artes y experiencias estéticas, y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Estas dimensiones curriculares están fincadas en el respeto y promoción de la dignidad, el despliegue de las facultades humanas, el reconocimiento de la diferencia y la riqueza de la otredad. Por lo tanto, el modelo apuesta por recuperar las epistemologías alternativas de las comunidades. En consonancia con el humanismo de la liberación, la NEM visibiliza la interculturalidad, la igualdad de género, la equidad cognitiva y una opción preferencial por los sectores históricamente excluidos y vulnerados por la colonización del pensamiento, un patriarcado despótico y la lógica neocapitalista. Asimismo, promueve la memoria histórica y la *Weltanschauung* de los pueblos originarios; sus lenguas, arte y costumbres no son concebidos como un mausoleo estático del pasado, sino como saberes vivos que demandan ser revitalizados, al ser una otredad viva, una memoria que da identidad y carácter propio.

En este sentido, la propuesta institucional no niega la importancia de la educación para el avance científico-tecnológico, la innovación o la especialización; busca, en cambio, que dicho desarrollo sea equitativo. El propósito es subvertir la voluntad de poder y el lucro para orientar el

conocimiento bajo la premisa de “saber para ser”. No se trata de rechazar las aportaciones de disciplinas como la medicina, la ingeniería o la física, sino de flexibilizar la demarcación positivista de lo científico, mostrando apertura hacia los modos de producción de saberes locales.

Al fortalecer la inclusión y el respeto a la diversidad, la NEM explicita su compromiso con el derecho constitucional a una educación basada en la dignidad y la igualdad sustantiva. Discursivamente, el modelo se proyecta como una *paideia* que aspira a un humanismo de la liberación, analógico y situado, centrado en el encuentro rostro a rostro. Aunque este proyecto camina a contracorriente de un imaginario social condicionado por la lógica instrumental de la modernidad tardía, busca consolidarse como una pedagogía humanista orientada a la transformación social. En suma, la NEM anhela formar ciudadanos capaces de construir cotidianamente la paz, la justicia y el bien común, recuperando el ideal de la formación clásica (griega), pero desde la real situacionalidad sociocultural mexicana.

Al examinar críticamente los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana, es fundamental precisar que su limitación no estriba en la mera ausencia nominal o bibliográfica de Enrique Dussel y Mauricio Beuchot. Un modelo educativo de alcance nacional no está obligado a la exhaustividad enciclopédica ni a la incorporación explícita de determinados autores de la tradición local. La verdadera encrucijada del modelo es de naturaleza epistemológica y de consistencia interna: la NEM ha edificado una discursividad que legítimamente busca la decolonialidad, la interculturalidad crítica y la centralidad de la comunidad; sin embargo, al omitir las matrices analíticas y de proporción que caracterizan al pensamiento filosófico mexicano contemporáneo, el discurso oficial adolece de vacíos conceptuales que comprometen su propia viabilidad práctica.

Evidencia de esta tensión es que Dussel aparece citado en los marcos referenciales de la NEM como integrante del grupo de investigación Modernidad/Colonialidad, al lado de figuras como Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Catherine Walsh. No obstante, en la apretada síntesis analítica que ofrece *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5* (SEP, 2023) —específicamente en el apartado “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales”—, no se desglosa el aparato conceptual de dicho autor. Esta asimetría teórica diluye el potencial de la propuesta, pues el pensamiento dusseliano ofrece el andamiaje categorial indispensable para dotar de un sustento metódico y estructural al humanismo de la liberación en los diseños curriculares.

El proyecto educativo de Dussel no se restringía a una formulación declarativa; articulaba una propuesta de reforma integral con implicaciones académicas, administrativas y políticas de hondo calado. Como el propio filósofo argumentó en su conferencia de 2018 en la Cámara de Diputados, *La*

transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía (Dussel, 2018), cualquier reestructuración sustancial de la enseñanza pública exige otorgar prioridad a la transformación de los contenidos y a la situacionalidad del sujeto. Por lo tanto, para consolidar con rigor los fines de un modelo situado, resulta fundamental recuperar la densidad conceptual de un pensamiento cuya trayectoria se consagró a filosofar desde el no-ser, la periferia y la realidad histórica mexicana. Prescindir de este desarrollo teórico expone al modelo a incurrir en las mismas ambigüedades discursivas que su fundamentación inicial intenta superar.

