La **Educación Media Superior** ante la **Nueva Escuela Mexicana**

Andrés Aguirre Juárez
Alberto Ramírez Martinell
Coordinadores

Colección de Apuntes Académicos
COBAEV

La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana

Dr. Andrés AGUIRRE JUÁREZ
Dr. Alberto RAMÍREZ MARTINELL
Coordinadores

Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz
Colección de Apuntes Académicos
Otoño de 2022

Dictaminado por:

Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli (SNI-1). Profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
Dra. Migdelina Andrea Espinoza Romero (SNI-C). Directora General de Administración y Control en la Subsecretaría de Políticas Educativas y Participación Social de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.
Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero (SNI-1). Director General de Administración Escolar de la Universidad Veracruzana.
Dr. Ernesto Treviño Ronzón (SNI-2). Profesor investigador del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana.

Aguirre Juárez, Andrés y Ramírez Martinell, Alberto (Coordinadores).
La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana.
Colección de Apuntes Académicos.
http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/
Colegio de Bachilleres. 1ª edición. 2022. Xalapa de Enríquez, Veracruz, México.
341 pp. 23 x 15 cm
ISBN Tomo: 978-607-98232-2-1
ISBN Colección: 978-607-98232-1-4
Impreso y hecho en México

Ediciones Cobaev

Mario Jareda Meseguer
Coordinación general
Guadalupe Karina Morgan Hernández
María Lucía Molinos Velázquez
Corrección
Mario Jareda Meseguer
Formación
Alberto Sirio Torres Cruz
Realidad aumentada

Las afirmaciones aquí expresadas son responsabilidad de cada autor, la obra ha sido editada y publicada por el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, con el fin de construir insumos para la discusión sobre la Nueva Escuela Mexicana. Esta obra consta de 5,000 ejemplares.

El contenido de la obra está publicado bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional —No Comercial— Sin derivadas.

Colección de Apuntes Académicos
Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

Comité Editorial

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

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

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

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

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

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

Mtra. María del Rosario Pérez Méndez | mrosario.perez.mendez@gmail.com
Coordinadora de la Maestría en Educación Media Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana

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

Índice

Presentación *7*

Introducción general *9*

Primera parte:
Visión institucional *18*

Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022 *19*
Dr. Juan Pablo Arroyo Ortiz
Dra. María Elena Pérez Campuzano

Retos de la universalización de la Educación Media Superior *38*
Dr. Felipe Martínez Rizo

De la calidad educativa a la excelencia educativa *50*
Dr. Andrés Aguirre Juárez

Cultura digital y educación media superior *66*
Dr. Alberto Ramírez Martinell

Competencia digital docente: reto para la educación media superior *80*
Dr. José Ricardo González Martínez
Dr. Osvaldo Castillo Juárez
Mtro. Darwin Pérez y Pérez

Análisis de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior en México *99*
Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Interculturalidad y derechos lingüísticos como ejes transversales para la transformación de la Educación Media Superior **114**
Dra. Daisy Bernal Lorenzo
Dr. Felipe Bustos González

Escolarización en y para la justicia social en el Nivel Medio Superior: una plataforma para la acción **125**
Dr. Jesús Aguilar Nery

Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver **138**
Dr. Salvador Camacho Sandoval

SEGUNDA PARTE:
Prácticas académicas **151**

Aprendizaje de la geometría mediante la validación de conjeturas **152**
Dr. Ángel Homero Flores Samaniego

La importancia de tejer historias: Construcción de ciudadanía por medio de la microhistoria y el uso de recursos digitales **175**
Dra. Aurora Terán Fuentes

Prácticas de lectura y escritura como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta desde la Teoría de la Elaboración **188**
Dra. Yolanda González de la Torre
Dr. Luis Gerardo Valle Cervantes
Mtro. José Jiménez Mora

Reflexiones sobre la construcción de consignas para la redacción de ensayos **201**
Mtra. Paola Ramírez Martinell
Lic. Benito Castro Pérez

El podcast educativo en la cultura digital y su aplicación en el desarrollo profesional de los docentes de EMS. Aportes desde la pandemia *213*
Dr. Gonzalo González Osorio
Mtra. María del Rosario Pérez Méndez
Mtra. Alicia Adriana Morán

Pertinencia del programa Construye T en el marco curricular común de la educación media superior *224*
Mtra. Mirna Aracely Ruelas Vizcarra
Dra. Edna María Villarreal Peralta
Dra. Rocío López González

Tercera parte
Devenir histórico de la Educación Media Superior *236*

Antecedentes, surgimiento y consolidación de la educación media superior pública en México. Una mirada *237*
Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Ficha de los autores en orden alfabético *280*

Presentación

Este esfuerzo editorial capitaliza el compromiso que el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz ha asumido con las comunidades escolares de Educación Media Superior del estado y del país. La convocatoria para la recepción de capítulos y su posterior selección no sólo ha resultado pertinente para los objetivos institucionales inicialmente establecidos por la dirección general del COBAEV en los que se buscaba la generación de un material de consulta y referencia para que las y los docentes de los diferentes planteles se actualizaran en materia de política educativa relativas a la EMS, sino que además, al concretarse como obra colectiva, su alcance terminó por exceder los límites del Colegio.

La conjunción de plumas destacadas que convergieron en esta obra, de trayectorias diversas y visiones sensibles a sus geografías, en lo individual, representan experiencias provechosas con argumentos temáticos de valor, y en lo colectivo, insumos para una hoja de ruta para interlocutores varios, sean docentes, directivos, funcionarios o investigadores del tema. Veintisiete autores pertenecientes a siete entidades federativas del país adscritos a tres instituciones de Educación Media Superior —Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (2); Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (1) y Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1)— y a diez instituciones de Educación Superior —Universidad Veracruzana (3); Universidad Pedagógica Veracruzana (3); Universidad de Guadalajara (3); Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (2); Universidad Autónoma de Aguascalientes (2); Universidad Autónoma de Tlaxcala (2); Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (2); Universidad de Sonora (2); Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (1), Universidad Pedagógica Nacional (1)— en dieciséis capítulos proponen una visión de futuro que será de utilidad en el campo del Nuevo Bachillerato Mexicano.

Confiamos en que el libro que tiene ahora frente a usted, amable lector, nos permita, desde Veracruz, incidir en la política educativa nacional para el Nivel Medio Superior y sea, en el corto plazo, insumo, desde luego, para la reflexión del capital intelectual de la EMS; de igual modo que, a su vez, sea la guía para orientar a los hacedores de política y tomadores de decisiones en el reto nacional de construir colectivamente una Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior.

El NMS necesita de voces claras y consolidadas de estudiosos y académicos con respaldos institucionales sólidos, de reconocimientos notables y membresías distinguidas como la que da el Sistema Nacional de Investigadores, para que con sus indagaciones y propuestas se apunte con claridad la ruta y se develen con información las oportunidades para este nivel educativo.

La actividad editorial en este proyecto ha sido igualmente valiosa por las alianzas académicas establecidas entre el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz y la máxima casa de estudios del Estado: la Universidad Veracruzana, que a través de su Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior ha acompañado esta iniciativa del Colegio de participar activamente en la discusión nacional sobre los temas que competen a este nivel educativo. Con el presente material se inaugura una colección editorial de textos que buscan promover el diálogo académico entre las y los docentes del Colegio, en un primer momento, fomentar la reflexión en torno a los temas de la EMS, y dotar de libros de alto rigor académico a las bibliotecas personales de los profesores del COBAEV. Con el libro "La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana" queda inaugurada la "Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz".

Alberto Ramírez Martinell
Andrés Aguirre Juárez

Xalapa, Veracruz, México
Otoño de 2022

Introducción general

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la Educación Media Superior (EMS) busca la construcción de la nacionalidad en los jóvenes, el respeto a la soberanía del país, el aprecio por la historia, el desarrollo de un pensamiento matemático, la comunicación, la pluralidad cultural, la tolerancia y la inclusión de todos sin importar su género, origen social o etnia. Bajo un enfoque educativo humanista con un modelo pedagógico socio-constructivista centrado en la promoción del aprendizaje significativo, la NEM en la EMS trasciende la visión de enseñar por la de aprender y concibe a la clase como un laboratorio social activo en el que los estudiantes interactúan y construyen una sociedad más justa y equitativa. Ve en la educación un igualador social que propicia el ejercicio de una ciudadanía, la creatividad, la crítica y la reflexión de su realidad social, cultural, digital y económica.

A partir de un enfoque de excelencia educativa, el bachillerato de la NEM procura la formación de nuevas ciudadanías capaces de moldearse a sí mismas, con independencia y autonomía. Ciudadanías que practiquen la equidad de género, la justicia social y la ciencia para entender la realidad a partir de la explicación más racional. Es medular el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para la resolución de problemas académicos y sociales, y para la procuración del bienestar social y del progreso humano con enfoque de responsabilidad social y con el medio ambiente.

El contenido de la obra es diverso y en todos los casos oscila sobre el momento de cambio que se está dando en la Educación Media Superior a partir de la llegada inminente de una Nueva Escuela Mexicana. Hay plumas críticas que promueven la reflexión, hay propuestas pragmáticas para que los docentes ejecuten, hay descripciones y explicaciones que serán de utilidad para la comprensión de lo que está sucediendo, pero sobre todo hay una visión general de un futuro inmediato, de un cambio necesario para este nivel educativo y de solidaridad con el país, con el nivel medio superior, y sus subsistemas, con los docentes y estudiantes, los padres de familia y las comunidades en donde se encuentran.

El orden que le dimos a los capítulos responde a la siguiente lógica. Primero incluimos las visiones institucionales acerca de los retos, la excelencia, la cultura digital, la inclusión, la interculturalidad y los derechos lingüísticos, la justicia social y los desafíos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

En una segunda parte hemos incluido experiencias de profesores para la enseñanza de la matemática, la construcción de ciudadanía a través de microhistorias, prácticas de lectura y redacción de ensayos, elaboración de pódcast educativo y la pertinencia del programa Construye T en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Para promover el conocimiento de la evolución de la educación en México y el amor por la historia, el libro cierra con un capítulo amplio sobre el devenir del sistema educativo nacional con énfasis en la Educación Media Superior.

A continuación hacemos una breve presentación de los capítulos que hemos incluido en esta obra editorial en el orden que usted amable lector, lectora, los encontrará en el libro.

El libro comienza con el capítulo "Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022", escrito por el Dr. Juan Pablo Arroyo Ortiz y la Dra. María Elena Pérez Campuzano. Su aportación es muy importante para esta obra pues representa la visión institucional sobre la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior. En su texto, los autores hablan acerca de la construcción del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) 2022, en él se apunta a la búsqueda de soluciones para una educación con rumbo al bienestar común. Se diferencia de perspectivas y propuestas anteriores que, en última instancia, reducían el horizonte profesional del estudiante a sumarse a un grueso poblacional productivo económicamente, pero con poco desenvolvimiento humano y de provecho cultural, sobre todo en su dimensión inmediata de vida, su comunidad. Las paradojas encontradas en este esfuerzo institucional y del profesorado dan cuenta de la complejidad del paso necesario en la educación nacional y, al irlas enumerando, se discute cómo, a partir del pensamiento crítico, la búsqueda de la integridad en toda esfera, científica y emocional, podrá ser cristalizada una didáctica orientada por la voluntad de aprender, con la que el estudiante contribuya a los colectivos de los que es partícipe y que esto sea observable para las instituciones en el proceso total educativo de los 0 a los 23 años.

En el capítulo "Retos de la universalización de la Educación Media Superior", Felipe Martínez Rizo, investigador honorario del Departamento de Educación de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, hace una comparación de las metas de cobertura alcanzadas en 2010 y en 2020. Los avances en la última década son evidentes, pero las reflexiones de Martínez Rizo lo son aún más. La importancia del docente como actor decisivo para la formación de los ciudadanos que el país necesita se reitera, así como la orientación de los campos disciplinarios y el diseño de los cursos. En la medida en que lo que aprendan los estudiantes en este nivel educativo resulte interesante, transferible y útil para sus vidas, el abandono escolar se reducirá. Hay retos nuevos para la siguiente década: los estragos de la docencia no presencial de emergencia por la pandemia de COVID-19, el tratamiento del abandono escolar temprano, el diseño de materiales y didácticas atractivas para los estudiantes y la garantía de la oferta de educación de calidad para todos los estudiantes de EMS sin importar el subsistema al que estén inscritos o la región en la que vivan.

El director general del COBAEV y coordinador de este libro, el Dr. Andrés Aguirre Juárez presenta en "De la calidad educativa a la excelencia educativa" el cambio de perspectiva y mirada que se requiere en el marco de una nueva escuela mexicana. En su texto, se aproxima al concepto de excelencia en la Educación Media Superior a partir de una serie de argumentos, rutas y reflexiones que proponen a la excelencia como un concepto que antepone lo humano sobre lo productivo, el bienestar sobre la mercancía y a la persona que está en constante producción sobre lo económico. La noción de excelencia, propia del humanismo, se contrapone a la noción de calidad del neoliberalismo y, al ser incorporada a la educación, se deberá considerar como capacidad de transformación y cambio permanente con la inversión y recursos disponibles para alcanzar los niveles más altos de desarrollo en cada uno de los estudiantes.

El doctor Alberto Ramírez Martinell, del CIIES UV, describe en "Cultura Digital y Educación Media Superior" la noción de cultura digital como un recurso sociocognitivo del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, encargada de ordenar el pensamiento y la reflexión de los jóvenes a partir de los usos sociales y académicos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La cultura digital, delineada por un marco de creencias, valoraciones y acciones de influencia global y adecuación local, los habilita para que pongan en juego sus experiencias prácticas frente al uso de dispositivos y sistemas digitales, movilicen sus saberes digitales para resolver creativamente problemáticas de la EMS, apliquen sus conocimientos teóricos sobre el manejo de sistemas, operación de plataformas y entornos digitales y ejerzan una ciudadanía propia del ciberespacio. La promoción de la ciudadanía digital de los bachilleres en esta etapa de sus vidas es una práctica encaminada hacia la formación de ciudadanos críticos, participativos, cuidadosos y responsables de sus entornos.

En el capítulo "Competencia digital docente: reto para la Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala" del Dr. José Ricardo González Martínez y el Dr. Osvaldo Castillo Juárez de la UAT junto con el Mtro. Darwin Pérez y Pérez, director del COBAT reflexionan en torno a la competencia digital docente en esta institución ante tres situaciones que resultan de gran importancia para la Educación Media Superior. Por un lado está la docencia no presencial de emergencia, provocada por la COVID-19, en la que los docentes tuvieron que movilizar sus saberes digitales para la docencia a través de plataformas digitales de enseñanza. Por otro lado está el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana y su sentido humanista en el que los estudiantes deben ser formados en consideración de la colectividad y para el desarrollo de una cultura digital. Finalmente se encuentra el uso del marco español para la medición de la competencia digital docente de los profesores del COBAT ante la ausencia de un modelo mexicano que permita hacer esta medición. Los autores delinean el perfil digital docente del COBAT a partir de la participación de medio

millar de docentes del Estado, cuyos resultados muestran sus diferentes niveles competenciales y las inminentes oportunidades de habilitación tecnológica que tiene la Educación Media Superior.

En "Análisis de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el Nivel Medio Superior en México", el doctor Rodolfo Cruz Vadillo, investigador de la UPAEP, hace una revisión de las posturas políticas recientes en torno a la consideración de los estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior. El texto incluye una serie de datos oficiales de los últimos años en los que se presenta un porcentaje de la cobertura general de la EMS y del subconjunto de estudiantes con discapacidad (EcD). Apunta Cruz Vadillo, que de 123 000 jóvenes mexicanos de entre 15 y 19 años con alguna discapacidad, en 2020, solamente el 62% estaban inscritos en el NMS, principalmente en alguno de los tres centenares de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) de la federación. Los CAED son lugares adecuados para la atención de los EcD debido a sus condiciones orgánicas, a la capacitación del personal en el conocimiento de braille, lenguaje de señas, y por el uso y disposición de adaptaciones curriculares, apoyos para el aprendizaje, recursos y materiales didácticos y software especializado. Sin embargo, una Educación Inclusiva (EI) en la EMS requiere del fomento de una convivencia democrática entre las personas que no tienen discapacidad y las que sí. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se ha diseñado el Programa de Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS), en el que se busca que los EcD puedan cursar su EMS en cualquier plantel del NMS, buscando no sólo la inclusión de las personas con discapacidad sino también la consideración de la interculturalidad como recurso central para la formación democrática y participativa de una ciudadanía de los jóvenes de la EMS.

La doctora Daisy Bernal Lorenzo, investigadora de la Universidad Veracruzana Intercultural y el doctor Felipe Bustos González del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, proponen en su texto "Interculturalidad y Derechos Lingüísticos como Ejes Transversales para Transformación de la Educación Media Superior" la necesidad de entender la interculturalidad y los derechos lingüísticos como un punto de partida para mejorar la Educación Media Superior en un país pluricultural como México. Plantean la transversalidad como un recurso para captar los saberes no académicos y locales, que se encuentran más allá de la escuela para permitir la inclusión de las matrices culturales de los alumnos. Esto, concluyen los autores, podría posibilitar que la escuela no funcione como un ente separado de los contextos donde se establece o se comunique unidireccionalmente, desde la institución hacia la comunidad. Los profesores que entienden las dimensiones y escalas de las comunidades escolares tienen mejores posibilidades de resolver los problemas locales. Los autores recuperan los argumentos críticos de maestros activos de los subsistemas veracruzanos de la EMS y la propuesta de la UVI

para la construcción de una educación en la que se puedan ejercer plenamente los derechos lingüísticos.

Con una visión crítica, el estudioso del tema de justicia escolar en el Nivel Medio Superior doctor Jesús Aguilar Nery, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, en "Escolarización en y para la justicia social en el Nivel Medio Superior: una plataforma para la acción" hace una revisión de la noción de justicia social en el nivel medio superior y la posiciona ante una nueva escuela mexicana que está por llegar. Para esto hace un recorrido por los planteamientos teóricos y distinciones conceptuales sobre la noción central del capítulo que le permiten proponer una plataforma teórica de tres dimensiones —reconocimiento, redistribución y participación— en la que enmarca un concepto de justicia que busca poner en el centro a los jóvenes y a los mundos que habitan. Diferenciando las nociones de educación y escolarización —como proceso institucional— propone acciones concretas para el ejercicio de la justicia escolar en el ingreso a la EMS a través de la revisión de los mecanismos de admisión al bachillerato, la configuración homogénea de grupos y la revisión del acceso a los mejores planteles y docentes para estudiantes con ciertos desempeños. Sobre la permanencia en la EMS, Aguilar Nery reconoce la importancia de programas como el de ConstruyeT para atender la dimensión socioemocional, así como también el valor de las tutorías académicas para el desarrollo integral y el seguimiento y fortalecimiento de los vínculos de los estudiantes con la escuela y su comunidad. El texto termina con una coda que invita al lector a la reflexión sobre la enseñanza, aprendizaje y práctica de la justicia desde la escuela.

El Dr. Salvador Camacho Sandoval, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en "Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver" pone el dedo en la llaga en las cuestiones sociales del país, visibilizando lo que en textos sobre educación usualmente queda fuera. Camacho Sandoval ubica a la Reforma Integral de la Educación Media Superior como eje articulador de este nivel educativo, considerando que más que rupturas entre las visiones de los gobiernos anteriores y el actual hay continuidad de acciones. El Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior podría convertirse en un proyecto integral de nación que articule y regule de manera inclusiva y equitativa la movilidad del alumnado entre niveles educativos en primer lugar, pero también que permita la vinculación de visiones y actividades de los bachilleres con sus comunidades. El autor plantea una serie de preguntas y planteamientos en torno a la NEM en la EMS, ubicando a los jóvenes en el centro de la problemática.

En el capítulo "Aprendizaje de la geometría mediante la validación de conjeturas" el doctor Ángel Homero Flores Samaniego, profesor de carrera de tiempo completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, a través de una serie de actividades que utiliza en clase y

de ejemplos de sus estudiantes, narra cómo es que logra promover la generación de conocimiento matemático desde la reflexión individual y colectiva. En las propuestas de intervención didáctica de Geometría, que finamente explica paso a paso, el autor indica cómo el intercambio de argumentaciones sirve para la co-construcción de conocimiento matemático a partir de la exploración reflexiva de situaciones problemáticas. Concluye que para aprender matemática hay que hacer matemática, aunque en la Educación Media Superior esto se debe realizar sobre la base de un ambiente de aprendizaje que articule el contenido curricular, la demanda cognitiva, el acceso equitativo al aprendizaje y la identidad y pertenencia de los y las estudiantes con la retroalimentación formativa de los docentes.

La doctora Aurora Terán Fuentes, investigadora de la UPN, en Aguascalientes, presenta en su texto "La importancia de tejer historias: Construcción de ciudadanía por medio de la microhistoria y el uso de recursos digitales" una propuesta para articular el ejercicio de la construcción de microhistorias personales con las posibilidades de contarlas a través de medios digitales. En su texto, la doctora Terán reconoce al currículum fundamental y al currículum ampliado como dos grandes apartados del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior que, al ser articulados, logran una propuesta en la que los ámbitos de formación socioemocional y las áreas de acceso al conocimiento fomentan el desarrollo de la conciencia histórica y la cultura digital en el ámbito del ejercicio de la práctica y colaboración ciudadana. La construcción de narrativas ricas en recursos digitales es un ejercicio valioso para los jóvenes bachilleres que, con la orientación correcta, les servirá para pensar la ciudadanía desde su entorno inmediato y reconocer su papel en la comunidad. La inminente interrelación de las historias que los alumnos elaboran termina por evidenciar lo que es parecido entre ellos, lo que es común, lo que es relevante en su comunidad. El cambio de visión en el uso de las tecnologías de información y de la comunicación para contar microhistorias hacia el empleo de las tecnologías para el empoderamiento y la participación ciudadana apunta a una nueva forma de ver la cultura digital y de ejercer la ciberciudadanía.

La doctora Yolanda González de la Torre, el doctor Luis Gerardo Valle Cervantes y el maestro José Jiménez Mora, de la Universidad de Guadalajara, en el texto "Prácticas de lectura y escritura como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta desde la Teoría de la Elaboración" presenta hallazgos preliminares de una investigación en proceso sobre el uso de la lectura y la escritura en actividades de enseñanza en el aula por parte de docentes de bachillerato de las asignaturas de Biología, Estilo y Corrección y Matemáticas. En el texto, reportan las notas de campo tomadas durante las observaciones de clase, acompañadas por una interpretación de lo que pudieran ser las prioridades didácticas de los docentes y la contrastan con planteamientos específicos de la Teoría de la Elaboración del

investigador estadounidense Charles Reigeluth. Al dar cuenta de las formas de enseñanza y de la naturaleza de las dinámicas de las aulas observadas, los autores señalan como imperantes las formas directivas de enseñanza tanto para la presentación de la clase como para el abordaje de los contenidos temáticos. Para incrementar las acciones de aprendizaje sobre las de enseñanza, los autores proponen emplear recursos estratégicos de lectura y escritura para registrar, retener o construir nuevos aprendizajes. Entre las estrategias mencionadas destacan el empleo de la paráfrasis y resignificación de conceptos; el registro escrito de inferencias y explicaciones; la actividad de lectura espejo o de escuchar en voz de otro el texto propio; la elaboración de breves epítomes o pequeños párrafos; la toma de notas de control por parte del aprendiz y la escritura de párrafos explicativos por solicitud del docente.

La maestra Paola Ramírez Martinell y el licenciado Benito Castro Pérez, actualmente estudiantes de doctorado y maestría, respectivamente, en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, en su texto titulado "Reflexiones sobre la construcción de consignas para la redacción de ensayos", presentan una serie de características, nociones, orientaciones y consignas para los docentes de EMS que consideran a la redacción de ensayos como una estrategia de trabajo valiosa para los estudiantes de cualquier asignatura. El ensayo, definen los autores, es un recurso de uso escolar que se emplea con objetivos cognitivos y procedimentales orientados tanto a la búsqueda y organización de información como a la comprensión de lectura, la comparación de ideas y posturas y jerarquización de sus elementos constitutivos. Los ensayos se pueden utilizar con fines integradores, evaluativos o para análisis literarios. La redacción de textos en la EMS no es tarea menor, por lo que las instrucciones que los profesores deben dar a los estudiantes antes de comprometer sus ideas en el ensayo han de trascender cuestiones formales y enfocarse principalmente en lo relativo al tratamiento del contenido. La construcción de consignas, concluyen Ramírez y Castro, debe considerar cuestiones claras en torno al abordaje del contenido por desarrollar, tarea que demanda del docente reflexiones y posturas claras ante la asignación de la consigna.

El doctor Gonzalo González Osorio, la maestra María del Rosario Pérez Méndez y la maestra Alicia Adriana Morán, de la UPV, relatan en el texto intitulado "El pódcast educativo en la cultura digital y su aplicación en el desarrollo profesional de los docentes de EMS. Aportes desde la pandemia" una experiencia realizada en el seno de la Maestría en Educación Media Superior en la que produjeron y emplearon una serie de recursos auditivos para la enseñanza en la EMS. La experiencia formativa permitió a los estudiantes de la maestría, que son a su vez docentes de la EMS, desarrollar conocimientos sobre el uso didáctico del pódcast. Con la docencia no presencial de emergencia como escenario de trabajo y la necesidad de concebir a la cultura digital como

un recurso sociocognitivo que ordena el pensamiento y la concepción que tienen los miembros de la comunidad académica sobre las TIC, el método de producción que proponen los profesores de la UPV les permitió observar el impacto positivo que genera este recurso digital, tanto en la creatividad de los productores como en la movilización de sus saberes digitales, habilidades de comunicación y la promoción del trabajo colaborativo.

La maestra Mirna Aracely Ruelas Vizcarra, la doctora Edna María Villarreal Peralta de la Universidad de Sonora, y la doctora Rocío López González, de la Universidad Veracruzana, en el texto "Pertinencia del programa Construye T en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior" hacen un recorrido por la historia del programa Construye T y su relevancia para la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior. Con una revisión de las fuentes oficiales acerca del programa, las autoras dan cuenta del carácter internacional de la visión que permea al programa y su importancia en el contexto local. La alineación de Construye T a nivel global con la agenda 2030, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con el trabajo remoto de emergencia para salvaguardar la integridad de las comunidades académicas de la COVID-19; junto con su impacto local con el currículum del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior a través de los recursos sociocognitivos y socioemocionales sugieren que el programa puede jugar un papel importante para los ámbitos de la formación socioemocional de los jóvenes en aspectos relativos con la práctica y colaboración ciudadana, la educación para la salud, la educación integral en sexualidad y género, así como en las actividades físicas, deportivas, artísticas y culturales. Las habilidades socioemocionales en el MCCEMS son medulares y la experiencia del programa Construye T a través de los materiales desarrollados, sensibilización de profesores y tomadores de decisiones y comunidades escolares se podría capitalizar para una continuidad estratégica en el NMS para beneficio de las y los jóvenes.

El libro concluye con un apartado especial, de fina y extensa escritura, en el que el doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá, del IISUE UNAM presenta los antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en nuestro país. El autor del capítulo ha producido un material de apoyo para el trabajo en las asignaturas de la EMS, de cualquiera de sus cinco componentes básicos y propedéuticos, Lenguaje y comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades, Pensamiento matemático y Ciencias experimentales, pero, sobre todo, para los tres primeros. Tal intención se verá fortalecida en la medida en que los profesores que trabajan con el mismo grupo de alumnos colaboren transversalmente, utilicen total o parcialmente el texto y logren hacerlo mediante acuerdos mínimos entre ellos, centrados en fortalecer la congruencia de su docencia. Si bien el tema central del texto es histórico, en el capítulo que cierra esta obra se

introducen algunos conceptos como racismo, estado-nación y derecho a la educación, que de igual manera pueden trabajarse colaborativa y transversalmente en varias asignaturas. El tema histórico del texto lo inicia el Dr. Zorrilla desde el poblamiento de América y las civilizaciones primigenias que aprendieron a cazar, a buscar refugio y a sobrevivir. Con su asentamiento en comunidades, las nociones de colectividad, de arraigo y pertenencia se fueron desarrollando tanto en Egipto como en Mesoamérica. La conquista de la Gran Tenochtitlan creó una sociedad europeizada en la que la religión, la corona y la discriminación jurídica generaron una dinámica etnocentrista que prevalecería por siglos. El bachillerato moderno en México surge en 1867 y con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el país se sientan las bases de un proyecto educativo mexicano que nos alcanza hasta nuestros días. La tarea alfabetizadora se siguió afinando y profesionalizando y los cambios recogidos en el artículo tercero de la Constitución mexicana reforzaron la encomienda nacional para consolidar la Educación Media Superior.

Colección de Apuntes Académicos
COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/

I. Visión institucional

La Nueva Escuela Mexicana subraya su esencia humanista cuando pretende formar jóvenes que se transforman a ellos mismos y con ello a su comunidad y a su nación, con plena libertad de construir sus alternativas del cambio social para mejorar.

Juan Pablo Arroyo Ortiz
María Elena Pérez Compuzano

Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022

Dr. Juan Pablo Arroyo Ortiz
Dra. María Elena Pérez Campuzano

Resumen

En este capítulo se presentan los fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior 2022, a partir de una serie de reflexiones y contraposiciones en torno a la visión que regía a los bachilleratos del país previo a la Nueva Escuela Mexicana. A partir de siete paradojas, los autores presentan marcos, acciones y esquemas obsoletos para una visión humanista, solidaria y centrada en las personas como individuos que pertenecen a una comunidad. Con la articulación curricular del Sistema Educativo Nacional se pretende formar a los mexicanos de entre 0 y 23 años como ciudadanos críticos, responsables, con identidad y amor por su país, que aporten positivamente a la transformación social. El capítulo presenta los componentes principales del MCCEMS 2022, a saber: el currículum fundamental conformado por los recursos sociocognitivos (Comunicación, Pensamiento Matemático, Conciencia Histórica y Cultura Digital) y las áreas de acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias Naturales y la Tecnología, además del currículum ampliado, conformado por los recursos y ámbitos de la formación socioemocional.

Palabras clave: Marco Curricular Común, Educación Media Superior, Nueva Escuela Mexicana

Introducción

En enero de 2019 propusimos a la comunidad de la Educación Media Superior revisar el concepto y los contenidos del Marco Curricular Común a los que se deben apegar todos los subsistemas que pertenecen a dicho nivel educativo. Con tal propósito, se programaron sesiones de trabajo con docentes y directivos para la revisión inicial del MCC con base en una propuesta general que fue complementándose a la par de su análisis y discusión por las y los docentes en los planteles. Mediante

la participación de maestras y maestros, por subsistema y de todos los subsistemas, en conferencias, webinarios, diálogos en mesas de trabajo y grupos de trabajo permanentes y, después de casi tres años, se ha integrado una propuesta que incluye la definición general de un nuevo marco curricular y de sus áreas de conocimiento, documentos extensos que integran las discusiones y debates, virtuales y presenciales, así como diversas propuestas enviadas al grupo coordinador de este amplio trabajo de consulta.

Posteriormente se inició un proceso en el que se sometió a discusión y acuerdos las progresiones académicas para el logro de los aprendizajes en las siete áreas del currículo fundamental para después elaborar los programas de trabajo en el aula, la escuela y comunidad. La discusión también considera lo relativo al currículo ampliado que integra los recursos socioemocionales, ámbitos, propósitos, actividades y su organización en la escuela. Los consensos logrados darán forma a la base normativa que será publicada mediante un Acuerdo Secretarial que definirá las nuevas estructuras curriculares a ser implementadas a partir del ciclo escolar que inicia en agosto de 2023.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2022 está sustentado en un nuevo paradigma que fue construido a partir de la reflexión colectiva entre docentes, autoridades y académicos sobre lo que significa brindar una educación integral a las y los estudiantes del grupo etario de 15 a 18 años. Este capítulo retoma y expone, en forma de paradojas, algunas de las contradicciones encontradas en la propuesta curricular anterior basada en competencias, cuyo propósito central es la "empleabilidad y productividad" del egresado de bachillerato. El análisis y las respuestas a dichas contradicciones dieron forma al MCCEMS 2022, que logra diferenciarse en sus fundamentos de aquellas propuestas curriculares que están sustentadas en el supuesto de que somos seres aislados, racionales y egoístas, por lo que todos los órdenes de nuestra vida pueden funcionar bajo la lógica del mercado, en el que solamente hay que entender los mecanismos del intercambio, la maximización del beneficio personal, la ganancia y la eficiencia, mientras que la participación voluntaria, la solidaridad, el bien común y lo público deben verse con desconfianza o incluso no considerarse. De acuerdo con lo anterior, se ha llegado a creer erróneamente que las personas deberían organizar su vida como si fueran parte de una empresa, por ello se ha calificado a los que tienen ciertas habilidades profesionales como "capital humano", concepto que deteriora la condición humana de las personas, tengan o no empleo, pues los reduce a un simple factor de producción.

El MCCEMS 2022 establece la superioridad de la libertad del ser humano en una sociedad basada en el bienestar común por sobre

la libertad de mercado, que se soporta en el mayor beneficio y la eficiencia económica. Parte de la idea de que somos sujetos colectivos e interdependientes y propone reconocer la conversación ética y moral como mecanismo para definir aquello que, en cada sociedad, debe ser superior a la lógica de mercado. Su fin es contribuir a la formación de una nueva generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo, que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable. El siguiente apartado ahonda en éstos y otros preceptos que sustentan al MCCEMS 2022.

Las siete paradojas

Una *primera paradoja* cuestiona la pertinencia y relevancia del enfoque basado en competencias, tal como fue incorporado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y posteriormente en el currículum de 2017. Al respecto debe decirse que si aceptamos que una educación relevante y pertinente es aquella que responde a los problemas, las necesidades y las expectativas tanto de la sociedad como de los propios educandos; que debemos reconocer que los problemas más desafiantes del mundo contemporáneo son los vinculados con la desigualdad, la discriminación, la violencia y la degradación del medio ambiente; y que las y los estudiantes deben reforzar sus conocimientos y cultura para resolver necesidades psicosociales, de salud y de estabilidad socioemocional para asegurar así un desarrollo adecuado en un proyecto de vida propio; entonces, no es posible aceptar simplemente que:

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

Tampoco es posible seguir apostando al enfoque utilitarista e individualista que se ha asociado a la sociedad del conocimiento como principal y único eje rector del desarrollo de las naciones:

> La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas,

> capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros (Acuerdo SEP 442, 2008).

Ésas "sólidas bases formativas" excluyeron de los mapas curriculares la enseñanza de la Filosofía y la Ética como elementos de comprensión y ejercicio democrático en el ámbito de la esfera pública y a la Historia como recurso para ejercitar la conciencia. También redujeron a generalidades el conocimiento de la sociedad y en algunos subsistemas se enseñó una historia de carácter memorística.

Las competencias técnicas y profesionales que hoy requiere el ámbito laboral y académico para desenvolverse en ciertas áreas no son suficientes para formar a los ciudadanos que necesita la sociedad del siglo XXI. La pertinencia de la educación radica en su carácter integral por lo que debe abordar en su conjunto las dimensiones de lo social, lo económico, lo político, lo cultural, lo tecnológico, lo ambiental y lo global, de donde se desprende que, si bien la incorporación de las y los estudiantes al mercado laboral es parte de la pertinencia y calidad educativa, éste no puede ser el único elemento por considerar.

Es importante tomar conciencia de que la esfera laboral requiere personas con competencias adecuadas a las necesidades de productividad y también con habilidades para la administración y maximización de ganancias. En cambio, el ámbito social, político, cultural, tecnológico, ambiental y global requiere de ciudadanos capaces de comprender en toda su complejidad su pasado, para actuar en el presente y dirigir su futuro en armonía con el bienestar de un orbe cultural e ideológicamente diverso. Para conocer el mundo no basta con asomarse por la ventana del mercado, pues de ese modo siempre tendremos una visión parcial, es preciso cruzar la puerta para tener una visión panorámica y experimentarlo en su complejidad. Por eso se propone el área de Conciencia Histórica como un recurso del conocimiento.

El MCCEMS destaca y fortalece a las ciencias sociales por ser éstas las que permiten comprender a la sociedad considerando su contexto y complejidad, lo cual contrasta con la simplicidad de algunos enfoques económicos, que en su pretensión de modelar la realidad omiten el contexto, ignoran variables no susceptibles de medir y establecen hipótesis no aplicables a un mundo heterogéneo, dinámico e imposible de predecir. La sociedad es un objeto de debate permanente que tiene que ver con el bienestar de sus integrantes, el cual tiene diversas dimensiones, por lo que no es posible continuar usando el pensamiento único que reduce a mercancía la condición humana de las personas.

Lo anterior implica reconocer la interdependencia que tenemos con el sistema social que nos brinda ciertas condiciones de seguridad

y subsistencia; y con el medio ambiente, que asegura nuestra propia existencia biológica. Es decir, no somos objetos determinados, de una vez y para siempre, por una estructura social y de intercambio comercial, pero tampoco somos individuos totalmente autosuficientes.

Una EMS pertinente al contexto actual debe ser capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica. Al respecto, importa señalar que la lógica de mercado también está interesada en formar ciudadanos, pero bajo un enfoque diferente. Estarán definidos por ajustar su conducta a los preceptos normativos sin cuestionarlos reproducir de manera reactiva la lógica de mercado en todos los órdenes de su vida, lo que significa que la ganancia es el único criterio conocido para la interacción social y privilegian el orden por sobre la protesta, por lo que tenderán a ver como destino lo que decidan aquellos que defienden intereses políticos y sociales ajenos al bienestar general.

Es importante aclarar que la esfera económica no es sinónimo de neoliberalismo ni de libre mercado, esto último corresponde a un enfoque económico e ideológico particular cuya simplicidad ganó tantos adeptos como víctimas en países enteros, pues condujo a la concentración de la riqueza y la destrucción de las capacidades económicas de una sociedad que paradójicamente buscaba una mejor distribución y el bienestar de la población. En consecuencia, la nueva propuesta curricular no omite la importancia de lo económico ni tampoco el valor del desarrollo de competencias específicas en la formación para el trabajo; éstas deben seguir siendo parte de los planes y programas de bachillerato tecnológico y profesional técnico bachiller, según su orientación. Necesitamos seguir formando personas capaces de insertarse en el mercado laboral, pero debemos asegurar que dichas competencias tengan claros referentes democráticos, sociales y éticos para que nunca más la lógica de mercado se anteponga a los derechos humanos y al bienestar común.

También es preciso señalar que la educación formal y la capacitación no conducen en automático a la obtención de empleo y mejores salarios. El comportamiento del ámbito laboral está sujeto a procesos de inversión, circulación y distribución que dejan sin empleo cada vez a más personas, aunque tengan una buena formación académica, por eso resulta relevante que nuestros jóvenes vean a la educación no sólo como un medio para obtener un empleo, sino como parte de un proceso en el que se fortalecen como personas y como ciudadanos, porque adquieren valores y recursos para comprender con visión amplia su entorno, así como para ser capaces de tomar acción en la vida pública con responsabilidad.

Es igualmente necesario reconocer las raíces que ha echado la lógica del libre mercado en el espacio público y cultural para evitar que

continúen fomentándose desde la escuela; por ejemplo, si seguimos pensando que la eficiencia es un valor adecuado para definir cómo se distribuyen los bienes y servicios, entonces sólo los obtendrán quienes puedan pagarlos, no quien los necesite, y seguiremos fomentando las relaciones retributivas con nuestras familias, nuestros vecinos o nuestros grupos sociales de referencia como si estuviéramos dentro de un mercado donde lo importante es la ganancia individual.

Por lo antes descrito, el MCCEMS 2022 propone el desarrollo de una base cultural que permita a los estudiantes comprenderse como ciudadanos con derechos y con responsabilidades en lo regional, nacional y global. Esto implica desenvolverse en contextos heterogéneos en su cultura, ideología, formas de vida, por lo que es preciso aprender a convivir en todos los espacios sociales sin perder de vista ciertos valores supremos como la búsqueda colectiva del bienestar común. Es necesario trascender la formación con enfoque individualista, donde lo que importa es el desarrollo de competencias personales que suponen, falsamente, el aseguramiento de su máximo potencial en la sociedad, pues esto depende de otros factores, no únicamente de la educación y desarrollo de ciertas competencias.

El MCCEMS 2022 constituye la base común que estará en la parte inicial en los diferentes tipos de bachillerato y que da identidad a la Educación Media Superior, esta identidad recae en reconocerse como ciudadanos en construcción que son socialmente responsables y personalmente saludables. El primer aspecto implica que se comprometen a mantenerse informados, ser críticos, reflexivos y tomar acción para atender temas de interés común. El segundo aspecto implica el autocuidado personal en términos de la salud, las emociones, las relaciones interpersonales y el cuidado del medio ambiente. Para ello, la nueva propuesta curricular incorpora un currículum ampliado que busca fortalecer hábitos y valores en la dimensión socioemocional con respecto a la responsabilidad social, la integridad física-corporal y lo emocional-afectivo.

En torno al primer aspecto, referente a ser socialmente responsable, el marco curricular proporciona recursos de acceso al conocimiento que les permita: comprender su realidad desde una mirada lógica y sistemática (pensamiento matemático); desarrollar la capacidad para interactuar de forma receptiva, empática y pacífica con los demás (comunicación); comprender su presente en retrospectiva a su pasado (conciencia histórica); y hacer un uso adecuado de las nuevas tecnologías para investigar y adquirir los conocimientos que les posibilite continuar con su trayecto formativo, pero también discriminar la información falsa de la verdadera y cuestionar la vigencia del conocimiento disponible (cultura digital). El nuevo marco curricular hará factible la movilidad entre subsistemas, respetando el derecho a la educación de los jóvenes.

El conocimiento de la humanidad se sistematiza en tres grandes áreas: 1) las ciencias naturales y experimentales, que abordan los saberes y su aplicación tecnológica en soluciones a problemáticas que ha enfrentado la humanidad, desde el conocimiento de su entorno hasta las soluciones en medicina, ingeniería, arquitectura, entre otros; 2) las ciencias sociales, indispensables para comprender en su complejidad la relación entre las personas y de éstas con la naturaleza a través de la economía, el derecho, el gobierno y la política; y 3) las humanidades, que desde principios filosóficos entiende al Ser en un contexto de convivencia en sociedad para su realización y su colaboración con el resto de la sociedad, con fundamentos de honestidad, tolerancia, respeto al derecho de los seres vivos y la realización de proyectos sociales para el futuro.

La Nueva Escuela Mexicana condensa los principales valores en los que se sustenta el MCCEMS 2022, a saber: la identidad con México, la responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad y la cultura de la paz, el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. De igual forma, apuesta por el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y flexible, lo que implica que el estudiantado deje de ser entendido como el receptor de conocimientos e instrucciones, para comenzar a ser parte fundamental del proceso formativo, donde sus cuestionamientos y aportes para descubrir nuevas formas de resolver los dilemas o problemas disciplinares apoyen su propio proceso de aprendizaje y el de sus pares. La Nueva Escuela Mexicana subraya su esencia humanista cuando pretende formar jóvenes que se transforman a ellos mismos y con ello a su comunidad y a su nación, con plena libertad de construir sus alternativas del cambio social para mejorar.

La *segunda paradoja* tiene que ver con la manera en cómo se incluye al docente en la definición del rumbo de la educación. La cuestión es: si las y los docentes son quienes experimentan directamente el proceso educativo en el aula, que es el núcleo del sistema educativo, ¿por qué históricamente han sido tratados como simples ejecutores de políticas centrales?, ¿por qué han sido consultados excepcionalmente para dar su visto bueno como una forma de legitimar propuestas, pero no para realizar de manera conjunta proyectos o marcos curriculares? Esto se hace evidente cada vez que se les pide tomar capacitaciones para ser informados de la lógica y los contenidos de las nuevas políticas; cuando se les convoca a conferencias magistrales hechas a modo para convencerlos sobre la idoneidad de la propuesta que desea implementarse; cuando se les envían materiales didácticos elaborados y concluidos por expertos; o cuando se alega su autonomía de gestión y capacidad para hacer adecuaciones en el aula, pero son objeto de evaluaciones estandarizadas.

El MCCEMS 2022 reconoce que las y los docentes son profesionales de la educación y como tal su participación directa es imprescindible, pues son quienes con base en experiencia y capacidades pedagógicas reconocen las fortalezas, límites y necesidades de formación de las y los estudiantes, son quienes mejor conocen los modelos didácticos e incluso saben cuáles son las metodologías o herramientas factibles o no de implementar en ciertos contextos. En ese sentido, desde sus fundamentos, el nuevo marco curricular fue una construcción colectiva en la cual las y los docentes han tenido un papel recurrente y preponderante. Ha sido mediante foros, grupos de trabajo, mesas nacionales, consultas en línea y discusiones con subsistemas que se han establecido diálogos para trazar la ruta filosófica, definir los componentes centrales y elaborar la propuesta más operativa. Todos, maestras y maestros, han tenido varias oportunidades de participar, sin exclusión, en el diseño del nuevo MCCEMS. En esta etapa de revisión de las progresiones, su participación será fundamental.

La *tercera paradoja* gira en torno al vínculo de las instituciones educativas con su contexto social. Es un hecho que la escuela no tiene la misión de formar empleados con características homogéneas, sino personas diversas en contextos heterogéneos. Entonces, ¿por qué continuamos reproduciendo un modelo de escuela cerrada?, ¿por qué si la localidad es el primer referente de la diversidad y de los rápidos cambios sociales que ocurren en nuestro entorno no la tomamos en cuenta para reforzar, retroalimentar y poner a prueba los conocimientos vigentes?

En las últimas décadas, la localidad como concepto perdió relevancia a medida que se fortalecían las teorías de la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento. Se pensó que la mundialización traería homogeneidad en las formas de pensamiento, en los patrones de consumo y de producción. Sin embargo, hoy sabemos que sus impactos han sido diferenciados y en muchas ocasiones han fortalecido las identidades locales como mecanismos de diferenciación e incluso de subsistencia. En consecuencia, los efectos de la globalización no pueden ser vistos sino a través de las dinámicas de cambio que ocurren en las localidades; en los cambios de las relaciones sociales, en las nuevas demandas y necesidades de localidades que, dependiendo de sus características, encuentran a veces ventajas y otras veces desventajas al profundizar sus problemas relacionados con la pobreza, el desempleo, la exclusión, la migración, la violencia, la destrucción del medio ambiente.

El ritmo con el que cambia la sociedad precisa de ajustar continuamente el currículum y la didáctica. Pero además requiere mantener vigente la conexión entre la escuela y la comunidad si lo que se quiere es que el aprendizaje sea significativo. Por ello, el MCCEMS 2022 impulsa el

modelo de una escuela abierta, que significa traer la comunidad a la escuela como una forma de establecer una conexión del educando y su entorno social con un doble propósito: 1) aportar desde la escuela al fortalecimiento de los valores, la cultura, el civismo y la atención de problemas de las comunidades; y 2) apoyar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes mediante la reflexión de situaciones y problemas del entorno.

La *cuarta paradoja* cuestiona ¿por qué si nos sabemos con un piso disparejo en términos de oportunidades, continuamos izando la bandera del mérito entre las y los estudiantes? Antes de responder, es necesario señalar que el fundamento del mérito es que todos tienen las mismas oportunidades (Sandel, 2000). En educación eso significa que todos los estudiantes pueden hacer efectivos sus derechos fundamentales como acceso a la salud, alimentación, seguridad, libertad y educación como condición para aprender en igualdad de circunstancias; pero además implica que las escuelas tengan las condiciones para operar adecuadamente, lo cual involucra temas que van desde la infraestructura y equipamiento básico, hasta la práctica docente. Todas estas condiciones difícilmente están distribuidas de manera homogénea en las escuelas.

Al no tener un piso parejo en las oportunidades, la meritocracia tiende a fomentar el individualismo, justificar la desigualdad y promover el menosprecio de ciertos trabajos. Por ejemplo, quienes tienen las oportunidades y las aprovechan para tener buenos resultados en los exámenes normalizados u obtener un empleo que requiere superar diversas pruebas podrán afirmar que están allí porque se lo merecen y no le deben nada a nadie. Por tanto, si el éxito es una obra individual merecida, el fracaso de los demás también es algo meritorio. Esta lógica no sólo es falsa, sino que también anula el sentido de solidaridad, puesto que muchas de las oportunidades en realidad son producto de la lucha social por los derechos individuales. Por otra parte, aquellos trabajos que no requieren de superar pruebas y procesos de selección, pero que son igual de importantes que cualquier profesión especializada, tienden a menospreciarse; de esta forma se valora el trabajo por criterios de exclusividad y no por su contribución al bien común.

Las dinámicas de competencia generalmente están orientadas a demostrar quién es el mejor, lo cual puede afectar la forma de relacionarse con los demás y consigo mismo. Entonces, el éxito de una persona comienza a verse como algo que depende del fracaso del otro y no del descubrimiento de su propio potencial. Además, según cita Sandel (2000), quienes llevan la delantera pueden caer en la tentación de defender su puesto a costa de la ansiedad producida por un perfeccionismo debilitador y una soberbia que a duras penas oculta

una frágil autoestima y quienes quedan atrás compran la etiqueta de perdedores, con los efectos perversos que ello puede generar en su desarrollo futuro. Todo esto es lo que ha llevado a caracterizar al mérito como un tirano con disfraz de juez justo.

El MCCEMS 2022 apuesta por el desarrollo de una didáctica orientada por la voluntad de aprender. La diferencia con el mérito es de fondo; el mérito se fundamenta en el supuesto de que los seres humanos modifican su comportamiento cuando de por medio existen incentivos ya sean positivos (recursos monetarios, materiales, reconocimiento) o negativos (castigo), una condición que compartimos con los seres no racionales, como los animales, quienes se comportan de manera reactiva, instintiva y por tanto inmediata ante un estímulo. En cambio, la voluntad es resultado de un proceso de pensamiento y comprensión; facultades exclusivas del ser humano. En consecuencia, si el supuesto es que somos capaces de formar personas conscientes y críticas, entonces podremos sustentar el aprendizaje en la voluntad o deseo de conocer para contribuir a la construcción de una vida más equilibrada y una sociedad más justa, y no simplemente para la obtención de un grado escolar o para evitar un castigo.

En correspondencia con lo anterior, se busca establecer una didáctica basada en la experiencia, es decir, usar los problemas y desafíos que enfrentan los estudiantes y sus comunidades para profundizar en las disciplinas académicas. Esto implica hacer una conexión entre el contenido teórico y la realidad. Los problemas económicos, políticos, sociales y del medio ambiente se transforman en herramientas para concientizar, desde la diversidad, sobre la utilidad del aprendizaje para pensar en alternativas de solución y en el papel de cada uno de nosotros en la construcción de un mundo más justo, pacífico y sostenible. En este sentido, la didáctica tiene un nuevo enfoque, ya no da al educando el conocimiento disciplinar o científico para que eventualmente lo use, sino que parte de la reflexión del entorno para ir avanzando hacia el saber sistemático que permitirá tener una mejor comprensión de éstos. En esta lógica, no se busca imponer, obligar ni motivar a que se aprenda con la promesa de una calificación, sino desarrollar su voluntad y deseo de aprender, a partir de la propia construcción del sentido que tiene para sus vidas fomentar ciertos hábitos, recursos y formas de interactuar con los otros seres vivos.

Desarrollar la voluntad para aprender no es un proceso fácil, pues no puede ser resultado de una sola acción o decisión como el dar incentivos, pero es más sostenible una vez que se ha instalado. El proceso tampoco tiene atajos, requiere de la orientación y el reforzamiento continuo por parte de las y los docentes. Esto significa que el centro de la educación

son los estudiantes quienes deben ser acompañados de manera continua en la construcción de un sentido de vida dentro de una comunidad y en él, el aprendizaje como una parte fundamental.

La *quinta paradoja* tiene que ver con el menosprecio del que han sido objeto las carreras profesionales técnicas y tecnológicas como efecto de las dinámicas de mercado. Lo anterior está ligado a la meritocracia, la cual no sólo supone que aquellos que logran superar ciertas pruebas son merecedores de los mejores puestos y salarios, sino que también son considerados como los más productivos socialmente y por tanto merecen el reconocimiento público. Esto se debe a que los salarios del mercado se han impuesto como una medida para determinar quién ha hecho la contribución más valiosa por producir bienes o servicios escasos y por aumentar el PIB per cápita. En consecuencia, los empleos u oficios técnicos que requieren de una menor cantidad de años de formación, pero que son iguales o más productivos socialmente, son castigados injustamente en términos salariales y de reconocimiento social.

El MCCEMS 2022 busca sentar las bases éticas y proveer de los referentes sociales para saber que el trabajo no es solamente una cuestión económica sino también cultural. En consecuencia, el salario que recibimos no puede ser el único criterio con el que debamos valorar a las profesiones u oficios, sino la de su contribución al bienestar común, lo cual revaloriza las carreras profesionales técnicas y tecnológicas, pero también al trabajo en general.

Por otro lado, el nuevo marco curricular común reconoce que las carreras técnicas tienen un gran potencial para otorgar servicios con sentido social. Por ello, establece la importancia de brindar recursos sociocognitivos robustos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) para el aprendizaje a lo largo de la vida, además de ofrecer en el área de formación para el trabajo la posibilidad de adquirir, actualizar y certificar sus competencias aún después de estar incorporados a la vida productiva. En todos los casos, los egresados deberán tener en su proyecto de vida la posibilidad de lograr iniciativas productivas en sus comunidades, no sólo empresas sociales, sino también proyectos de auto abasto y acceso regional a bienes de consumo para el bienestar, donde sus capacidades personales sean garantía de éxito.

La *sexta paradoja* cuestiona la vigencia de la calificación como medida para conocer los avances en el aprendizaje de las y los estudiantes. La calificación, como asignación de un número, inevitablemente jerarquiza, compara y etiqueta. Además, al medir conocimientos de manera estandarizada no se permite conocer el progreso o retroceso de quien es calificado, ni mucho menos sus necesidades de superación. La pregunta es ¿por qué seguimos utilizando la calificación numérica sumativa como

principal referente para promover y valorar el aprendizaje de estudiantes y docentes?

El MCCEMS 2022 prioriza el desarrollo de una evaluación formativa, que, no obstante, al final se exprese en un número, éste no debe ir aislado de la definición de cómo y por qué se logran estas capacidades, saberes, habilidades y conocimientos. La evaluación formativa obliga la observación del trayecto del logro, la cual debe estar centrada en el proceso de aprendizaje que experimenta el alumno y tiene como objetivo retroalimentar para la mejora. Una de las dificultades es que implica dar seguimiento personalizado, lo cual es prácticamente imposible de realizar. La propuesta es hacer uso de la coevaluación y la autoevaluación como forma de reflexionar de manera abierta sobre el propio proceso de aprendizaje y necesidades, y que su destino sea el de orientar el trabajo del docente en el aula, o potenciar el acompañamiento entre pares, y no la de dar recompensas o castigos.

La *séptima paradoja* cuestiona la fragmentación de la educación brindada por el sistema educativo en su conjunto. Al respecto debemos aceptar que por décadas se ha tratado de articular la educación en sus diferentes niveles. Sin embargo, la orientación fue, como ya se ha señalado, asegurar la continuidad académica y la vinculación laboral de las y los estudiantes. Desde la educación básica había una preocupación porque los educandos contaran con las competencias que requería la llamada sociedad del conocimiento para ser competitivos, productivos y exitosos. Aun con este propósito, los altos niveles de reprobación, deserción, escasa absorción entre niveles educativos y egresados de educación superior que nunca contaron con los requerimientos para incorporarse al mercado de trabajo son evidencia de los escasos avances en la articulación de la trayectoria de los procesos educativos.

Actualmente, trabajamos en establecer un nuevo proyecto educativo que redefine las herramientas y los fines de la educación. El propósito es asegurar que tengan la oportunidad de construir y consolidar un proyecto personal, productivo y social de manera armónica a lo largo de su trayecto educativo. Por ello, el MCCEMS 2022 se fundamenta en el Plan SEP 0-23, establece las bases para dar cohesión, continuidad y corresponsabilidad en el desarrollo de la trayectoria educativa de los educandos desde que nacen hasta los 23 años de educación que debe ofrecer el Estado. Esta propuesta sugiere que cada nivel y tipo educativo deban integrar sus características de ingreso y egreso para orientar un proceso de formación gradual y adecuada en cada tramo según edad, maduración y desarrollo de las personas.

El Plan SEP 0-23 propone la reorganización del sistema y la articulación entre niveles educativos para favorecer el desarrollo integral desde la educación inicial hasta la superior, así como también

brindar herramientas para la formación continua de todas las personas a lo largo de la vida. Lo que está en el centro es el desarrollo integral del educando, en cada una de sus etapas; en este sentido, los aprendizajes generados desde la escuela abierta y orientadora son la base para alcanzar el desarrollo integral de las personas y con ello incidir en el bienestar en sus comunidades y en la nación entera.

Con la articulación curricular y organizativa del Sistema Educativo Nacional se busca que los mexicanos sean formados de manera consistente, entre niveles educativos, como ciudadanos críticos, responsables, con identidad y amor por México, que aporten positivamente a la transformación social. Adicionalmente, se pretende brindar orientaciones para que los diferentes niveles educativos definan la parte que les corresponde en el desarrollo de las trayectorias educativas, a través del establecimiento de estrategias, metas e indicadores para mostrar sus avances e innovaciones para mejorar estos propósitos.

Componentes del MCCEMS 2022

La nueva propuesta curricular de Educación Media Superior tiene dos componentes principales: 1) el currículum fundamental y 2) el currículum ampliado. El primero está conformado por los recursos sociocognitivos (Comunicación, Pensamiento Matemático, Conciencia Histórica y Cultura Digital) y las áreas de acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales y la Tecnología, en tanto que el currículum ampliado está conformado por los recursos y ámbitos de la formación socioemocional.

Los recursos sociocognitivos son aprendizajes articuladores indispensables para la comprensión y construcción permanente del conocimiento y el posible aprovechamiento en las experiencias de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y las Humanidades. Los recursos sociocognitivos desempeñan un papel formativo fundamental, además de ser transversal en el currículum para lograr aprendizajes de trayectoria y contribuyen a desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores en cada estudiante, brindándoles la posibilidad de construir la propia experiencia e indagar nuevos conocimientos, para que sepan cómo involucrarse en los asuntos públicos, asumir la responsabilidad de sus actos y promover la transformación de los contextos locales, nacionales y globales en pro del bien común y el bienestar de ellos mismos y de la sociedad.

Las áreas de acceso al conocimiento representan la base común de la formación multidisciplinar del currículum fundamental, constituyen los aprendizajes de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, con sus instrumentos y métodos de acceso al conocimiento para formar

una ciudadanía con una formación integral que permita transformar y mejorar sus condiciones de vida y de la sociedad, así como continuar con sus estudios en educación superior, o bien, incorporarse al mercado laboral. En su conjunto estas áreas les permiten tener una visión y perspectiva más amplia e integral de los problemas del mundo contemporáneo. Se avanza del conocimiento disciplinar fragmentado en estancos que se impartía por materias, hacia el de entendimiento de los fenómenos complejos que muestran la necesidad del conocimiento multidisciplinario y transversal.

Currículum fundamental

Recursos sociocognitivos

Comunicación: Es el conjunto de habilidades verbales y cognitivas fundamentales, tales como la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la formulación discursivas que permiten a las y los estudiantes el disfrute del uso del lenguaje y el procesamiento de la información obtenida a través de textos escritos o de fuentes orales y visuales, tanto en su lengua materna como en otras. Estas habilidades son el fundamento desde el cual se amplía la capacidad de relacionarse con los otros, comprender, explicar y transformar su realidad, para brindar asimismo las herramientas que expresen emociones, perspectivas, críticas y planteamientos de orden personal y social.

Pensamiento Matemático: Es una forma de razonamiento fundamentalmente de naturaleza lógica, sin embargo, no excluye a la intuición y a la creatividad. Está asociado con metodologías deductivas, analíticas y de tipo cuantitativo, mantiene una relación dinámica con el lenguaje matemático, en su creación, desarrollo y expresión. Este tipo de pensamiento involucra la ejecución de operaciones, procedimientos, algoritmos y procesos mentales abstractos que permiten al estudiante participar del quehacer matemático al comprender y plantear problemas de la matemática misma, de índole personal, cotidianos o de otras áreas del conocimiento. Los diferentes procesos del PM se describen y organizan, como un recurso, en cuatro categorías: procedural, procesos de razonamiento, solución/modelación de problemas, interacción y lenguaje matemático y permiten comprender otras áreas del conocimiento, tomar mejores decisiones, construir su proyecto de vida y valorar la matemática tanto por su utilidad como por su belleza.

Conciencia Histórica: Es el recurso sociocognitivo que posibilita comprender el presente a partir del conocimiento y la reflexión de su pasado. Para el logro de este propósito se desarrolla el análisis de la situación actual del estudiante, su familia, comunidad y la nación con

respecto a los principales periodos y etapas históricas, preguntándose por qué estamos en estas condiciones y cuáles son las razones y circunstancias del pasado que influyen en las situaciones actuales tanto personales, familiares y de su comunidad.

La conciencia histórica permitirá a las y los estudiantes de la EMS comprender, analizar e interpretar los procesos y hechos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado, con el propósito de explicar y ubicarse en la realidad actual, así como orientar sus acciones futuras. Dicho recurso busca que puedan ubicarse en su tiempo y espacio y comprendan que las causas y factores que permitieron el desarrollo de los contextos y circunstancias en las que viven, sus familias y su comunidad se constituyeron en el pasado.

Cultura Digital: Permite conocer y reflexionar sobre el uso responsable de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) actualizado; sobre los beneficios y riesgos de la tecnología cuando ésta deja de ser una herramienta al servicio del hombre y comienza a ser un fin que condiciona y afecta la vida social de las personas. Busca formar estudiantes capaces de hacer uso de las TICCAD para seleccionar, procesar, analizar y sistematizar la información dentro de un marco normativo y de seguridad conforme al contexto. Además de facilitar el análisis de las tendencias en temas de ciudadanía digital, comunicación y colaboración, pensamiento algorítmico y creatividad digital.

Áreas de acceso al conocimiento

Ciencias Naturales: Remite a la actividad humana que estudia el mundo natural mediante la observación, la experimentación, la formulación y la verificación de hipótesis para responder preguntas progresivamente, de simples a más sutiles y complejas, que profundizan en la caracterización de los procesos y dinámicas de los fenómenos naturales y su impacto en la sociedad. Las Ciencias Naturales son un campo que permanentemente se amplía, discute y refina, proporciona una forma de pensar, de interrogar escépticamente y de utilizar la evidencia como herramienta para explicar el mundo que nos rodea.

La propuesta orienta el aprendizaje hacia una visión más científica y coherente con las necesidades actuales, tanto científicas como tecnológicas. Utiliza los conceptos, las categorías y las prácticas (experimentación) de forma apropiada al contexto, para entender la naturaleza como fenómeno complejo y multidisciplinar, planteando situaciones que les permiten comprender la forma en la que la ciencia se desarrolla y se aplica en la vida cotidiana. Igualmente, destaca la importancia de trabajar colectivamente en la construcción del conocimiento, estableciendo una comprensión más amplia sobre cómo

funciona el mundo natural y de qué forma la humanidad aprovecha este conocimiento.

Ciencias Sociales: Su objeto de estudio es la sociedad y tiene el propósito de contribuir a la comprensión y explicación del funcionamiento de la sociedad en su complejidad interna y contextual, a partir de la revisión de elementos organizacionales en sus diversas dimensiones sociales y estructurales, de interpretación y construcción de acuerdos intersubjetivos, valores, identidades y significados. Además, promueve la reflexión con base en problemas prácticos y experiencias de las y los estudiantes, sobre la interdependencia e importancia de la economía, la política, el Estado, la jurisprudencia (Derecho) y la sociedad. Brinda herramientas analíticas para distinguir las libertades políticas de las libertades económicas y promueve el ejercicio de una ciudadanía crítica, informada, ética y participativa en los ámbitos de lo regional, nacional y global. La polémica en las ciencias sociales, el desarrollo de un pensamiento plural y crítico son elementos que contribuyen en la fundamentación del área.

Humanidades: Área de acceso al conocimiento en el que estudiantes y docentes valoran, se apropian, usan y actualizan saberes, técnicas, habilidades, disposiciones, conocimientos y conceptos de las tradiciones humanísticas, propios de la lógica, la ética, la estética, la teoría del conocimiento, la filosofía política, la historia de la filosofía y la literatura, con los objetivos de generar efectos en su experiencia personal y colectiva, presente y futura, y participar en la transformación de la sociedad.

Currículum ampliado

Recursos y ámbitos de la formación socioemocional

El segundo componente de la nueva propuesta curricular de EMS es el currículum ampliado. Éste busca desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades para aprender permanentemente y promover el bienestar integral de las y los estudiantes. Está conformado por tres recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo, que deberán desarrollarse y desplegarse en cinco ámbitos: práctica y colaboración ciudadana, educación para la salud, educación integral en sexualidad y género, artes y actividades físicas y deportivas.

Los recursos socioemocionales constituyen el eje articulador, que buscan que adolescentes y jóvenes se formen como ciudadanos responsables, honestos, comprometidos con el bienestar físico, mental y emocional, tanto personal como social, ya que es justo en esta etapa

en donde esta formación les permitirá trabajar con mayor autonomía en el aula, la escuela y la comunidad, experimentar los efectos positivos de la participación, la cooperación, la comunicación, la solidaridad, la inclusión y la diversidad, así como el reconocimiento de la perspectiva de género y los aportes de la cultura de paz, de valorar el esfuerzo, de las conductas legales y del trabajo justo y honrado, al poner en práctica acciones ciudadanas y proyectos escolares y comunitarios.

Responsabilidad social: Se caracteriza por ser un compromiso amplio y genuino con el bienestar, reconociendo que, como individuos, somos responsables ante los otros del despliegue de conductas éticas que sean sensibles a las diversas problemáticas sociales, promueve acciones a favor del desarrollo sostenible. La responsabilidad social ofrece una visión sistémica y holística de las personas y la sociedad. Ligada al concepto de ciudadanía democrática, pone en el centro la necesidad de ampliar el marco de defensa y disfrute de los derechos para el bienestar social y no sólo individual, fortaleciendo el proceso de desarrollo de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que encuentra nuevas formas de acción social y política a nivel local, nacional o mundial (UNESCO, 2018).

Cuidado físico corporal: Reconoce a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y promueve su integridad a través del aprendizaje y desarrollo de hábitos saludables y una relación de respeto hacia su propio cuerpo y hacia los otros, desde su familia, escuela y comunidad. Teniendo en cuenta que las emociones están vinculadas con la salud y diversas afecciones (sobrepeso, adicciones, violencias, autolesiones, entre otras), el cuidado físico corporal brinda herramientas a las y los estudiantes para crear, mejorar y conservar las condiciones deseables de salud, previniendo conductas de riesgo, enfermedades o accidentes; así como para evitar ejercer los diferentes tipos y formas de violencia, vivir una sexualidad responsable, placentera y saludable, respetar las decisiones que otras personas tomen sobre su propio cuerpo y exigir esos derechos.

Bienestar emocional afectivo: Promueve el desarrollo de la sensibilidad, comprensión y florecimiento del ser, mediante experiencias que fomentan la imaginación, la creatividad y la capacidad de crear relatos y realidades distintas, transformando a la escuela en un espacio creativo, lúdico e imaginativo que permite entender y manejar las emociones. Tiene como propósito desarrollar ambientes escolares solidarios y organizados para el aprendizaje, a través de actividades sociales, físicas o artísticas para fomentar relaciones afectivas más saludables y reconfortantes, fomentando el desarrollo de las capacidades para entender y manejar las emociones,

ponerse en el lugar de los demás y mostrar una actitud positiva ante las situaciones adversas, ayudando a prevenir conductas violentas, conflictos interpersonales y mejorar el vínculo emocional que cada persona tiene con los demás y con el mundo (Mujica y Toro, 2019).

Reflexión final

El MCCEMS 2022 se fundamenta en un proyecto educativo orientado a formar una nueva generación de personas libres de pensamiento que revaloren de manera crítica el espacio de lo público y lo social, la colaboración y los valores éticos, principalmente la honestidad; que comprendan desde una visión integral (considerando lo económico, político y social) las causas de problemas sociales como la desigualdad, la exclusión, la violencia o la hiper mercantilización, para proponer nuevas y mejores alternativas de solución.

El propósito es contribuir, desde la escuela, a la construcción de una sociedad con fundamento en el humanismo y en la ciencia, a partir de un Marco Curricular Común que proporcione a las nuevas generaciones recursos del conocimiento robustos; que estimule la capacidad de aprender a aprender de por vida para participar en la construcción de una sociedad más justa, pacífica, sustentable y que responda a los retos del futuro; que permita la adaptación y renovación continua de lo educativo con la participación de las y los docentes como profesionales de la educación; y que siente las bases para hacer de la escuela un espacio para potenciar la transformación y trascendencia tanto personal como social de las y los estudiantes.

Referencias

Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. DOF 21/10/2008. https://catalogonacional.gob.mx/FichaRegulacion?regulacionId=51452

Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios de Bachillerato tecnológico. DOF 04/09/2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012#gsc.tab=0.

Escalante, F. (2015). Historia mínima del neoliberalismo. El Colegio de México.

Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Mujica, F. y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), (57-71). https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Sandel, M. (2000). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Penguin Random House.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2021). Plan de 0 a 23 años. *Proyecto*.

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

Retos de la universalización de la Educación Media Superior

Dr. Felipe Martínez Rizo

Resumen

Definir la Educación Media Superior como obligatoria implica que se debe universalizar el acceso a ella, lo que la experiencia internacional ha mostrado que es muy difícil, tanto, que ningún sistema educativo lo ha conseguido plenamente. Tampoco ha ocurrido en México en 2021, al terminar el plazo de 10 años que el Estado se fijó para ello, situación agravada desde 2020 por la pandemia de COVID-19. El desafío sigue vigente, pero comprende dos tipos de retos: unos que se refieren al acceso de todos los jóvenes a algún plantel de ese nivel educativo y a su permanencia hasta el final de los tres grados que comprende; otros retos son los que implica conseguir que todo joven alcance los aprendizajes esperados y desarrolle las competencias necesarias para tener una vida plena en una sociedad próspera, equitativa, democrática, culta, solidaria e incluyente. A partir de un texto previo sobre el tema (Martínez Rizo, 2012), en los dos apartados de este capítulo se desarrollan ambos tipos de reto.

Palabras clave: Educación Media Superior, Universalización, acceso, permanencia, aprendizajes

Introducción

El establecimiento de la Educación Media Superior (EMS) como obligatoria, en 2012, supuso el compromiso del Estado mexicano de universalizar el acceso a ese tipo educativo, para cuyo cumplimiento se fijó la fecha de 2021. La experiencia internacional permitía prever, ya en 2012, que ese propósito no se alcanzaría en el tiempo establecido, como ha ocurrido, y como hubiera pasado incluso sin el golpe que representó la pandemia de COVID-19 iniciada en México en el primer trimestre de 2020.

El desafío de que todos los jóvenes mexicanos cursen la EMS, sigue vigente, pero conviene precisar que se trata de dos tipos de retos: unos que se refieren a que todos los jóvenes puedan acceder a algunos de

los servicios de EMS y que además permanezcan hasta el final de los tres grados que comprende ese tipo educativo, y otros que son los que implica conseguir que todos esos jóvenes alcancen los aprendizajes esperados y desarrollen los que hoy se requieren para tener una vida plena en una sociedad como la que queremos tener, próspera, equitativa, democrática, culta, solidaria e incluyente.

Hace una década escribí un texto sobre este mismo tema y tomando información de este material, añadiendo datos más recientes y desarrollando los retos que tienen que ver con los aprendizajes esperados, en el presente capítulo se abordan dos apartados sobre dos retos en la EMS.

Los retos del acceso y la permanencia

Desde fines del siglo XX los países desarrollados definían como deseable que todo ciudadano tuviera al menos la EMS completa, para lo que debía permanecer en la escuela hasta los 18 años o más, lo que constituía una novedad importante en la historia de los sistemas educativos.

Hasta el siglo XVIII, en efecto, incluso en los países más desarrollados sólo había una pequeña minoría de la población capaz de leer y escribir, frente a una mayoría analfabeta. Con la Revolución Industrial inició la expansión de la primaria, se volvió necesario que todo trabajador supiera leer y que las élites tuvieran conocimientos más complejos, por lo que la vieja división entre letrados y analfabetas dejó el lugar a otra entre personas con Educación Media Superior y otras sólo con primaria (Gaulupeau, 1992).

En el siglo XIX en la educación europea se buscaba extender el acceso más allá de la primaria con dos tipos de planteles, unos de carácter propedéutico, orientados a la universidad, y otros de trayectoria escolar corta, enfocados al mercado laboral; sólo el sistema educativo de Estados Unidos inauguró un modelo comprensivo, en el que, en teoría, todos los alumnos iban a escuelas secundarias (high schools) similares. En Europa los sistemas duales prevalecieron hasta mediados del siglo XX, con pocos alumnos con buen nivel de aprendizaje en primaria, que accedían a la enseñanza media y a la superior, mientras la mayoría solamente terminaba la primaria y luego se dedicaba a trabajos manuales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Suecia inició la adopción de la educación media comprensiva siguiendo el modelo estadounidense. Para tomar la decisión, en 1946 el parlamento sueco encargó estudios que, contra lo que se creía, pusieron en evidencia la escasa confiabilidad y el fuerte sesgo sociocultural de las pruebas que se aplicaban al fin de la primaria para seleccionar a quienes seguirían la vía que conducía a la universidad y a los que serían canalizados a estudios técnicos, supuestamente con base en su aptitud académica; los estudios mostraron también que muchos de

los chicos así seleccionados fracasaban posteriormente en los estudios, y que era falso que los más capaces académicamente tuvieran menos habilidades prácticas y viceversa (Husén, 1986). Luego otros países europeos y anglosajones siguieron el ejemplo sueco, más tarde otros del Asia oriental, y después iberoamericanos, ampliando la escolaridad obligatoria hasta los 15 años y en algunos casos hasta los 18 años.

La evolución de las sociedades ha hecho que para tener una vida satisfactoria, no sólo en lo económico sino también en lo político y lo cultural, la enseñanza primaria y la secundaria básica no bastan, sino que son necesarios 12 años de escolaridad. Sin embargo, conseguir que todos los jóvenes terminen EMS y lo hagan con buen nivel de aprendizaje, con un dominio suficiente de las competencias complejas a que se ha hecho alusión, no es fácil. Todavía en 2020 ningún país lograba que 100% de sus jóvenes terminaran la EMS y en muchos la proporción que no lo conseguía representaba más del 20% o el 30% de cada cohorte.

La Tabla 1 muestra cómo iba disminuyendo la proporción de jóvenes escolarizados en las edades que corresponden a la EMS, de los 15 a los 18 años, en países de la Unión Europea. A los 15 años, en los países de la Tabla 1, asistía a la escuela una alta proporción de jóvenes; la menor cifra era 92.1% (Grecia) y era superior a 99% en España, Finlandia y Portugal. Las cifras disminuían al aumentar la edad y a los 18 años, cuando los jóvenes debían terminar la EMS, en Suecia, Polonia y Finlandia seguía en la escuela cerca del 95% de ellos, pero en Grecia y Portugal la tasa de asistencia rondaba el 65%. España alcanzaba justo el 70% y Francia e Italia no llegaban a 80%.

Países	**Tasas netas de escolaridad**			
	15 años	16 años	17 años	18 años
Alemania	98.2	96.0	92.3	84.8
España	99.2	93.4	83.1	70.0
Finlandia	99.3	95.9	95.1	93.8
Francia	98.3	93.9	89.5	76.6
Grecia	92.1	89.5	84.9	65.9
Italia	93.5	89.2	83.4	78.1
Polonia	98.1	97.3	95.4	93.9
Portugal	99.7	90.8	80.0	64.8
Suecia	95.5	99.0	97.6	94.8

Tabla 1. Tasas netas de escolaridad de 15 a 18 años, 2006-2007
Fuente: IE (2010a). *Informe 2009: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Tabla 2.1, p. 58.

En Francia, el presidente Miterrand estableció en 1985 la meta de que en 2000 el 100% de los jóvenes estudiaran hasta los 18 años de edad, y que el 80% lo haría en programas que preparan para la universidad (baccalaureat). La Tabla 1 muestra que en 2006-2007 esa meta no había podido alcanzarse. De hecho, después de un avance significativo entre 1985 y 1995, las cifras no mejoraban (Cfr. Beaud, 2003; Forestier y Thélot, 2007) y un poco más adelante se podrá ver que en 2020 el reto seguía pendiente.

La Unión Europea entendía la importancia de que todo joven tuviera al menos EMS, por lo que, en 2000, en la Estrategia de Lisboa, adoptó como meta para el año 2010 que la proporción de jóvenes de 18-24 años que terminaron la secundaria básica y no siguieron estudiando (abandono escolar temprano, *early leavers from education and training*, ELET) no pasara de 10%.

Sin embargo, en 2008 sólo Polonia y Finlandia cumplían la meta, mientras países como España y Portugal todavía tenían más de 30% e Italia casi el 20%. Reconociendo el hecho, en 2009 el Consejo de la Unión Europea mantuvo la de 10% de abandono escolar como meta a alcanzar en 2020 (Instituto de Evaluación, 2010b, p.p. 15-17). Al revisar los avances de los países en su intento por alcanzar esa meta, se constató que, en 2020, en el promedio de la Unión Europea se había alcanzado una cifra de 9.9% de abandono escolar temprano. Por debajo de ese promedio, entre los países grandes la cifra más baja era la de Polonia (5.4%), seguida por Suecia (7.7%), Francia (8.0%), Finlandia (8.2%), Portugal (8.9%) y Dinamarca (9.3%). Arriba de la meta se situaron naciones como Alemania (10.1%), Italia (13.1%) y España (16.0%), con Turquía muy lejos (26.7%) (Eurostat Statistics, 2021).

La importancia del indicador, la dificultad de alcanzar las metas y la seriedad con la que se establecen, se confirman al ver que en 2021 el Consejo de Europa fijó una nueva meta para el año 2030: que en promedio el abandono escolar temprano en los países de la Unión Europea no rebase el 9% (European Council, 2021).

Cifras comparables a las europeas se encuentran en países asiáticos de notable desarrollo educativo, como Japón, con tasas de abandono escolar temprano abajo del 4% en 2019; Australia, donde en 2017 las cifras iban de 15.9% en los Territorios del Norte a 8.2% en Gales del Sur; o Estados Unidos, donde en 2018 variaban entre 11.4% en Nuevo México y 3.2% en el Distrito de Columbia. En América Latina los porcentajes más bajos de abandono escolar temprano se dan en Chile, donde en 2017 iban de 8.8% en Valparaíso a 13.6% en Tarapacá. Brasil y Colombia tenían cifras superiores a 20% o 30%, y la cifra es seguramente aún más alta en naciones más pobres de nuestro subcontinente o de África. Según esa fuente, en 2018 el abandono temprano oscilaba en México

entre 14.5% en la Ciudad de México y 34.3% en Chiapas (OECD Stat, 2021). Otro indicador de la OECD (2021) ofrece información similar sobre el porcentaje de la población que tiene al menos Educación Media Superior. Con este indicador la Tabla 2 presenta un panorama similar al visto antes y permite apreciar el avance en la década de 2010 a 2020.

Países	2010	2020
Corea del Sur	98%	98%
Finlandia	91%	93%
Estados Unidos	88%	94%
Francia	84%	88%
España	65%	72%
Chile	74%	85%
Brasil	53%	72%
México	38%	54%

Tabla 2. Población de 25 a 34 años con al menos EMS, 2010-2020
Fuente: OECD 2021, Table A1.2. *Trends in Educational Attainment of 25-34 Year-olds, by Gender* (2010 and 2020), p. 49.

Las fuentes nacionales ofrecen datos que complementan los anteriores. La edición de noviembre 2021 de indicadores educativos nacionales precisa que la proporción de población de 20 a 24 años con al menos EMS completa era 44.6% en 2010 y en 2020 llegó a 58.6%. (Comisión Nacional para la Mejora de la Educación, 2021, Tabla 8.1.2.1, p. 357).

Según esta fuente, la tasa de asistencia escolar de jóvenes de 15 a 17 años pasó de 67.0% en 2010 a 71.7% en 2020; la cobertura neta de EMS pasó de 50.3% en el ciclo 2010-2011 a 63.6% en 2018-2019, incremento que refleja el impacto de la definición del tipo educativo como obligatorio en 2012; pero en el ciclo 2020-2021 el porcentaje bajó a 62.2%, lo que refleja ya el impacto de la pandemia de COVID-19, que posiblemente sea mayor en el ciclo siguiente. Otro indicador es el del abandono escolar en EMS, que el ciclo 2009-2010 fue de 14.9% y en el de 2018-2019 bajó a 13.0%, sin olvidar que el abandono de 2009 en números absolutos representaba 605 567 de jóvenes de 15 a 17 años, de un total inscrito de 4 064 208, en tanto que, en 2018, con casi dos puntos porcentuales menos, en números absolutos eran 685 544 jóvenes, de un total de 5 258 031 (Comisión Nacional para la Mejora de la Educación, 2021, Tabla 3.2.2.1, p. 125; Gráfica R3.1b, p. 140; Tabla 3.3.4.1, p. 158).