Aunado a estas tensiones de carácter estrictamente teórico, el análisis discursivo de la NEM devela una contradicción estructural en sus condiciones de viabilidad material y política. Por un lado, se identifican esfuerzos institucionales notables orientados a persuadir sobre los fines axiológicos del modelo; no obstante, la implementación discursiva coexiste con una prolongada insuficiencia presupuestal destinada a la capacitación docente sustancial. Esta asimetría financiera provoca que la estructura magisterial mantenga sus inercias operativas tradicionales. Específicamente, los mandos directivos y de supervisión en sus diversos niveles —muchos de ellos distantes de las coordenadas ideológicas del proyecto gubernamental vigente— operan el modelo desde una lógica de cumplimiento formal, orientada a preservar la estabilidad institucional y la gobernanza interna, antes que a asimilar la densidad filosófica del humanismo que la reforma abandera.

Por otro lado, la base magisterial manifiesta una resistencia sistémica ante este tránsito discursivo. Esta respuesta surge del desajuste entre las demandas de una pedagogía del encuentro y la persistencia de condiciones laborales estancadas, caracterizadas por la ausencia de mejoras salariales significativas y una intensificación real de las cargas administrativas, contradiciendo el postulado oficial de la simplificación regulatoria. Desde una perspectiva sociocrítica, estas tensiones demuestran que el vaciado conceptual analizado en los documentos rectores no es un fenómeno aislado; se corresponde simétricamente con una estructura burocrática que prioriza la reproducción del *estatus* y el control administrativo por encima de la reconversión ética indispensable para fundar una verdadera pedagogía del “rostro a rostro”.

Asimismo, es imperativo reconocer que coexisten esfuerzos significativos por implementar didácticas situadas y proyectos pedagógicos orientados a la emancipación y al desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado. No obstante, estas prácticas locales enfrentan una densa resistencia tanto en amplios sectores del profesorado como en la comunidad en general. Este fenómeno se explica porque el ideal moderno de la educación se encuentra profundamente arraigado en el imaginario social, el cual concibe el hecho educativo como sinónimo de voluntad de poder, éxito económico, hiperespecialización técnico-científica y estandarización de competencias supe-

ditadas a las demandas del mercado global. En este contexto, la NEM se proyecta como un modelo que camina a contracorriente de un entorno globalizado y de las métricas internacionales de evaluación. Muestra de ello es la tensión discursiva generada en torno a los resultados de evaluaciones estandarizadas como la prueba PISA, cuyos parámetros tradicionales —alineados con los intereses macroeconómicos del neocapitalismo— colisionan con el viraje axiológico de la propuesta mexicana. Esta confrontación devela que la encrucijada del humanismo en la NEM no es únicamente teórica; se trata de una disputa hegemónica contra un sentido común institucionalizado que se resiste a abandonar la racionalidad instrumental. Por consiguiente, al no articular de manera formal las herramientas del humanismo mexicano analógico y de la liberación para disputar ese imaginario, el modelo oficial queda vulnerable ante las presiones sistémicas que intentan reconducir la educación hacia los cánones de la productividad y la cosificación del sujeto.

Conclusión

El presente estudio, delimitado metodológicamente al análisis de los fundamentos discursivos de la Nueva Escuela Mexicana, permite concluir que la verdadera encrucijada del modelo vigente radica en una fractura de consistencia en la fundamentación de su propuesta humanista. Si bien la NEM articula una discursividad orientada hacia la centralidad comunitaria y la dignificación del sujeto, la ausencia de una estructura teórica sólida expone a su postulado humanista a la inoperancia, volviéndolo vulnerable ante las presiones de las métricas internacionales o ante las inercias burocráticas que asfixian al magisterio.

Es fundamental precisar que las aportaciones de Mauricio Beuchot y Enrique Dussel no se proponen aquí como dogmas absolutos ni como vías exclusivas, lo cual incurriría en el reduccionismo unívoco que este trabajo critica. No obstante, ambos pensadores configuran un anclaje categorial modélico para dotar de densidad antropológica a este constructo dentro de la compleja realidad intercultural mexicana. Por un lado, el humanismo analógico de Beuchot aporta la comprensión del sujeto como un microcosmos en hermandad con su entorno, cuyo núcleo de intencionalidades intelectuales, volitivas y de la existencia permite articular de manera proporcional la diversidad de saberes locales, evitando que el reconocimiento de la pluralidad degenera en una fragmentación estéril. Por otro lado, el humanismo de la liberación de Dussel ofrece como fundamento indispensable a la pedagógica —la filosofía del rostro a rostro—, restituyendo la corporalidad, la escucha y la dignidad ética del docente y del estudiante frente a estructuras administrativas que reducen la enseñanza a una simulación de corte bancario.