Algunos países desarrollados consideran obligatoria la asistencia a la escuela hasta los 18 años, pero en otros la obligatoriedad llega sólo hasta los 16. Lo que tienen en común es que se proponen que la gran mayoría

de sus jóvenes siga estudiando al menos hasta el fin de la EMS y definen políticas precisas para conseguirlo. En contraste con esa forma de definir políticas con sólido sustento, en México se comenzó estableciendo la obligación en la ley, aunque había elementos para saber que no era posible cumplirla en mucho tiempo. La lección que se debe sacar es que no basta modificar la ley para que la realidad se ajuste a ella, sino que son necesarias muchas condiciones más.

Para que todos los jóvenes vayan a la EMS no basta que el número de lugares teóricamente disponibles de ese tipo educativo sea igual o superior al de los jóvenes que terminan la secundaria; se necesitan otras cosas para que la escuela sea realmente accesible, en especial que todos terminen la secundaria a la edad y con niveles de aprendizaje que permitan seguir adelante con probabilidades de éxito.

Lo anterior implica que todo niño comience la enseñanza básica a la edad apropiada y que haya recorrido sus etapas en el tiempo estipulado y con niveles de aprendizaje aceptables, pues el abandono prematuro de la escuela tiene como antecedentes claros el bajo rendimiento y la extraedad, esta última debida a su vez al ingreso tardío o a la reprobación previa de uno o más grados. Este fenómeno, estudiado hace ya más de 30 años en México por Carlos Muñoz Izquierdo (1979), se encuentra invariablemente en los sistemas educativos en los que el abandono temprano es un problema importante.

La necesidad económica no es el único factor que explica la deserción de jóvenes en secundaria y EMS. Es muy importante la falta de interés por una escuela poco atractiva e irrelevante. Es importante que la familia no necesite que los hijos trabajen para contribuir al sostenimiento del hogar y los apoye mientras no son productivos económicamente, pero es aún más importante que ellos vean a la escuela como interesante, más atractiva que los trabajos a los que pueden acceder, pues a los 15 años no basta que los padres quieran que vayan a la escuela: ellos también deben quererlo.

La extensión de la obligatoriedad de la educación hasta incluir la EMS es entendible, pero cambiar la ley no basta para contar con una ciudadanía bien preparada para los retos de la sociedad del conocimiento, sino que es indispensable contar con estrategias adecuadas y recursos humanos y materiales suficientes.

La experiencia internacional muestra que la meta de que todos los jóvenes terminen al menos la EMS es imposible de alcanzar si se entiende en el sentido de que todos lo hagan en un bachillerato orientado a la universidad. Es necesario que la EMS se conciba en forma diferenciada, con escuelas que tengan orientaciones adecuadas a las circunstancias de los jóvenes concretos que asistan a ellas.

La diversificación aparece en muchos sistemas educativos, incluyendo los que adoptan un modelo comprensivo para la secundaria básica, pero hay diferencias importantes: la edad hasta la que se pretende que todos los alumnos compartan una educación similar; la diferencia más o menos fuerte entre unos subsistemas y otros; la forma de asignar los alumnos a una u otra modalidad; y la posibilidad de pasar de una modalidad a otra en el curso de los estudios. Si los subsistemas se ven como de alta y baja calidad, y si entre ellos no hay posibilidades de tránsito, el resultado será discriminatorio, pero esto podrá evitarse si las diferencias no se visualizan en forma jerárquica simplista y se establecen vías de transferencia y acceso razonablemente abiertas.

El trabajo de un gran investigador recientemente fallecido ha dejado claro que la línea que separa los programas de orientación propedéutica y técnica es borrosa, y que los programas vocacionales, además de preparar a sus estudiantes para que dominen las competencias necesarias para desempeñar oficios técnicos no menos complejos que muchas profesiones liberales, también pueden y deben formarlos como ciudadanos reflexivos con una buena cultura general (Rose, 2004).

En México hay preparatorias universitarias propedéuticas; bachilleratos bivalentes, en parte propedéuticos y en parte de formación técnica; y planteles en los que pesa más la formación técnica, como los del CONALEP. Esta diferenciación no debe llevar, como ha sido habitual en el pasado, a ofrecer servicios educativos de menor calidad a los jóvenes que provienen de hogares más desfavorecidos, en tanto que los de familias acomodadas tienen acceso a mejores servicios.

Para compensar las desigualdades del entorno serán necesarios esfuerzos de discriminación positiva, que ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten, evitando el llamado efecto Mateo, de dar más a quienes tienen más. La frecuente desigualdad en perjuicio de los más necesitados se explica en parte por la dificultad objetiva de ofrecer servicios de buena calidad a los habitantes de localidades minúsculas y dispersas, pero también se debe a un modelo de extensión de la oferta educativa que describe apropiadamente la expresión derrama paulatina de beneficios (*spill over*).

Según este modelo, la oferta sigue a la demanda efectiva; los servicios educativos y otros se ofrecen a quienes tienen la capacidad de exigirlos. Y como la capacidad misma de demanda depende también del nivel socioeconómico y cultural de un grupo, son los colectivos más pobres los que menos la tienen y los últimos en ser atendidos. En sentido contrario, el Consejo de Especialistas propone:

Como línea general de política necesitamos asumir el reto de ofrecer insumos de calidad en todos los planteles, de asegurar la distribución

de la calidad de los procesos, para poder esperar, entonces sí, mayor equidad en los resultados (CEE, 2006, p. 41).

Los retos del aprendizaje y la formación ciudadana

El rechazo que muchos jóvenes manifiestan respecto a la escuela, que explica en parte la deserción de la EMS, es el resultado de formas desafortunadas de enseñar en los niveles educativos previos, que sólo consiguen que los estudiantes alcancen aprendizajes elementales simples y producen aburrimiento y rechazo.

La investigación muestra un resultado preocupante de la enseñanza tradicional: al recorrer el trayecto escolar muchos estudiantes no desarrollan mayor interés por los conocimientos; por el contrario, el rechazo parece aumentar. En enseñanza media, en particular, la tendencia del aprendizaje de los jóvenes se vuelve plana y muchos muestran una disminución de su interés (*engagement*) por la educación y menor aprendizaje. Los indicadores de interés decreciente se refieren a conductas que van de aburrimiento y pasividad a delincuencia y autodestrucción (Russell, 2010, p. 233).

Las evaluaciones nacionales e internacionales, desde la década de 2000, nos han dicho que muchos alumnos terminan primaria o secundaria comprendiendo textos sencillos, manejando operaciones aritméticas básicas y con información de datos puntuales de Ciencias Naturales y de Historia y Ciencias Sociales, pero sin haberse convertido en lectores habituales, sin poder resolver problemas matemáticos de la vida diaria, sin comprensión de las aportaciones de las Ciencias Naturales ni una visión amplia de la Historia y la sociedad mexicana en el contexto mundial. Esto se debe a que muchos docentes de educación básica atienden con dedicación a sus alumnos, muchos de contextos familiares desfavorables, y consiguen que trabajen en un ambiente ordenado y aprendan cosas sencillas, mas no las complejas que requerirían prácticas docentes acordes con la pedagogía constructivista, que todos dicen seguir, pero no dominan en realidad.

Para reducir el abandono de los jóvenes antes de que concluyan la EMS, una condición ya mencionada es tener un sistema diferenciado, tanto con planteles de orientación propedéutica como de enfoque vocacional. Es adecuado que el currículo de los primeros incluya cursos exigentes de Matemáticas y Ciencias Naturales o Sociales, pues en ellos comienzan a prepararse futuras generaciones de médicos, ingenieros y abogados, investigadores de Ciencias Naturales y economistas y otros estudiosos de las Ciencias Sociales; también es correcto que en los programas del segundo tipo se manejen materias con orientación aplicada para el mercado laboral.

Pero no hay que perder de vista que todas las modalidades de EMS deben perseguir un propósito común: formar los ciudadanos que necesita nuestro país, y al parecer no lo están consiguiendo los planteles de orientación vocacional, pero tampoco los bachilleratos propedéuticos, porque las limitaciones de la EMS no se dan sólo en la EMS vocacional, sino también en la propedéutica, como muestra la presencia de partidarios de la postura antivacunas entre personas inclusive con estudios universitarios.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de EMS se acercan a la edad en que serán legalmente ciudadanos, y más allá de las limitaciones que hayan podido tener en su escolaridad previa, en cualquier tipo de plantel los alumnos deben:

- Avanzar en el proceso de volverse lectores que, además de poder usar la lectura como herramienta para adquirir la información que necesiten, lean habitualmente por gusto, para disfrutar la inmensa riqueza acumulada en la literatura universal.
- Dominar matemáticas que permitan resolver problemas cotidianos y tener nociones de estadística para entender mejor la sociedad, sin necesariamente saber Trigonometría, Geometría Analítica o Cálculo Diferencial e Integral.
- Alcanzar un nivel de alfabetización científica que permita valorar las aportaciones de las Ciencias Naturales y rechazar ideas pseudocientíficas y míticas.
- Tener una visión amplia de la historia de México en el mundo y de los rasgos básicos de nuestra sociedad, para que aprovechen las lecciones del pasado, entiendan el presente y tomen posturas informadas respecto a los futuros posibles, aportando cada uno su contribución al que considere deseable.
- Emplear herramientas digitales para la resolución de problemas propios de las tareas de la EMS y para el ejercicio de una ciudadanía digital crítica.

Además de una orientación más adecuada para formarlos como ciudadanos, la enseñanza deberá ser más atractiva para que los jóvenes la vean como relevante e interesante y no ajena a la vida o aburrida como suele ser la tradicional, en la que se fomenta la memorización de definiciones, datos y fórmulas, o de nombres de héroes y fechas de batallas.

Sin embargo, para que sea realidad una enseñanza con esas características, que desarrolle aprendizajes cognitivos y no cognitivos

complejos y sea atractiva para los jóvenes, es necesario que maestras y maestros tengan niveles de competencia docente muy superiores a los habituales. Si bien también son necesarios los cambios en los planes y programas de estudio y los marcos comunes para la EMS, los docentes son pieza fundamental para que consigan que la EMS y la educación básica, prepare como es deseable a los futuros ciudadanos.

Conclusión

Si queremos que los jóvenes terminen a tiempo la secundaria y cursen la EMS hay que mejorar el enfoque y la calidad de los niveles educativos previos, así como reorientar profundamente la EMS para que sea interesante para los jóvenes, evitando que caigan en la trampa del dinero fácil de la delincuencia y sea relevante para quien está despertando a la vida, afirmando su identidad sexual, aprendiendo a respetar a los demás, preparándose para formar una familia y sostenerla, sin saber cómo mejorar una democracia muy imperfecta, confundido ante las proclamas de credos viejos y nuevos poco auténticos, con una gama creciente de productos de consumo y sin elementos para orientarse entre ofertas culturales de muy distinto valor.

Los educadores muchas veces se sienten perplejos ante las manifestaciones de subgrupos y subculturas sociales que a los mayores y educados al estilo tradicional no pueden menos que resultar extrañas. La universalización de la EMS trae consigo una gran heterogeneidad de su alumnado, con creciente presencia de los grupos menos preparados para beneficiarse de la escuela en sus formas tradicionales.

Cuando llegaba a primaria el 30% de los niños mexicanos, antes de la Revolución, eran casi todos urbanos, con condiciones favorables de salud y nutrición. A medida que la cobertura aumentó llegaron a la escuela niños de medios populares urbanos, luego los de medio rural de mejores condiciones, después los niños campesinos más pobres y, por último, los de las comunidades indígenas más marginadas. Este proceso se da luego en los siguientes niveles, con implicaciones inevitables para que se haga realidad la aspiración de dar buena formación a un alumnado que, además de más numeroso, está formado cada vez más por jóvenes que, en proporciones crecientes, tendrán características distintas y aún opuestas a las que distinguían a los escasos alumnos de la educación media superior de mediados del siglo XX, tan seleccionados como los que llegaban a primaria al final del Porfiriato.

El alumnado de EMS de nuestros días está formado cada vez más por jóvenes en pleno periodo de desfase entre su madurez biológica y psicológica, que muchas veces deben combinar trabajo y estudio, con una perspectiva de su futuro plagada de signos de interrogación,

desencantados de la vida política y las instituciones, y fácil presa de manipulaciones ideológicas.

No es una visión catastrofista. Si no prevalecen condiciones de pobreza extrema, las nuevas generaciones pueden ser más altas y fuertes gracias a una mejor alimentación, al ejercicio temprano y a la práctica del deporte. El acceso temprano a las nuevas tecnologías hace que también tengan extraordinarias capacidades de aprendizaje y mucha más información sobre el mundo que sus antecesores.

Las nuevas generaciones no son peores que las anteriores, son distintas, y su formación constituye un reto inédito que muestra que la tarea de la EMS incluye una dimensión formativa crucial si deseamos que México enfrente con éxito el triple reto de buscar la prosperidad económica, la democracia política y la integración cultural en forma abierta al mundo.

Referencias

Beaud, S. (2003). *80% au bac… et après?* París: La Découverte.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021, noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020.

Consejo de Especialistas para la Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. Secretaría de Educación Pública.

European Council (2021). *Council resolution on a strategic framework for European cooperation in education & training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN

Eurostat Statistics (2021). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Forestiere, Ch. y Thélot, C., con Émin, J. C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France? Les conclusiones du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Stock.

Gaulupeau, Y. (1992). *La France a l'école*. Gallimard.

Husén, T. (1986). *Why Did Sweden Go Comprehensive?* Oxford Review of Education. Vol. 12 (2), 153-163.

Instituto de Evaluación (2010a). Info. 2009: *Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación (2010b). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2010. Ministerio de Educación.

Martínez Rizo, F. (2012). Futuro de la Educación Media Superior: los retos de la universalización. En Martínez E., M. A. (Coord.). *La educación media superior en México. Balances y perspectivas*. Pp. 220-287. SEP-FCE.

Muñoz Izquierdo, C. et al. (1979). El síndrome del atraso escolar. *Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos*. IX (3), 1-60.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD.

OECD Stat (2021). *Regional Education: Early leavers from education and NEET*. https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=90228

Rose, Michael (2004). *The Mind at Work. Valuing the Intelligence of the American Worker*. Penguin Books.

Russell, V. J. (2010). Perspectives on Schooling in the Middle Years. En Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*. 3rd Ed. Vol. 2, 233-241. Elsevier.

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

De la calidad educativa a la excelencia educativa

Dr. Andrés Aguirre Juárez

Resumen

El presente capítulo pretende plantear una aproximación del concepto de excelencia educativa en el bachillerato, ya que en este momento no existe un consenso para definir clara y universalmente el término en el ámbito escolar. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, resulta importante definir la excelencia como idea, como concepto para fijar los propósitos y las rutas de mejora en los centros educativos de la Educación Media Superior en aras de alcanzar una educación de excelencia y, por ende, progreso social.

Palabras clave: calidad educativa, excelencia educativa, Educación Media Superior

Introducción

La educación en el primer cuarto del siglo XXI debe de tener como eje central la construcción de una ciudadanía crítica, consciente, reflexiva y participativa con motivación para transformar la realidad social, económica, cultural y política de una nación. Se debe trabajar para compensar las desigualdades sociales que existen entre las personas por las circunstancias que las rodean, disminuir las diferencias obtenidas por los privilegios heredados, protegidos por élites que han provocado que la brecha entre unos y otros estratos tengan diferentes oportunidades. El alumnado tiene que prepararse para afrontar los retos inéditos que sorprendieron a las generaciones anteriores, resolver los problemas actuales derivados del proceso de modernidad, del modelo neoliberal que ha causado más rezagos, divisiones y problemas en los sectores vulnerables de la colectividad nacional.

En el presente sexenio (2018-2024) la política pública en general y la política educativa en particular se encuentran en un viraje de las fórmulas implementadas por los gobiernos neoliberales. De las estrategias educativas de "sálvese quien pueda" o de las evaluaciones punitivas a los docentes, se está transitando a la creación de una conciencia social solidaria y a la revaloración de las personas como eje de toda acción gubernamental. La educación debe cerrar brechas económicas, tecnológicas, sociales y de género que poco o nada importaron a los

anteriores gobiernos, cuyo objetivo único fue la creación de la riqueza material por encima de las necesidades de las personas.

En los treinta años de la aplicación de políticas tecnócratas, desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) hasta el de Peña Nieto (2012-2018), la educación estuvo al servicio de la creación de un concepto novedoso llamado capital humano. La calidad fue el pretexto para enfilar todo esfuerzo educativo a la eficiencia y la eficacia, sin considerar el desarrollo humano del individuo y convirtiéndolo en un producto necesario para el engranaje productivo de las empresas transnacionales. Esto dejaba de lado buena parte del aporte social, el pensamiento científico orientado al progreso local y la búsqueda del bien común.

A diferencia de la noción de calidad, la excelencia es un concepto que nace desde el humanismo educativo y que pretende formar con ética, inclusión y respeto a los futuros ciudadanos. Este cambio es radical y antepone lo humano sobre el producto, el bienestar frente a la mercancía y ubica a la persona como un ser que está en constante construcción y que forma parte de una sociedad. La educación de excelencia no puede ser un experimento desde las macropolíticas impuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Fondo Monetario Internacional (FMI). Por el contrario, la educación debe ser vista como un anhelo nacional que escucha a los actores educativos para ser incorporados al Estado-nación que se construye a la par que el sujeto que lo habita. La gran diferencia entre estas dos posturas radica en la forma en que se inserta a los ciudadanos en procesos de participación democrática donde se discute y se construye una sociedad de oportunidades, para que los sectores que viven en exclusión y vulnerabilidad social tengan acceso a una excelencia educativa que aminore el rezago social en el que coexisten.

La meta del Sistema Educativo Nacional (SEN) en 2022 es dotar de aprendizajes significativos a la población en edad de cursar todo el trayecto formativo. De los 0 a los 23 años los educandos deben procurar la mutua ayuda, la solidaridad, empatía, el amor por la ciencia y, sobre todo, el sentido de pertenencia y participación nacional desde una perspectiva global. En este esquema educativo, el bachillerato cobra relevancia, puesto que ya no constituye el techo de la escolaridad. La EMS es entonces un espacio de transición entre la educación básica y la educación superior.

Génesis de la escuela preparatoria

Históricamente, la idea de una escuela preparatoria como componente del progreso y del orden en nuestro país fue pensada por los ideólogos

liberales del siglo XIX. Ya en la Constitución de 1857 se afirmaba la Laicidad y Obligatoriedad de la educación como los componentes básicos del cambio ideológico del Estado frente al elitismo y fanatismo de la escuela escolástica dominada por la Iglesia católica en la Nueva España. Desde los inicios del México independiente, Valentín Gómez Farías, José María Luis Mora y otros identificaron a la educación como un elemento necesario para liberar a las masas de la servidumbre, la ignorancia y como un elemento para la descolonización.

La implementación de la Preparatoria por Gabino Barreda en 1867 fue la prueba final de la derrota del conservadurismo y los sectores más radicales de la Iglesia. La función del bachillerato consistía en preparar a la nueva burocracia en temas más afines a las ideas de igualdad y educarlos para profesiones de transformación del mundo físico, alejando a las mentes de los jóvenes de la escolástica y la contemplación por medio del espíritu.

El Porfiriato aprovechó las bases del positivismo francés para incorporar a sectores no privilegiados de la sociedad a las actividades económicas y políticas del régimen, la Escuela Preparatoria fue desde ese momento uno de los instrumentos del Estado para procurar el desarrollo económico, científico y social a partir de sus ciudadanos. Basada la educación preparatoria en una estricta meritocracia, los egresados de las escuelas de bachilleres aspirarían a puestos de poder y decisión en el gobierno local, estatal y nacional. Además de haber sido antesala de los estudios universitarios destinados sólo a las clases altas del México de principios del siglo XX.

Vasconcelos y sus sucesores en la Secretaría de Educación, desde 1921 hasta la década de 1970, se enfocaron en la educación primaria y la alfabetización general. Esta política de Estado dejó que la preparatoria creciera al amparo de la universidad, en la que el bachillerato estaba pensado para una élite emergente que ocuparía puestos de decisión y de poder.

El objetivo de este capítulo es contextualizar el tema de la excelencia educativa y no elaborar una cronología exhaustiva de la preparatoria en nuestro país. Pero si a usted amable lector le interesa el tema histórico, hemos incluido en este libro un capítulo profuso en el que el Dr. Juan Fidel Zorrilla presenta una mirada sobre los antecedentes, surgimiento y consolidación de la EMS pública en México.

La educación media superior en la actualidad

La demanda por educación media superior y universitaria en México ha aumentado de manera notable, debido, en parte, al creciente número de niños que ingresa y culmina el nivel básico. Esta demanda suele

sobrepasar las matrículas universitarias, situación que nos remite a un problema grave de acceso a la Educación Superior (ES). La relevancia del factor socioeconómico en la continuidad educativa –sea mediante indicadores de ingresos del hogar o de ingreso del tutor– ya ha sido abordada en diversos trabajos (Fanelli y Jacinto 2010; Gessaghi y Llinás, 2005). Las dificultades derivadas de lo económico se evidencian en la escasez de recursos para costear los estudios, en la necesidad de generar ingresos para el mantenimiento del propio joven o del hogar, en el contexto familiar poco estimulante para apoyar y acompañar educativamente a los hijos y en la participación en ambientes sociales y culturales más limitados. Sin embargo, es sólo una parte de un cúmulo de problemas que han limitado el acceso a la educación, entre otros como la precariedad de las condiciones materiales en los planteles, el acceso a la información, la profesionalización y especialización de los docentes y el problema de las violencias e inseguridad que obstaculizan o truncan la educación (Alvarado, 2015).

En primer término, la masificación del acceso a la EMS plantea la necesidad de responder a nuevos desafíos, por lo que su estructura inicial, diseñada en función de los requerimientos de una élite y de otras poblaciones minoritarias con el fin de prepararles para la inserción social, debe adecuarse a las necesidades de grupos más amplios y socialmente heterogéneos, a los que antes no se les consideraba parte de la juventud.

La EMS tiene como propósito que los estudiantes encuentren en sus aulas proyectos y oportunidades de vida, además de construir conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la resolución de problemas en contexto de manera eficiente y eficaz. Es decir, que la EMS busca una formación integral con énfasis en la equidad, donde se desarrollen todas las capacidades de los individuos y se les prepare para su ingreso a la ES o al sector productivo. La finalidad de la EMS debería de ser de facto, más que un filtro o un obstáculo, una motivación para que todos los estudiantes aspiren a un mejor futuro con independencia de su condición social.

Aproximaciones al concepto de excelencia en la educación

En la actualidad hay un gran interés por parte de toda la comunidad educativa (investigadores, políticos, profesores y padres) en definir lo que constituye la Excelencia en la Educación. La excelencia de la educación es un concepto esquivo, polifacético y cambiante según los contextos y los momentos históricos.

La excelencia puede tener diferentes significados según el lugar, los dialogantes, los observadores, los constructores y sus investigadores; por lo que su definición se puede tornar compleja; de allí que un primer reto

para los sujetos educativos y el colectivo escolar sea abrir un diálogo para construir una noción sobre el tema que estamos tratando.

En la escuela, la excelencia debe existir como capacidad de transformación y cambio permanente para alcanzar lo mejor que se puede lograr con los recursos disponibles y posibles. La excelencia debe estar referida a la mejor inversión que cada contexto pueda aportar para la formación de los ciudadanos, porque la sociedad confía a la EMS la formación de los jóvenes en la ciencia, el arte, el deporte y la cultura, siendo un acercamiento al mundo real y a sus diferentes campos de estudio y de trabajo.

> La excelencia en la educación se define por estar centrada en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de cada alumna y alumno para que puedan participar como ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos y deberes. La educación debe para ello cumplir con tres funciones: preparación para el futuro, [...] rescate de la base cultural del pasado, que haga al alumnado conocedor de aquellos saberes, valores y cultura que nos sustentan, [...] preparación para vivir el presente, que se reconozcan sus necesidades y demandas actuales y que se les aporte con las herramientas para vivir su vida plenamente en el momento que les toca vivir. (López, 2018, p. 6)

La excelencia se entiende como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizajes de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (MEJOREDU, 2020).

La noción de excelencia se sustenta en un paradigma y en un modelo que para el caso de la NEM se trata del humanismo y del social constructivismo. La excelencia de la EMS ha pasado de una óptica predominantemente cuantitativa a una visión cualitativa y desde la perspectiva del modelo humanístico responde al paradigma cualitativo dentro del cual se destaca la educabilidad del ser humano y su inclusión en la sociedad, donde todas las acciones e ideales educativos giran alrededor de la persona como principio y fin último del acto educativo.

Bajo el lente constructivista, la excelencia resulta ser el motor de todo el proceso de formación del cocimiento. Se deja la excelencia en las manos de los que aprenden y de los que enseñan. La excelencia adopta un carácter procesual y continuo que nos permite informarnos, tanto a profesores como a alumnos, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo éste una retroalimentación donde aprenden ambas partes. El acercamiento del docente con el alumno debe ser siempre respetuoso,

empático y responsable. La confianza debe tener un papel relevante para que se construya en armonía un bien común.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha propuesto una visión global de la Excelencia en la Educación como un factor de progreso cultural, económico y social tanto de los países como de los individuos que los habitan. Una de las principales características de una escuela de excelencia es fomentar la innovación en la resolución de los problemas de los sistemas educativos, ofrecer capacitación constante y pertinente de los maestros, repensar las teorías educativas desde donde abordar los contenidos y revisarlos para ofrecer conocimientos que permitan el desenvolvimiento y crecimiento de los alumnos.

La Excelencia Educativa en un modelo integral e inclusivo intenta brindar educación pertinente para formar ciudadanos conscientes de sí mismos y de su comunidad. Se debe adecuar al contexto local de cada comunidad, respetar las expresiones culturales, evitar la imposición cultural y blandir la violencia simbólica ante aquellos que son ajenos a las realidades sociales y capitales culturales de la escuela (Bourdieu, 2021). La enseñanza debe adaptarse e incluir aquellos que viven en contextos distintos a los que el Estado alcanza más fácilmente y que aunque se tenga una base cultural común mínima, en el idioma y el territorio, se deben respetar las diferencias de tradición, étnicas, económicas y sociales de cada región y comunidad.

La excelencia en la educación se basa en la oferta de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, en todo lugar y en todo momento, para el crecimiento armónico de la sociedad. Oportunidades en primera instancia, para el ingreso, la permanencia, el egreso y el ingreso al grado de escolaridad inmediatamente superior (Porter y Stone, 2000). Bajo esta lógica, la EMS debe demarcar bien las líneas y dar las bases para las carreras o líneas profesionales en las que los jóvenes estudiantes optarían en la ES o al insertarse al mundo laboral.

La excelencia educativa en la EMS

La construcción del significado de una educación de Excelencia en la EMS ha preocupado primero a la sociedad, luego a las entidades gubernamentales y, por último, y esto es lo más importante, a los profesores. Es necesario pues, emprender procesos investigativos apoyados en tendencias teóricas que permitan "leer" los factores de la Excelencia en este nivel educativo en el siglo XXI.

La Excelencia Educativa en la NEM constituye un proceso para el logro de la equidad, la inclusión y la pertinencia. Los docentes de la EMS deben promover el desarrollo integral de sus estudiantes, generando

ambientes libres de violencia en contextos presenciales o enriquecidos por TIC. Al preservar los valores del diálogo, la tolerancia, inclusión y el respeto mutuo, así como de una cultura de legalidad, la EMS como sistema social podría apoyar a la prevención de delitos y de prácticas ilegales dentro y fuera de las aulas, reduciendo inclusive el acoso escolar, la reprobación y el abandono (Landa, 2022).

Las TIC han probado ser indispensable en la EMS. Su uso no está en discusión. Con independencia de la modalidad, docentes y estudiantes deben hacer uso de las tecnologías digitales en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de la excelencia, las TIC deben ser utilizadas para crear ambientes positivos de conveniencia y aprendizaje y así acercar a la información y a la comunicación a todos los estudiantes sin importar sus condiciones. Para lograr esto es importante la creación de espacios aptos para cada contexto tanto en casa de estudiantes y profesores como en los planteles. Conectividad e infraestructura tecnológica operativa no son suficientes para esto; se necesitan baños dignos, salones adecuados, explanadas abiertas y techadas para salvaguardar de las condiciones climáticas, espacios de acceso público y seguro para el estudio, el trabajo y la convivencia. En esta aproximación al concepto de Excelencia Educativa, el aprendizaje significativo de los alumnos y docentes mediado por las TIC es fundamental y resulta ser uno de los principales propósitos de la NEM.

La visión de excelencia en la EMS tiene una serie de retos que ya han sido identificados y estudiados antes. Aguilar (1998), Berstein (1999) y Lastra (2000) enuncian los siguientes:

- Encontrar la esencia de la excelencia en las acciones con intención formativa.
- Conseguir que la educación sirva realmente a la formación integral de las personas involucradas.
- Lograr una socialización equilibrada y armónica con los valores sociales que propicien la paz, la justicia y la equidad.
- Hacer que el estudiante y el profesor alcancen la capacidad crítica y creativa.
- Lograr que los usuarios del servicio de educación se comprometan con procesos de búsqueda permanente de la excelencia.
- Comprometer a los miembros de la comunidad académica con la definición y búsqueda permanente de nuevos significados y estrategias.
- Ser capaz de considerar las diferencias individuales y la diversidad de los sujetos sobre los que actúan los procesos educativos.

- Conseguir resultados de acuerdo con los objetivos propuestos respetando la libertad de los estudiantes y profesores.
- Promover la autonomía intelectual y moral como forma de lograr resultados en un clima de libertad y respeto a las opciones personales.
- Conseguir la eficacia, eficiencia y efectividad para el beneficio de las personas y no de las empresas.
- Conseguir que los profesores de educación media reconozcan que sus acciones pueden ser mejorables.

Ante la NEM, la EMS no puede reducirse a proporcionar al alumno solamente aquello que le sirva para la etapa del proceso de desarrollo personal por el que está pasando. La EMS debe ofrecerle al joven una educación que incluya todos aquellos elementos que le permitan desarrollarse de manera integral, para que pueda satisfacer sus necesidades económicas, sociales y culturales, y del mismo modo se apropie de conocimientos y habilidades que lo motiven a continuar con sus estudios superiores y eventualmente se integre de manera exitosa al campo laboral.

Para lograr la excelencia en el marco de la NEM no bastará con la emisión de marcos, leyes o reformas, sino que se tendrá que mantener el compromiso con la pertinencia, la inclusión, la equidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes, buscando la generación permanente de oportunidades de transitar a la ES, construyendo conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para la vida y la academia.

El uso TIC en la EMS

El contexto actual de la pandemia de COVID-19 transformó la forma en la que nos relacionamos. Nos remarcó las carencias didácticas y de acceso a la información, pero también nos motivó a crear métodos de enseñanza apegados a la actualidad. En el campo educativo el uso de herramientas tecnológicas para enseñar y aprender fue obligado, y en el confinamiento que ahora mismo está en su punto más bajo, después de dos años, la computadora, las plataformas educativas e Internet se volvieron instrumentos pedagógicos de uso común que los maestros deben seguir usando para las clases presenciales. En estas circunstancias aprendimos más a aprovechar las TIC que en los 10 años anteriores (UNESCO, 2020). Las TIC aplicadas a la educación toman relevancia por sus implicaciones pedagógicas ante el aprendizaje de los jóvenes. Es apremiante que existan condiciones de conectividad e infraestructura, que se reflexione de manera seria sobre los métodos de enseñanza a distancia y que los contenidos educativos se presenten de manera creativa

y fácil para los estudiantes de la EMS, que suelen estar acostumbrados a la interacción social a través de las pantallas.

Las TIC pueden acercarnos a la cultura de forma rápida. El consumo de archivos de audio, videos o libros en formato digital puede hacerse desde cualquier hogar o escuela por más lejana que se encuentre de bibliotecas, museos y otros centros de acceso a bienes culturales tradicionales. La interacción mediada por redes sociales, mensajeros y sitios de colaboración permiten el trabajo en equipo y la comunicación fluida, ofreciendo un nuevo mundo de posibilidades para el conocimiento y la investigación.

La implementación de cursos de actualización para docentes es inminente, así como también lo es el salto de lo análogo a lo digital. Se debe promover y apoyar la mejora de la infraestructura tecnológica de los planteles y la conectividad a Internet para que los mecanismos de enseñanza híbrida no se queden en el pasado o en las escuelas de las ciudades, sino que también se dé en las zonas más lejanas y serranas, donde el acceso a Internet es limitado y el equipamiento escaso. En ese sentido, la disparidad de contextos debe ser observada y priorizada por los agentes educativos y, desde los niveles de las instituciones locales y regionales, apurar la resolución a la problemática tecnológica, y junto con padres, maestros y autoridades municipales se asuma una corresponsabilidad para llevar estas nuevas herramientas de aprendizaje a los planteles de la Educación Media Superior.

La equidad e inclusión

La equidad educativa en la EMS de Excelencia tiene como aspiraciones dar la oportunidad a todas y todos los jóvenes de ingresar, permanecer y egresar del bachillerato y acceder a un trabajo digno o continuar con sus estudios superiores. Para ello, los capitales adquiridos desde el nacimiento deben ser las bases del progreso educativo de los estudiantes, pero no el destino de sus trayectorias escolares. Considerar, incluir y apoyar a los alumnos con trayectorias escolares irregulares o precarias a recibir una enseñanza que instaure en ellos las motivaciones, conocimientos y herramientas necesarias para aspirar a un mejor futuro, es parte de la tarea de la Equidad Educativa.

La equidad debe estar presente en todas las esferas de la EMS, en los conocimientos disciplinares y pedagógicos de sus profesores, en la infraestructura de sus instalaciones, en la conectividad y materiales didácticos. Si bien ésta es una aspiración desde la creación de la Secretaría de Educación en 1921, en la NEM representa una lucha constante. La profesionalización de los docentes y la habilitación de espacios dignos a toda la comunidad educativa son las herramientas para lograrlo. Por

eso, es importante impartir cursos, talleres, seminarios y coloquios que aporten a la construcción y profesionalización docente, para fomentar una visión apegada a la realidad escolar de cada lugar.

La búsqueda de la equidad en el bachillerato es una necesidad para seguir en el camino de una transformación que está en curso. Esto será visible cuando los estudiantes y sus familias tengan oportunidades de crecimiento económico y social, cuando el esfuerzo y la capacidad sean las medidas del éxito sin que el origen de los estudiantes en desventaja represente su destino. Las diferencias étnicas, culturales y sexuales —por mencionar algunas— entre estudiantes no deben traducirse en ventaja o impedimento para el progreso. A través de un marco curricular común pueden representar el arraigo de la cultura escolar científica y la motivación para fungir como los principales agentes de la transformación social.

Pertinencia

La pertinencia educativa en el bachillerato se entiende de manera general como la congruencia entre lo que se enseña y el contexto que viven los profesores y los alumnos. Nos remite a la necesidad de lo que ésta signifique para los sujetos en diferentes contextos económicos y sociales, de tal forma que se puedan utilizar, entender y promover tanto conocimientos como habilidades y actitudes que se construyen en el aula para la transformación de la realidad y la mejora de las condiciones existentes.

El docente debe promover los valores cívicos y patrios, así como tener la sensibilidad, habilidad, buen juicio e inteligencia para hablar sobre temas delicados relacionados con los problemas sociales que acontecen en las zonas en las que enseña. Esto como una manera de evitar que se reproduzcan prácticas y comportamientos que derivan a mediano plazo en ilícitos. Para que la educación sea de pertinencia, la oferta educativa nacional de la EMS debe ofrecer un marco curricular, metodología, didáctica, evaluación y certificación in situ, es decir, transitar de una realidad homogénea a una heterogénea en la que se deba de responder de manera adecuada a las diversas realidades de la comunidad y de los alumnos.

Aprendizaje significativo

La meta de la EMS es que los individuos construyan conocimientos y adquieran habilidades para cambiar la realidad en donde se desarrollan. Poner en práctica los conocimientos obtenidos y transformar su entorno por medio de la interacción con el mundo, buscando siempre el progreso

social y el bienestar ambiental y ecológico, son parte del propósito fundamental de la NEM en la ES. Para tal propósito se deben generar las condiciones para que los estudiantes lo logren. En este sentido, el profesor debe tener los conocimientos disciplinares y las habilidades digitales y pedagógicas para conminar al estudiante a que aprenda, a que tienda puentes entre los saberes previos y los nuevos y lograr así aprendizajes significativos y visibles (Ausubel, 2002). Alejarnos de la evaluación sumativa y la enseñanza bancaria y enfocarnos en la búsqueda del aprendizaje de los jóvenes es el comienzo de la ruta hacia la Excelencia Educativa.

Evitar que el alumnado sea sólo receptor de datos, fechas, fórmulas y conocimientos duros que se quedan en el aire, e impedir que "se aprenda para pasar las materias" es el objetivo de la NEM, cuya meta es crear agentes de cambio.

Ciudadanía

El gran reto de la escuela preparatoria desde la NEM es formar bachilleres capaces de integrarse de una dinámica local a una global de manera simultánea, donde se incluya la educación para la participación reflexiva, activa y crítica. La responsabilidad de la EMS es la de educar ciudadanos éticos, conscientes de su realidad y comprometidos con sus comunidades y su transformación. De acuerdo con De la Paz (2007), la ciudadanía que se desarrolla en la EMS es aquella que apuesta por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos.

Los estudiantes de la EMS como personas en construcción interpretan desde sus contextos la ciudadanía y la viven desde su realidad cotidiana. La escuela debe fortalecer la identidad y sus acciones en la vida diaria, entendiendo la inclusión y su participación social con libertad de expresión y actuación y transformar así la sociedad. La EMS en la NEM debe fomentar la inclusión de sus alumnos al mundo político, económico, cultural y social. Esto sólo se puede lograr a través de la participación y la toma de decisiones asertivas. Ser ciudadano del mundo es una prioridad en el currículo de la NEM.

Obstáculos y retos de la Excelencia Educativa

A lo largo del texto se han abordado las características principales de la Excelencia Educativa, así como su alcance y sus fines. Sin embargo, hay diferentes obstáculos y retos que se deben afrontar para que ésta sea eficaz y se pueda desarrollar de manera óptima y oportuna en los diferentes contextos sociales en los que existe.

La pandemia evidenció la diversidad de problemas a los que se enfrenta la educación en América Latina. Uno de los más preocupantes descansa en la deserción escolar, que, aunque no es un fenómeno actual, parece que el contexto reciente lo agudizó, ya que los números han sido alarmantes (Susan, 2022). De acuerdo con los datos arrojados por la Secretaría de Educación Pública, durante el ciclo escolar 2021-2022 más de 563 000 jóvenes de preparatoria y bachillerato abandonaron la escuela, lo que significa un 11.3% al número de estudiantes en comparación del ciclo pasado 2020-2021, que contaba con un número de 4.9 millones de alumnos aproximadamente (SEP, 2022). Esta situación se replica en todos los niveles escolares de educación pública en cuyo ciclo escolar 2020-2021 5.2 millones de alumnos no se inscribieron por causa de la pandemia, ya que la mayoría de jóvenes optó por no seguir sus estudios por múltiples factores como: escasos recursos y falta de acceso a internet para poder seguir con las clases en línea, el ingreso al trabajo informal e ilegal para solventar gastos del hogar y personales, problemas de carácter emocional tales como la depresión y ansiedad, así como secuelas relacionadas a la incapacidad cognitiva. También como cuadros de violencia intrafamiliar que influyen en el ánimo y desarrollo del joven estudiante (INEGI, 2022).

En este sentido, la Excelencia Educativa debería de ser el freno ante la deserción escolar en la actualidad. Una de las opciones debería centrarse en la innovación y capacitación docente para poder lidiar con este problema, así como tener una visión más humana y flexible que pueda diferenciar y apoyar los distintos espacios en los que se desenvuelven los alumnos, es decir, tener las herramientas necesarias para los lugares menos apoyados o de poco acceso al internet y servicios básicos. Por estos motivos, se debe plantear qué se está haciendo desde la educación para poder frenar estas deserciones y qué medidas podrían lograrse en realidad. Sin duda, las intenciones son nobles y generosas, pero las realidades son distintas y bestiales, por estas razones, se deben plantear soluciones reales a corto y largo plazos.

Por otro lado, el acoso escolar incide significativamente en el abandono escolar, esto quizá por el alcance tecnológico de los dispositivos móviles y las redes sociales que facilitan la difusión de información, ya que se tiene al alcance diversas herramientas que sirven para acosar, burlarse y criticarse entre alumnos y docentes, llegando incluso a las agresiones físicas y en casos extremos a la muerte.

También está el acoso sexual tanto entre los mismos alumnos como por parte de docentes, situación que en los últimos años ha sido de suma importancia y se ha puesto dentro de la agenda pública como problema que debe atender el Sistema de Educación Pública. Aunque existen datos acerca de este fenómeno, parece que el alcance no es

significativo y ni realizado en diversos contextos como el rural, urbano, zonas periféricas o populares que nos permitan dimensionar el gran problema que representan estos tipos de acoso; no obstante, existen trabajos cualitativos de investigación, estudios periodísticos y datos de prensa locales que nos permiten conocer las narrativas de las víctimas para tener una idea concreta acerca de esta gran problemática, ya que el uso de redes sociales y medios electrónicos para demandar estas situaciones no es suficiente.

Como respuesta a las anteriores problemáticas, la Excelencia Educativa debería garantizar la seguridad y bienestar del alumnado, así como fomentar cursos y capacitaciones a los docentes y alumnos acerca de estos temas que penosamente han sido parte de la historia escolar; sin embargo, esta situación llevará tiempo en controlar y posteriormente erradicar. No se trata de crear una excelencia educativa basada en la biopolítica para corregir a sus alumnos y docentes por medio del hostigamiento o sanciones fuertes, sino de crear campañas de concientización, tolerancia y respeto con perspectivas de género y así fomentar buenos valores que preparen a buenos ciudadanos conscientes de sus actos y evitar que las cadenas de violencia se reproduzcan en la sociedad.

Aunado a esto, un tema preocupante que se ha tomado como un problema de salud pública es el embarazo adolescente. En la actualidad vivimos en una sociedad hipersexualizada, que a su vez ha provocado que las nuevas infancias estén bombardeadas por temas relacionados con lo sexual, derivado del consumo cultural en la música, prensa, moda, así como el consumo de streaming, que de alguna manera influye para que los embarazos a temprana edad o las enfermedades de transmisión sexual sean comunes, trayendo como consecuencia el abandono escolar. Esto afecta de manera significativa la trayectoria escolar de los jóvenes y es un obstáculo que repercute más en las adolescentes. Para evitar o prevenir dicho problema, se debe repensar el papel de la psicología de la salud para valerse de pláticas de educación sexual y planificación familiar y de este modo evitar la deserción escolar, conservando el mayor número de alumnos con posibilidad de egresar.

La necesidad estructural de contar con un bachillerato de excelencia

La implementación de la lógica neoliberal en lo económico, lo social y lo cultural en las últimas tres décadas en nuestro país forzó a la educación a engancharse de las ideas, que parecían en su momento innovadoras, derivadas de un discurso economicista: libre comercio, capital humano costo-beneficio, plusvalía, entre otros, empleados además fuera de su dimensión prudente. Este funcionamiento supeditado al mercado y a los

grandes capitales dejó en la indefensión a la educación, que se limitó a cumplir un papel de certificadora y fábrica de mano de obra barata.

Desde la NEM, la escuela juega un papel preponderante en el desarrollo de la sociedad como una igualadora de los capitales que poseen los individuos desde su contexto personal. Lograr alcanzar la escolarización de 0 hasta los 23 años no es un reto menor y necesitará del esfuerzo de todos los niveles del SEN, de acciones responsables del gobierno y de la convicción de los padres de familia por apoyar a sus hijos para tal fin.

Los beneficios de la EMS en la vida de las personas que la cursan y la concluyen continuarán tiempo después de la juventud, ya que seguirá aportando beneficios en toda la vida. Las mujeres, por ejemplo, tienen un mejor desempeño en las áreas de las matemáticas y la administración y el beneficio de terminar este nivel educativo repercutirá incluso en la salud de sus hijos y el cuidado de ellas mismas. La muerte de mujeres con preparatoria es menor que la que no la cursa, igual que los embarazos no planeados y las enfermedades de transmisión sexual (Cepal, 2015). Aunque sabemos que en la actualidad la violencia contra la mujer no sólo es física, también es simbólica, esta situación demarca una línea importante dentro de la educación: en la EMS se debe de enseñar a los estudiantes varones el respeto, la tolerancia y el apoyo a las estudiantes de los bachilleratos.

La EMS eleva los niveles de empoderamiento y participación en la vida política del país, crea compromisos cívicos de acción por la comunidad, la comprensión de los mecanismos democráticos y el razonamiento del voto por medio del análisis de las opciones políticas. Por eso, enseñar, evaluar y sobre todo practicar la democracia es indispensable para crear mejores ciudadanos preocupados por su país. Incentivar en ellos la actitud crítica social, participación política, la acción colectiva y la movilidad social es determinante para un México mejor (Tilly, 2010).

Un mayor grado de escolaridad fomenta la tolerancia en las personas diferentes por raza, credo y filiación política. Crea conciencia social por medio de la solidaridad y el cuidado de la naturaleza. En este sentido, la NEM está orientada al fomento del respeto y de las expresiones de nuestras culturas indígenas que luchan por hacerse espacios en la sociedad. Las ciencias sociales, humanas y naturales constituyen ejes centrales de la Excelencia Educativa. Al educar a jóvenes que desarrollan intenciones de mejorar su entorno y al fortalecer el tejido social con sus aportes en las instituciones o sus trabajos, se anula el estigma de que el análisis social y humanista es menor que el análisis cuantitativo. De la misma forma, impulsar a los jóvenes a aplicar las Ciencias Naturales y a pensarlas, es indispensable para su desenvolvimiento en su contexto o para su paso a la educación superior. Se debe mantener una conciencia

ecológica, natural y ambiental orientada a rescatar, fomentar, divulgar y desarrollar alternativas sustentables que permitan que nuestro país sea ejemplo de sustentabilidad y reivindicación ambiental. Aunque diversos órganos internacionales planteen todavía metas económicas traspasadas al plano educativo como lo primordial, es la excelencia —y no la calidad— lo que exigen los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos. Parecen metas a largo plazo debido a las carencias en cada uno de estos ámbitos; sin embargo, es importante precisar que la intención y la propuesta de mejorar la educación bajo el modelo y visión de la NEM son necesarias y están pensadas para el desempeño racional de las instituciones y los planteles.

Referencias

Alvarado, A. (Coord.) (2015). *Vidas Truncadas. El exceso de homicidios en la juventud de América Latina, 1990-2010. Los casos de Argentina, Brasil, Colombia y México*. Colegio de México.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bourdieu, P. (2021). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Ibáñez, L., (2013). El Embarazo en Adolescentes Estudiantes de Bachillerato: Repercusiones Psicológicas y Sociales. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 30-43.

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. ISSUE-UNAM/Universia, Vol. 1, Núm.1, 58-75. http://ries.universia.net

Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. CIPPEC, pp. 1-30.

Iraís, S. (2022). 563000 estudiantes mexicanos de preparatoria abandonaron sus estudios: SEP. *TecReview*, México. https://tecreview.tec.mx/2022/01/26/tendencias/563000-estudiantes-mexicanos-de-preparatoria-abandonaron-sus-estudios/#:~:text=Para%20el%20ciclo%20escolar%202020,j%C3%B3venes%20no%20volver%C3%A1n%20a%20clases.

INEGI (2022). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

Landa, J. (2022). *Jóvenes en entornos de vulnerabilidad y exclusión. Experiencias con la violencia y prácticas ilegales en las colonias periféricas de la zona norte de Xalapa*. Universidad Veracruzana.

López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.

MEJOREDU (2020). PROGRAMA INSTITUCIONAL 2020-2024 Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación AVANCE Y RESULTADOS 2020

Porter, G. L., y Stone, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la clase*. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. APPS.

SEP (2021). *Estadística e indicadores por entidad federativa*. Estadística educativa. Secretaría de Educación Pública, México. https://planeacion.sep.gob.mx/entidadfederativa.aspx

Tilly, C. (2010). Democracia. Paidós.

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

Cultura digital y Educación Media Superior

Dr. Alberto Ramírez Martinell

Resumen

La Cultura digital como recurso sociocognitivo del Marco Curricular común de la Educación Media Superior busca que los y las jóvenes de este nivel educativo empleen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la resolución de situaciones problemáticas de las áreas fundamentales del currículum. La cultura digital como marco de creencias, valoraciones y acciones de las comunidades académicas de la Educación Media Superior es fundamental para habilitar críticamente a los estudiantes que estudian en cualquiera de sus subsistemas para que usen la infraestructura física y accedan a los recursos de información y de conectividad en favor de su aprendizaje. La promoción de la ciudadanía digital de las y los jóvenes es fundamental para la formación de ciudadanos responsables, participativos y conscientes de sus entornos, y su ejercicio reflexivo impactará de manera positiva en el desarrollo personal de los estudiantes de sus comunidades y del desarrollo de la humanidad. En este texto se describe a la cultura digital como uno de los ejes principales de la Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: cultura digital, ciudadanía digital, Educación Media Superior, Nueva Escuela Mexicana

Introducción

La instalación de Microsoft Windows 95 tanto en el imaginario colectivo como en la mayoría de las computadoras que existieron en México en la década de los noventa propició el desarrollo de una cultura digital incipiente en ese entonces, pero decisiva para la génesis de la cultura digital actual. Fueron las marcas de computadoras como IBM, Acer o HP, las características de algunos de sus componentes como los procesadores 386, 486 o Pentium, y los programas informáticos —principalmente de Microsoft— como Word, Excel, PowerPoint, Paint, el juego de cartas Solitario y el mismo sistema operativo Windows, lo que dotó de elementos

culturales a los usuarios de computadoras de esa época (Casillas y Ramírez, 2015).

El origen de la computadora de escritorio es anterior a Windows 95 y vale la pena recordarlo. Pero su uso previo, al menos en México, era selecto para un grupo de técnicos e ingenieros que en la década de los ochenta hacían uso de estos aparatos para el cómputo académico. Con las computadoras de escritorio de interfaz gráfica, el grupo de usuarios se amplió y diversificó por lo que se requirió de una serie de medidas de alfabetización digital para todas las personas. Las instituciones educativas del país, desde preescolar hasta posgrado, diseñaron e incorporaron asignaturas, talleres y laboratorios de informática y computación. Los contenidos eran similares en esa etapa y los educandos con independencia de su edad y escuela aprendieron sobre los componentes físicos (hardware) y lógicos (software) de las computadoras, enfocándose en el manejo de la suite de oficina de Microsoft y en el empleo de otros componentes del Sistema Operativo Windows en sus versiones 95, 98, XP y Windows Millenium Edition.

La enseñanza longitudinal de la computación de escritorio compatible con Microsoft, desde preescolar a posgrado, sirvió para alfabetizar en informática —o mejor dicho en ofimática— a estudiantes de todo el país y, aunque considero su duración fue quizás excesiva por la larga permanencia de dichos temas en los programas de estudio, sirvió para nivelar a las comunidades escolares en el manejo de computadoras.

Los planes de estudio permanecieron sin cambios por varios lustros privilegiando, redundantemente, la enseñanza del uso de los programas de oficina y los aspectos generales de los equipos de cómputo. En la Universidad Veracruzana por ejemplo, el curso de Computación Básica se diseñó en 1999 y no fue hasta 2016 que se transformó en una asignatura sobre la literacidad digital de los estudiantes universitarios (Ramírez, Moreno y Casillas, 2020).

En paralelo a la enseñanza de la computación básica a lo largo de todo el sistema educativo mexicano, proliferaron las escuelas de computación con orientación técnica para el manejo de sistemas y equipos de cómputo, administración de bases de datos, uso de software para el diseño gráfico, y programación y análisis de sistemas. La aceptación general de estas opciones de capacitación externa fue amplia, pues saber computación se empezó a considerar como necesario tanto para el éxito escolar, como para la sociedad en general.

En este sentido, los padres y madres de los jóvenes de entre 15 y 18 años incorporaron a su concepción de éxito escolar inicialmente la disposición de una computadora personal, el acceso a clases externas de computación y posteriormente la renta de un servicio de Internet, suponiendo que esto les ayudaría a incrustarse en un entorno laboral

o transitar con éxito de la Educación Media Superior (EMS) a una Institución de Educación Superior (IES).

Es así como la enseñanza de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la EMS ha estado presente desde hace más de dos décadas. En 2002, por invitación de la editorial McGraw-Hill Iberoamericana, escribí junto con el profesor Francisco de la Torre Zermeño los libros de Laboratorio de Informática 1 y 2 (Ramírez y de la Torre, 2002a, 2002b), que en la primera década del siglo fueron utilizados ampliamente en el Colegio de Bachilleres. Veinte años pasaron desde esa publicación y, aunque algunas bibliotecas académicas todavía resguardan algunos ejemplares, es prácticamente imposible encontrar ese trabajo. Y si se encontrara, quedaría en evidencia la obsolescencia de un contenido que quedó rebasado y que dejó de ser pertinente desde hace varios años. Para otras asignaturas de la EMS, como Matemáticas, Física, Historia o Geografía los cambios en el currículum son más lentos, más sutiles o de impacto en la didáctica y en el alcance temático.

Con los contenidos de las asignaturas de informática y computación básica en EMS esto es distinto, en al menos tres sentidos. Por un lado está el desarrollo de las TIC, que es rápido y genera cambios frecuentes en las versiones de los programas informáticos que se enseñan; el surgimiento disruptivo de nuevas soluciones y funcionalidades de software y hardware, y el alcance cada vez más profundo y experto en la especialización de programas informáticos y fuentes de información.

Por otro lado, está la expansión de los conocimientos de los jóvenes en su tránsito por la secundaria y su exposición a sistemas de cómputo y la incompatibilidad resultante entre sus saberes digitales (Casillas, Ramírez y Morales, 2020) y lo que se espera que aprendan en el curso. Los planes de estudio diseñados hace unos años para atender las necesidades de cierto tipo de estudiante, al cabo de un par de generaciones dejan de estar vigentes, pues los estudiantes de cohortes posteriores quizás ya han agotado los temas planeados, habiendo superado los retos del programa de la asignatura en la EMS con antelación.

Finalmente, vale la pena destacar que el impacto de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la computación básica es transversal, pues profesores de otras asignaturas utilizan fuentes de información y programas informáticos para la solución de problemas propios de sus asignaturas. Los docentes de Matemáticas, por ejemplo, suelen propiciar el uso del software *Geogebra* para la graficación de funciones; los de Taller de Lectura y Redacción favorecen el empleo de *Flipgrid* para hacer videos sobre los libros que sus estudiantes leyeron en clase; los del área de Inglés utilizarán *Socrative* para aplicar exámenes y los de Química verán como una aplicación móvil asequible la de la tabla periódica de los elementos. Los retos que enfrenta la Nueva Escuela

Mexicana para incorporar a la Cultura Digital de manera transversal en la Educación Media Superior no son menores. Se requiere de análisis y reflexiones profundas que orienten la incorporación de la cultura digital en la cultura escolar como un hecho integral, trascendiendo la idea de enfocarse únicamente en la actualización de un par de asignaturas de informática y computación básica.

Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) de la llamada Nueva Escuela Mexicana —según conferencias de las principales voces del movimiento y documentos de trabajo que circulan con la consigna de evitar su difusión y citado— busca establecer un piso común para que las y los estudiantes de este nivel educativo actúen como agentes de transformación social y desarrollen una visión solidaria y consciente de su comunidad. El marco resulta ser un esquema integral, regulatorio, articulador y flexible para los distintos subsistemas de la EMS. En él se ve a la formación socioemocional como un eje indispensable de la educación; se define el funcionamiento de la oferta educativa respetando la diversidad de los subsistemas y se valora la autonomía curricular.

El MCCEMS está compuesto por dos elementos curriculares principales. El currículum ampliado, en el que se procuran los recursos socioemocionales y ámbitos de formación; y el fundamental, que se aboca a la atención de una serie de recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento.

El currículum ampliado busca desarrollar una serie de aprendizajes transferibles, a lo largo de toda la vida, que resultan imprescindibles para el desarrollo integral de las personas. Los recursos socioemocionales que aquí se persiguen son la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo, que atiende a su vez cinco ámbitos de formación socioemocional relacionados con la práctica y colaboración ciudadana, la educación para la salud, la educación integral en sexualidad y género, la realización de actividad física y la valoración de las artes.

El currículum fundamental, por su parte promueve los aprendizajes de trayectoria de las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Humanidades, a través del desarrollo de una ciudadanía de formación integral, capaz de transformar y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y de la sociedad en la que viven a través de cuatro recursos transversales de acceso al conocimiento, relativos a la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital.

Definir la noción de Cultura Digital no es tarea sencilla, empezando porque la acepción de cultura encuentra un par de cientos de definiciones antropológicas, históricas, sociológicas, artísticas o inclusive administrativas. López y colegas (2017, p. 41) identifican definiciones semióticas, críticas, funcionalistas, psicológicas, políticas o empresariales con elementos fundantes sensibles a la disciplina y con atributos o formas de ser compartidas que tienen que ver con lo digital.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, es un recurso sociocognitivo que ordena el pensamiento y la reflexión de los miembros de la comunidad de la EMS en relación con los usos de las TIC, sus efectos en la sociedad y las capacidades de las personas para adaptarse a los entornos ricos en tecnología digital.

Como elemento del MCCEMS, la cultura digital tiene propósitos y alcances distintos. El primero tiene que ver con el desarrollo de saberes digitales informáticos orientados a la solución de problemas a partir del empleo de un pensamiento algorítmico, la productividad en ofimática, la colaboración en entornos digitales y el empleo de estrategias digitales creativas a problemas propios del nivel educativo y del entorno. El segundo propósito es de orden informacional y se relaciona con el ejercicio de una ciudadanía digital y con la búsqueda, selección, procesamiento, análisis y sistematización de información.

En relación con su alcance, este recurso sociocognitivo delinea tanto los saberes digitales que un estudiante de bachillerato debe desarrollar en las asignaturas relacionadas con informática y computación como aquellos que pueden ser movilizados para la resolución de problemas propios del currículum fundamental y el ampliado, así como también para la operación en contextos laborales o universitarios.

En el artículo 18 fracción III del decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, se reconoce a los saberes digitales y al empleo de las TIC como parte de la orientación integral de la formación de las mexicanas y mexicanos dentro del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019), por lo que la atención a la cultura digital de las y los jóvenes de la EMS resulta necesaria para que transiten por cualquiera de los subsistemas de este nivel educativo y desarrollen tanto una postura crítica sobre el mundo digital como una serie de habilidades técnicas fluidas que puedan poner en práctica y hacer uso de infraestructura tecnológica e informacional para fines ciudadanos, comunitarios, comerciales, laborales y de acceso a bienes culturales y educativos.

Cultura digital

La cultura digital también referida como cibercultura y cultura de la sociedad digital (Levy, 2007) alude al grado de apropiación tecnológica que poseen los individuos y que ponen en juego para operar en el mundo a través de la manipulación, transferencia y generación de información en entornos conectados y con herramientas digitales. La relación entre la cultura digital y el uso de Internet es estrecha (Levy, 2007) y en la medida en que el individuo interactúe con medios y recursos digitales su inmersión será mayor.

Las sociedades que basan su economía en la información (Castells, 1997) han desarrollado redes socio digitales para el establecimiento de relaciones comerciales, de negocios, para el entretenimiento, la socialización e incluso para la atención de asuntos educativos. Durante la pandemia por Coronavirus, iniciada en el primer trimestre de 2020, la continuidad académica fue posible en los contextos hiperconectados por la apropiación tecnológica de instituciones educativas, directivos, profesores, estudiantes y en algunos casos de los padres de familia. Para la continuidad académica durante la docencia no presencial de emergencia, profesores y estudiantes de los distintos niveles educativos, incluida la EMS, utilizaron plataformas de interacción por Internet, sistemas de videoconferencia de escritorio, herramientas digitales, servicios para el envío y recepción de mensajes y protocolos para la transferencia de información (Ramírez, 2021).

Pero el acceso a la información en países como México no está resuelto para todos y la generación de brechas digitales de acceso, uso o apropiación representan nuevas formas de división y exclusión social que diferencian a los que tienen de los que no tienen, a los que saben de los que no saben y a los que usan las TIC como extensión de sus habilidades disciplinarias de los que no lo saben hacer. Para hacer observable estas diferencias se puede recurrir al capital tecnológico, una nueva especie de *Capital Cultural* en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu (1987). El capital tecnológico (Casillas, Ramírez Martinell y Ortiz, 2014) es una unidad de medida que evidencia el capital de los actores escolares en tres estados: el institucionalizado a partir de los certificados y respaldos escolares; el objetivado, representado por los dispositivos digitales a los que tienen acceso profesores y estudiantes, y el incorporado, que delinea los saberes digitales de las personas. Las diferencias en el capital tecnológico de los estudiantes generan entonces brechas digitales y se ha observado, al explorar los saberes digitales de los estudiantes de bachillerato (Casillas, Ramírez y Morales, 2021), que la relación entre éxito escolar y grado de apropiación tecnológica no es infrecuente y que los estudiantes que desarrollan una cultura digital

propia del nivel educativo pueden participar en diálogos globales y desarrollar otras habilidades de socialización.

En este nivel educativo, el ejercicio de la ciudadanía digital es una cuestión importante pues la comunidad estudiantil se encuentra, de manera general, en los albores de la mayoría de edad y su participación en el contexto digital resulta formativa para ejercicios cívicos propios de los ciudadanos mexicanos mayores de 18 años.

Pero la cultura digital no está ligada necesariamente a cuestiones ciudadanas o municipales. Este tipo de cultura se nutre de movimientos globales y contraculturales, como el del software libre y la cultura abierta; el uso de Wikipedia, redes sociales, mensajeros instantáneos; la cultura maker, tinker y hacker; el consumo o producción de video para YouTube y TikTok; o la transmisión en vivo en Twitch.

Los criterios de acceso e interacción adoptados, la habilidad de interpretar los lenguajes y los modos de interactuar con las comunidades asociadas a los distintos movimientos que surgen en Internet, también dan forma a la cultura digital de los jóvenes.

Las y los estudiantes de la EMS también demuestran su cultura digital a través de sus valoraciones tecnológicas. Así como prefieren ciertas marcas, estilos o colores de ropa para vestirse o adoptan frases y palabras para expresarse y así apropiarse del lenguaje; una marca de computadora o teléfono inteligente tiene un significado importante. Un teléfono inteligente no es sólo un teléfono inteligente, según su marca puede representar un símbolo de prestigio o de carencia. Esto también sucede con el plan de datos celulares que disponen o el tipo de acceso a contenido televisivo bajo demanda. Portar ropa con diseños salidos de la web, como un meme, un personaje de un videojuego, una frase viral, una marca o un logo símbolo; pegar calcomanías de logotipos o de movimientos sociales en la tapa de la laptop, en la defensa del coche o en un cuaderno son evidencias de su orientación cultural en el contexto digital.

La presencia de este tipo de cultura también se percibe en la forma de hablar o de escribir que tienen los jóvenes empoderados de aplicaciones móviles, teléfonos inteligentes, servicios de web social e información y plataformas digitales. La jerga tecnológica para su comprensión requiere de un contexto. Hablar de amigos de Facebook, de seguidores en Twitter o de historias de Instagram no tiene que ver necesariamente con las nociones corrientes de amigos, seguidores e historias.

El lenguaje se ha ensanchado no sólo con el desdoblamiento de acepciones y usos de palabras cotidianas, también lo ha hecho con la adición de verbos derivados de herramientas tecnológicas como googlear o photoshopear. Con la construcción de agrupaciones de signos y letras para denotar una carita feliz :D o una carita que saque la lengua :P o una

que se ría cerrando los ojos XD. Los anglicismos también son de carácter cotidiano y se pueden ubicar en el uso de like o live por ejemplo. Los neologismos como hashtag o selfie tienen la misma suerte, al igual que los acrónimos como www (world wide web) o fyp (for you page); y de acciones que se realizan en Internet como loguearte —derivado de log-in— compartir el link —para aludir al envío de una dirección electrónica— o taggear —para referir al marcado de una persona en redes socio digitales—.

Cultura digital escolar

En el contexto escolar, la cultura digital conserva elementos generales de la cultura digital, pero se complementa con otros factores que resultan de valor para profesores y estudiantes. Saber usar el procesador de palabras para realizar un ensayo académico que incluya citas de los autores y materiales utilizados, sólo tiene sentido en el contexto escolar. Lo mismo sucede con la descarga de la aplicación de la plataforma virtual de aprendizaje en el teléfono inteligente o la visualización de un video de YouTube en el que se aborde un tema de clase.

Cursar un MOOC en MéxicoX sólo tendrá valor para los empleadores, sindicatos o profesores que sepan del valor de los Cursos Masivos Abiertos y en Línea. Los saberes digitales de los bachilleres son sensibles al contexto (Casillas, Ramírez y Morales, 2021) y en muchos casos solamente se pueden movilizar con ciertos fines. Encontrar el perímetro y área de un círculo de radio dado manipulando el software de Geogebra con destreza y maestría sólo tiene valor para las asignaturas de matemáticas y áreas afines. El uso diestro de una videoconferencia en Google Meet es valioso si en la institución educativa prefieren esa tecnología sobre *Teams*, *Jitsi.meet* o *Zoom*, aunque la creación de memes y su envío por Whatsapp puede ser de utilidad dentro y fuera de la escuela.

Dispositivos digitales

Existe un gran número de dispositivos y recursos de información que conforman el ecosistema digital disponible para los estudiantes de la EMS. En esta variedad de dispositivos digitales es posible identificar tres tipos. Los que son de acceso personal permanente; los que están a su disposición en la escuela, casa o en algún espacio de su comunidad y los que forman parte del imaginario actual.

De los dispositivos que pueden portar los estudiantes destacan el teléfono inteligente, audífonos y reproductores de música, relojes inteligentes, tabletas electrónicas, cámaras de fotografía o video,

micrófonos y dispositivos para el cuidado de la salud, como glucómetros, podómetros o monitores de dióxido de carbono.

Entre los aparatos que están a su alcance en la escuela o en su casa destacan las computadoras personales de escritorio o portátiles, proyectores, impresoras, multifuncionales, módem y puntos de acceso a Internet, cámaras de vigilancia CCTV o wifi, televisores inteligentes, sticks para streaming de video, consolas de videojuegos, bocinas inteligentes, asistentes para el hogar con focos, enchufes y motores para cerrar puertas o persianas, además de los recientes pedestales de termómetro con reconocimiento facial y dispensador de gel antibacterial.

En la comunidad, sea en tiendas, centros comerciales o bancos, es posible encontrar cajeros automáticos bancarios, kioscos digitales de información y servicio, máquinas de impresión de fotografías, cajas de autocobro de supermercados o estacionamientos.

Otros gadgets normalmente inaccesibles pero presentes en el imaginario de los estudiantes actuales son los tags de localización, impresoras y proyectores portátiles, micro computadoras, teclados láser, impresoras 3D, drones, cámaras deportivas, anillos y lentes inteligentes, lentes de realidad virtual, seguidores para fotografías de 360°, lámparas ambientales, robot aspiradoras y vehículos autónomos.

La exposición a esta gran variedad de dispositivos les sirve a los bachilleres a delinear su pensamiento, preparándolos para los retos propios del mundo laboral, de la educación superior o del ejercicio de su ciudadanía. Habrá casos en que los egresados tendrán que aprender a manejar sensores y medidores de densidad arbórea para medir el volumen del follaje de un árbol, si es que entraran a la licenciatura en Biología, o a manejar plotters para la impresión en gran formato, en caso de trabajar en una compañía de impresión digital. Habrá otras situaciones en las que el manejo del expediente digital de un paciente será necesario, si es que el egresado se dedica a la Medicina; o volar un dron, si se interesa por cierta área de la Agronomía. El uso de dispositivos digitales de enfoque ciudadano como los cajeros, los módulos de consulta, los kioscos de información o las aplicaciones en teléfonos inteligentes terminarán de homogeneizar la base de conocimiento social para que los bachilleres se conviertan en agentes de la transformación social de sus comunidades respetando la diversidad del país y las realidades concretas, lenguas, condiciones estructurales, áreas industriales y selváticas en las que viven las comunidades académicas de la EMS.

Plataformas digitales

Durante la pandemia por Coronavirus, los cursos se transfirieron a espacios digitales contenidos en un sistema de gestión del aprendizaje

o LMS por sus siglas en inglés (*Learning Manager System*) demandando conocimientos de navegación y operación específicos. Para los profesores de la EMS, el LMS resultó ser una herramienta de autor que les permitía programar sus secuencias didácticas, adicionar medios y materiales educativos para sus estudiantes y definir estrategias de evaluación automatizadas, por pares o basadas en rúbricas. Para los estudiantes, los cursos de un LMS representan documentos dinámicos de sus cursos de bachillerato, compuestos por repositorios de materiales de estudio, entornos de interacción asincrónica textual y espacios para la entrega de tareas y evidencias. Las visiones de profesores y estudiantes sobre una misma tecnología son también sensibles al contexto. Para los estudiantes, al cabo de un tiempo, los cursos montados en el LMS institucional terminarán convirtiéndose en la historia de las materias que han cursado, es decir, en una especie de repositorio, de memoria digital de su formación académica, compuesto por contenido a la medida, generados colaborativamente por ellos y con elementos mnemotécnicos que son significativos y útiles para consultar, repasar y estudiar. Esto quiere decir que al participar en un curso virtual, el estudiante desarrolla un tipo de coautoría sobre el cúmulo de actividades, trabajos entregados, interacciones, experiencias tanto personales como colectivas que se hospedan en el entorno virtual, por lo que el destino del curso al mediano y largo plazo tendría que depender de ellos también.

Lo anterior demanda entonces certeza en el tipo de licenciamiento de uso de plataformas virtuales que decida la institución educativa. La independencia de licenciamientos restrictivos y de decisiones institucionales sobre la eliminación de los cursos al cabo de cierto tiempo debe involucrar a todos los creadores. El trabajo del estudiante, realizado en un curso montado en un LMS, se convierte en parte de los apuntes y de su historia en la EMS. Este tipo de dilemas tendrán que ser reflexionados y resueltos al movilizar los saberes informáticos e informacionales de los estudiantes, en el marco del desarrollo de una ciudadanía digital, que resulta central para la Cultura Digital en tanto recurso sociocognitivo ordenador del pensamiento de los miembros de la comunidad.

Elementos para el docente de EMS

Con independencia de la asignatura que imparta, el docente de cualquier subsistema de la EMS deberá articular los contenidos temáticos de su materia con fuentes digitales de información, programas informáticos, estrategias automatizadas para la resolución de problemas e incluso con dispositivos digitales de orden especializado. Cada cultura académica irá desarrollando preferencias de uso de marcas, licenciamiento y procesos

informáticos que se incorporan a la cultura docente y se transmiten a los estudiantes. El software libre, los objetos de aprendizaje de acceso abierto y el licenciamiento de bienes digitales creative commons es deseable para promover la soberanía digital de la comunidad, la co-construcción de conocimiento y el bien común. Los docentes de la EMS deberán participar en comunidades de práctica en la que los docentes de computación básica e Informática les compartan las tendencias tecnológicas propicias para la escuela y de manera colectiva se incremente el grado de apropiación tecnológica y la literacidad digital del claustro de profesores.

Con la pandemia se afinaron los saberes digitales de los profesores, quienes los movilizaron para la continuidad académica a través de actividades educativas no presenciales mediadas por plataformas digitales. Aprendimos a trabajar a distancia, a trabajar en grupo, a trabajar en plataformas digitales, y al retornar a las aulas debemos procurar que estos saberes y dinámicas no se pierdan.

En la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo individual no es el camino. Las y los docentes de la EMS deben participar en la vida colegiada de la institución a través de discusiones académicas, de la integración interdisciplinar de estrategias y progresiones tanto para las áreas de acceso y desarrollo sociocognitivo como para los ámbitos de formación socioemocional.

Ciudadanía digital

Al término de sus estudios los egresados de bachillerato se habrán apropiado de una serie de aprendizajes de trayectoria que les serán de utilidad para su desarrollo integral a lo largo de la vida en lo general y para el ámbito laboral o para el ingreso a una institución de educación superior, en lo particular. En todos los casos los egresados de la EMS, independientemente del subsistema de procedencia, deberán procurar el bien común, la armonía de sus comunidades y el bienestar de la sociedad. Serán a su vez personas cultas, informadas y conscientes de los contextos y saberes familiares, comunales, nacionales y globales.

En los albores de su culminación de este nivel educativo, las y los jóvenes tendrán que poner en práctica de manera cotidiana una serie de elementos relativos a la ética, al civismo, honor, justicia y a la solidaridad, que les permitirán desarrollar criterios para la buena convivencia y al alcanzar la mayoría de edad, ejercer una ciudadanía crítica. Con independencia del subsistema de procedencia, los egresados de la EMS deben actuar en consecuencia al estar en Internet desarrollando y ejerciendo una ciudadanía digital para un metaverso y un ciberespacio seguros.

Internet es un bien público y para los jóvenes representa un espacio para el estudio, entretenimiento, romance, convivencia y para el trabajo. Es un área que necesita de regulación y de la definición expresa de los derechos y obligaciones conducentes para un ejercicio correcto de la ciudadanía en el contexto digital.

Los derechos digitales también referidos como derechos de cuarta generación son una extensión de los derechos humanos en los que además de la libertad de expresión, la privacidad, el derecho al olvido y la neutralidad de la red se contemplan al bienestar en el ciberespacio, al uso de dispositivos digitales y al acceso a Internet, a información y a herramientas informáticas, además del derecho a la habilitación tecnológica.

La ciudadanía digital de los jóvenes trasciende los cuidados y usos seguros de la información relacionados con el respaldo de su trabajo, el manejo de contraseñas seguras o el uso precavido de la banca por Internet y de sitios para el comercio electrónico, por ejemplo. La participación social en medios digitales o en espacios físicos a través de la convocatoria digital, la construcción de un perfil adecuado, la higiene digital y el cuidado de la huella digital que se va dejando en redes sociales, historiales de navegación y búsqueda son elementos que conforman esta nueva forma de ciudadanía. De igual manera, los usos correctos de dispositivos en espacios abiertos denotan el cuidado del buen ciudadano. Moderar el volumen de la música en espacios concurridos, hablar discretamente por teléfono, atenuar la luz de la pantalla en lugares oscuros como un auditorio o incluso evitar usarlo en el cine o tomar fotografías a personas sin su autorización son prueba de ello.

El ejercicio de la ciudadanía digital incluye también el bienestar del otro. Frenar el ciberacoso y denunciarlo, moderar los excesos en los usos de dispositivos digitales, videojuegos, servicios de streaming, redes sociales y mensajeros instantáneos, evitar dañar el prestigio y la integridad de los miembros de la comunidad local y global y cerciorarse de la veracidad de la información que se consume y difunde son deseables no solamente para interactuar en un ciberespacio seguro, sino también para ser partícipes de su construcción.

Conclusiones

En el contexto de la NEM, el objetivo general de la EMS con independencia de sus subsistemas se centra en la promoción del desarrollo de los recursos socioemocionales y sociocognitivos de los estudiantes para que se integren activa y útilmente a su comunidad de manera empática, participativa, humana y solidaria.

Durante su tránsito por la EMS, el estudiante se debe asumir como un ciudadano digital con una postura crítica e informada del mundo que le permita adaptarse a la disponibilidad de recursos de información y tecnológicos y a la diversidad de contextos en los que se conduce. En el contexto académico, esto implica la movilización de sus saberes digitales de manera transversal para crear documentos de texto, manipular medios y multimedia, interactuar con materiales en formatos y orígenes distintos, con profesores y compañeros a través del empleo fluido de plataformas virtuales para el aprendizaje, además de trabajar con programas informáticos para modelar y resolver problemas matemáticos, realizar búsquedas académicas de información, transmitir sus ideas en redes sociales y mensajeros instantáneos, analizar materiales de texto, audiovisuales y conjuntos de datos; discernir si la información es o no confiable o si las conductas personales y colectivas en el ciberespacio son o no dignas.

Al egresar de la EMS, el bachiller se incorporará a la vida útil de su comunidad y aún entonces deberá seguir cultivando su Ser, leyendo, capacitándose e instruyéndose para poder participar de la mejor manera posible en diversos ámbitos de la sociedad sean de índole académico, cultural, laboral, social, familiar o de ocio y de entretenimiento. El entorno digital —al igual que el espacio físico— representa una arena de desarrollo personal y colectivo en la que las y los jóvenes deberán actuar en consecuencia a su formación obtenida en la EMS.

México es un país con grandes oportunidades de interconexión y provisión de acceso a Internet para los mexicanos que viven principalmente en lugares alejados de las capitales de las entidades federativas o que no disponen de un equipo para hacer uso de las redes públicas. En la medida en que profesores y estudiantes de la EMS tengan dificultad de acceso a Internet, dispongan de conexiones inestables o estén desconectados, la brecha digital se profundizará evidenciando las desigualdades de oportunidades entre las personas que tienen acceso, usen y se apropien de las TIC de aquellas para las cuales las TIC resulten ajenas.

Referencias

Arroyo, J. P. (Abril de 2022). *MCCEMS*. Conversatorio en Xalapa, Veracruz.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista sociológica*. 5 (2). http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015

Casillas, M. A, Ramírez, A. y Morales, C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del Siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 317-350.

Casillas, M. A., Ramírez Martinell, A., y Ortiz V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En A. Ramírez Martinell y M. A. Casillas. *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. Brujas.

Casillas, M. A., y Ramírez Martinell, A. (2015). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. Tintable – Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll. ISBN de la versión digital: 978-607-8346-15-8

Casillas, M. A., y Ramírez, A. (2018). El habitus digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H.J. Suárez (coord.). *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 317-342). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Vol. 1. Alianza.

DOF (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Levy, P. (2007). *Cibercultura: informe al consejo de Europa*. Editorial Anthropos.

López, R., González, G., y Ortiz, G., (2017). Jóvenes universitarios interactuando en red: tres contextos, tres miradas. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2(5), 35-47 https://doi.org/10.15304/ricd.2.5.3526

Ramírez Martinell, A. (2021). Elementos contextuales para un modelo educativo mixto en la Universidad Veracruzana. En R. López, D., Hernández, y J. C. Ortega, J. (Coords.). *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19*. Pp. 184-198. UV.

Ramírez Martinell, A., Moreno, Z. y Casillas. M. A. (2020). Actualización curricular de Computación Básica a Literalidad Digital. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*. 5 (5), 4-20.

Ramírez Martinell, A. y De la Torre, F. (2002a). *Laboratorio de Informática 1*. McGraw-Hill Iberoamericana.

Ramírez Martinell, A. y De la Torre, F. (2002b). *Laboratorio de Informática 2*. McGraw-Hill Iberoamericana.

Russell, V. J. (2010). Perspectives on Schooling in the Middle Years. En Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Eds.) *The International Encyc. of Education*. 3rd Ed. Vol. 2, 233-241. Elsevier.

Competencia digital docente: reto para la Educación Media Superior

Dr. José Ricardo González Martínez
Dr. Osvaldo Castillo Juárez
Mtro. Darwin Pérez y Pérez

Resumen

En este capítulo se presentan las competencias digitales que observamos en profesores del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) y su pertinencia ante la transición a un nuevo modelo educativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la Educación Media Superior (EMS). Para esto hemos considerado como referencia las cinco áreas competenciales del Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) propuesto por el Instituto Español de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017). Las áreas que consideramos son información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales seguridad y resolución de problemas. Ante un contexto en el que se privilegia la formación disciplinar sobre lo pedagógico, metodológico e instrumental y en el que se minimiza el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y la Cultura Digital propios del perfil docente que, de acuerdo con los lineamientos de la NEM, hace frente a las exigencias de una sociedad digital.

Palabras clave: Educación Media Superior, competencias digitales, práctica docente, cultura digital, Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Introducción

El ámbito educativo es fundamental para el desarrollo de los países y México no es la excepción. Los sistemas educativos han sido considerados como medios utópicos para el mejoramiento de las sociedades, a partir de los cuales se pretende cubrir las necesidades que los individuos requieren para insertarse en los diferentes contextos de su realidad inmediata. Debido a esta función de la educación, los sistemas educativos deben estar a la vanguardia que los estándares internacionales delinean, para poder brindar una educación de calidad y de pertinencia. En México, la Secretaría de Educación Pública obedece a

decretos gubernamentales, sobre todo al artículo tercero constitucional, el cual sustenta ideológicamente al Sistema Educativo Nacional (SEN). En su fracción II se proclama que la educación será de calidad, encaminada al mejoramiento integral y máximo logro de aprendizaje para el desarrollo de un pensamiento crítico, de manera laica y gratuita. Los dos últimos programas que han regido al SEN, se han concentrado en alcanzar en todos los subsistemas educativos —inicial, básico, medio superior y superior— lo que el artículo tercero menciona a partir de una exhaustiva planeación ejecutada por docentes y estudiantes. En la Nueva Escuela Mexicana se coloca al estudiante en el centro del proceso, porque es quien atiende, recibe, procesa y aplica los conocimientos que los docentes facilitan. Sin embargo, no con menos importancia, se nombra al docente como un elemento clave para desarrollar el proceso educativo, quien debe ser cuidadosamente preparado, actualizado y revalorizado para lograr propiciar ambientes de aprendizaje adecuados y pertinentes, que cubran las expectativas de los estudiantes y así desarrollen aprendizajes significativos de manera y colaborativa. Ante estos retos el docente debe, sin duda, tener una actualización permanente sobre los diferentes recursos de apoyo para su tarea.