Por consiguiente, un humanismo mexicano analógico y de la liberación se ofrece como un instrumental teórico abierto para transitar de una retórica

institucional declarativa a una pedagogía del “rostro a rostro” real, capaz de consolidarse como el cimiento perdurable de la justicia social y la interculturalidad en el México contemporáneo.

Referencias

- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, Trad.). Ítaca / Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (Obra original publicada en 1940)
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Caparrós.
- Beuchot, M. (2003). *Humanismo novohispano* (Cuadernos de Pensamiento Español, 21). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Beuchot, M. (2009). El humanismo mexicano como humanismo analógico. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (19), 79–88.
<https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2009.19.977>
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. Paidós.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2026). *Diario Oficial de la Federación*, texto vigente, última reforma publicada el 2 de junio de 2026 (publicación original: 5 de febrero de 1917).
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1977)
- Dussel, E. (2018, 9 de octubre). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>
- Ellacuría, I. (1975). Hacia una fundamentación del método teológico latinoamericano. *Estudios Centroamericanos*, 30(322–323), 409–425.
- Esquivel Estrada, N. H. (1998). *La universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)
- Forte, B. (2005). *A la escucha del otro*. Sígueme.
- García Máynez, E. (1963). Caso, pensador y moralista. En *Memorias del XIII Congreso Internacional de Filosofía, México, D. F., 7–14 de septiembre de 1963: El problema del hombre. Homenaje a Antonio Caso*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia: Teoría crítica y religión* (J. J. Sánchez, Ed.). Trotta. (Obra original publicada en 1970)

- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme. (Obra original publicada en 1974)
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Sígueme. (Obra original publicada en 1961)
- Maritain, J. (1966). *Humanismo integral*. Carlos Lohlé. (Obra original publicada en 1936)
- Moreno, R. (1956). Los orígenes del humanismo mexicano. *Revista de la Universidad de México*, 10(8), 9–12. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9b10e052-4244-4a52-a810-d0c925909704/los-origenes-del-humanismo-mexicano>
- Ramírez, M. T. (2010). Humanismo en el siglo XXI. De la hybris moderna a la frónesis posmoderna. *Devenires*, 11(21), 9–33.
- Ramos, S. (1963). *Estudios de estética*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1990)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Acuerdo número 14/08/22, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Dirección General de Materiales Educativos.
- Sobrinho Ordóñez, M. A. (2011). *En torno a la paideia isocrática, platónica y aristotélica*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.



∴

Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa

El objetivo central de la Revista de Estudios sobre Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE) es constituirse en un espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimiento sobre la enseñanza, la formación docente y la innovación educativa, con énfasis en el campo de la educación básica, media superior, superior y posgrado. Se orienta a promover el intercambio de experiencias pedagógicas, la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y la difusión de propuestas que integren teoría, investigación y acción educativa.

Idiomas de publicación

La Revista de Estudios sobre Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE) acepta y publica manuscritos en español e inglés. Los trabajos presentados en cualquiera de estos idiomas se someten a los mismos criterios de revisión editorial, evaluación por pares y calidad académica establecidos por la revista.

Política editorial

La Revista de Estudios sobre Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE) es una publicación académica orientada a la difusión de investigaciones, reflexiones teóricas y experiencias que contribuyen al análisis y desarrollo de la educación. Promueve el intercambio de conocimiento entre investigadores, formadores y profesionales del ámbito educativo. La revista mantiene un compromiso con la calidad académica, la originalidad de los trabajos y el respeto a las normas éticas de publicación científica. Todos los manuscritos se someten a revisión editorial y a evaluación por pares bajo el método doble ciego sin excepción.

Acceso abierto y gratuidad de publicación

La Revista de Estudios sobre Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE) adopta un modelo de acceso abierto diamante, por lo que tanto el acceso a sus contenidos como la participación de las personas autoras en el proceso editorial son completamente gratuitos.

REPDIE no cobra cuotas por el envío, evaluación, procesamiento editorial, corrección, publicación o consulta de los manuscritos. En consecuencia, la revista no aplica cargos por procesamiento de artículos (Article Processing Charges, APC) ni ningún otro tipo de cuota asociada al proceso de publicación.