La realidad del siglo XXI, gira en torno a los usos de las TIC y en el contexto escolar a los recursos pedagógicos generados de manera digital. En el caso de la EMS, las TIC se introducen formalmente al currículum con la finalidad de promover su uso como medio para potenciar el aprendizaje de los alumnos, siendo considerados un eje transversal. Su incorporación debe ser de forma pertinente, gradual y oportuna para mejorar el aprendizaje de los jóvenes, apoyar la gestión de los procesos de mejora y facilitar la colaboración entre planteles.

En este contexto se les ha dado una gran responsabilidad a los docentes para que fueran ellos los orientadores y acompañantes de los jóvenes en su encuentro con las TIC; pero ¿los docentes mexicanos estaban en condiciones para desempeñar tales funciones?, ¿ya dominaban las TIC en su práctica pedagógica?, ¿eran capaces de emplear los materiales de apoyo como respaldo a las planeaciones docentes?, ¿ofrecían prácticas innovadoras y experiencias de trabajo en el aula?

En algún nivel, con el trabajo no presencial de emergencia, a través de plataformas virtuales se ofrecieron espacios académicos para compartir materiales preparados por los mismos docentes, para potenciar la interacción y estimular el pensamiento complejo, la adquisición de competencias y que al mismo tiempo fueran encontrando los medios para insertarse en una sociedad digitalizada, intercultural y cambiante que exige modelos educativos pertinentes a un nuevo perfil de estudiante. Este perfil no sólo demanda conocimientos, sino una

interacción pedagógica, vinculada a los saberes digitales y a los nuevos mecanismos de comunicación. Para algunos autores (Koehler, Mishra y Caín, 2013, Tourón, 2016) la clave de un aprendizaje efectivo está constituida por la competencia digital.

Esto es, sin duda, una aspiración noble y ambiciosa que busca el beneficio de los jóvenes, siempre y cuando todos tengan las condiciones necesarias y las capacidades reales para interactuar en el ámbito tecnológico y digital, ya que como bien se menciona en la NEM, no basta con la infraestructura física de las escuelas, sino también con el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades docentes. El confinamiento provocado por la COVID-19 dejó ver la poca actualización y capacitación docente en el ámbito digital, evidenciando que la oferta de capacitación docente es fundamental.

Sin "sopesar" una realidad expuesta por un obligado confinamiento sanitario sin precedente alguno, se instauraría la llamada Nueva Escuela Mexicana para regir el rumbo de la EMS. La NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), a través de la promoción del aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, en el que se garantizan condiciones de excelencia en el servicio educativo que se proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema del SEM.

A través de la NEM, el Estado mexicano garantiza el derecho a una educación de calidad, inclusiva y humanista, en la que se asume la responsabilidad de garantizar educación para todos, considerando a los estudiantes como únicos, pero a la vez como miembros de un colectivo que está ávido de aprender y de ser reconocido por los demás.

Entre los principios con los que se fundamenta la NEM, destaca el fomento de la identidad con México a partir de una responsabilidad ciudadana en la que se ve a la honestidad como un comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social. Ésta permite un desarrollo social con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones y facilita una sana relación entre los ciudadanos. La NEM también centra su atención en la formación ciudadana como un camino para la transformación social y busca educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos. Quienes sean formados en la NEM emplearán el pensamiento crítico gestado a partir del análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación. Los NNAJ formados en la NEM desarrollarán las capacidades necesarias para emplear métodos y aplicaciones tecnológicas que les permitan lograr un aprendizaje permanente, propiciar la libertad creativa, así como innovar y transformar la realidad.

La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del SEM, haciendo posible, desde esa mirada, establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, así como para vislumbrar los nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa (Arteaga, 2014).

La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. En sus principios, se deja ver que el Estado persigue una educación integral, se presenta a la escuela, no sólo como un lugar donde se vierten conocimientos, sino como un espacio en el que se potencia al ser humano que se está educando; quien se ve no como un ser aislado de la sociedad, sino como un elemento indispensable de la transformación social, en la que sus ideas son consideradas de manera individual pero también reconocidas como parte de una diversidad cultural, con la responsabilidad de conservar su cultura y su medio ambiente. Es visto como un promotor de la paz.

Para que cada NNAJ potencie sus capacidades, llegue a ser un agente de cambio y se adapte a las diversas circunstancias y exigencias del siglo XXI, la consideración de una realidad permeada por las TIC es inminente, su impacto en distintos ámbitos sociales y en lo relativo a las relaciones humanas ha sido inédito. Se ha llegado a mencionar que estamos ante un nuevo paradigma, el de las tecnologías digitales (Mon y Cervera, 2011). Una era en la que incluso se ha modificado la forma en que los NNJA aprenden. Aunque la mayor parte de los procesos educativos se habían llevado tradicionalmente de manera presencial, la pandemia del COVID-19 vino a demostrar que la educación no presencial también es una buena forma de llevar el proceso educativo. No obstante, también forzó una adaptación acelerada por parte de los docentes para responder a las nuevas necesidades creadas por una contingencia sanitaria mundial, dejando ver las carencias de las instituciones educativas y las oportunidades en las competencias digitales docentes.

En este contexto, se entiende por competencias digitales docentes como el conjunto de conocimientos, rasgos personales, actitudes y habilidades que posibilitan el desempeño docente (Álvarez, 2010); así, el ámbito digital se centra en el aspecto metodológico, en la adaptación tecno-didáctica que facilite el aprendizaje de los estudiantes en ambientes y comunidades digitales (Cardona, 2008). Para la Comisión Europea (2016) la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre, apoyándose en habilidades básicas de TIC, el uso de

computadoras (u ordenadores en el contexto Español) para evaluar, recuperar, almacenar, recuperar, producir, comunicar e intercambiar información a través de la Internet.

La adquisición de la competencia en la era digital requiere de una actitud que permita al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las TIC, usarlas y apropiarse de ellas, es decir, entenderlas de forma tal que puedan aplicarlas para la mejora de la práctica profesional. En términos generales, la competencia digital docente se puede definir como el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad (Comisión Europea, 2016).

Para la UNESCO (2008) las TIC son un componente importante para la competencia digital del docente, ya que éste es el responsable del diseño de entornos (en aula o virtuales) que ofrezcan oportunidades de aprendizaje y empleo de las TIC para fomentar en los NNJA el procesamiento de datos, el acceso a la información, comunicación y al aprendizaje.

Cabe destacar que para lograr el desarrollo de la competencia digital docente en cualquier sistema educativo se requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la habilitación tecnológica necesaria, siendo este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía con el SEN ante una nueva sociedad red. El equipamiento tecnológico llegará paulatinamente a todas las instituciones educativas. El reto está en alcanzar un nivel generalizado de competencia digital docente en los profesores del COBAT y, de no contar con un marco común de referencia, su medición será aún más complicada.

Marco Común de Competencia Digital Docente

A pesar de la importancia que las TIC y la Cultura digital tienen en los principios de la NEM en la EMS, se carece de un marco nacional y estatal que valore y especifique la competencia digital docente y dé cumplimiento a los objetivos de los modelos educativos vigentes. Asimismo, es necesario que un marco común manifieste explícitamente el perfil profesional del docente que la actual era digital y el contexto post pandemia apremia. Ante tal situación, los autores de este capítulo consideran como referente en idóneo al Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) propuesto por el gobierno de España para su país a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) que es parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

El propósito de este marco consiste en detectar necesidades formativas del profesorado en materia de Competencia Digital Docente. El modelo tiene un alto nivel de exhaustividad y se divide en cinco áreas competenciales (Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas). Estas áreas incluyen 21 competencias en seis niveles de concreción y una serie de indicadores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes deben integrar en su práctica educativa para lograr una educación de calidad, centrándose en una educación y formación congruente y pertinente a la era digital.

Nivel	Información alfabetización informacional	Comunicación colaboración	Creación de contenidos digitales	Seguridad	Resolución de problemas
N0	El docente no posee competencia alguna y requiere una formación profunda para desarrollar su competencia digital.				
A1	El docente posee un nivel de competencia básico y requiere apoyo para poder desarrollar su competencia digital.				
A2	El docente posee un nivel de competencia básico, aunque con cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su competencia digital.				
B1	El docente posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí misma y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su competencia digital.				
B2	El docente posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, puede desarrollar su competencia digital.				
C1	El docente posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su competencia digital.				
C2	El docente posee un nivel de competencia avanzado, por lo que, respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su competencia digital en contextos complejos.				

Cuadro 1. Áreas y Niveles de Competencia con base en el análisis del MCCDD (INTEF, 2017).

El MCCDD establece tres niveles para cada una de las competencias de las cinco áreas que lo componen. La primera dimensión es básica, y en ella se incluyen los subniveles A1 y A2; la segunda dimensión es intermedia, se integra por los niveles B1 y B2; la tercera dimensión es avanzada e incluye los niveles C1 y C2. La anterior estructura está diseñada para identificar el nivel de competencia digital de un docente, estableciendo así un nivel progresivo de desarrollo y autonomía que parte desde el nivel A1 y continúa hasta el nivel máximo, C2 (INTEF, 2017); cabe precisar que para su implementación en el contexto (COBAT), después del análisis y validación correspondiente se agregó un nivel de concreción al propuesto por el modelo, el cual consiste en la ausencia de conocimiento y aplicación de la competencia, mismo que se identifica como N0 (n cero), ver Cuadro 1.

Como se observa en el cuadro, se trata de áreas y competencias que el periodo de contingencia sanitaria favoreció (en casos obligó) su implementación en todos los niveles educativos y sobre todo en EMS y en educación superior, donde los estudiantes y docentes gozan de mayor autonomía.

EMS en el estado de Tlaxcala

En México la educación se divide en tres niveles, según la Ley General de Educación: educación básica, media superior y superior. La EMS es el subsistema que comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica, generalmente se imparte en tres grados. En la NEM se define como un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida, desarrollando actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad. En México es diversificada, ya que atiende diferentes contextos y necesidades de la población.

Para el caso de Tlaxcala, la EMS está organizada por 173 instituciones de nivel medio superior, de diferentes subsistemas: CECYTE, COBACH, CONALEP, DGB, UEMSTACM, UEMSTIS y particulares (García y Valenzuela, 2020). Para el caso de este estudio se toma el subsistema de Colegio de Bachilleres (COBACH o COBAT), el cual oficialmente se establece en la entidad el cinco de agosto de 1981, con la publicación del Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala, en su artículo primero se decreta la creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala como un órgano público desconcentrado del Gobierno del Estado (POET, 1981).

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala es un subsistema de apertura académica, investigación educativa y de programas de apoyo a la docencia que busca potenciar un desarrollo integral, orientado a la atención de necesidades actuales y futuras. Actualmente, en la entidad hay 24 bachilleres y 5 telebachilleratos comunitarios, atendidos por un total de 753 docentes, 373 mujeres y 380 hombres, con diversos perfiles profesionales y modalidades contractuales.

Metodología

Se desarrolló una investigación de corte cuantitativo y un estudio descriptivo a partir de la cual se identificó la competencia digital docente de los profesores del COBAT. Se consideró el MCCDD propuesto por el INTEF (2017) y los indicadores del instrumento desarrollado y por Tourón, Martín, Navarro Asencio Pradas e Íñigo (2018) y que se centra

en valorar la competencia digital de los docentes. Este instrumento tiene una fiabilidad estimada con el Alpha de Cronbach de 0.98 y una validez de constructo de 0.90 (Tourón y Colbs. 2018). En el siguiente cuadro se retoma la operacionalización de variables adaptada al contexto nacional por Baltazar y Baltazar (2021) y se contrasta con el propósito de esta investigación. Ver Cuadro 2.

El instrumento se desarrolló en un Formulario de Google, está integrado por seis apartados (Datos generales, Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas) y 91 ítems de opción múltiple con 7 niveles de concreción, además de una pregunta abierta para obtener información general.

Para la recolección de los datos, el formulario fue difundido a través de la aplicación WhatsApp por la dirección general del COBAT a los 700 docentes activos de los 29 planteles que conforman el subsistema. 72.22% de la población contestó el formulario. La muestra quedó integrada por 506 docentes (51.7% mujeres y 48.3% hombres) con participación de los 29 planteles que integran el sistema educativo estatal; respecto a la situación contractual se destaca que el 85% de los docentes son titulares, el 6.9% están bajo la modalidad de interinato, el 2% por tiempo determinado y el resto se encuentra en otras condiciones. Un dato relevante de la muestra es que el 75% de los docentes cuentan únicamente con nivel académico de licenciatura, el 22% tiene maestría, el 2.6% con carrera técnica y el 2% con doctorado.

Objetivo	Dimensión	Indicador
Caracterizar la competencia digital docente que prevalece entre el profesorado del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala Información y alfabetización informacional Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales	Información y alfabetización informacional	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales
		Evaluación de información, datos y contenidos digitales
		Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales
	Comunicación y colaboración	Interacción mediante mlas tecnologías digitales
		Compartir información y contenidos digitales
		Participación ciudadana en línea
		Colaboración mediante canales digitales
		Netiqueta
		Gestión de identidad digital
	Creación de contenidos digitales	Desarrollo de contenidos digitales
		Integración y reelaboración de contenidos digitales
		Derechos de autor y licencias
		Programación
	Seguridad	Protección de dispositivos
		Protección de datos personales e identidad digital
		Protección de la salud
		Protección del entorno
	Resolución de problemas	Resolución de problemas técnicos
		Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas
		Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa
		Identificación de lagunas en la competencia digital

Cuadro 2. Operacionalización de variables elaborado con base en Baltazar y Baltazar (2021).

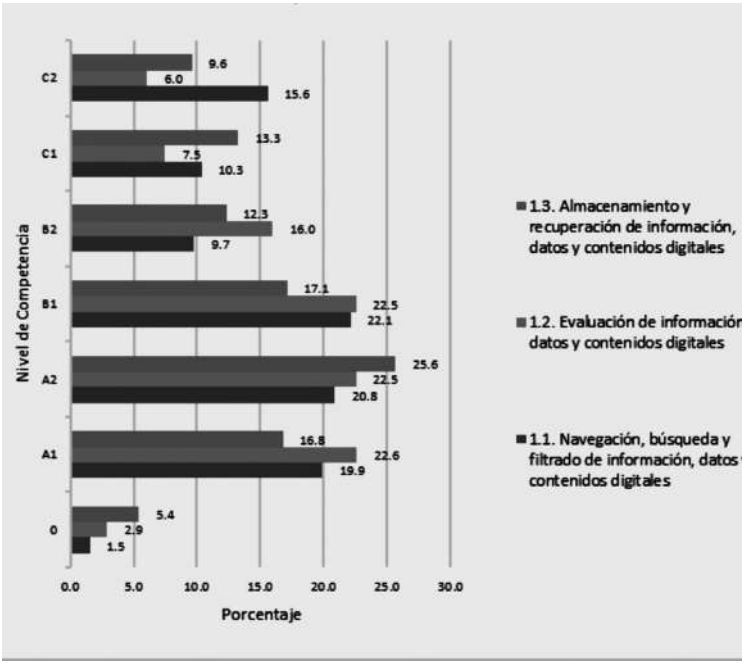
Para el análisis de los datos se aplicó la metodología propuesta para el análisis grupal sobre competencias digitales (Universidad en Internet y Habilmind, 2018) que consiste en la obtención de medias ponderadas para cada área, se elaboraron gráficas de barras para la representación de resultados que se incluyen a continuación.

Nivel de competencia digital docente

La investigación completa consistió en el análisis individual de 23 indicadores; pero para efectos de este documento sólo se presentan los resultados de forma agrupada en las cinco dimensiones.

Información y alfabetización informacional

Esta área permite conocer la competencia docente para identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia en las tareas docentes a partir del análisis de los indicadores que se presentan en gráfica 1:



Gráfica 1. Información y alfabetización informacional.

Se puede observar que los docentes del COBAT se concentran principalmente en el nivel A1, A2 y B1 en los tres indicadores que integran esta área; es decir, en el nivel básico y el primer nivel de intermedio; aplicando la valoración del MCCDD para cada uno de los indicadores se pueden precisar los siguientes niveles competenciales:

A1: El docente sabe que la red es una fuente de recursos para la docencia y recurre a ella para buscar información, datos y contenidos digitales; asimismo, que existe mucha información y recursos

docentes en internet, pero que no todo lo que se encuentra es fiable y puede ser reutilizado. Por último, se puede decir que posee competencias básicas para el almacenamiento de información digital en su labor docente.

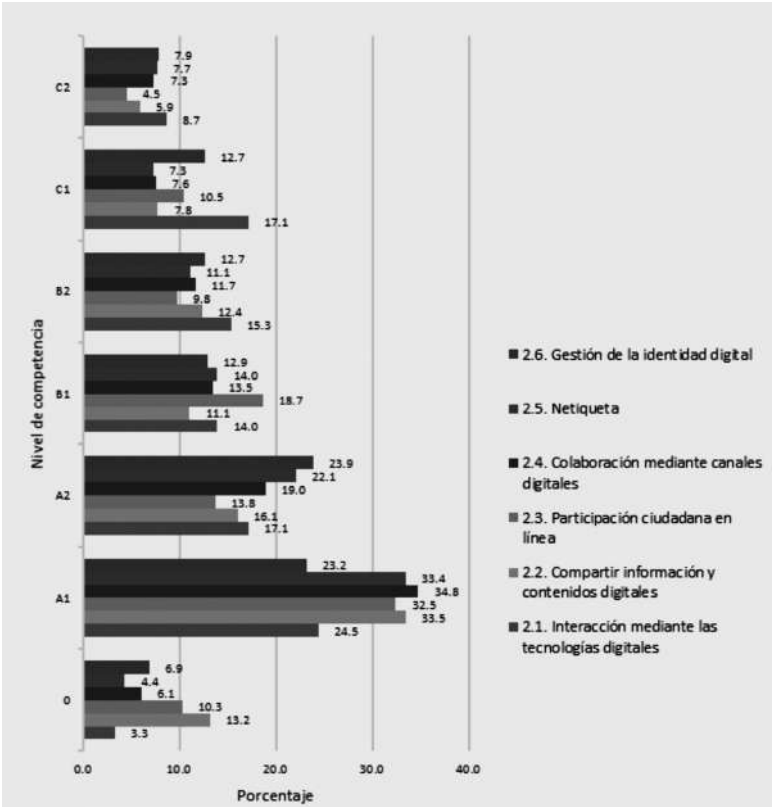
A2: Identifica que los resultados de las búsquedas son distintos en función de los buscadores; además, de que realiza una evaluación básica de las webs o recursos antes de utilizarlos en el aula mediante el análisis de algunos datos como el autor, la procedencia o el origen, se puede inferir que se siente capaz de organizar los recursos docentes, aunque es consciente de que no controla todos los dispositivos ni posibilidades para ello.

B1: Navega por internet para localizar información y recursos educativos digitales en diferentes formatos, de fuentes de información dinámicas y de interés para su labor docente; conoce las licencias comunes de uso que permiten la reutilización o difusión de los recursos que encuentra en internet; de igual manera, sabe guardar y etiquetar archivos, contenidos e información y tiene su propia estrategia de almacenamiento.

Comunicación y colaboración

La segunda área identifica el nivel de competencia docente sobre comunicación en entornos digitales, recursos compartidos a través de herramientas en línea, conexión y colaboración con otros mediante herramientas digitales, interacción y participación en comunidades y redes; conciencia intercultural, para ello se analizan seis indicadores (31 ítems), los resultados se presentan en la gráfica 2.

El grueso de docentes del COBAT se concentra en el nivel A1 y A2. Nivel básico de competencia de comunicación y colaboración en medios digitales. Esto se define en términos MCCDD como a continuación se enuncia.



Gráfica 2. Comunicación y colaboración.

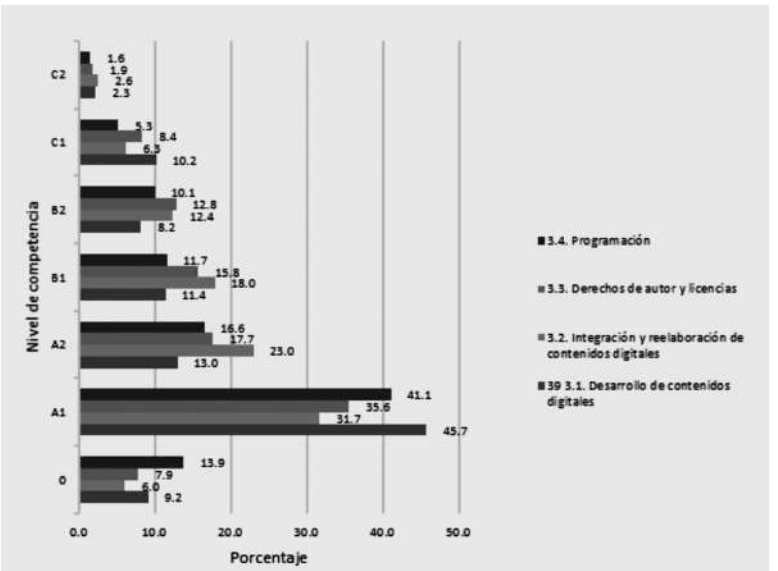
A1: El docente sabe que la red es una fuente de recursos, aplicaciones y plataformas para la comunicación en general, y de forma particular con sus compañeros, alumnos, familias y administración educativa e interactúa con otros utilizando las herramientas básicas de comunicación, es capaz de compartir archivos y contenidos a través de medios tecnológicos sencillos, conoce que la tecnología se puede utilizar para interactuar con distintos servicios; sin embargo, hace un uso pasivo en el ámbito educativo y colabora de forma muy sencilla, usando recursos y aplicaciones digitales que permiten el trabajo en equipo con otros docentes para intercambio de archivos o la creación de documentos compartidos.

A2: 53% de los docentes de COBAT conoce las normas básicas de acceso y comportamiento en las redes sociales y de la comunicación en medios y canales digitales; tiene conciencia de los peligros y conductas inadecuadas en internet que pueden afectar a su alumnado y de la necesidad de la prevención educativa; así mismo conoce de beneficios y riesgos relacionados con la identidad digital.

Creación de contenido digital

Esta dimensión de la competencia digital docente valora mediante 16 ítems, el proceso de creación y edición de contenidos digitales nuevos; otro criterio que analiza es la integración y reelaboración de conocimientos y contenidos previos, realización de producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, conocimiento sobre los derechos de propiedad intelectual; los resultados se muestran en la Gráfica 3. El nivel competencial demostrado respecto a la creación de contenido digital por parte de los docentes del COBAT se ubica en los niveles A1 y A2. Su descripción en función de los niveles de la propuesta del INTEF es como a continuación se enuncia.

A1: En este nivel el docente busca, crea, guarda y edita contenidos digitales sencillos, es consciente de que internet es una gigantesca biblioteca de recursos que puede reutilizar con fines educativos, también identifica que algunos contenidos distribuidos en internet tienen derechos de autor, otra competencia importante es el conocimiento de conceptos y fundamentos básicos de la informática y la tecnología móvil en la educación.



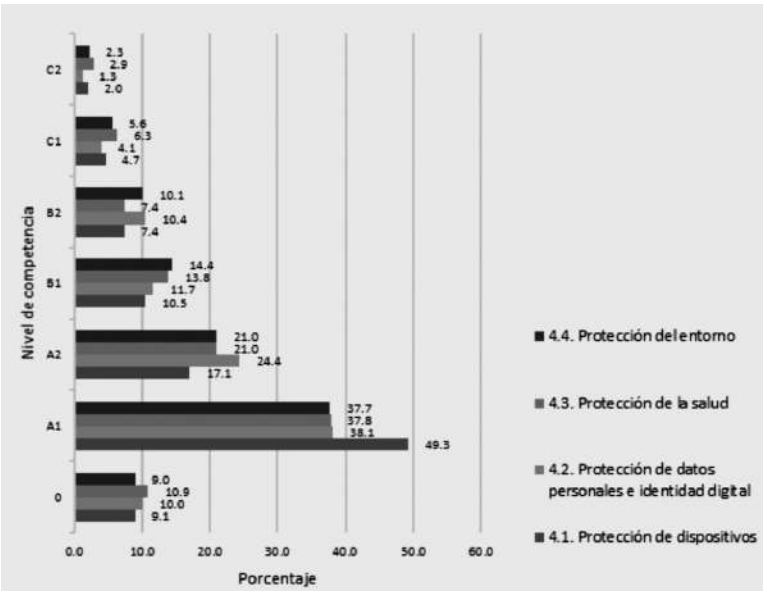
Gráfica 3. Creación de contenido digital.

A2: En este nivel el docente tiene conocimientos y habilidades básicas para buscar y seleccionar recursos y objetos digitales en la red con fines educativos, los organiza en un espacio digital personal y realiza modificaciones sencillas; de igual manera, respeta los derechos

de autor tanto para acceder como descargar archivos, modificar algunas funciones sencillas de software y de aplicaciones, a nivel de configuración básica.

Seguridad

Esta dimensión identifica el nivel de conocimiento que los profesores del COBAT sobre la protección de información y datos personales, protección de identidad digital, contenidos digitales; también, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología; se evaluaron cuatro indicadores a través de 13 ítems, la siguiente gráfica da muestra de los resultados:



Gráfica 4. Seguridad.

Como se puede observar en materia de seguridad digital, los docentes del subsistema de educación superior estatal se concentran principalmente en el nivel A1 y A2, lo que representa un nivel competencial básico como se puntualiza a continuación:

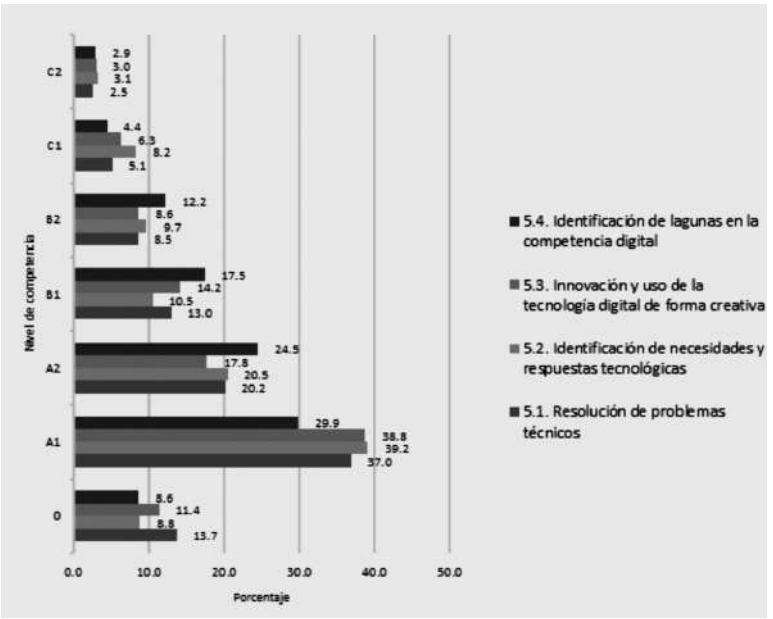
A1: En este nivel el docente realiza acciones básicas (contraseñas, instalación de programas de antivirus, cuidado, carga de baterías, entre otros) de protección de los distintos dispositivos digitales que utiliza, al mismo tiempo es consciente de que en entornos en línea puede compartir sólo ciertos tipos de información sobre sí mismo/a y sobre otros e identifica que la tecnología puede afectar a su salud si se utiliza mal. En este mismo nivel se muestra evidencia de que

sabe cómo reducir el consumo energético en el uso de dispositivos digitales y dispone de información sobre los problemas medio ambientales asociados a su fabricación, uso y desecho.

A2: También se determina que el docente tiene un nivel básico sobre medidas de protección de los contenidos propios, guardados tanto en su dispositivo como en línea.

Resolución de problemas

Esta área busca identificar entre la muestra de docentes necesidades de uso de recursos digitales, toma decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolución de problemas conceptuales a través de medios digitales, uso de las tecnologías de forma creativa, solución de problemas técnicos, actualización de su propia competencia y la de otros, a partir de quince indicadores, resultados que se presenta en la gráfica 5.



Gráfica 5. Resolución de problemas.

Al analizar el nivel de competencia que los docentes tienen sobre la resolución de problemas, considerando el MCCDD, los mayores porcentajes se agrupan primariamente en los niveles A1 y A2 y en menor porcentaje en el nivel B1, los cuales se describen a continuación:

A1: Los encuestados conocen las características de los dispositivos, herramientas, entornos y servicios digitales que utiliza de forma

habitual en su trabajo como docente, son capaces de identificar un problema técnico explicando con claridad en qué consiste el mal funcionamiento; asimismo, utilizan algunas herramientas y recursos digitales para atender necesidades de aprendizaje y resolver problemas tecnológicos relacionados con su trabajo docente habitual y sabe que puede usar las tecnologías digitales en su labor profesional habitual para buscar soluciones alternativas e innovadoras que faciliten las tareas de aprendizaje. En este mismo nivel el docente está preparado para identificar carencias del alumnado en el uso de medios digitales con fines de aprendizaje, así como las propias en cuanto al uso de tecnologías se refiere.

A2: Los docentes toman decisiones a la hora de escoger una herramienta digital para una actividad rutinaria docente y de acuerdo con el MCCDD en alguna ocasión las utiliza de forma creativa.

B1: Los profesores de COBAT resuelven problemas técnicos no complejos relacionados con dispositivos y entornos digitales habituales en sus tareas profesionales con la ayuda de un manual o información técnica disponible; también evalúan con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos, herramientas y servicios digitales ofrecen para resolver problemas tecnológicos relacionados con su trabajo docente y selecciona la solución más adecuada a las necesidades de cada momento.

A su vez, utilizan las TIC para analizar necesidades en su labor diaria, gestionar soluciones innovadoras, crear productos y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes, aunque no toma la iniciativa; además, busca, explora y experimenta con tecnologías digitales emergentes que le ayudan a mantenerse actualizado y a cubrir posibles lagunas en la competencia digital necesaria para su labor docente y desarrollo profesional.

Retos para el Colegio de Bachilleres: El caso de Tlaxcala

Al igual que otros subsistemas de EMS en el país y en la entidad, el COBAT se encuentra en un proceso de cambio de cara a la naciente NEM. Esto implica una transición de principios y las estructuras curriculares; de campos disciplinares a áreas de acceso al conocimiento, del uso de las TIC resumidas como herramientas e infraestructura tecnológica a una Cultura y Ciudadanía Digital donde se apliquen las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales para el acceso al conocimiento y a la construcción de una cultura y ciudadanía digital enmarcadas en un contexto post-pandemia donde se manifestó un avance significativo en la implementación de recursos digitales.

Bajo este contexto de dos políticas transitorias se concluye que para lograr la competencia digital en cualquier nivel del SEN se requiere una correcta integración del uso de las TIC (UNESCO, 2008), en el que el diagnóstico y la atención a las problemáticas detectadas deben ser prioritarias para una imperante mejora de los procesos educativos que circunde hacia una calidad de la educación.

El escenario expuesto en el apartado anterior sobre las competencias digitales docentes es poco encomiástico. En éste se ubica a los docentes de EMS en materia de competencias digitales en un predominante nivel básico y con una ligera tendencia hacia el nivel intermedio. También se manifiesta un importante porcentaje de docentes que carecen de competencia digital alguna, y, aunque mínimo, también un grupo de docentes con nivel competencial digital entre intermedio y avanzado de acuerdo con el MCCDD. Esto permite precisar las siguientes características de los docentes del COBAT:

- En promedio el 7.42% de profesores no posee competencia digital alguna y requiere de una formación profunda para desarrollarse en términos digitales.
- El 33.38% de docentes poseen un nivel de competencia básico (A1) y requiere apoyo para poder desarrollar su competencia digital.
- El 20.74% de la plantilla posee un nivel de competencia básico (A2), aunque con cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado podría desarrollase en el entorno digital.
- El 15.16% de docentes se ubican en el nivel de competencia intermedio. En consecuencia, por sí mismos pueden resolver problemas sencillos y seguir desarrollando su competencia digital.
- Un 10.74% del profesorado posee un nivel de competencia intermedio, de modo que, de manera independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, puede desarrollar su competencia digital.
- Únicamente el 7.86% de los docentes poseen un nivel de competencia avanzado, y consideramos que podrán guiar a otras personas en el desarrollo de competencias digitales.
- Por último, el 4.72% de los maestros alcanzaron un nivel de competencia avanzado, siendo miembros destacados de la comunidad capaces de operar en contextos complejos.

Este panorama evidencia la oportunidad que tiene el COBAT en materia de habilitación tecnológica y para la capitalización de las competencias digitales para que sus docentes puedan trabajar en contextos digitales.

Esto será sin duda un reto trascendental para la actual dirección de la institución, que ante los estragos educativos que dejó la contingencia sanitaria y lo inminente de la formación permanente se tendrá que seguir con la mejora de la infraestructura tecnológica de los planteles y la habilitación tecnológica de sus comunidades académicas.

Referencias

Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. IXTLI–*Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Volumen 1, Número 2. 175-186.

Álvarez Rojo, V. (2010). *Evaluación de competencias en la Universidad. Material del curso Evaluación de competencias en el proceso enseñanza aprendizaje*. Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad, Universidad de Granada.

Baltazar González, F., y Baltazar Jiménez, L. (2021). Competencia digital docente: Evaluación en instituciones de educación media superior. *Revista Nthe*, 37, 38-46.

Cardona. A. J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Ed. Universitas.

Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) (2022). *Antecedentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala*. Dirección General del COBAT.

Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) (2022). *Informe de Plantilla Docente*. Dirección General del COBAT.

Comisión Europea (2016). *Education and training monitor 2016*. Portugal. ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pt_en.pdf

Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13-19.

García Vázquez, O., y Valenzuela Ojeda, G., (2020). Caracterización de los planteles de bachillerato que fueron acreditados por el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior de Tlaxcala en el 2018. *En Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019* /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* (septiembre 2017). http://aprende.intef.es/mccdd.

Mon, F. M. E., y Cervera, M. G. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.

Morales, V. C. (2012). La Intervención en la Educación Media Superior: la Planeación Didáctica en el Colegio de Bachilleres, Tlaxcala, Plantel no. 1. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*.

Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala (POET) (1981). *Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala*. https://www.ofstlaxcala.gob.mx/Estatales-Leyes.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. SEP

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP

Tourón, J. (2016). *TPACK: un modelo para los profesores de hoy. Educación, Tecnología y Talento*. http://www.javiertouron.es/2016/05/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de.html (Consultado el 18/5/2022).

Tourón, J., M., Navarro, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Universidad en Internet (INIR) y Habilmind (2018). *UNIR y HABILMIND 21-octubre-2018. Informe grupal de Competencias Digitales Docentes*. competenciasdigitalesdocentes.es/api/cdd/cddapp

Análisis de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior en México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Resumen

Este trabajo tiene como propósito analizar las formas en que el tema de la educación inclusiva se ha hecho presente en las políticas educativas del nivel medio superior, en específico, interesa hacer un foco en el caso de los estudiantes con discapacidad, intentando rescatar las limitaciones, alcances y omisiones que ha tenido en este tipo educativo. Para ello se han revisado documentos de política y propuestas de la Nueva Escuela Mexicana. Se identificaron tres problemas centrales: el problema de la localización y la accesibilidad, el problema de la asignación de recursos y el problema de la representatividad y la formación. Se concluye que es necesaria la revisión y análisis de los proyectos que se están llevando a cabo en la materia, sobre todo porque se encuentra en tensión el cumplimiento al derecho a la educación. Para poder hablar de una auténtica inclusión será necesario el diseño de políticas estructurales que asignen presupuestos a las instituciones, acordes con las realidades que se presentan a lo largo y ancho del país. Al interior de éstas toca a los agentes educativos construir puentes y relaciones que permitan el sostenimiento y el apoyo mutuo desde una lógica colectiva que, en conjunto con el desarrollo individual, favorezca la solidaridad el respeto, reconocimiento y el compromiso con los otros.

Palabras clave: educación inclusiva, política educativa, educación media superior, estudiantes con discapacidad

Introducción

En México, el tema educativo y las problemáticas sobre sus alcances, cobertura, universalidad, calidad o sentido representa una de las principales preocupaciones nacionales que, sexenio tras sexenio, es retomado por los gobiernos en turno y ajustado a partir de sus intereses políticos, económicos, ideológicos y sociales. Si bien, en las últimas décadas hemos vivido lo que Popkewitz (1997) llama “la era de la reforma escolar”, es decir, la presencia de una gran cantidad de

reformas educativas que pretenden, todas y cada una, transformar el sistema educativo, mejorar la calidad y lograr con ello mayores niveles de desarrollo para la sociedad en general, lo cierto es que, a pesar de (o gracias a) dichos cambios, las metas educativas están muy lejos de poder cumplirse y, en muchos casos, han observado reducciones, más que avances, frente a los propósitos establecidos de calidad, cobertura y equidad (Fernández, Hernández, Herrera y Nolasco, 2021).

Hoy por hoy existe una cantidad considerable de la población mexicana que no se encuentra inscrita en ninguna institución educativa. Las causas son diversas y complejas, pero las consecuencias invitan a pensar que la reducción de las oportunidades, la precarización de los niveles de vida y desarrollo humano y el aumento de la desigualdad social parecen representar el día a día de muchos jóvenes que, al encontrarse excluidos del sistema educativo, han visto las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, negadas, precarizadas y obstaculizadas.

Lo anterior ha propiciado una generación de políticas que hace énfasis en la exclusión sistemática que se vive en los sistemas educativos en *pro* de procesos inclusivos que permitan la llegada de los estudiantes que, históricamente, se habían encontrado al margen de los espacios escolares. Muchos de ellos habitando zonas de vulnerabilidad (Castel, 2000) en donde la precariedad, la pobreza y la desigualdad son una realidad casi aceptada como inevitable.

Este trabajo tiene como propósito analizar las formas en que el tema de la educación inclusiva se ha hecho presente en las políticas educativas del Nivel Medio Superior (NMS), identificando sus limitaciones, alcances y omisiones. Interesa hacer foco en el caso de los estudiantes con discapacidad. Para ello, se han revisado documentos de política de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre todo lo relativo al tema de la educación inclusiva en el NMS.

En un primer momento se presenta, a partir de la revisión de algunos datos y cifras, un panorama de la educación media superior (EMS) en México. Aquí se hace énfasis en los estudiantes con discapacidad (EcD), sus oportunidades de acceso y de inclusión en la educación. Posteriormente, se aborda el tema de la educación inclusiva (EI) en el NMS, resaltando los retos visibles a partir de la revisión de la literatura. En un tercer momento se presenta el análisis de las políticas de EI con base en la identificación de tres problemas centrales, producto del análisis de contenido realizado: el problema de la localización y la accesibilidad, el problema de la asignación de recursos y el problema de la representatividad y la formación. Para finalizar se muestran algunas consideraciones para pensar los cambios necesarios en *pro* de procesos inclusivos en el NMS.

El NMS y la inclusión de EcD en México

El NMS en México representa uno de los mayores retos educativos. Por un lado, las preocupaciones por lograr la cobertura todavía siguen signando los discursos políticos que intentan constituir los mecanismos para poder disminuir los estragos producidos en el presente y futuro de los jóvenes mexicanos (Aguilar, 2019). Situación que ha sido agravada por la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 en la cual, según datos de la UNESCO (2020) en el NMS, cerca del 13.7% vio afectada su trayectoria escolar.

Por otro lado, se encuentran los cuestionamientos sobre el sentido que debe tener este nivel educativo (Ramírez y Remedi, 2015). Sobre todo, porque representa el último eslabón hacia la educación superior (ES) y, en muchos casos, la preparación para el mundo del trabajo. De tal suerte que las tensiones entre lograr su universalidad y desarrollar las habilidades, conocimientos y saberes que representen los mínimos para poder desempeñarse en el mundo laboral y constituir nuevos cuadros de ciudadanos responsables con su medio y comunidad, parecen condensarse en las discusiones académicas y de política educativa que se han hecho presentes en los últimos años en México. Aunado a lo anterior, se suma el carácter elitista que subyace desde su propia génesis frente a las nuevas exigencias de inclusión y justicia que, desde finales del siglo XX, han emergido de forma constante en los diversos discursos educativos y políticos que hacen énfasis en la necesaria reflexión sobre la equidad y la igualdad en educación (Ramírez y Remedi, 2015; Aguilar, 2019).

En este sentido, lo que "debe ser" el NMS, sus finalidades, principios y naturaleza parecen estar en constante tensión en la medida que, para muchos, representan dilemas sobre la función que debe tener y, por ende, las acciones, mecanismos y herramientas necesarias para llegar a cumplir las metas propuestas. Sin duda esta indefinición no sólo ha producido un cambio constante de las políticas y la gran diversidad que hoy representa este nivel educativo. También ha incidido en los sujetos que pueden o no acceder a las aulas e instituciones de EMS.

Este es el caso de los estudiantes con discapacidad en edad de cursar su EMS. Históricamente, ha sido un grupo invisibilizado, gracias a la creencia de su incapacidad para poder aprender lo que las propuestas curriculares dictan como saberes y habilidades deseables (Toboso y Guzmán, 2010). Por otro lado, se presenta la sospecha sobre su legitimidad para cursar estudios que, como ya se ha mencionado, invitan más a pensar funciones propedéuticas para la educación superior y preparación para la inserción al mundo laboral (Ramírez y Remedi, 2015), haciendo que, en el imaginario colectivo, estos lugares

estén vedados para los EcD en la medida que son considerados sujetos impedidos.

En este sentido, los EcD se enfrentan con barreras que producen formas de estigmatización que los colocan en desventaja frente a los demás compañeros. Reforzando la idea que para ellos no es la escuela, sobre todo en sus últimos niveles (NMS y ES). No obstante, pese a lo anterior, y gracias al efecto que han tenido las políticas de EI en el nivel básico, hoy por hoy, hay más estudiantes que terminan su nivel secundario y que, teniendo un certificado de estudios, pueden solicitar acceder al NMS.

Según el Censo de Población y Vivienda en México para el año 2020, había 31 221 786 jóvenes entre 15 y 29 años. De esta cantidad, 10,806,690 tenían entre 15 y 19 años, edad típica para estar cursando su educación en el NMS. La EMS en México para el ciclo escolar 2020- 2021 atendió a 4,985,005 estudiantes en modalidad escolarizada y 368,494 en no escolarizada. Lo anterior señala que aproximadamente 5,453,191 estudiantes en edad de estar inscritos y cursando el NMS se encontraban fuera de dichas instituciones. Para la población de entre 3 a 5 años, el porcentaje de no asistencia a la escuela era de 37.9%; de 6 a 11 años 5.5%; de 12 a 14 años, 10.3%; en el caso del NMS (15 a 17 años), el porcentaje fue de 28.2% (MEJOREDU, 2022), colocando a este nivel como uno de los más altos en cuanto a población desafiliada de las instituciones educativas.

En el año 2020, debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19, el rezago educativo hizo mayor presencia en todos los niveles educativos. Según datos de CONEVAL, a nivel nacional, se observó que entre 2018 y 2020 el rezago educativo aumentó en 0.2 puntos porcentuales, pasando de 19.0% a 19.2%, respectivamente. Sin embargo, es en el NMS donde este fenómeno se presentó con mayor intensidad. La población de 3 a 15 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria pasó de 2.6 a 2.8 millones de personas entre 2018 y 2020. Mientras que, la población de 16 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria pasó de 3.7 a 4.1 millones de personas entre 2018 y 2020.

Lo anterior se agrava en el caso de los EcD. Según el Censo 2020, hay en México 6 179 890 personas con discapacidad (PcD). El 2% está representado por jóvenes entre 15 y 19 años, lo que equivale a 123 597 en total. Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el apoyo que en educación básica reciben las PcD, alcanzó un 80% de asistencia escolar (17 puntos porcentuales por debajo de las personas sin discapacidad), no obstante, en el NMS y ES dichos apoyos y asistencia disminuye a un 28% (CNDH, 2020).

En EMS los EcD pueden estar cursando sus estudios en bachilleratos a lo largo y ancho del país o estar inscritos en los Centros de Atención para

Estudiantes con Discapacidad (CAED), los cuales tienen como propósito central, atender a EcD que deseen cursar sus estudios en este nivel. Para el ciclo escolar 2019-2020, el CAED dio servicio a cerca de 28 000 EcD en los centros educativos ubicados al interior de las instituciones de la EMS. (INEGI, 2020). Dichos estudiantes representaban el 11.1% del total de EcD en este nivel educativo, el cual era de 77 213 estudiantes en total. De este número, 61 775 cursaban el NMS en las modalidades escolarizada y mixta y 15 438 en la modalidad no escolarizada (incluidos los estudiantes que asistían al CAED) (MEJOREDU, 2021). Lo anterior permite observar un porcentaje importante de jóvenes que, teniendo la edad correspondiente para cursar sus estudios en el NMS, no están siendo atendidos en ninguna institución educativa.

Los datos anteriores hacen visible la exclusión y desafiliación de EcD del sistema educativo nacional (SEN), sobre todo en el NMS y la ES. Esto se puede observar en la gran diferencia existente entre el promedio de escolaridad de la población con discapacidad que tiene más de 15 años, frente al promedio nacional de personas que no declaran tener una discapacidad. Mientras para los primeros, el promedio de escolaridad era de 4.7 años, los segundos casi lo duplican, con un promedio de 8.6 años (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2021).

Este escenario obliga a pensar que la exigencia de una EI y la realización del derecho a la educación es un asunto impostergable y un imperativo político y social. Lo cual está señalado desde el propio Programa Sectorial de Educación 2020-2024, en donde el Objetivo prioritario 1 garantiza el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral. La pregunta hasta este punto es ¿cómo se han hecho presentes, en las políticas educativas del NMS, los principios de inclusión y equidad?

La educación inclusiva y el nivel medio superior

La EI hace referencia a cuestiones que van, desde las políticas educativas hasta su materialización en las prácticas efectivas que son deseables al interior de las instituciones escolares. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) ha señalado cuatro dimensiones que deben ser tomadas en cuenta:

- La dimensión conceptual, que vincula elementos, características y relaciones para guiar y dar soporte a los principios de equidad e inclusión como fundamento de la educación.
- La dimensión política, que articula principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión.

- La dimensión estructural, que correlaciona variables para la movilización y distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones para diseñar políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva.
- La dimensión pragmática, que se enfoca en las estrategias que se organizan en el ámbito escolar para fomentar la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás. (p.13)

Para la Nueva Escuela Mexicana, la EI es una preocupación central para hacer frente a la exclusión social y educativa. Así lo señala ampliamente la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019).

El objetivo es claro: convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 5).

Si bien, los acuerdos sobre volver "inclusivo" el SEN parecen hacerse presentes, la discusión se ubica en las formas en que se han traducido las nociones como la inclusión y la equidad en los documentos de política y las acciones emprendidas hasta este momento. Habría que iniciar por aproximarse a las implicaciones y principios de una educación inclusiva y así contrastar con lo realizado.

A grandes rasgos, la EI busca el reconocimiento y la participación de todo el alumnado para una convivencia democrática al interior de las instituciones educativas (Robles Ramírez, 2021). Como derecho, parte de la exigencia de la incorporación de colectivos que se habían quedado al margen de los sistemas educativos, pero también de la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar que todos puedan participar, en igualdad de condiciones, de los beneficios que una educación escolarizada tiene para el desarrollo armónico de los sujetos (Ochoa, 2019; Pérez Castro, 2021). La accesibilidad, el cambio curricular, la disminución de barreras normativas y arquitectónicas son cuestiones que pasan por un tamiz inclusivo y señalan la necesidad de que las instituciones se transformen para dar una respuesta a la diversidad de los estudiantes (Vilchis y Arriaga, 2018).

La EI en el NMS en México puede entenderse desde varias dimensiones. Por un lado, el problema inicia con la posibilidad de llegar a la cobertura, pues en principio, para poder construir espacios inclusivos, es necesario que los estudiantes accedan a los centros escolares. Sin embargo, el problema no se agota con resolver las cuestiones que están relacionadas

con el acceso, también requiere la revisión de unos espacios que propicien aprendizajes y que pongan atención en las acciones necesarias para lograr la permanencia y el egreso de todos los estudiantes (De la Cruz, 2021).

La inclusión en el NMS tampoco se puede limitar a una cuestión de asignación de recursos. Es necesario reconocer que gran cantidad de profesores que participan en la EMS se han formado en sus áreas disciplinares, por lo que se hace necesario el formar a los profesores para que diseñen experiencias educativas significativas, basadas en herramientas que, fundamentadas teóricamente bajo una perspectiva de justicia educativa, disminuyan las barreras que se encuentran enmarcadas en las propias prácticas educativas y que también impiden la inclusión de estudiantes (De la Cruz, 2020).

En el NMS, la EI debe basarse en la construcción de relaciones cercanas entre el profesorado, los estudiantes y la comunidad en general. La finalidad es la producción de agencia de los EcD, lo cual favorecerá su autonomía, autodeterminación y la capacidad de construir comunidad (Vilchis y Arriaga, 2018).

En el NMS, uno de los principales retos y motivos para hacer visible la exclusión educativa está relacionado con los índices de desigualdad educativa que presenta. Puesto que no todos los estudiantes que egresan del nivel básico pueden acceder a la NMS. Lo anterior está relacionado con las formas en que se han traducido las políticas de equidad en el nivel y las lógicas desde las cuales se han instaurado ciertas formas de distribución de bienes simbólicos, como el conocimiento (Aguilar, 2019). Pues, en muchos casos se ha premiado el mérito individual, por encima de otras formas de participación colectiva en el espacio escolar.

Las PcD, quienes históricamente se vieron al margen de los sistemas educativos, ya sea ubicados de forma segregada en las escuelas de educación especial o considerados como *ineducables* y, por ende, excluidos legítimamente de los sistemas educativos, requieren un ejercicio complejo que garantice su inclusión a todos los espacios educativos. Los principios de una EI pugnan por reconocer que todas las personas tienen derecho a recibir una educación en el lugar donde se encuentran sus pares de edad, donde asisten todos los estudiantes, sin importar, situación, condición o característica personal alguna.

La política educativa en EMS y EcD: principales problemáticas

Para el caso de la EMS, la respuesta de una inclusión de EcD ha llegado de forma tardía. Los datos sobre EcD empiezan a aparecer en los documentos de política a partir de la universalización y obligatoriedad del NMS, aproximadamente en la segunda década del siglo XXI (Aguilar,

2019). Si bien hay acciones ya encaminadas, lo cierto es que las propuestas de las últimas reformas no han cambiado mucho en su forma y profundidad, pues siguen colocando a los EcD en espacios segregados como lo son los CAED o dan la oportunidad de cursar sus estudios en cualquiera de los centros educativos que se encuentran en todo el país sin que dicha inclusión esté garantizada a partir de una serie de recursos materiales y humanos que faciliten la accesibilidad universal.

La primera opción, CAED, que atiende sólo al 11.1% de los EcD, muestra limitantes que no solamente dan cuenta de un problema de segregación, sino que además representa un reto en la accesibilidad por la localización en la que se encuentran los espacios educativos. Por otra parte, está el reto de los recursos y las formas en que se han materializado la formación docente y las prácticas inclusivas en las demás instituciones del nivel medio superior.

El problema de la localización y la accesibilidad

El CAED es un programa dirigido a los jóvenes con discapacidad que deseen iniciar o concluir el bachillerato. Este servicio es no escolarizado, pues no establece tiempos en su duración, por lo que permite cierta flexibilidad para combinar los estudios con otras actividades, además que se ofrece de forma gratuita. En 2022 se contabilizaron 328 CAED en el país (CAED, 2022).

En los CAED, los estudiantes pueden disponer de varios recursos y herramientas didácticas que les posibiliten el acceso a los contenidos y a su aprendizaje. Por ejemplo, ahí se brinda oportunidad para trabajar en braille, con materiales de alto relieve y diversos recursos multimedia, incluidos los programas informáticos especializados.

Uno de los principales retos en materia de política es que EI tiene que ver con el número de espacios existentes frente a las características de la población de EcD. La mayoría de los CAED se encuentran en espacios urbanos y sólo 10 atienden a estudiantes en espacios rurales (MEJOREDU, 2021). Por ejemplo, hay entidades que cuentan con una mayor cantidad de instituciones, tal es el caso de la Ciudad de México (23 centros), Veracruz, (24 centros), el Estado de México y Tamaulipas (19 centros), Sonora (16 centros) y mientras otras como Guerrero y Chiapas (11 centros), Oaxaca (9 centros), Nuevo León y Baja california (8 centros), Campeche y Tabasco (6 centros), Querétaro y Zacatecas (5 centros), Tlaxcala y Durango (4 centros) y Yucatán (3 centros), poseen una cantidad significativa menor de presencia de CAED en sus territorios. Si bien esta distribución y cantidad por entidad puede responder, en algunos casos, a una lógica de representatividad poblacional (véase el caso de la Ciudad de México y el Estado de

México), lo cierto es que no responde del todo a un criterio riguroso de equidad educativa.

Si se toma en cuenta que para el año 2020 las entidades con menor porcentaje de población con rezago educativo fueron: la Ciudad de México (9.5%), seguida por el Estado de México (14.1%), mientras que, las entidades con mayores porcentajes de la población que presentaron en este indicador fueron Chiapas y Oaxaca, con niveles de 32.5% y 29.6%, respectivamente. La distribución de los CAED no permite pensar en que los espacios con mayores problemáticas educativas estén cubiertos, puesto que Oaxaca sólo posee 9 centros y Chiapas 11.

Si se toma en cuenta que las entidades con la menor prevalencia en casos de PcD son Quintana Roo (4.34%) y Nuevo León (4.60%) mientras que Oaxaca (7.22%), Guerrero (6.78%) y Tabasco (6.71%) reportan las prevalencias más altas (INEGI, 2021), la distribución de los CAED tampoco se muestra con base en criterios de equidad. Por ejemplo, este último estado posee seis centros solamente.

Para el ciclo escolar 2020-2021, en la Ciudad de México estaban inscritos en educación especial 62,017 estudiantes con alguna discapacidad; en el Estado de México 47,454; en Sonora 29,793; y en Tamaulipas 22,026. Si bien, es visible un criterio que responde a la representatividad de este colectivo en educación, en la medida que existen EcD inscritos en educación básica, es muy probable que esta cantidad impacte en la demanda de EMS. En el caso de entidades como Nuevo León y Tabasco esto no se cumple pues tienen 55,158 y 20,463 EcD en educación básica (respectivamente) y sólo tienen 8 y 6 CAED, respectivamente. Además, mientras Veracruz posee 24 centros con 19,748 estudiantes, Tabasco sólo tiene 6 centros aun cuando tiene varios miles de estudiantes más.

Por otra parte, cabe señalar que la mayoría de los CAED se encuentran al interior de instituciones como los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CTIS) (18% del total de CAED), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) (35% del total de CAED) y Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) (27% del total de CAED), el problema es que si bien su presencia a lo largo y ancho del país es desigual, como ya se había señalado, principalmente se encuentran en espacios urbanos con un número mayor a 20 000 habitantes (Ruiz, 2020).

En esta línea, se puede comentar que la lógica de distribución de los CAED privilegia mayormente a lo urbano por sobre lo rural. Lo anterior deja en duda el cumplimiento al derecho a la educación, su obligatoriedad y universalidad (Ramírez y Remedi, 2015), sobre todo por el criterio de la espacialidad que segrega, excluye y vulnera a los estudiantes ubicados en las periferias y en comunidades pequeñas, por ejemplo, las de origen indígena.

El problema de la asignación de recursos

El problema no es sólo de distribución y de acceso a los centros, que, dicho sea de paso, no es menor. También coexiste con una cuestión de inclusión educativa. Como ya se ha mencionado, los principios de una educación inclusiva pugnan por la participación, convivencia y aprendizaje de los colectivos de PcD en los mismos espacios educativos que sus pares. Desde la creación de los CAED, se vislumbra un lugar segregado que, aunque se encuentra físicamente en algunas instituciones, no están incluidos en las mismas.

Lo anterior lleva a pensar que, si bien en el nivel básico se ha pugnado por la inclusión de EcD en la educación regular, para varios de estos estudiantes, el futuro posible, si desean seguir estudiando y contar con profesores preparados y diversos materiales, será un espacio similar a los Centros de Atención Múltiple (CAM) de educación básica, donde sólo conviven y participan con estudiantes como ellos, con alguna discapacidad.

No obstante, parece ser que, aunque así decidan hacerlo, es decir, seguir sus estudios en lugares segregados pues pueden garantizar de una u otra forma la existencia de apoyos para su aprendizaje, tampoco esto está asegurado. Los CAED surgen a partir de la política de equidad e inclusión por parte de la SEP, su génesis y aumento puede ubicarse en el año 2012, en el marco de la obligatoriedad y universalización de la EMS en México. Su crecimiento y consolidación está ligado a la existencia de presupuesto que permita su operación. Lo anterior ha posibilitado que, desde su nacimiento, varios fueran abandonados, dejando a muchos centros en la orfandad (Saldaña y Toribio, 2019).

En los últimos años no se ha observado un cambio importante, ni siquiera con la entrada y cambio del nuevo gobierno (Saldaña y Toribio, 2019). Donde, para algunos CAED, los recursos prometidos siguen sin llegar, es decir, los materiales didácticos que representan el *plus* de estos centros para el logro de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad son inexistentes o escasos.

En este marco, con la entrada de la Nueva Escuela Mexicana se crea el Programa de Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS), propuesta que viene a sustituir el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa. A grandes rasgos, se puede mencionar que el diseño de un nuevo programa no representó un cambio de fondo, aunque sean visibles algunas diferencias. Por ejemplo, mientras el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa sólo refería que en el NMS el apoyo fuera exclusivo a los CAED, el PAPFEMS abre la oportunidad de brindar recursos a las instituciones que entre sus filas tengan incluidos a estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, aunque pareciera que es posible que un EcD pueda cursar sus estudios de bachillerato general en cualquier institución, la preferencia sigue estando en que se inscriban en los CAED, los cuales son lugares idóneos frente a sus "condiciones orgánicas". Lo anterior es visible en las lógicas establecidas para la asignación de recursos. Por ejemplo, los apoyos que se ofrecen a las instituciones de EMS que atienden a EcD consisten en computadoras y programas de cómputo especializado, impresoras braille, sistemas de audio y protección, mobiliario adaptado, material didáctico y adecuaciones de acceso. Sin embargo, para los CAED es posible solicitar apoyos económicos para figuras solidarias, aspecto que está negado para los otros planteles de EMS.

Es importante señalar que en los CAED asiste personal que tiene una formación especializada en EcD, es decir, conocimiento de braille, lengua de señas, adaptaciones curriculares, etc., teniendo también la oportunidad de buscar otros especialistas que puedan apoyarlos según los requerimientos formativos y la diversidad de los estudiantes que atienden. Una realidad diferente es la representada en las otras instituciones de EMS. Por lo regular, uno de los retos históricos de este nivel ha sido la formación de los profesores (De la Cruz, 2020; De la Cruz, 2021), ya que la gran mayoría de ellos posee una formación disciplinar y no así pedagógica.

El reducir los apoyos de otros profesionales y centrarlos sólo a los CAED hace que la inclusión de EcD en el NMS sea un reto mayor en la medida que los recursos se limitan a elementos de orden técnico y metodológico y no así formativo. En otras palabras, la asignación de apoyo a los bachilleratos regulares se limita a dotar a las instituciones de recursos materiales pero no humanos ni formativos. Esto último es una de las principales preocupaciones de los profesores: la falta de formación y conocimientos para poder dar una atención pertinente a los EcD (De la Cruz, 2020).

El problema de la representatividad y la formación

Por otra parte está el problema que representa el que los recursos puedan llegar si hay un número determinado de EcD. En el PAPFEMS se menciona que uno de los requisitos para la asignación de los recursos es tener EcD, por lo que se solicita información sobre las características y número de estudiantes con discapacidad que atiende la institución solicitante.

Si bien, muchas veces los cambios al interior de las instituciones educativas se dan cuando ya han llegado los EcD, es decir, a partir de su presencia es que se produce una serie de movilizaciones institucionales

para dar una respuesta educativa a estos estudiantes (Cruz, 2020); lo cierto es que, idealmente, ésta no debería ser la forma de proceder en el diseño de una política educativa que se digne de llamarse inclusiva. Sobre todo si se toma en cuenta que la gran mayoría de los EcD que están cursando la EMS no están en los CAED.

Habría que recordar que la permanencia y la desafiliación escolar en el NMS tiene que ver con las características de las instituciones a las cuales asisten (Weiss, 2015). Esto mismo se hace presente en EcD, incluso, el que la institución cuente con los mínimos requeridos que permitan su inclusión es determinante para la permanencia de los EcD. Lo anterior no es visible en la mayoría de las instituciones del NMS donde, para el ciclo escolar 2020-2021, sólo 37.7% de dichos espacios tenían infraestructura para atender a PcD (SEP, 2021).

El problema con lo propuesto en el PAPFEMS es que sólo da recursos a las instituciones que tienen EcD, como si el único criterio válido fuera la representatividad en las escuelas (Ramírez y Remedi, 2015), negando que, muchas veces, la falta de los recursos en las instituciones y la misma inexistencia de éstas en determinados territorios, de entrada, funcionan como matrices de exclusión que se presentan de forma indirecta y que niegan la oportunidad a una parte importante de la población de poder acceder a la educación escolarizada. Esto también niega lo que, a nivel discursivo, se ha hecho presente en las políticas educativas de la NEM, es decir, la existencia de justicia social para los que menos tienen y que existe en la nueva propuesta del NMS, donde se señala que la educación es un derecho, por lo que la inclusión, la interculturalidad y la *interseccionalidad* son centrales para la formación democrática y participativa de una ciudadanía.

Consideraciones finales

Uno de los principales retos del NMS en materia de inclusión de EcD es transitar de la modalidad segregada hacia una participación en todos los centros escolares. Esto implica el traslado de los estudiantes y la asignación de recursos materiales, humanos y simbólicos. Por ejemplo, la presencia de apoyos diversos que permitan la formación de los profesores y el trabajo colegiado con otros profesionales educativos.

Una primera cuestión para superar tiene que ver con la idea que los EcD requieren educarse de forma separada de sus demás compañeros sin discapacidad. Para poder hablar de una auténtica inclusión en el NMS será necesario el diseño de políticas estructurales que asignen presupuestos a las instituciones, acordes con las realidades que se presentan a lo largo y ancho del país. Un segundo paso para resolver está relacionado con el acceso equitativo a los centros educativos. Por

tanto, es necesario que el criterio de equidad se presente en el acceso, pero también en el proceso y en los resultados educativos (Sánchez-Santa María y Ballester, 2013).

Para lograr lo anterior, será necesario aplicar un criterio de sectorización, en donde la equidad se muestre ligada a la oferta y la demanda educativa. Además, constituir espacios educativos que sean asequibles a todos los estudiantes y que cuenten con todas las herramientas necesarias que los hagan lugares dignos y habitables. Lo anterior debe ir acompañado de procesos formativos de larga data, para lo cual se precisan políticas educativas y reformas escolares que no se restrinjan a temporalidades reducidas.

¿Qué se puede hacer en lo inmediato y mediato? Por un lado, exigir los recursos básicos para la operación de los centros. Al interior de las instituciones toca a los principales agentes educativos construir puentes y relaciones que permitan el sostenimiento y el apoyo mutuo desde una lógica colectiva que, en conjunto con el desarrollo individual, favorezca la solidaridad, el respeto, reconocimiento y el compromiso con los otros. Un análisis de los recursos que se disponen y de las acciones necesarias para la continua mejora.

Referencias

Aguilar Nery, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI.* IISUE/UNAM.

Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.* Pp. 55-86. Gedisa.

CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza. Índice de rezago social 2020 a nivel nacional, estatal, municipal y localidad*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2020). *Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México.* https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf

De la Cruz Flores, G. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (56), 1-24.

De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (54), e978.

Diario Oficial de la Federación (2021). ACUERDO número 37/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS) para el ejercicio fiscal 2022. http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13059/1/images/ROP%20S298%202022.pdf

Diario Oficial de la Federación (2020). PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Fernández, M., Hernández, D., Herrera, L. y Nolasco R. (2021). *La evolución de la matrícula en la educación media superior de cara a la pandemia. Una primera revisión.* Tecnológico de Monterrey. https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2021/08/matricula-educacion-1.pdf

INEGI (2021). *Estadística 911*. https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/539

INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html

MEJOREDU. (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Autoedición.

Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad,* 14 (2), 184-194. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03

Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Educación superior y sociedad,* 33 (2), 470-495. https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.420

Organización de los Estados Iberoamericanos (2021). *Educación Inclusiva Hoy. Iberoamérica en Tiempos de Pandemia*. OEI

Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Morata.

Saldaña, I. y Toribio, L. (11 de marzo de 2019). *En la orfandad, escuelas para discapacitados*. Excélsior. https://www.excelsior.com.mx/nacional/en-la-orfandad-escuelas-paradiscapacitados/1301123

Cruz Vadillo, R. (2020). Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad. En P. Brogna, Zardel Jacobo y Rodolfo Cruz Vadillo (Coords.) *Plural y Múltiple. De miradas, sujetos y perspectivas.* Pp. 130-150. UNAM.

Sánchez Santamaría, J. y Ballester Vila, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 12(2), 85-104.

Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s/f). Centro de atención a estudiantes con discapacidad. Directorios de CAEDS. https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/sobre-los-caed

Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Ramírez García R. y Remedo Allione E. (2015). La calidad de la educación media superior: ¿Qué sabemos hoy? En Rodolfo Ramírez Raymundo (Coord.). *Desafíos de la educación Media Superior*. Pp. 161-218. Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Robles Ramírez, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe* (10), 173-184. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1171

Ruiz Larraguivel, E. (2020). El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 61-89.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2019). *Programa Nacional de Trabajo y Empleo para las Personas con Discapacidad 2021-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/651196/PNTEPD_2021-2024.pdf

Toboso Martín, M. y Guzmán Castillo F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y sociedad*, 47 (1), 67-83.

UNESCO (2020). *Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID- 19*. UNESCO. es.unesco.org/covid19/educationresponse

Vilchis Romero, V. y Arriaga Ornelas, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista educación*, 42 (1), 69-86.

Interculturalidad y derechos lingüísticos como ejes transversales para la transformación de la Educación Media Superior

Dra. Daisy Bernal Lorenzo
Dr. Felipe Bustos González

Resumen

El presente capítulo plantea una serie de directrices que posibilitan un primer acercamiento al diálogo con funcionarios y profesorado de Educación Media Superior para concretar acciones y estrategias formativas con enfoque intercultural en este nivel educativo y garantizar así los derechos lingüísticos de su comunidad estudiantil, personal académico y administrativo en contextos de diversidad cultural y lingüística. La Nueva Escuela Mexicana debe partir de ciertos principios para ofrecer una educación inclusiva, intercultural y equitativa. Ser capaz de renunciar a prácticas monoculturales y monolingües en contextos socioculturales que de facto son interculturales y multilingües. Cuestionar las formaciones educativas de manera crítica y propositiva. Innovar en las formas de enseñar y aprender en las aulas y fuera de ellas reconociendo, valorando y aplicando saberes y conocimientos locales con los que provienen de otras matrices culturales. Exigir una educación pertinente y de calidad con toda la infraestructura que se requiere para cumplir con responsabilidad social. Y hacer efectivos los derechos humanos en materia de educación.

Palabras clave: interculturalidad, derechos humanos, educación media superior, transversalidad

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en México se propone redefinir su carácter de escuela pública y garantizar su acceso como un derecho humano. Pero para esto se requiere de una transformación paulatina y constante desde otras bases, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje, tal y como se señala en el Documento de trabajo *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de*

la Educación Básica Mexicana. Si bien la diversidad es un eje central, desentrañar lo que significa para trabajar en y con ella es fundamental.

Primeramente, es necesario reconocer que México es una Nación pluricultural sustentada históricamente por sus pueblos originarios antes de la llegada de los españoles, como lo señala el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En segundo lugar, reconocer la composición de la diversidad lingüística en el territorio, la cual está conformada por 68 agrupaciones que pertenecen a las lenguas de poblaciones indígenas, clasificadas en 11 familias lingüísticas y 365 variantes documentadas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009). En tercer lugar, se debe reconocer que esta diversidad no es exclusiva de las lenguas originarias, aunque sí es una parte fundamental de nuestra historia e identidad cultural, que nos permiten situarnos y formarnos un criterio para comprender el multilingüismo y las relaciones interculturales que hemos construido a lo largo del tiempo, mediado por políticas lingüísticas que definen la agenda política del Estado.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), decretada en 2003, sigue vigente y señala en su artículo 4 que las lenguas indígenas reconocidas en los términos de la Ley junto con el español son "lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado mexicano sea parte. El artículo 11 establece que:

> Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

La comunidad sorda, por su parte, reclama cada vez más el respeto a sus derechos lingüísticos, pues su lengua debe reconocerse también como cualquier idioma. La Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad, que fue decretada en 2011, en el Capítulo III Educación, artículo 12, entre sus acciones destaca el apartado VII en el que se destaca la importancia de la inclusión de la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública

y privada y fomentar, al mismo tiempo, la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Braille, *macrotipos* y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad.

En el sentido de su reconocimiento como una lengua nacional, en el artículo 14 de esa misma ley se apunta que

> La Lengua de Señas Mexicana es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

Por lo anterior, sabemos que todas son lenguas nacionales, y por ende, deben atenderse de distintos modos, según su situación sociolingüística y los contextos socioculturales. Éste es el tema central del presente capítulo, puesto que si queremos fomentar la interculturalidad, la inclusión y la equidad, entonces debemos surcar los caminos posibles para gestar una nueva escuela mexicana en la que se recuperen las prácticas educativas encaminadas al reconocimiento del planteamiento actual, dejando abierta la construcción de un currículum intercultural "que apuesta por sostener un vínculo mayor entre escuela y comunidad. Los conocimientos que deriven del proceso formativo serán reconocidos, valorados y aplicados, pues los problemas regionales permiten generar procesos de enseñanza y aprendizaje que transforman y reinventan el trabajo pedagógico" (Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019, p. 87).

Particularmente, la EMS es una fase formativa clave en la que los y las jóvenes toman decisiones importantes de y para su vida personal y profesional. Muchas veces lo hacen junto con sus padres o madres, tutores o tutoras. Por ello, las asignaturas que cursen deben promover contenidos que les permitan articular saberes provenientes de matrices culturales diversas: experiencias familiares y comunitarias, conocimientos científicos con una mirada interdisciplinaria acorde a las temáticas; y, por otro lado, trabajar con ellos y ellas desde el saber hacer y el saber ser, a través de estrategias que motiven el desarrollo de competencias interculturales, donde las lenguas y culturas sean vistas como un eje transversal en la formación de cada estudiante, lo que permitiría revertir prejuicios lingüísticos y culturales, favoreciendo una convivencia saludable.

En el documento base del Bachillerato General de 2017, se hace una referencia a la transversalidad en dos ocasiones solamente, citando sólo un artículo (Figueroa, 2005). Liga el documento a este término con la interdisciplinariedad y concibe a los saberes como algo irradiado

hacia el contexto, desde las disciplinas y desde el profesorado. En ese documento se define a la Interdisciplinariedad y a la Transversalidad como:

> (…) la relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto. Pero sobre todo implica la transferencia de métodos de una disciplina a otra, así como el intercambio y colaboración entre los conocimientos teóricos y prácticos de distintas disciplinas. En este apartado, el personal docente señalará las asignaturas con las cuales se relaciona en el mismo semestre. La Transversalidad Educativa enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares, con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno; busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas. En este apartado el profesorado señalará los ejes transversales con los que podrán tener relación los grupos de conocimientos desarrollados en la asignatura. (2017, 44)

Esto considera ejes transversales afines de acuerdo con las competencias del bloque. La sugerencia que se hace en ese documento se basa en la siguiente clasificación:

- Eje transversal social: abarca temas relacionados con la educación financiera, moral y cívica, para la paz (derechos humanos), equidad de género, interculturalidad, lenguaje no sexista, vialidad, temas propios de cada comunidad, entre otros.
- Eje transversal ambiental: con temáticas como respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales y reciclaje.
- Eje transversal de salud: hace referencia a temas de educación integral en sexualidad, cuidado de la salud, drogadicción, habilidades socioemocionales, etc.
- Eje transversal de habilidades lectoras: integrados por temas tales como fomento a la lectura, comprensión lectora, lecto-escritura, lectura de textos comunitarios o lenguas nativas. (2017, 45)

Nos parece que estos ejes para la transversalidad se han ido llevando al centro de las discusiones para la transformación de la Nueva Escuela Mexicana en una parte indistinta de los 7 campos de conocimiento hasta ahora planteados bajo una perspectiva humanista.

Lyle Figueroa (2005) señaló la importancia de fortalecer la dimensión ético-política en la educación. Y aunque los ejes transversales señalaron la forma en que se relacionarían las materias en el salón de clase, para encontrarnos con una escuela que pueda transitar de su transversalidad puramente curricular, debemos voltear a ver a las que están inmersas en la vida comunitaria, donde la escuela es un engranaje del lugar y no solamente un espacio separado o que se superpone a las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar propias de una red de responsabilidades y acuerdos colectivos. Una de las diferencias que separan a los discursos educativos occidentales de los pueblos indígenas es que se centran en la competencia y la calificación personal, en vez de la acción colectiva y la dignidad ganada dentro del colectivo.

El concepto de la transversalidad puede tener otras concepciones. Y un marco podría ayudar a comenzar la discusión en las escuelas, sin limitarla, ya que los derechos e intereses son diferentes de acuerdo con el contexto. Sumemos los elementos necesarios para entender al contexto considerando a los demás: si la escuela está en un ejido, si las autoridades locales determinan reglas sin influencia municipal, si los profesores y administrativos pueden vivir en las comunidades, si profesores y administrativos son bilingües, si son del lugar o tienen disposición para aprender, si además son útiles a la comunidad cuando no están en su función formal de profesores y administrativos y por ello tienen un status diferente de acuerdo al contexto local, entre otras.

Dos tipos de historia son las que pueden ser narradas si imaginamos a la escuela. La primera es la de la preparación de jóvenes para la reproducción material, el campo de trabajo, la racionalidad que deriva en tecnologías superiores y calidad en los procesos. La segunda historia es la de la escuela, que prepara en la reproducción de la cultura, las artes, las actividades humanas que no reproducen mercancías, y la razón humana, que preserva la vida por sobre cualquier aspiración de progreso material. ¿Cuál es la que se prima en el contexto del bachillerato? A partir de Chakrabarty (2008), podemos pensar que la escuela no debería de ser un instrumento para la búsqueda de la calidad de un alumnado destinado a salir al mercado laboral, es decir, que sea puesto en el mundo sólo como fuerza de trabajo. El alumno en su comunidad tiene algo más, dignidad hecha y por ganar, en su comunidad se le reconoce, tiene un peso específico, y fuera de ella se le identifica, sea a través de documentos, sea a través de su diferencia, de su otredad. El alumno en la comunidad indígena construye una ciudadanía diferente a la que se

plantea con referentes cosmopolitas, es a partir de sus responsabilidades con su comunidad y el cumplimiento de éstas que puede aspirar a ser parte vital de su contexto y reproducir su cultura, costumbres, economía e incluso influir en todos estos aspectos para su cambio y mejora.

La transversalidad que se propone en la mayoría de los espacios educativos ve a la comunidad como algo externo a la escuela. Cuando se habla de saberes, se les entiende como parte de los contenidos en los programas oficiales. Cuando se plantea que esta transversalidad se articule a la interdisciplinariedad para la solución de problemas, es a partir de confluencia de contenidos únicamente de los temas de las asignaturas, es decir, que sólo se discute y se construye interdisciplinariedad y *multidisciplinariedad* a partir de los programas, con los profesores y hacia los compañeros.

Mesas de discusión de la MCCEMS en Veracruz

La discusión llevada a Veracruz el 1 de abril de 2022 sobre el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) en la que participaron los nueve subsistemas de EMS del estado, dejó un antecedente sobre cómo se reflexiona sobre la transversalidad. A continuación se hace un recuento de las conclusiones de las mesas

En la mesa de humanidades, conciencia histórica y ciencias sociales se habló de la posibilidad de generar esta "transferencia de métodos y colaboración entre conocimientos", no sólo a partir de los saberes escolares, sino también a partir de saberes tradicionales, locales y comunitarios. Uno de los momentos importantes de las discusiones fue en la mesa de Humanidades, donde se propuso que una de las áreas de oportunidad era la "conciencia racional" y la pluralidad, términos que nos remiten a la teoría de la acción comunicativa que considera "la expansión de la esfera pública y el fomento del debate" (Giddens, 1997, p. 153), una racionalidad que presupone comunicación, porque sólo puede ser racional lo que reúne las condiciones para ser transmitido por lo menos a otra persona (159). De igual forma, en esa misma mesa se habló de la preocupación por aportar un "enfoque democratizador en los saberes, pero sólo se habló de espacios para el trabajo colegiado, es decir, entre docentes.

La transversalidad en los márgenes del salón de clases, es decir, desde sus términos escolares de contenido y con fines puramente evaluativos, puede quedarse corta con respecto a la solución de problemas hacia la comunidad. Si el profesor no conoce a la comunidad, si no vive en ella y no habla en los mismos términos que la comunidad, ni responde a sus fines, solamente podrá cooperar para lo relacionado con las aulas, pero no en lo que respecta a la resolución de problemas colectivos que superan el espacio físico de la escuela.

En la mesa de Ciencias Naturales se propuso una reflexión que enmarca preocupaciones similares, ésta dice que:

> Los docentes debemos ajustarnos al cambio de una educación que se centraba en los resultados por una cuya finalidad serán los procesos, esto conlleva a la creación de ambientes cooperativos y promover la ayuda como parte del proceso de aprendizaje, rescatando entonces formas de trabajo como el colaborativo, y en Ciencias Naturales es ideal durante la realización de prácticas de laboratorio, diseño de proyectos o elaboración de sistemas matemáticos, promoviendo la generosidad y la ayuda mutua, promover entre el alumnado mesas de discusión, plenarias, ensayos, textos reflexivos sobre las problemáticas provocadas por el desarrollo tecnológico en su entorno inmediato.

En esta mesa se hizo uso de forma reiterada de términos como inclusión, diversidad, equidad, resolución de problemas, entornos respetuosos y colaborativos. La discusión se dio de manera clara y al abordar lo relativo a saberes digitales se vio que no hay un desprecio por la modernidad en el MCCEMS. Las propuestas se dirigieron también a la producción de artículos necesarios localmente, del uso responsable de la tecnología digital y como apoyo para el desarrollo integral del alumno.

En la mesa de Comunicación se reflexionó sobre la manera en que se aplicaría la inclusión en las comunidades rurales y si los documentos deberían referir específicamente "a las lenguas originarias". Apuntaron los profesores que desde las categorías presentadas en la propuesta del MCCEMS, se debe considerar que México es un país plurilingüe, sin homogeneidad lingüística, donde además de las lenguas originarias, el uso de otros idiomas también es importante. La integración de la visión plurilingüe se hace necesaria "con migrantes hablantes de otros idiomas, lengua de señas, etc." No se descarta una ciudadanía cosmopolita o del mundo, que considere un aspecto para la construcción de vivir "consigo mismo y con su entorno". Para pensar los alcances educativos de la transversalidad, se tomaron en cuenta descripciones y términos que ampliaron el significado y en las que se reconoció que existe una "diversidad que permea todas las esferas de la vida", "contextos y situaciones lingüísticas". Además, la acción y tarea analítica de este campo sería, según las discusiones de la mesa, buscando

> que el estudiantado pueda adquirir los conocimientos, tener las experiencias y desarrollar las habilidades que les permitan intercambiar saberes y experiencias con una perspectiva inclusiva e intercultural, de modo que puedan

> interactuar de forma asertiva en diferentes circunstancias y con interlocutores diversos fortaleciendo los vínculos con otros y tomando una posición constructiva y colectiva para transformar su realidad y contribuir al mundo que habitamos.

En la mesa de Matemáticas, la transversalidad se discutió con respecto a la dificultad de enfrentar trabajo colegiado en diversidad de entornos, donde la infraestructura, el trabajo administrativo y las actividades operativas se dirigen con "acciones hacia la cantidad y no la calidad". Además, señalaron los asistentes la necesidad de generar proyectos integradores. De entre las conclusiones, la necesidad de adecuación al entorno fue una de ellas. El proyecto integrador, el cual es la concreción de la aplicación de la transversalidad, necesita la apertura que proporcionaría el seguir la discusión sobre la vida colectiva, la otredad valiosa y la preocupación y cuestionamiento de los contenidos a aplicar a partir del contexto, tal y como plantean los documentos previos de trabajo de la SEP.

La mesa de Conciencia histórica planteó que debían de agregarse a los conceptos los movimientos migratorios, trabajar hablando de escalas, desde lo cercano como las localidades, pasando por los municipios hasta el Estado; con respecto a la transversalidad, podemos pensar que se habló como acumulativa y de manera implícita, además a partir de elementos no sólo escolares. Concluyeron los profesores que

> Se necesita favorecer la integración de todos aquellos aprendizajes que el alumno haya adquirido a lo largo de su proceso educativo, desde el inicio de su vida hasta la actualidad, generando aprendizajes significativos con progresiones atractivas al diseño de los programas a través de la investigación, el debate, la narración, la discusión, la enseñanza, el ejemplo y la formación en general propiciando un desarrollo Integral.