Objetivos de la revista

- Difundir producción académica que aporte al análisis, comprensión y mejora de la práctica docente y la innovación educativa en diversos niveles educativos y contextos.
- Fortalecer el diálogo entre investigadores, docentes y formadores, promoviendo el intercambio de perspectivas, experiencias y resultados de investigación en el campo educativo.
- Apoyar la consolidación de una comunidad académica crítica y propositiva, comprometida con la generación de conocimiento y con el desarrollo profesional de la docencia en los diferentes niveles educativos.

Principales temáticas

La revista se interesa temas vinculados con la formación docente, la práctica educativa y los procesos de innovación en contextos de educación básica y media superior. Entre los temas se encuentran:

- Práctica docente y desarrollo profesional, incluyendo procesos de acompañamiento, reflexión pedagógica, evaluación formativa y construcción del saber docente.
- Didácticas específicas y diseño de experiencias de aprendizaje, con énfasis en propuestas para preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado.
- Innovación educativa y uso pedagógico de tecnologías, abarcando inteligencia artificial, analítica del aprendizaje, recursos digitales y entornos híbridos.
- Reformas educativas y transformación curricular, así como su impacto en la formación y el trabajo del profesorado.
- Inclusión, equidad y justicia educativa, con atención a la diversidad, el enfoque intercultural y la atención a grupos vulnerables.
- Investigación educativa en contextos escolares, metodologías para el estudio de la práctica docente y análisis de experiencias en comunidades educativas.
- Cultura escolar, gestión y participación comunitaria, considerando el papel de las escuelas normales en la vida académica y social.
- Diseño curricular y desarrollo de programas educativos, atención a la organización de planes y programas de estudio, enfoques curriculares, actualización disciplinar y articulación entre niveles educativos.

- Profesionalización de los posgrados en educación, procesos de formación, investigación educativa, tutoría académica, trayectorias formativas, evaluación y fortalecimiento de comunidades académicas de posgrado.

Directrices para autores

Se invita a los autores/as a realizar un envío a esta revista. Las propuestas se reciben únicamente a través de la plataforma. **Todos los envíos serán evaluados por un editor/a** para determinar si cumplen con los objetivos y el alcance de esta revista. Los que se consideren adecuados **se enviarán a una revisión por pares** antes de determinar si serán aceptados o rechazados.

Antes de remitir un envío, los autores/as son responsables de obtener el permiso para publicar cualquier material incluido en él, como fotos, documentos y conjuntos de datos.

Todos los autores/as identificados en el envío deben dar su consentimiento para ser identificados como autores/as. Cuando corresponda, la investigación debe ser aprobada por un comité de ética apropiado de acuerdo con los requisitos legales del país del estudio. Un editor/a puede rechazar un envío si no cumple con los estándares mínimos de calidad. Antes de hacer el envío, asegúrese de que el diseño del estudio y el argumento de la investigación estén estructurados y articulados correctamente. El título debe ser conciso y el resumen debe poder sostenerse por sí solo. Esto aumentará la probabilidad de que los revisores/as acepten revisar el artículo. Cuando tenga la certeza de que su envío cumple con este estándar, continúe a la lista de verificación que hay a continuación para preparar su envío.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Todos los envíos deben cumplir con los siguientes requisitos.

- Este envío cumple con los requisitos descritos en las Directrices para autores/as.
- Este envío no ha sido publicado previamente, ni se ha presentado ante otra revista para su consideración.
- Se tiene el permiso para publicar todas las imágenes, conjuntos de datos y cualquier otro material proporcionado con este envío (la Revista o la Escuela Normal No. 1 de Toluca no es responsable).
- Se tiene un máximo de 3 autores
- Un autor sólo puede someter y publicar un artículo al año
- Los autores deben proporcionar su número de ORCID al momento del registro

Características de las propuestas para publicación

- La extensión de los Artículos de investigación y Revisión de literatura es de entre 7000 y 10000 palabras, incluye tablas y referencias.