En la mesa de Ciencias Sociales se planteó la responsabilidad y participación ciudadana, toma de decisiones democrática para incluir en las categorías del MCCEMS. El aprendizaje situado, su vinculación al contexto, la convivencia y participación también fueron sugeridas para ser tomadas en cuenta en las progresiones. Y de nuevo, la perspectiva de fomento a "la creación de escenarios para expresar su opinión sin ser censurado" para el alumno, fuese de manera presencial o virtual.

Se propuso, en la preocupación de que se hable de interculturalidad, que se mencione abiertamente a las comunidades indígenas, puesto que

los documentos previos sólo hablaban de población étnica y se propuso la categoría de identidad que se aunara al aglomerado de conceptos para hablar y educar sobre el tema.

Hablar de interculturalidad implica preparar en serio al profesorado a través de cursos de formación continua para que explore, analice, discuta y reflexione en torno a las diferentes concepciones que se han construido sobre dicho término y como objeto de investigaciones; vivirla desde los ambientes educativos (formas de relacionarse y comprenderse desde las convergencias y divergencias con sus pares, con los estudiantes, el personal administrativo, padres de familia, los habitantes donde se encuentra el centro educativo).

Experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural

En la experiencia de un colectivo de académicos de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), se diseñó el plan de estudios de la *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis* (Maestría en Lengua y Cultura Nachua). El colectivo expresó que la interculturalidad es un término *multisémico* y *multisemántico* que implica reconocer muchas formas de pensar y actuar, de estar conscientes de que existen saberes que se sobreponen y que el papel del profesor o profesora se debe relacionar con su capacidad de mediación y de posibilitar el diálogo de saberes, dado que "la interculturalidad debe verse como un proceso de integración, que visibiliza y contrarresta las desigualdades del mosaico multicultural que existe y que está reconocido, para modificar relaciones de exclusión, marginación e invisibilización […]" (Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019, p. 88). A esto último, se complementa con la visión de Schmelkes (2003, p. 27) que a la letra dice:

> La interculturalidad como punto de llegada es un ingrediente de las culturas democráticas. Ninguna sociedad multicultural que aspire a la democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, y la interacción entre las culturas es para el mutuo enriquecimiento de aquellas que entran en relación. Es bien sabido que las culturas no son entidades estáticas sino que se enriquecen y dinamizan justamente como resultado de esta interacción entre culturas, de la interculturalidad.

Esta misma autora señala que:

> La educación para la interculturalidad trae consigo un proyecto de futuro que podemos compartir a escala global

> pero que en lo local adquiere características propias que implican fortalecer las culturas locales, y con ello las diferencias, a fin de enriquecernos como humanidad. (p.33).

Conclusión

Hablar de las comunidades indígenas en la Educación Media Superior es poner sobre la mesa la posibilidad de un currículum que recupere aspectos lingüísticos y culturales de los hablantes pertenecientes a pueblos originarios, sólo así se concretará un derecho negado históricamente a dichos pueblos, que a su vez impactará en la dignificación de sus hablantes; contribuir a su autoestima y que se sientan orgullosos porque sus lenguas son lenguas de conocimientos; que puedan ejercer sus derechos lingüísticos, con pleno convencimiento y certeza de que el Estado y la sociedad misma lo garantizarán.

Por tanto, es imprescindible que en este momento de construcción de la NEM la investigación educativa incite a un cambio legítimo, a partir de la ampliación de las esferas de discusión sobre la educación, que abarquen más allá del espacio físico escolar, incluyendo otras escalas en la vida del estudiantado y profesorado. Las discusiones sobre el MCCEMS y la comunicación de las instituciones encargadas de la EMS con las universidades y centros de investigación dará frutos mientras se persista en la intervención de abajo hacia arriba, del contexto hacia la institución y los documentos previos sean sometidos a discusión por quienes lo aplicarán en contextos específicos.

México reconoce su pluriculturalidad en sus leyes y la forma más real de abordarla es a partir de la educación, con miras al reconocimiento de los pueblos originarios, sus saberes, a través de nuevas directrices que alcancen a los profesores y funcionarios con que cuentan los subsistemas, además de perfilar a estos actores para que estén dispuestos a asumir el reto de dejar relevos intergeneracionales con una visión distinta de concebir y aspirar a una educación intercultural y plurilingüe en el presente siglo. Una transversalidad amplia, entre matriz cultural y escuela, entre saberes académicos y tradicionales, ya es un punto clave del aterrizaje de los métodos y la dirección ética de la NEM, pero es necesario expresar su posible alcance, no sólo académico, sino para la alimentación de la vida que reproduce la cultura, los derechos y el buen vivir.

Referencias

Bernal Lorenzo, D. y Miranda Landa, M. I. (2019). Concepciones de un currículum intercultural: el caso de la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis. *Entretextos*, 11/33, 83-96.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonia y diferencia histórica*. Tr. Álvarez A., Maira A. Tusquets.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 28-05-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

DGB, SEV, SEMSyS (2022). Conversatorio: Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) desde la Nueva Escuela Mexicana.

Giddens. A (1995). ¿Razón sin evolución? La Theorie des kommunikativen Handelus de Habermas. *En: Habermas y la modernidad.* Red Editorial Iberoamericana. Pp. 127-152.

Figueroa de Katra, L. (2005). Desarrollo curricular y transversalidad. *Revista Internacional Educación Global Vol. 9*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México y sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. DOF. 28-04-2022. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf

La Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. DOF 12-07-2018. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica, 23*, 26-34.

SEP. Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana [Documento de trabajo]. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General de Bachillerato (2018). MEPEO, Documento Base del Bachillerato General.

Escolarización en y para la justicia social en el Nivel Medio Superior: una plataforma para la acción

Dr. Jesús Aguilar Nery

Resumen

Se plantean algunas estrategias y prácticas fincadas en una escolarización en y para la justicia social, como una alternativa necesaria para los tiempos que corren en el nivel medio superior. Desde esta postura se busca invitar a pensar y derivar acciones concretas en distintos planos de la trayectoria escolar de las juventudes de los diversos subsistemas, pues si bien se reconocen intervenciones e incluso políticas vigentes asociadas a este planteamiento, es muy importante tener claro este posicionamiento ético y político, para dar coherencia y profundizar de modo colectivo en su potencialidad y, con ello, luchar por una formación para el estudiantado que procure una sociedad más justa o, al menos, menos injusta. Para llegar a las propuestas, es necesario detenerme a presentar una apretada síntesis de los planteamientos teóricos y algunas distinciones conceptuales, para luego utilizarles como plataforma donde se despliegan, a modo de ilustración, algunas estrategias y tácticas para atender la trayectoria del alumnado que pasa idealmente por las aulas el nivel medio superior. Esto enmarcado por las tres dimensiones de la justicia social: reconocimiento, redistribución y participación.

Palabras clave: justicia social, propuestas educativas, oportunidades educativas, política educativa, Nivel Medio Superior

Introducción

El nivel medio superior (NMS) a inicios de la segunda década del siglo XXI se encuentra en una nueva encrucijada de cambios: desde las repercusiones derivadas de las modificaciones al artículo 3º constitucional de 2019: La Ley General de Educación, la normativa relacionada con el ingreso y la evaluación de las y los maestros y la Coordinación Nacional para la Mejora Continua de la Educación (en sustitución del Instituto Nacional de Evaluación), conocida como Mejoredu; hasta el cambio curricular que arrancó en 2019, el cual el gobierno federal ha planeado

generalizar a escala nacional en agosto de 2023. En general, estos cambios han sido impulsados por dos fuerzas casi de signo contrario, una en reacción contra el gobierno *peñanietista* (más en términos negativos) y, de otra parte, bajo la idea-fuerza de la "nueva escuela mexicana", que parece más anclada en continuidades que rupturas. En mi opinión, en las políticas del gobierno federal en turno (2018-2024), al menos en las "líneas de política" para el NMS, subyace una postura que vuelve sobre una pretensión remarcada en otros momentos de la historia nacional, a saber, la de "desarrollo integral". En una de las presentaciones difundidas para cambiar el currículo del NMS se justifica que el fin es revertir "el individualismo, la conducta del corto plazo sin expectativas, el egoísmo y la ruptura social"; se dice que eso "condujo a olvidar lo esencial de la educación*: la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos con responsabilidad social*, que sean parte fundamental de los cambios y no queden relegados de ellos" (SEMS, 2021, p. 10, énfasis: JAN). Aunque la formación integral es una guía para la acción (positiva incluso), resulta aparentemente neutral —y a pesar de manifestar lo contrario— de énfasis individualista en el sentido ético-político, que también ya manifestó sus limitaciones desde su aparición en los años cuarenta del siglo XX (siguiendo la consigna de eliminar la "educación socialista", para implantar la idea de que la educación del Estado "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" según la modificación del artículo 3º de 1946) hasta, al menos, fines del mismo siglo.

Si bien no descarto que la idea de desarrollo integral se ligue con buscar un desarrollo del alumnado de modo equilibrado, insisto en una lectura crítica para los tiempos que corren; incluso bajo la postura de que se trata de un régimen de gobierno supuestamente de izquierda uno supondría algo más radical que seguir una "educación con calidad y equidad", como se planteó en uno de sus seis ejes de política para el NMS (Arroyo, 2019), o la más discutible idea de "excelencia" vertida en el artículo 3º. En mi opinión, lo antedicho es insuficiente para enfrentar, sobre todo, las desigualdades que se siguen manifestando como el rasgo más sobresaliente del sistema escolar mexicano en general, y del nivel medio superior, en particular (Aguilar Nery, 2019).

Me interesa poner sobre la mesa un posicionamiento que he venido impulsando desde hace algunos años, fincado en la perspectiva de una educación y una escolarización en y para la justicia social (Aguilar Nery, 2017a y 2017b). Una finalidad que tal vez nadie se podría oponer, pero el punto es concretarla, por lo que más que ofrecer respuestas definitivas (si acaso las hubiera) se trata de invitar a imaginar maneras de traducirla en la cotidianidad escolar, según los diversos subsistemas y contextos. Para llegar a las propuestas, es necesario presentar una

apretada síntesis de los planteamientos teóricos y algunas distinciones conceptuales, para luego utilizarles como plataforma donde desplegar algunas intervenciones y estrategias (más o menos probadas) para el NMS, enmarcadas por las tres dimensiones de la justicia social: reconocimiento, redistribución y participación, siguiendo la trayectoria (ideal) del alumnado que pasa por las aulas.

Justicia social, justicia educativa y justicias en la escolarización

De acuerdo con Murillo y Hernández (2011, p. 8), el concepto de justicia social tiene más de 150 años desde su aparición, aunque el de justicia, de raíces griegas, más o menos 300 antes de la era cristiana. Aristóteles, retomando las ideas de Platón, reconoce como uno de sus elementos definitorios la "justicia distributiva", que a grandes rasgos implicaba: "dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales". Dicha definición de justicia fue desarrollada por Santo Tomás en el siglo XIII y se sintetizó como "dar a cada uno lo suyo" (Murillo y Hernández, 2011, p. 9).

Lo antedicho sirvió como base al pensamiento social cristiano en la elaboración de su propio planteamiento de justicia social, a mediados del siglo XIX, cuando emerge por primera vez el término de justicia social, a través del sacerdote jesuita italiano Luigi Taparelli d'Azeglio en Livorno, Italia, en su *Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos,* publicado en 1843, donde señala lo siguiente: "la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad" (Citado por Murillo y Hernández, 2011, p. 11). En este sentido, el concepto se generalizó en las últimas fases de la Revolución Industrial, y de acuerdo con los investigadores citados la idea se extendió "bajo el signo de la protección, objetivada en la clase trabajadora explotada, para más tarde aspirar a corregir todos los defectos provocados por el sistema capitalista" (p. 12).

A principios de la década de 1970, hubo una lectura renovada de la teoría de la justicia (especialmente por John Rawls, 1997, e. o. 1971), donde se discutió que el paradigma distributivo de la justicia, surgido de la democracia liberal y centrado en la igualdad de los individuos, era incompleto y hasta cierto punto inadecuado si no se contemplaba cierto grado de equidad o de "desigualdades justas".

Concentrarse únicamente en la igualdad y la distribución de los bienes es teóricamente inadecuado para conceptualizar la justicia en las sociedades diversas y capitalistas de hoy. A partir de los desarrollos teóricos de académicas y académicos como Nancy Fraser y Axel Honneth (2006) y Young (2000), se argumentó la necesidad de, al menos,

complementar la perspectiva distributiva con otra, llamada generalmente "del reconocimiento" de las diferencias entre individuos, grupos sociales y contextos. A pesar de la relevancia de lo antedicho, según Fraser (2008), la justicia sigue incompleta, porque las dimensiones redistributivas (el qué) y de reconocimiento (el quién), deben complementarse con otro elemento: el "cómo" de la justicia.

De acuerdo con Fraser (2008), a la concepción bidimensional de la justicia (redistribución y reconocimiento) debe agregarse una dimensión política. Más precisamente, la (in)justicia política implica problemas de representación y/o participación política paritaria de los grupos vulnerables o vulnerabilizados, debido al escenario o marco y las reglas de decisión que ponen en acto las otras dos dimensiones. Al respecto, dice Fraser, esto "nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones" (2008, p. 42).

Obviamente, (re)distribución, reconocimiento y participación no son independientes, sino que deben verse como tres dimensiones del concepto y con ello adquiere aún más sentido el adjetivo social de la justicia. En suma, podríamos comprender la justicia social en el ámbito educativo, siguiendo las tres dimensiones anotadas del modo siguiente, de acuerdo con Murillo, Román y Hernández. Cito:

- Calidad alta y justa distribución. Una educación pertinente, relevante y adecuada a la vida contemporánea para todos, pero en la que se les dedique más esfuerzo y recursos a quienes por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- Reconocimiento e identidad. Una educación que no sólo instala condiciones, sino que promueve el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- Plena participación. Una educación que fomente y asegure no sólo el aprendizaje, sino la participación de todos y todas en un ambiente de libertad y sana convivencia. (2011, p. 11)

Si bien podríamos convenir en hablar de "justicia educativa" en los términos citados, debemos reconocer la distinción entre educación y escolarización, donde la segunda es uno entre otros procesos educativos, por lo que la escolarización es un proceso particular (institucionalizado) de la transmisión cultural entre generaciones, que es un modo más global de entender la educación en las sociedades.

Desafortunadamente, en la mayoría de las investigaciones académicas se habla de justicia educativa refiriéndose casi exclusivamente al ámbito

escolar, haciendo equivalente educación con escolarización (Aguilar Nery, 2017a). Esto, en mi opinión, ante todo en el ámbito de las políticas públicas confunde y creo que debería mantenerse la distinción para profundizar en la derivación de acciones, estrategias y prácticas buscando, propiamente, una escolarización desde y para la justicia social, la cual sin duda también tendría eco en la formación más general, esto es, en la educación de las poblaciones que pasan el sistema escolar.

De modo que podríamos hablar de justicia social en el ámbito escolar relacionada con tres dimensiones: reconocimiento, (re)distribución y participación. La primera se refiere al respeto social y cultural de todas y cada una de las personas dentro (y fuera) de los centros escolares; también alude al reconocimiento de las diferencias y contextos para una escolarización pertinente, así como para unas relaciones justas; la segunda a la redistribución de bienes, recursos materiales (incluso humanos) y culturales (conocimientos, habilidades, valores y aprendizajes, sobre todo); y la tercera alude a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas o trayectos escolares, especialmente de estudiantes y madres/padres de familia (Murillo, Román y Hernández, 201, p.11; Aguilar Nery, 2017a). A esta perspectiva se puede sumar otra postura que también tiene pertinencia y relevancia, relacionada con asumir el derecho a la educación como un bien común (no una mercancía o un escenario para "la excelencia" asociada al mérito), como responsabilidad del Estado y de la sociedad.

Asimismo, convengo con Bolívar (2012), en sostener que hay "diferentes gramáticas de la justicia escolar", pero en todo caso su emergencia está ligada a la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprehensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización (p.11).

De hecho, hay pocas evidencias, al menos en la vertiente hispanohablante, de haber políticas y prácticas orientadas bajo la corriente de la justicia social en el ámbito escolar/educativo (en México prácticamente nada, Aguilar Nery, 2017a y 2017b), por lo que se trata de un campo abierto y de ahí la invitación a sumarse a este cometido, pues crear y poner en marcha las alternativas para construir sociedades, sistemas educativos y escuelas más justas está por hacerse. Sin embargo, en los últimos años he observado y revalorado algunas orientaciones y prácticas que resultan pertinentes para el NMS (INEE, 2017). A esto dedico los siguientes apartados.

Ingreso: (re)conocimiento y (re)distribución

Si bien hay mecanismos heterogéneos de ingreso al NMS en el país, existe una tendencia creciente a realizarse mediante exámenes estatales estandarizados (Hernández, 2016), que están configurado sistemas altamente segmentados y circuitos de calidad desigual que reproducen las desigualdades sociales. De este modo, se sugiere abrir una discusión amplia y democrática sobre los mecanismos de ingreso o de admisión, a través de la puesta en marcha de principios tales como la redistribución de espacios en las mejores escuelas, partiendo del reconocimiento de las diferencias y desigualdades en cada entidad. Por ejemplo, abriendo cuotas por zonas de residencia (de atención prioritaria, según el CONEVAL), grado de ruralidad, por etnicidad e incluso género para las carreras tecnológicas.

Integración de grupos de nuevo ingreso con base en la mezcla de calificaciones (examen de ingreso y/o promedio de secundaria) en ambos turnos, donde los haya. Es decir, evitar hacer grupos homogéneos o arbitrariamente (por orden alfabético), práctica habitual en la mayoría de los subsistemas. En ciertos casos parece que poco pueden hacer para realizar estas mezclas porque se llevan a cabo centralmente; sin embargo, se deben desbloquear las trabas técnicas para conseguir grupos heterogéneos.

Lo anterior se complementa con la distribución de los mejores docentes a los grupos de los primeros dos semestres. Generalmente no hay una estrategia de este tipo, y si bien depende a menudo de disponibilidad de horarios y otras condiciones, debe establecerse como política deseable. Si bien a través de los concursos de oposición para nuevos y nuevas docentes, la Ley vigente no señala que deben ser canalizados los mejores a los planteles con más dificultades, pero incluso esto no se realizó a pesar de que la Ley previa lo señalaba. Es necesario seguir esa directriz para evitar que los mejores maestros se integren a los mejores planteles y, con ello, se perpetúe la desigualdad, sobre todo para los más rezagados.

Realizar *jornadas de bienvenida* (Gutiérrez, 2021) incorporadas o no a cursos de nivelación. Se trata de que antes de ofrecer información sobre las instituciones, demandas y reglas o sanciones que debe evitar el estudiantado, se procure crear un ambiente de integración juvenil y favorecer el sentido de pertenencia (incluso de espacio seguro) con la escuela (INEE, 2017, p. 41). Se recomienda pasar del actual énfasis, institucional o estudiantil en los llamados "cursos propedéuticos", para transitar a una perspectiva de *lo juvenil* (mejor dicho, de las juventudes, con toda su heterogeneidad) en las instituciones (Rodríguez, 2017). Pensar tales acciones como "ceremonias de ingreso", mediante, por

ejemplo, intervenciones en el espacio físico (murales, escrituras, etc.) para dotarles de sentido de pertenencia y apropiación de la escuela. Esto es significativo sobre todo para quienes no fue su primera o segunda (incluso fue su última) opción (Aguilar Nery y De la Cruz, 2018).

Finalmente, en torno al nuevo ingreso (y en lo sucesivo) casi siempre se desperdicia la información que se recolecta del alumnado (sociofamiliar, de perfil médico, entre otra que debería recolectarse —como la adscripción étnica, si se tiene equipo de cómputo propio o compartido, etc.—), ya que no se procesa o no se devuelve a los planteles, menos al profesorado que, idealmente, una o un tutor debería usar desde el arranque para conocer y canalizar las necesidades de sus tutoradas y tutorados (INEE, 2017). Este elemento nos indica una falta de (re)conocimiento también de quiénes son esas o esos estudiantes y sus entornos familiares, que es el principio pedagógico del enfoque centrado en el o la estudiante; lo que casi siempre se da por descontado, o bien se basa en prejuicios o en mero sentido común.

Cabe advertir que con la información recopilada no se trata únicamente de reconocer carencias, sino reconocer puntos de partida y potencialidades. Aunque en todo caso deben reconocerse ciertas distancias culturales, pues, por ejemplo, las brechas generacionales se amplían con cada generación y de ahí la necesidad de preguntar ¿quiénes son los y las jóvenes estudiantes?

Permanencia: reconocimiento y redistribución

En relación con la permanencia puede haber innumerables acciones que partan del reconocimiento de las diferencias, algunas afortunadamente ya en marcha, por ejemplo, el apoyo a las jóvenes embarazadas para no interrumpir su escolarización o el programa ConstruyeT para atender la dimensión socioemocional (aunque cabe preguntarse si debe seguir de modo paralelo y con fichas), entre otros.

Me detengo en un par de programas que están en marcha en la mayoría de los subsistemas, pero creo necesario reforzar para un seguimiento adecuado y atender la formación integral del alumnado. Por una parte, deben integrarse y reforzarse los programas co-curriculares (o "paraescolares"), partiendo de los intereses de los y las jóvenes que busquen fortalecer sus vínculos con la escuela, su comunidad y su desarrollo integral, que vayan más allá de los talleres de danza folclórica o de fútbol. Insisto, se debe partir de sus intereses o buscar ampliarlos, por ejemplo, sesiones de escucha musical de diversos géneros pasados y presentes que abran sus horizontes musicales, porque están cada vez más precarizados. En algunos casos, sabemos que son cursos o talleres obligatorios en los dos primeros semestres, lo que parece adecuado,

pues no están en los presupuestos ordinarios o no alcanza para todo el trayecto escolar.

Por otra parte, interesa mencionar los programas de tutorías (un docente para un grupo, aunque a veces se incrementa ese número). Lo importante es procurar un seguimiento lo más personalizado posible (donde también juegan un rol importante los equipos psicopedagógicos donde los hay), sobre todo del estudiantado con mayores dificultades académicas o de otra índole, esto durante la mayor parte del trayecto, de ser posible también estableciendo una red externa de apoyo a las escuelas (INEE, 2017). En algunos planteles se ofrece tutoría entre pares, lo cual es más meritorio, porque atiende a las desigualdades desde la solidaridad entre jóvenes, pero deberían pensarse como un acompañamiento de un semestre o más (no de modo puntual para un examen o un trabajo, como atestigüé), para que sea efectivo el acompañamiento y siempre con un adulto en seguimiento. El hecho de no hacerlo, desaprovecha un recurso gratuito a nivel institucional y de aula.

Debemos reconocer que la historia del NMS nos indica que se ha desarrollado mediante un modelo *homogeneizante*, de exclusión cultural y exclusión social hasta prácticamente la primera década del siglo XXI, ya que los sectores populares ni llegaban a entrar en las escuelas de élite, esto incluso en etapas recientes en todo el continente (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 165). Se trata de un modelo enciclopédico e iluminista que tiende a la preparación para los estudios universitarios. Entre sus rasgos más relevantes están el método simultáneo, formato graduado, con estudiantes de un mismo grupo de edad que comparten periodos lectivos (semestrales o anuales) con un grupo de docentes y realizan las mismas actividades curriculares y avanzarían a un único ritmo, aplicando en su mayoría exámenes en tres cortes de calificación con fines de aprobación o certificación.

Este modelo ha estado siempre en contradicción con la idea de justicia centrada en el reconocimiento de las diferencias individuales y de contexto. A su vez, la experiencia cultural atravesada por las crecientes desigualdades sociales, la dispar, inestable e indescifrable vida del alumnado, la aceleración de las imágenes y los dispositivos móviles invade, de hecho, el ritmo único del método simultáneo desde hace tiempo.

La brecha entre el aula rígida, la clase expositiva o los ejercicios monótonos, se convierten en muchas horas que causan crecientes rechazos o extrañamiento del estudiantado, pero de las visitas a escuelas, de testimonios de docentes e incluso de estudiantes también se vislumbra que las situaciones de aprendizaje más valiosas son cuando rompen el método simultáneo y rescatan el cuerpo, las presencias de las personas, cuando el alumnado sale del aula o que la repiensan. De acuerdo con

Veleda, Rivas y Mezzadra, se deben multiplicar las experiencias de aprendizaje, mediante "modelos de enseñanza alternativos, pedagogías sociales e innovadoras, capaces de inspirar, apasionar, llenar las aulas y salir de ellas" (2011, p. 169). De acuerdo con estos autores, cuando cada estudiante es comprendido en su historia personal y la escuela logra adecuarse a su contexto, logra la inclusión y facilita su aprendizaje.

A propósito del cambio curricular en marcha aún en 2022, sería importante poner en un plano de igual importancia distintos tipos de saberes y experiencias educativas que el estudiantado construye fuera de la escuela (o que pueden ser contempladas en ella): las experiencias laborales, las prácticas artísticas y culturales, el trabajo comunitario, los usos de las nuevas tecnologías, los deportes y las actividades manuales y agrícolas o emprendimientos colectivos y productivos, basados (o no) en la escuela. Asimismo, si hubiese distintos códigos capaces de desplegar el potencial de cada estudiante de diversos contextos, cada uno tendría más posibilidades de expresarse y no quedaría atrapado en un único criterio de calificación (de justicia), anclado en los saberes abstractos y enciclopédicos de las clases medias vinculadas con el control simbólico de las escuelas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 172). A esto debe ligarse un sistema de evaluación que haga más participe al estudiantado, sobre todo instrumentando la autoevaluación argumentada, que es coherente con la idea de los modelos centrados en el aprendizaje.

Un punto derivado de la observación de aulas de subsistemas escolarizados alerta sobre la falta de conciencia (u omisión) sobre dónde generalmente se centra la atención cotidiana del profesorado en las aulas, que lleve a una redistribución de la atención y con ello a una posible redistribución de conocimientos. Esto es muy relevante porque cada docente, generalmente, interactúa con quienes alcanza en una suerte de semicírculo en función del escritorio o de donde pasa la mayor parte del tiempo, y ¿quiénes son estos/as jóvenes? En su mayoría, son quienes suelen tener mejores condiciones socioeconómicas, buena disposición y responden a los requerimientos y solicitudes del profesorado y de la escuela; eso implica que (a menudo sin querer) dejan de lado e interactúan menos con quienes (para ser justos) más lo necesitan: los que se sientan a los extremos o al fondo, pues son quienes no están del todo dispuestos a la escolarización ofrecida y están más distantes del capital cultural, económico y social que espera el/la docente.

En ese mismo tenor, procurar una redistribución de conocimientos implica mencionar un asunto de la mayor relevancia, a saber, se deben inyectar más recursos para hacer frente a los desafíos de la desigualdad y la diversidad. Me refiero a cuestiones tan elementales como horas de descarga para trabajo colegiado entre el profesorado, sobre todo de contratos de asignatura (también para homologar prestaciones e incluso

salarios entre diversos subsistemas, pues al menos en varios estados el CONALEP y CECyTE están en peores condiciones que el profesorado de la DGETI y el COBACH, por mencionar a los más numerosos), completar las plantillas para personal de apoyo, sobre todo psicopedagógico con el perfil adecuado; así como dotar de bibliotecas, equipos de cómputo, internet, libros de texto a bajo costo (en algunos casos debe obsequiarse el material, pues suele ser el único dispositivo didáctico), así como de materiales para laboratorios y talleres o equipamiento, en especial para los bachilleratos tecnológicos. En todo caso, se deben priorizar subsistemas y planteles con mayores rezagos, que suelen ser los de las periferias de las ciudades o los ubicados en zonas rurales; es decir, aplicando el principio de reconocimiento de las carencias para una redistribución que cierre las brechas.

Participación paritaria: dos ejemplos

Para completar el trayecto, me referiré a un tema relacionado con el egreso y dos temas que apuntan a la dimensión participativa del alumnado y del profesorado, que creo es donde puede observarse la potencia de esta postura que apela a la justicia social y, en particular, a la dimensión política de ésta.

Por una parte, me refiero a una directriz que formuló el INEE (2017, p. 44), la cual poco a nada se desplegó. Hablo de ampliar y mejorar los mecanismos de reincorporación del alumnado, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales, el tiempo transcurrido de interrupción, así como con sus necesidades personales. Las recomendaciones siguen en pie: establecer protocolos de reincorporación, diversificar y flexibilizar las opciones para finalizar o certificar sus estudios, e incluso tejer redes con sectores privados o de la sociedad civil, para apoyar la reincorporación.

Por otra parte, hablo de reconocer la voz y los derechos del estudiantado. En tal sentido se debe practicar, enseñar y aprender la justicia desde las escuelas, modificando las formas de representación y participación de los agentes educativos, así como las propias reglas para ello, ya que como sabemos —por ejemplo— los y las jóvenes que estudian el NMS están inmersos en una cultura política escolar caracterizada por su verticalidad, *disciplinamiento*, homogeneidad y omisión casi completa de representación. Por ello debería haber un giro hacia una participación efectiva en la construcción de acuerdos y las normas que rigen las escuelas, especialmente convocando al alumnado con bajo desempeño o más vulnerable (De la Cruz y Matus, 2017, pp. 30-31; INEE, 2019; 2017, p. 42).

Cabe señalar que hubo un impulso para cambiar los "reglamentos de alumnos" hacia "acuerdos de convivencia", pero esto fue en pocos

casos retomado (sólo conozco caso del estado de Veracruz), por lo que la tutela del alumnado es muy marcada. Asimismo, salvo en algunos bachilleratos universitarios, prácticamente no existen organismos u asociaciones estudiantiles que representen y les hagan partícipes de ejercicios democráticos. No es extraño que luego se les eche en cara su escasa o nula cultura política, siendo que no hay espacios para vivirla en sus escuelas. El impulso democrático implica un desafío organizacional para las escuelas, pero podría abarcar las relaciones entre colegas y tal vez el trabajo docente y el currículum, entre otras dimensiones.

Finalmente, persiste la urgencia de priorizar una (trans)formación del trabajo de aula del profesorado, reduciendo al mínimo las inercias capacitadoras o actualizadoras como medio de cambio de sus prácticas docentes. Debe institucionalizarse la participación del profesorado en un programa de formación y desarrollo que procure transformar la *performance* en las aulas y orientar la capacitación y la actualización para las áreas *profesionalizantes* (Aguilar Nery, en prensa; INEE, 2017). Los cambios más prometedores en el desempeño del profesorado en las aulas parecen radicar en propiciar la autorreflexión situada, el trabajo colegiado y transversal entre docentes, así como buscar cambios en las relaciones entre directivos y docentes, y cambios entre éstos con el estudiantado. La redistribución de aprendizajes que toma en cuenta la participación del profesorado y abriga una postura a favor de la justicia social, reconoce las diferencias y las desigualdades, creo que es una apuesta que podría mejorar la escolarización de las juventudes mexicanas.

Coda

La concepción de justicia escolar aquí propuesta implica poner en el centro los mundos habitados por las juventudes que asisten o asistirán al NMS, para procurar mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida. Todos los esfuerzos para realizar esta tarea en las distintas escalas, pero sobre todo en las aulas, tendrán que vencer un sinnúmero de obstáculos, pero debemos empezar ya.

Poner al frente la justicia social como una plataforma de acciones y políticas micro y meso estructurales en los centros escolares podría sonar radical (en el sentido de cambios de raíz), pero precisamente necesitamos cambios que, por una parte, rebasen por la derecha a la inercia vigente, y por otra parte, rebasen por la izquierda los cambios del gobierno federal actual, pues creo que no están a la altura para combatir las enormes desigualdades, dentro y fuera de las escuelas; por ello, deseo que muchas sinergias confluyan, empezando por quienes leen estas letras, para luchar por una escolarización en y para la justicia social.

Referencias

Aguilar Nery, J. (en prensa). Análisis conceptual de los discursos de política federal para docentes en la secundaria alta en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.

Aguilar Nery, J. (2019) *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. IISUE-UNAM.

Aguilar Nery, J. (2017a). De la equidad a la justicia en la educación Latinoamericana. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa,* COMIE, San Luis Potosí, 20-24 de noviembre.

Aguilar Nery, J. (2017b). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(2), 127-143. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216

Arroyo, J. P. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. SEMS. http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Diseno.pdf

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social, 1*(1), 9-45.

De la Cruz, G. y Matus D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25*(102).

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

Gutiérrez, I. (2021). Primero jóvenes y luego estudiantes. Evaluación del Lobo fest 2018 en el CONALEP Los Reyes. [Tesis de licenciatura en Pedagogía, FES-Aragón, UNAM].

INEE (2019). Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. INEE.

INEE (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf

Murillo, F. J. y Hernández R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(4), 3-6.

Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 4(1), 8-23.

Rawls, J. [1979] (e. o. 1971) *Teoría de la justicia*. FCE.

Rodríguez, E. (2017). Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, 3*(7), 75-80.

SEMS (2021). Seminario de Revisión del Marco Curricular (ppt, 21 de julio). SEP. http://revisionmarcocurricular.cosfac.sems.gob.mx/

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf

Young, I. M. (2000), *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra/ Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer.

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver

Dr. Salvador Camacho Sandoval

Más que impartir conocimiento, las y los profesores deben inspirar el cambio en sus alumnos. El aprendizaje es más que absorber hechos, es adquirir entendimiento y tener sentido crítico. Las y los buenos docentes crean esperanza, encienden la imaginación, inspiran confianza y favorecen los mejores mundos posibles.

Resumen

Las y los profesores de educación media superior de México se encuentran frente a una reforma curricular importante que da continuidad a planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, de 2008, y abre una nueva oportunidad para hacer mejoras a su práctica docente, teniendo una visión crítica y más amplia de los retos académicos y sociales de un México con problemas estructurales, pero también con un potencial humano que favorece el bienestar de los jóvenes, sus familias y su entorno. Precisamente, este artículo hace un análisis de los desafíos que trae consigo el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, en el marco de un nuevo proyecto de nación que ha impulsado el gobierno federal y que busca favorecer a los grupos mayoritarios del país.

Palabras clave: educación media, profesores y estudiantes, reforma curricular, problemática nacional

Introducción

En 2008 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el propósito de mejorar el logro educativo en todos los bachilleratos de México. La reforma se creó durante el gobierno encabezado por Felipe Calderón Hinojosa, del Partido Acción Nacional (PAN), y continuó con la alternancia política, cuando el Partido Revolucionario Institucional (PRI) logró colocar en la presidencia

de la República a Enrique Peña Nieto. La RIEMS tuvo otro momento importante, cuando el 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reformó los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México (SEGOB, 9 de febrero, 2012).

Con la llegada a la presidencia de la República de Andrés Manuel López Obrador (MORENA) en 2018 el gobierno creó un nuevo proyecto educativo, nombrado Nueva Escuela Mexicana (NEM), que abarca todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEM). Algunos de sus principios que fundamentan este proyecto son: el fomento de la identidad con México, la responsabilidad ciudadana, el respeto de la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad, la promoción de la cultura de la paz y el respeto por la naturaleza y, entre otros, el cuidado del medio ambiente. El gobierno asume y promueve en sus documentos el cumplimiento del objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030, en el que se señala el compromiso por tener una "educación de calidad", es decir, una educación inclusiva, equitativa y de excelencia que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Gobierno Federal, 2019).

Desde la campaña electoral, el entonces candidato hizo suya la demanda de miles de maestros y líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores la Educación (SNTE) para desaparecer la "mal llamada reforma educativa de Peña Nieto" y, una vez en el gobierno, convocó a una consulta popular para hacer mejoras al sistema educativo mexicano. En este marco, la educación media superior (EMS) también fue atendida para conocer áreas de oportunidad y presentar propuestas de mejora. Sin embargo, en comparación con otros niveles educativos, la EMS no ha tenido la relevancia que se anotó desde los inicios de la administración del gobierno federal.

Los cambios en la educación básica se dieron desde un principio como prioridad del gobierno. Es entendible y loable. También se dieron en la educación superior (ES), pero no fue igual en la EMS. ¿Puede parecer que los cambios hechos al subsistema de EMS en el país en 2008 hayan sido suficientes y hayan tenido buenos resultados? El presidente de la República, más bien, ha querido dar un paso adelante, toda vez que ha dicho que ingresar a las Instituciones de Educación Superior (IES) debe ser un derecho de los mexicanos, para lo cual tendrían que abrirse las puertas de las IES públicas sin mayor exigencia. Las promesas de campaña reaparecieron en el primer día de gobierno, como parte de los 100 compromisos del presidente. Estudiar este nivel pretende ser obligatorio y gratuito, para lo cual se han creado universidades y se han repartido becas a jóvenes de escasos recursos, aunque el reto

sigue siendo muy grande, puesto que no se trata sólo de aumentar la matrícula, sino de además evitar una masificación que provoque una oferta educativa de baja calidad y poco pertinente (Tuirán, 2019).

En educación básica se tomaron medidas importantes, como las modificaciones curriculares, de manera que, según el discurso de las autoridades gubernamentales, se debe abandonar el "modelo neoliberal de la educación". El mismo presidente de la República, en sus declaraciones matutinas, se ha referido a la nueva propuesta educativa. En una conferencia de prensa sostuvo que durante 36 años de gobiernos neoliberales las autoridades "querían privatizarlo todo"; luego anunció cuatro ejes de la nueva política educativa en torno a: mejores condiciones laborales para el magisterio, nuevos programas y contenidos temáticos, incremento de becas para estudiantes y mejoras a la infraestructura educativa del país (Crónica, 27 de abril, 2022).

Por su parte, el director general de Materiales Educativos de la SEP señaló que había que acabar con el modelo educativo neoliberal, el cual era "*meritocrático*, conductista, punitivo, patriarcal, *eurocentrista*, competencial y colonial" (Ramos, 2022). A partir de éstas y otras declaraciones se han presentado debates en torno a los objetivos y contenidos de la nueva reforma educativa, especialmente en educación básica. Declaraciones en contra y a favor de lo planteado por el presidente de la República y de las autoridades de la SEP han sido constantes, pero en lo relativo a la EMS transcurre un proceso sin mayores dificultades, parecería que no sin cambios, pero la RIEMS sigue en marcha, y en particular sigue presente la necesidad de mantener el Marco Curricular Común (MCC), pero con adaptaciones y vínculos al proyecto del gobierno actual.

Educación media superior. Y, sin embargo, se mueve

Habrá que recordar que la reforma educativa del gobierno federal actual tiene la intención de contribuir a la resolución de los principales problemas de la EMS del país, de participar en el incremento del bienestar de los mexicanos e, incluso, de responder a las demandas de la dinámica mundial. Desde un principio, se estipuló que los aspectos que debe atender la RIEMS son: otorgar el mismo reconocimiento a la diversidad de modalidades y subsistemas que imparten el nivel medio superior; definir competencias mínimas comunes en los diversos planes de estudio, y promover la movilidad de los estudiantes entre los subsistemas, para facilitar el ingreso a la EMS y la conclusión de los estudios. Hay que señalar que la RIEMS es el elemento principal para conformar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, teniendo como propósito la consolidación de una identidad

entre la gran variedad de instituciones educativas, públicas y privadas, que conforman este nivel educativo. Esta reforma, además, tuvo cuatro ejes de acción principales:

- La integración de un marco curricular común, con un enfoque educativo por competencias (genéricas, disciplinares básicas y extendidas y en las profesionales).
- La definición y regulación de las diferentes modalidades educativas que operan en el país.
- El establecimiento de mecanismos de gestión, para el logro del marco curricular común.
- La certificación complementaria del SNB. (SEP, 2009, Székely, 2010)

A diferencia de otras reformas del pasado, fue precisamente en 2008, con la RIEMS, cuando se hicieron cambios de relevancia, porque existió una reestructuración del nivel educativo al enfocarse en resolver sus limitaciones y rezagos.

Entre los problemas internos que afectan a este nivel educativo están la baja cobertura y eficiencia terminal, los altos índices de reprobación y deserción, así como los bajos niveles de aprovechamiento. Las causas de esta problemática son variadas. Por ejemplo, los principales factores que hacen que los jóvenes preparatorianos abandonen sus estudios son problemas sociales, económicos y las altas tasas de reprobación; aunque la deserción también tiene que ver con la falta de orientación y motivación para continuar y terminar este nivel educativo.

En lo que respecta al aprovechamiento escolar, se sabe que, en comparación con otros países, estos estudiantes tienen un nivel bajo, según los resultados de las pruebas aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Según los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)[1], que aplica la OCDE, en 2013 ubicaron a México en el último lugar, a pesar de ser el país que más proporción de su gasto destina al tema educativo. Esto indica que la relación entre el gasto en educación y el aprendizaje de los estudiantes es reducida:

> México, dentro de los países miembros de la OCDE, es el país que mayor proporción de su gasto destina a educación,

1 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es una encuesta trienal de alumnos de 15 años que evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y las habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. La evaluación PISA se enfoca en las áreas escolares centrales de lectura, matemáticas y ciencias. También se evalúa lo relativo al bienestar de los estudiantes.