- La extensión de los Aportes a la docencia, es de entre 3000 y 4000 palabras, incluye tablas y referencias.
- La extensión de los Ensayos, es de entre 5000 y 6000 palabras, incluye tablas y referencias.
- La extensión de las Reseñas es de entre 1500 y 2000 palabras, incluye tablas y referencias.
- No se agregan datos de los autores en el texto, y se ha eliminado información en “propiedades” del documento.
- Se envía el texto en formato Word
- Título del texto es de máximo 20 palabras
- Se agrega un título corto (running head)
- Se agrega un Resumen en español de máximo 150 palabras
- Se agregan tres palabras clave
- Se ha verificado que todas las citas en el texto aparecen en las referencias y viceversa, además deben estar en APA7 y un máximo de 25 referencias
- Se ha verificado que todas las tablas y figuras han sido numeradas y etiquetadas, de acuerdo a APA7

Tipo de textos que se reciben para su posible publicación

Artículo de investigación

Trabajos originales derivados de estudios empíricos, teóricos o metodológicos vinculados con la práctica docente y la innovación educativa. Los textos deben presentar con claridad el problema de investigación, los fundamentos teóricos, el diseño metodológico, los resultados y las conclusiones. Todos los artículos se someten a evaluación por pares bajo el método doble ciego. La aceptación se basa en la relevancia académica, la consistencia argumentativa y el aporte al campo educativo. La extensión de los Artículos de investigación es de entre 7000 y 10000 palabras, incluye tablas y referencias.

Aportes a la docencia

Experiencias, estrategias, recursos o prototipos didácticos que contribuyen al fortalecimiento de la práctica educativa en distintos niveles y contextos. Se reciben textos que presenten innovaciones didácticas, secuencias de enseñanza, materiales o reflexiones derivadas del trabajo en aula. Los aportes deben describir con claridad el contexto, los propósitos y los resultados observados. Los manuscritos son revisados por el comité editorial y se someten a evaluación por pares bajo el método doble ciego. La extensión de los Aportes a la docencia, es de entre 3000 y 4000 palabras, incluye tablas y referencias.

Ensayos

Textos argumentativos que analizan, interpretan o discuten temas actuales de la educación, la práctica docente o la innovación pedagógica. Se valoran las

propuestas que articulan reflexión teórica y experiencia educativa, así como aquellas que abren nuevos debates en el campo. Los ensayos se revisan por el comité editorial y se someten a evaluación por pares bajo el método doble ciego para asegurar calidad académica y coherencia con la línea editorial de la revista. La extensión de los Ensayos, es de entre 5000 y 6000 palabras, incluye tablas y referencias.

Revisión de literatura

Análisis sistemáticos o narrativos que sintetizan el estado del conocimiento sobre temas vinculados con la práctica docente, la formación de docentes, la investigación y la innovación educativa. Los textos deben organizar y discutir críticamente los hallazgos de investigaciones previas, identificar vacíos en el campo y proponer nuevas líneas de estudio. Los manuscritos son sometidos a evaluación por pares bajo el método doble ciego para garantizar su rigor académico y relevancia para la comunidad educativa. La extensión de Revisión de literatura es de entre 7000 y 10000 palabras, incluye tablas y referencias.

Reseñas

Sólo uno por número. Comentarios críticos sobre libros, informes, documentos, eventos académicos o materiales recientes relacionados con la educación, la práctica docente y la innovación pedagógica. Las reseñas deben ofrecer una síntesis clara de la obra, señalar su relevancia y aportar una valoración argumentada de su contribución al campo. Los textos son revisados por el comité editorial para verificar su coherencia académica y correspondencia con la línea temática de la revista y se someten a evaluación por pares bajo el método doble ciego. La extensión de las Reseñas es de entre 1500 y 2000 palabras, incluye tablas y referencias.

Aviso de derechos de autor/a

Al enviar su texto, el autor confirma que cuenta con los permisos necesarios para publicar todas las imágenes, datos y materiales incluidos en el envío. Ni el comité editorial de la revista, ni la Escuela Normal No. 1 de Toluca asumen responsabilidad por el uso o procedencia de dichos materiales. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aviso legal

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la postura de los editores de la publicación ni de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Los autores son responsables del contenido de sus contribuciones, incluyendo la exactitud de los datos, la atribución de citas y referencias bibliográficas, el

cumplimiento de los derechos de autor y la gestión de la coautoría. Asimismo, deben garantizar que el material, los textos y las imágenes utilizados respeten los derechos de terceros. La Escuela Normal No. 1 de Toluca no asume responsabilidad por el contenido de los trabajos presentados.

Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE, con la edición a cargo de Rosa Isela González-Polo, Escuela Normal No.1 de Toluca, y de Pastor López Blancas, Escuela Norma No. 1 de Toluca, fue publicado en formato digital PDF y formato impreso.

Se terminó de imprimir en los talleres de Solar, Servicios Editoriales, S. A. de C.V., ubicados en Calle Dos, núm. 21, Col. San Pedro de los Pinos, Ciudad de México.
+52 (55) 55 15 16 57, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03800
septiembre, 2026.