> 8.1% por encima del promedio de la organización. En cuanto a proporción del PIB su gasto en educación (6.2%) se encuentra cercano al promedio de la OCDE (6.3%). Aun así, en términos de gasto por estudiante, se encuentra entre los más bajos de los países miembros. (CIEP, 6 de diciembre, 2013)

En la prueba PISA de 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en lectura, matemáticas y ciencias, pues únicamente, el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%).

Si se hace un análisis de la aplicación de los planteamientos de la RIEMS en los años que se ha venido instrumentando, se llegará a la conclusión de que los procesos y resultados no han sido los mejores y que han tenido rutas diversas en cada Estado, lo que refiere a una complejidad en la gestión y la gobernanza de la EMS en México. La RIEMS se mantuvo a pesar de los cambios en los gobiernos estatales y en el gobierno federal. Ciertamente, la alternancia de partidos en el poder afectó procesos y propició cambios de personal, pero no hubo otra reforma que la reemplazara (Instituto Belisario Domínguez, 2014; Camacho, 2019). En su aplicación se vieron bondades para mejorar la enseñanza de los jóvenes preparatorianos, pero investigaciones independientes también dieron cuenta de las fuertes limitaciones y falta de resultados positivos en el nivel. Por ejemplo, en 2018, una investigación arrojó la siguiente información sobre la RIEMS:

> Este balance identifica que prevalecen asuntos pendientes: los estudiantes tienen pocas oportunidades de vincular los contenidos con la vida cotidiana, experimentar desafíos cognitivos y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Si bien la RIEMS, a través del marco curricular común (MCC), estableció las competencias docentes buscando integración, identidad y mejora de la calidad educativa, no ha logrado aún modificar los procesos de aprendizaje en el aula. Los resultados refieren que queda un largo camino por recorrer en las estrategias y las acciones de formación docente hacia una mejor experiencia educativa en la EMS. (Razo, 2018, p. 90)

Con un reconocimiento de problemas y desafíos de la educación media, el gobierno de la llamada Cuarta Transformación (4T) volteó

hacia la RIEMS y planteó un cambio curricular. En enero de 2022 se desarrollaron cientos de mesas de discusión en todo el país para modificar el marco curricular. Las reuniones tocaron importantes temas, tales como Comunicación, Pensamiento Matemático, Conciencia Histórica y Cultura Digital. El propósito fue promover un nuevo paradigma que privilegie el desarrollo integral, la colaboración, la participación y la formación de jóvenes como agentes de transformación social (Gobierno de México, 2022).

Uno de los objetivos generales es que el nuevo marco curricular común contenga asignaturas y actividades académicas en los tres primeros semestres de todos los planes de estudio y los distintos bachilleratos que cursan los jóvenes de 15 a 18 años. Con ello se pretende desarrollar una base cultural y de conocimientos de adolescentes, jóvenes y adultos que estudian en este nivel educativo, además de que les sea posible aprender a aprender de por vida. Con este nuevo currículo los jóvenes podrán transitar sin problema de un subsistema a otro, como, por ejemplo, de un Conalep a un Colegio de Bachilleres o a una preparatoria autónoma, toda vez que van a tener la misma estructura de conocimiento y los mismos créditos reconocidos por todos los subsistemas.

El nuevo MCC pretende convertirse en un proyecto educativo integral, articulado, regulatorio y flexible, además de inclusivo y equitativo, de manera que haga posible la movilidad del alumnado y que le permita vincular las actividades educativas con su comunidad. Así, la NEM en la EMS promoverá un modelo de colaboración, donde las y los estudiantes no sean individualistas, sino que trabajen la solidaridad y la inclusión para construir un mejor futuro, donde nadie se quede atrás (Gobierno de México, 2022). En este contexto, se cuestiona el énfasis de la formación racionalista en los planes de estudio, la memorización, el pragmatismo y se recupera la educación socioemocional, la cual ya había sido reconocida y valorada desde el sexenio anterior.

De estos planteamientos aún hay muchas preguntas que deben responderse, algunas de ellas son: ¿Cuál es el panorama nacional de la EMS en la actualidad? ¿La RIEMS continúa y sólo el Marco Curricular Común cambia? ¿El modelo de las competencias contempladas desde el inicio en la RIEMS continuará diluyéndose hasta desaparecer? ¿Habrá que eliminar lo que se ha venido haciendo en las últimas administraciones gubernamentales, por aquello de que “no quedará ni una coma” y de la eliminación del “modelo neoliberal en educación”? ¿Habrá un trabajo organizado para sincronizar las reformas curriculares de educación básica, educación normal y educación media? ¿Cuándo y qué estrategias se instrumentarán para capacitar de la mejor manera a los docentes de educación media para que, a su vez, preparen a sus estudiantes con los principios antes señalados de la Nueva Escuela Mexicana? ¿De qué

manera los cambios al MCC van a mejorar la formación integral de los jóvenes? ¿Cómo este nuevo currículum ayudará a los jóvenes a enfrentar los graves problemas que tiene la sociedad, hoy?

Jóvenes frente a una realidad problemática. El futuro nos alcanza

En un país convulso en donde los jóvenes tienen problemas y desafíos grandes que enfrentar, le toca al Estado mexicano, a través del sistema educativo, impulsar alternativas formativas de gran calado, de manera que los prepare intelectual, social, moral y afectivamente. En esta tarea las y los profesores tienen una gran responsabilidad, pues ellos son profesionistas y profesionales de la enseñanza. Los jóvenes mexicanos de hoy viven una realidad de violencia que no se tenía en muchos años; además, las dificultades de empleo son cada vez mayores y la cultura del consumismo de una sociedad capitalista y de pobreza impacta notablemente su vida cotidiana. Esta problemática se refleja en el sistema educativo y particularmente entre adolescentes y jóvenes.

México es un país muy desigual y los índices de pobreza siguen siendo muy altos. El Reporte Mundial de la Desigualdad 2022, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), muestra que esta realidad sigue siendo uno de los principales flagelos, donde solo el 10% de la población acapara el 79% de la riqueza, mientras el 50% de los mexicanos continúa en su lucha cotidiana contra la pobreza. En este reporte se puede leer textualmente lo siguiente:

> A diferencia de las grandes economías europeas, asiáticas y norteamericanas, los datos disponibles sugieren que México no ha experimentado una fuerte reducción de la desigualdad durante el siglo XX. De hecho, la desigualdad de ingresos en México ha sido extrema en el siglo pasado y en el presente. (Esta realidad) ha convertido a México en uno de los países más desiguales en la tierra. (Chancel, 2022, p. 207)

Más aún, este documento de la ONU también señala que la participación laboral femenina en México, si bien subió en 20 años, se mantiene "por debajo del promedio en América Latina" (Chancel, 2022, p. 208).

Otro problema en el país es el de la falta de participación de los mexicanos, en especial de los jóvenes, por lo mismo, las instituciones son débiles y bien se puede decir que un gran porcentaje de la población mexicana vive una cultura cívica "parroquial", en palabras de los politólogos Gabriel Almond y Sydney Verba (1963, pp. 61-62); es decir, la gente es consciente de la presencia de un gobierno central que les

influye, pero que están distantes de la toma de decisiones y se ven incapaces de influir en los cambios y ser corresponsables de los asuntos que también les conciernen. Esta indiferencia e incredulidad en la vida política se refleja también en el mundo de los estudiantes de bachillerato.

Junto a esta falta de participación madura y responsable en la que se mueven los jóvenes, en las últimas décadas la violencia en el país se ha acentuado, debido, en gran medida, a la presencia de la delincuencia organizada, el narcotráfico y la impunidad con las que trabajan las instituciones de gobierno. "Abrazos, no balazos" es una frase socorrida por el presidente de la República, que ha marcado una ruta de impunidad. Lo cierto es que en todo el territorio nacional está presente el crimen, provocado principalmente por más de 200 grupos de narcotraficantes que se pelean los estados, los municipios, las comunidades rurales y las colonias en las ciudades, para ampliar sus áreas de influencia y sus negocios (Lantia Intelligence, 2020). Frente a esta realidad, los gobiernos no han tenido resultados positivos en sus acciones, pues la violencia se ha incrementado y los niveles de inseguridad entre la población son cada vez mayores. El tráfico de drogas es sólo una causa de la violencia, pero hay otros factores, de manera que el número de muertos en el país sigue siendo alto.

El Departamento de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad de San Diego, California, escribió recientemente que, durante diez años (2009-2018), el tema ya no era la relación Drogas y Violencia en México, sino el del Crimen organizado y la violencia en México, debido a que la problemática ha evolucionado y se ha vuelto más compleja, por lo que la seguridad nacional ha adquirido nuevos retos. El informe señala que durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador se ha alcanzado el nivel más alto de violencia que cualquier administración anterior y que el número de homicidios asciende a 2,200 víctimas al mes. En suma, señala este reporte, "más de 72,000 personas murieron durante los primeros dos años y medio del presidente López Obrador". Luego agrega: "Si las tendencias actuales continúan, es casi seguro que habrá más de 200,000 asesinatos en México al final del sexenio" (Justice in Mexico. Department of Political Science & International Relations, 2021, pp. 54-55).

De manera particular, destacan los crímenes en contra de las mujeres. En este caso, en México, organizaciones no gubernamentales denunciaron 122 asesinatos de mujeres, con crueldad extrema, en los dos primeros meses de este año 2022 (Forbes, 7 de marzo, 2022).

En junio de 2021, la encuestadora Mitofsky, en un contexto de contienda electoral, identificó que el 37 por ciento de los mexicanos interrogados ve al crimen (delincuencia) como el problema principal de México, el 22 por ciento la corrupción, el 15 por ciento la pandemia del

coronavirus y el 11 por ciento la crisis económica (Consulta Mitofsky, Mayo 17, 2021). En este escenario, se observa una problemática importante: los adolescentes de 12 a 18 años, que están o tendrían que estar estudiando en una secundaria o en un bachillerato, son el "blanco idóneo" de los grupos delictivos. El reclutamiento de menores de edad se debe, en parte, porque presentan una necesidad de afecto y pertenencia, además de que, si se comete un delito, la sentencia que reciben es mínima (Souza, 3 de octubre, 2021).

La lista de problemas puede continuar, por lo que habrá que agregar el estancamiento económico y la falta de oportunidades laborales de los jóvenes. Al interior de las escuelas los problemas sociales se reflejan de una u otra manera entre las y los alumnos y los maestros lo saben porque conviven cotidianamente con ellos. Muchas veces a los profesores les toca ser más que docentes y lo han hecho muy bien. Hay violencia y confusión, impotencia y conductas fuera de control; por ejemplo, la educación sexual sigue siendo un pendiente no resuelto, que se expresa de diversas maneras, como el de los embarazos no deseados.

En 2018, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) reportó un total de 5.5 millones de adolescentes en México, es decir, mujeres de 15 a 19 años que, en promedio, iniciaron su vida sexual a los 17 años. Por su parte, la OCDE posicionó al país en el primer lugar, dentro de los países que forman parte de la organización de embarazos adolescentes (INEGI, 2021). Enfatizando el factor educativo, la ENADID (2018) identificó que 16% de las adolescentes encuestadas eran madres y un 9% abandonó sus estudios durante su embarazo o después del parto. Además, existe un problema significativo en el acceso a educación sexual y reproductiva (INMUJERES, s.f.). Hay notables y ejemplares experiencias de docentes comprometidos con la educación integral y el bienestar de sus alumnos, que deben conocerse y reproducirse a lo largo y ancho del territorio nacional.

En suma, la apatía y poca participación de los jóvenes en la vida política del país, aunada con la inseguridad, el embarazo adolescente y los estragos de la educación durante la pandemia por COVID-19 forman parte de los desafíos que tienen el gobierno y la sociedad. El gobierno de la Cuarta Transformación ha presentado un cambio curricular importante y necesario. La justificación es irrefutable "¿Por qué modificar el MCC vigente?", se preguntan las autoridades de la SEP; luego, señalan: "Para responder a las necesidades actuales y futuras de las y los jóvenes". También reconocen que "pese a los esfuerzos previos, las escuelas de media superior actuales no han logrado el desarrollo integral de las y los jóvenes", porque así lo muestran los resultados de evaluaciones y los resultados de las reformas previas. En esta justificación vale resaltar un planteamiento que es propio del gobierno que encabeza Andrés

Manuel López Obrador: es importante el cambio curricular porque se debe "concebir integralmente quiénes son las y los jóvenes, y situar su educación desde un nuevo paradigma, trascendiendo las competencias" (Arroyo, 2022, s/p).

Nota final. El bachillerato de la 4T

El gobierno federal pretende hacer realidad la obligatoriedad y gratuidad de la EMS, pero para eso debe dar cuenta de las dificultades que esto implica, sobre todo cuando no hay mayores recursos para asegurarlo y se vive un contexto de desigualdad e injusticia social. En los hechos, la educación suele ser para jóvenes cuya familia pertenece a un estrato social medio y alto. Generalmente, los estudiantes pobres que lograron asistir y estudiar lo hacen en escuelas en malas condiciones, obteniendo resultados bajos en su aprovechamiento y reproduciendo la desigualdad estructural de la sociedad mexicana. Los cambios al Marco Curricular Común pueden ser necesarios y deseables, pero deben ir acompañados de otros de carácter social y económico. ¿Qué hacer para que la problemática externa de las escuelas de este nivel educativo deje de impactar tanto en los estudiantes? ¿De qué manera dichos estudiantes con un nuevo perfil de egreso pueden aminorar estos problemas que tanto les afectan? ¿Qué les toca hacer a las y los profesores de bachillerato? La reflexión y toma de decisiones sobre las políticas educativas tienen que estar estrechamente vinculadas a planteamientos más generales y a decisiones que trasciendan la esfera escolar.

El nuevo currículum de los bachilleratos plantea en su perfil de egreso compromisos sociales que merecen ser atendidos con seriedad y profundidad, porque, además, involucra a los docentes como profesionales de la educación y agentes de transformación social, capaces de comprender el mundo de los jóvenes y dispuestos a participar en su formación y actualización continua. En este perfil, el egresado debe ejercer y promover los derechos humanos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad. También este egresado se deberá asumir como agente de transformación social; valorar los cambios sociales, jurídicos y del Estado para participar en la construcción de una sociedad sostenible y sustentable. Además, deberá fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad de todas las personas, actuando con perspectiva de género y enfoque interseccional; analizar la actuación de grupos políticos o de poder y asumir una postura crítica. El perfil de egreso de la NEM de la EMS concibe a un joven que sale del bachillerato, cualquiera que sea el subsistema, dispuesto a contribuir a la resolución de conflictos de su entorno de manera autónoma, colaborativa y creativa para fomentar la cultura de paz (Arroyo, 2022). Si este

conjunto de atributos en el perfil de los egresados se hace realidad, sin duda alguna, se avanzará y se vinculará estrechamente con la necesidad de un cambio a favor de una sociedad con justicia e igualdad.

El presidente de la República y todo el gobierno federal han planteado una gran transformación social, de la magnitud de tres transformaciones históricas de gran relevancia para el país, que tuvieron lugar durante los siglos XIX y XX: la primera fue la Independencia de México, la segunda fue el movimiento de Reforma, teniendo como a uno de sus principales protagonistas a Benito Juárez García, y la tercera transformación fue la Revolución mexicana. Por lo tanto, hablar de una cuarta transformación en el país implica realizar un conjunto de cambios sociales y económicos profundos, sobre todo si se quiere dejar atrás el "neoliberalismo" en el que vive el país. Desde esta perspectiva, se entiende que siga en pie plantearse propuestas educativas que vayan a la raíz de los problemas. La pregunta es si en todos los bachilleratos del país se tienen claros los principios, objetivos, medios y rutas de acción a seguir. La pregunta se queda en el aire y debe ser respondida, sobre todo, por quienes, de una y otra manera, están vinculados a la formación de jóvenes en escuelas de Educación Media Superior.

Referencias

Almond, G. y S. Verba (1963). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press. http://gg.gg/ye8uo

Arroyo, J. P. (2022). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.* SEP

Camacho, S. (2019). ¿Cómo se aplica la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y la Reforma educativa de 2013? Evaluación desde la gestión escolar en subsistemas federales y estatales en Aguascalientes. [Reporte de investigación]. UAA, CONACYT, INEE.

Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (2 de diciembre, 2013). *A pesar de la proporción de gastos en educación, México último lugar en PISA. CIEP*. http://gg.gg/11a1x6

Consulta Mitofsky (17 de mayo, 2021). *Panorama político electoral en México*. Mayo 2021. http://gg.gg/ye949

Crónica (27 de abril, 2022). Debemos revisar los contenidos educativos para no formar persona deshumanizadas, dice AMLO, *Crónica*. http://gg.gg/10yq6w

Chancel, L., T. Piketty, E. Saez, G. Zucman (coords.) (2022). World Inequality Report 2022. World Inequality Lab. United Nations Development Programme. http://gg.gg/ye8h5

Forbes Staff (7 de marzo, 2022). ONG denuncia 122 asesinatos de mujeres con crueldad extrema en México en 2022. *Forbes México*. http://gg.gg/ye8ug

Gobierno de México (2022). Construye SEP marco curricular común con todos los actores de Educación Media Superior: Delfina Gómez Álvarez. Boletín informativo. http://gg.gg/11a1vy

Gobierno Federal (2019). *Principios que fundamentan la Nueva Escuela Mexicana* (NEM). http://gg.gg/119yum

Instituto Belisario Domínguez (2014). *La reforma de la educación media superior*. Senado de la República. https://cutt.ly/2JOXRix

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (23 de septiembre, 2021). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes (datos nacionales) [comunicado de prensa]. INEGI. http://gg.gg/11a2x0

Instituto Nacional de las Mujeres (s.f.) Madres adolescentes [tarjeta temática]. Gobierno de México. http://gg.gg/11a2w7

Justice in Mexico. Department of Political Science & International Relations (2021). Organized Crime and Violence in Mexico 2021. Special Report. Department of Political Science & International Relations. University of San Diego. http://gg.gg/ye8ze

Lantia Inteligence (2020). Mapa criminal. México. 2019-2020. versión ejecutiva. http://gg.gg/ye91u

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. PISA 2018. Resultados. OCDE. http://gg.gg/119yyq

Ramos, A. (26 de abril, 2022). Marx en Palacio: nada de enorgullecernos hasta acabar con la educación neoliberal. *Crónica*. http://gg.gg/10yq8o

Razo, A. I. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*. 40(159), pp. 90-106.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de Educación Media Superior*. Santillana. http://gg.gg/119yqg

Secretaría de Gobernación (2 de febrero, 2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3° y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. http://gg.gg/11a2lq

Secretaría de Gobernación (20 de diciembre, 2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada en el diario oficial de la federación: 20 de diciembre de 2019.

Souza, D. (3 de octubre, 2021). Infancia y adolescencia en México, entre la violencia social, la vulnerabilidad y el reclutamiento forzado: REDIM y ONC. http://gg.gg/11a2vh

Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. En Arnaut, Alberto y Guiorguli, S. (Coords.). *Los Grandes Problemas de México,* Vol. 7. El Colegio de México. Pp. 313-335.

Tuirán, R. (20 de marzo, 2019). Obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior, ¿A qué costo? *Nexos*. http://gg.gg/11a1we

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

II. Prácticas académicas

En la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo individual no es el camino. Las y los docentes de la EMS deben participar en la vida colegiada de la institución a través de discusiones académicas, de la integración disciplinar de estrategias y progresiones tanto para las áreas de acceso y desarrollo sociocognitivo como para los ámbitos de formación socioemocional.

Alberto Ramírez Martinell

Aprendizaje de la geometría mediante la validación de conjeturas

Dr. Ángel Homero Flores Samaniego

El buen maestro, aunque carezca de fe, ha de inspirarse en una especie de sentido de limpieza que condena la mentira y repudia la maldad. Y ya sea fríamente, con la fría lucidez implacable de un gran dolor, o con el cálido entusiasmo de una pasión radiante, el maestro tiene que ponerse a revisar todos los valores sociales, tiene que retroceder a los comienzos, tiene que desgarrar la historia para rehacerla, como va a rehacer a la sociedad. Rehacer la moral, rehacer la historia; sólo así podrá evitarse que los niños de hoy repitan mañana las historias del día.

José Vasconcelos, 1923

Resumen

El conocimiento matemático se produce mediante un proceso de pensamiento reflexivo (individual o colectivo), mientras que su validación implica un intercambio de argumentaciones y contra argumentaciones en el seno de la comunidad matemática. En un contexto educativo, la adquisición de conocimiento matemático no pasa por este proceso, sino que (por considerársele un conocimiento que no sufre modificaciones) consiste en la memorización de una serie de pasos y reglas, a manera de receta de cocina, que servirán para resolver problemas: si se siguen bien las instrucciones, se tendrá éxito. El aprendizaje de este modo tiene como resultado un conocimiento efímero que sirve no mucho más que para pasar la materia de matemáticas en Educación Media Superior (EMS). Si se cambia el ambiente en el aula, poniendo el énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, es posible trasladar la dinámica de producción de conocimiento matemático al ámbito escolar con el resultado de un conocimiento significativo de la matemática. En el presente capítulo se hace una reflexión al respecto desde la perspectiva del modelo de intervención didáctica *Aprender Matemática, Haciendo Matemática* y el estudio de la Geometría euclidiana.

Palabras clave: pensamiento reflexivo, argumentación, geometría euclidiana, trabajo cooperativo

Introducción

En el ámbito escolar, la matemática se ha concebido como una herramienta que ayuda a resolver problemas; de hecho, esta actividad se ubica como eje de desarrollo de las materias de matemática en la Educación Obligatoria (Educación Básica y Educación Media Superior) en México y en niveles equivalentes en otros países.

Resolver problemas en el contexto de la matemática escolar sirve como un vehículo para aprenderla pues el estudiante usa el conocimiento que posee y, cuando éste no es suficiente, se ve en la necesidad de aprender nuevos conocimientos que le ayuden a resolver el problema en cuestión; también puede ser una habilidad que adquiere el estudiante durante el estudio de la disciplina; y, finalmente, sirve como un puente entre la disciplina y sus aplicaciones prácticas.

Desafortunadamente, la concepción de la matemática escolar como herramienta para resolver problemas y como cuerpo de conocimiento acabado, que no cambia, ha derivado en su estudio como una serie de pasos e instrucciones para su buen uso. Así, la enseñanza de la matemática se ha convertido en una serie de algoritmos y recetas que llevan al estudiante a "resolver problemas". Hacer matemática significa memorizar y seguir al pie de la letra la receta que da el profesor.

Pero la matemática es mucho más que eso, es un cuerpo de conocimientos (de ahí su nombre en singular) sobre números, figuras (sobre mediciones en el espacio) y las relaciones que se dan entre ellos; funge como una herramienta para resolver problemas, como una teoría que explica fenómenos de nuestro entorno, como una ciencia que se estudia a sí misma, y como un lenguaje universal para comunicar ideas.

Si se quiere tener un mejor entendimiento de la disciplina, sus alcances y sus aplicaciones, en la escuela se le debería tratar en todas sus facetas.

Uno de los aspectos más relegados en el estudio de la matemática escolar es la manera en que ésta incorpora nuevos conocimientos; el proceso implica el planteamiento de conjeturas, la exploración de casos especiales y el uso de la teoría que lleve a su validación.

La Geometría euclidiana sería el vehículo ideal para abordar actividades de exploración de situaciones en las que el estudiante se vea en la necesidad de plantear conjeturas que después deba validar; si esto se hace en un contexto de trabajo en equipo y los resultados se presentan a todo el grupo, se estaría en una situación muy parecida a la forma en que se produce y se valida el conocimiento matemático en general.

En este capítulo abordaré una propuesta didáctica para el aprendizaje de la matemática. Para ilustrarla, tomaré algunos ejemplos de actividades de geometría euclidiana en Bachillerato; la propuesta,

que he denominado *Aprender Matemática, Haciendo Matemática* (AMHM; Flores y Gómez, 2009) apunta al desarrollo del pensamiento matemático y contribuye, en gran medida, a la formación del estudiante en los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Pensamiento matemático, una manifestación del pensamiento reflexivo

En la construcción del conocimiento matemático los razonamientos inductivo y deductivo juegan un papel importante. Esta manera de razonar daría al estudiante elementos para tomar decisiones fundamentadas dentro y fuera del ámbito escolar. Esto fue entendido así por los diseñadores del currículo de matemática en el Nivel Medio en México, producto de la reforma de 1993.

La Guía del Maestro de Secundaria se dice que debe haber una "iniciación gradual al razonamiento deductivo, en situaciones escogidas por el profesor y teniendo en cuenta que el acceso a la demostración en matemática es un objetivo que requiere tiempo y una preparación cuidadosa" (Alarcón y colegas, 1994, p. 225).

En las reformas que le siguieron se pone énfasis en la argumentación y justificación de resultados matemáticos; sin embargo, no todo lo que está en los documentos o en el currículo resulta importante para los docentes o es fácil de abordar en el aula. El caso del razonamiento deductivo y la demostración matemática es uno de ellos.

Hacer un análisis somero sobre la naturaleza del pensamiento matemático ayudaría a entender mejor la manera de fomentarlo en el aula. Empezaré por decir que el pensamiento matemático y todo tipo de pensamiento, como el científico, el crítico, el analítico o el histórico, entre otros, es una manifestación de la forma de razonar que John Dewey (1910, 1916) llamó *pensamiento reflexivo*.

El pensamiento reflexivo (o simplemente, reflexión) es una serie de ideas y razonamientos relacionados entre sí, en el que una idea es resultado lógico de la anterior. Esta cadena de razonamientos termina cuando se tiene una conclusión aceptable.

La reflexión es inherente al ser humano y se dispara siempre que nos enfrentemos a una situación inesperada o extraordinaria; por ejemplo, una madre que espera a su hija para cenar y ella no llega a la hora acostumbrada. Este hecho hace que se planteen ciertas conjeturas: se entretuvo un poco más en el trabajo, el autobús se retrasó, sus amigas pasaron a verla. Lo siguiente que hace es jerarquizar sus conjeturas y tratar de comprobarlas. Llama a la hija y la respuesta es que el teléfono está fuera de cobertura o se encuentra apagado. Esto propicia la producción de nuevas conjeturas y pone a la madre en acción para

tratar de saber la razón de su retraso. Esta acción tiene como propósito desechar conjeturas y quedarse con las más viables, así, habla al trabajo, con algunos de sus amigos y amigas e intenta comunicarse con ella de nuevo. Este proceso seguirá hasta que tenga una explicación razonable o la hija finalmente llegue a casa.

La conjetura que uno se hace cuando se dispara el pensamiento reflexivo se consideraría el *problema* por resolver; y así este problema sería entonces toda aquella situación que despierte nuestra curiosidad o que demande una explicación y nos impulse a buscar una solución.

El pensamiento reflexivo está en la base de la producción de todo tipo de conocimiento, en particular de los llamados conocimiento científico y académico. Por lo general, un científico que enfrenta un acontecimiento no esperado, o una situación insólita, en el curso de sus investigaciones, pone en juego su pensamiento reflexivo y sigue la cadena de ideas hasta sus últimas consecuencias. La *conclusión final* es entonces el conocimiento nuevo que se puede poner a disposición de la comunidad, para su evaluación y su eventual aceptación como válido, útil y replicable. Además de la aceptación del conocimiento producido, el científico aumenta su prestigio y el reconocimiento de la comunidad. Según Dewey (1916) el pensamiento reflexivo puede reforzarse y perfeccionarse en la escuela a través de las actividades adecuadas. En esta percepción, la matemática, en particular la geometría, es un buen vehículo para desarrollarlo y despertar en el estudiante la motivación para aprender y generar nuevo conocimiento; lo que se necesita es tener el ambiente adecuado en el aula.

Ambiente de aprendizaje en el aula

En un grupo escolar, independientemente del nivel educativo y de la materia, se han identificado cinco dimensiones didácticas que lo caracterizan (Schoenfeld & The Teaching for a Robust Understanding Project, 2016) y que reflejan, hasta cierto grado, los principios de la Nueva Escuela Mexicana:

Contenido curricular. Se refiere a la temática, los aprendizajes esperados, las estrategias didácticas y a los objetivos o propósitos contemplados en el currículo. Debe estar acorde con el nivel educativo del que se trate. En un buen ambiente de aprendizaje, las actividades contribuyen al desarrollo de los estudiantes como pensadores reflexivos, flexibles y con recursos teóricos para afrontar las situaciones a las que se enfrenten.

Demanda cognitiva. Es el grado de complejidad con que se deben manipular la información y los conceptos disciplinares en las actividades de aprendizaje. La demanda cognitiva de las actividades debe ser tal

que signifiquen un reto para el estudiante sin llegar a ser algo imposible de llevar a cabo. Parte de un buen ambiente de aprendizaje sería aquel en el cual la demanda cognitiva de las actividades fuera la adecuada al nivel educativo y el esfuerzo cognitivo de los estudiantes para realizarla fuera razonable.

Acceso equitativo al aprendizaje. Se refiere a las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes en el aula. Un ambiente de aprendizaje equitativo debe permitir y fomentar la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje. El trabajo en equipo es el vehículo para establecerlo, así como la supervisión continua del profesor y los debates grupales. Un ambiente de aprendizaje equitativo deja de lado prejuicios de género, raza, religión o preferencia sexual y da voz a todos los integrantes de la comunidad.

Identidad y pertenencia. Es el grado en que un estudiante se siente identificado con el ambiente de aprendizaje e integrante de la comunidad conformada por el grupo. Parte de su identidad tiene que ver con la concepción del estudiante sobre sí mismo como un buen aprendiz, dispuesto a compartir su conocimiento con los demás y a recibir ideas y comentarios de otros aprendices o del profesor. El ambiente de aprendizaje debe fomentar su autoestima y su capacidad como aprendiz afectivo y autónomo.

Retroalimentación formativa. Está conformada por las actividades de aprendizaje y la información que el profesor lleva al aula como productos de una evaluación. Los resultados de la evaluación en el aula sirven, en parte, para identificar errores y debilidades en el aprendizaje. La retroalimentación formativa sirve para eliminar debilidades y corregir errores.

Para que el aprendizaje del estudiante sea efectivo, es necesario contemplar estas cinco dimensiones en un ambiente en el que se fomenten ciertos valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación (Flores y Gómez, 2009):

- *Tolerancia*. Capacidad de considerar y, en su caso, aceptar las ideas de los demás; esto lleva a una convivencia armónica en la que no existen prejuicios acerca del género, la raza o las preferencias sexuales. La tolerancia y el respeto están en la base de la no discriminación.
- *Respeto*. Reconocimiento del derecho a ser de los seres vivos; con respecto a las personas, se trata del reconocimiento de sus derechos y su dignidad. Implica una actitud de tolerancia y reconocimiento a las personas, la sociedad y la naturaleza. El respeto y la tolerancia implican un aumento en la autoestima de los estudiantes.
- *Cooperación*. Trabajo conjunto para el logro de metas comunes;

el objetivo de la cooperación es el beneficio mutuo; implica la capacidad de hacer de lado ideas y propuestas propias, cuando sea necesario.

Lograr un cierto equilibrio entre las cinco dimensiones didácticas y tener un ambiente de respeto, tolerancia y cooperación no es una tarea fácil. El profesor necesita hacer una reflexión profunda sobre su quehacer docente y sobre cómo se produce el aprendizaje en general y en sus estudiantes en particular. Implica una ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje para poner el énfasis en el aprendizaje. Para los estudiantes significa dejar su papel pasivo como receptores de información y reproductores de lo que el profesor hace y dice; es necesario aumentar su autoestima para sentirse seguros al participar y externar sus opiniones. Deben aprender a respetar a los demás y ser solidarios cuando lo amerite.

Para ambos actores educativos esto implica tener una actitud empática que les permita entenderse y contribuir en la adquisición del conocimiento propio y de los demás. Implica trabajar juntos con propósitos comunes y no que el estudiante se subordine a la voluntad del profesor y proceda como él indica. Es decir, sentar las bases para la construcción de una comunidad de aprendizaje. En un ambiente de aprendizaje como el descrito, el profesor no es el ser omnisapiente que da la luz a sus pupilos quienes sólo asienten deslumbrados y obedecen por temor. El maestro se erige en líder, no por una imposición autocrática ni por su mayor conocimiento en la disciplina sino por la aceptación voluntaria de los estudiantes.

> ¿Qué *características necesita un profesor para que se convierta en líder de sus estudiantes, aprendan de él y no sea una mera autoridad a la que hay que obedecer so pena de reprobar la materia?*

Una propuesta de intervención didáctica

En la introducción mencioné el modelo de intervención didáctica *Aprender Matemática, Haciendo Matemática* (Flores 2007, 2010) que tiene como una de sus metas desarrollar el pensamiento matemático, entendido como un proceso reflexivo que se usa cuando una persona emprende una tarea matemática o resuelve un problema matemático.

El modelo fue planteado (y aún está en evolución) a partir de mi práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y el contacto con algunas teorías del conocimiento y didáctica. En particular con las tesis de John Dewey, Lev Vigostsky y Guy Brousseau.

Inició como un modelo de enseñanza centrado en el estudiante; la experiencia posterior y el conocimiento de otras teorías y posturas han ido cambiando mi visión de la didáctica y el quehacer docente y, esto, ha llevado a modificar la propuesta a través de los años. Ahora hablamos de un modelo de intervención didáctica que se enfoca en poner las condiciones para que el estudiante aprenda, es decir, se tomó la decisión de hacer la ruptura del binomio *enseñanza-aprendizaje* para poner el énfasis en el aprendizaje[2].

No obstante, los fundamentos y la esencia de AMHM (Flores, 2007, 2010) siguen siendo válidos: fomentar el aprendizaje del conocimiento matemático a través del desarrollo del pensamiento reflexivo en un ambiente de tolerancia, respeto y cooperación. Las actividades de aprendizaje consisten, principalmente, en resolución de problemas matemáticos, actividades de modelado o modelización matemática y actividades de exploración, planteamiento y validación de conjeturas.

Se entiende por problemas matemáticos a aquellos que surgen del estudio de la matemática misma como cuestionamiento de algunas propiedades de los objetos matemáticos o de su relación con otros: ¿Es posible encontrar el volumen de un tetraedro regular si sólo se conoce la longitud de sus aristas?

Las actividades de modelado o modelización matemática son aquellas en las que se busca entender un fenómeno natural o social mediante la aplicación de la matemática; por ejemplo, cuando se quiere saber qué forma debe tener un contenedor de agua potable que se quiere usar para almacenar el agua que será distribuida entre las casas de un pueblo: si el contenedor está a una cierta altura, ¿su forma tendrá efecto en la presión de salida del agua o ésta no depende de la forma?[3]

Las actividades de exploración, planteamiento y validación de conjeturas son actividades que pueden ser de resolución de problemas o de modelado matemático, en las que surgen algunas circunstancias que llevan al planteamiento de conjeturas y a su validación con el fin de

2 En el ámbito educativo, enseñar significa mostrar el conocimiento para que otros lo aprendan, lo que contraviene el principio de aprender haciendo. Poner el énfasis en el aprendizaje significa que se establecen las actividades y los problemas cuya exploración o solución llevaría al conocimiento por parte del estudiante; sin embargo, no se descartan exposiciones puntuales por parte del profesor o de los estudiantes con el propósito de institucionalizar el conocimiento o de explicar algunas situaciones. En este contexto, la enseñanza no es la actividad principal ni es exclusiva del profesor: se rompen jerarquías y se afianzan liderazgos.

3 En el ámbito de la matemática escolar se habla de modelación matemática; el vocablo modelación no está aceptado como una palabra del español, en realidad se trata de la mezcla de los términos modelado o modelización y educación. Entonces, con *modelación matemática* se quiere decir el uso del modelado matemático para fines educativos.

continuar la actividad con un cierto grado de certeza de que la solución que se encuentre es correcta o satisfactoria. Voy a ilustrar el Modelo a través de la descripción de dos secuencias de aprendizaje de contenidos de Geometría euclidiana; la primera es una situación ficticia que, sin embargo, toma elementos de lo que ha sucedido cuando son desarrolladas en mis clases de Bachillerato, el tema se refiere a construcciones con regla y compás; la segunda secuencia tiene que ver con el teorema de Tales y su validación. Las dos actividades las propongo a mis grupos de segundo semestre de CCH cuya edad promedio es de 16 años. El curso tiene una duración de 80 horas divididas en tres sesiones semanales, dos de dos horas y una de cinco.

Primera secuencia

En la primera sesión destinada a geometría, el profesor hace un análisis grupal sobre los conceptos básicos que debieron estudiarse en secundaria, y algunos desde primaria: punto, recta (segmento de recta y semirrecta o rayo), ángulo (medición y clasificación) y triángulos (clasificación y algunas propiedades como la suma de los ángulos internos, etcétera).

A medida que van surgiendo, va anotando los conceptos en el pizarrón o los proyecta en la pantalla, si está en un ambiente virtual. Pide a sus estudiantes que se organicen en equipos de un máximo de tres personas y realicen la siguiente actividad:

> **Actividad 1.** Si tenemos un segmento de recta, explica cómo construir la mediatriz de ese segmento usando una regla no graduada y un compás. ¿Cómo sabes que es efectivamente la mediatriz?

El *objetivo* de la actividad es hacer una reflexión sobre la forma en que se justifican los resultados de una cierta actividad; pero no se los comunica a sus estudiantes. Después de aclarar qué es la mediatriz de un segmento, los equipos se ponen a trabajar. El profesor pasa de un equipo a otro para ver cómo va el avance de la actividad. Se da cuenta de que algunos estudiantes se acuerdan de la construcción de sus clases de secundaria, mientras que otros bajan el procedimiento de Internet pues la mayoría tiene un teléfono celular a disposición y conexión a la red. Minutos después, el profesor observa que todos los equipos tienen la construcción y una respuesta a la pregunta. Aunque hay equipos que simplemente copiaron el procedimiento y la respuesta de otros equipos, el profesor no comenta nada al respecto. Con algunas variaciones, la construcción que se obtuvo se muestra en la Figura 1.

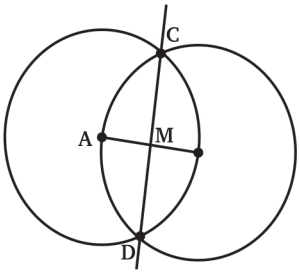


Figura 1. Construcción de la mediatriz de un segmento de recta.

Pide a uno de los estudiantes que lo explique en el pizarrón, no tiene que ser una figura exacta (o, si la sesión es virtual, le pide que lo haga con el software y comparta la pantalla para que todos lo vean).

El pleno de la clase está de acuerdo en que la construcción o la explicación de cómo se hace es correcta. El profesor, entonces, pide la respuesta o las respuestas a la pregunta. La más común es que se puede saber si son perpendiculares midiendo con el transportador el ángulo entre el segmento y la recta, y midiendo las distancias de los extremos del segmento al punto de intersección de la perpendicular.

¿Qué pasa si nos prohíben medir o si no tenemos nada con qué medir? ¿Se podría llegar a la conclusión de que la construcción es correcta por otros medios? Pregunta el profesor. Ante la perplejidad de los estudiantes, el profesor explica que deben tomar en cuenta cómo se hizo la construcción y qué figuras geométricas se usaron. Algunos mencionan las circunferencias y que tienen el mismo tamaño (el mismo radio). Entonces hace ver que el triángulo ABC (Figura 1) es isósceles, pues los segmentos AC y BC miden lo mismo (son congruentes) y que lo mismo pasa con el triángulo ABD.

En una dinámica de preguntas y respuestas, se identifican los otros triángulos isósceles de la construcción y se llega a la conclusión de que los triángulos *ACM, MCB, BDM* y *MDA* son congruentes y, de ahí, que los ángulos *AMC, CMB, AMD* y *DMB* son ángulos rectos.

Interrumpo aquí la narración para plantear algunas preguntas obligadas: ¿Cómo terminaría el lector la demostración esbozada párrafos arriba? ¿Es posible tener esta actividad efectivamente con estudiantes de Bachillerato? Si la respuesta a esta última pregunta es en el sentido negativo, ¿qué conocimientos se necesitan para que un estudiante de Bachillerato entienda la justificación que da el profesor?

La segunda actividad de la secuencia es la siguiente:

> **Actividad 2.** Utiliza la construcción de la mediatriz de un segmento de la Actividad 1 para construir una perpendicular a un segmento que no sea su mediatriz.

El profesor traza un segmento y un punto sobre éste, diferente al punto medio, y pide que se trace la perpendicular que pasa por ese punto (Figura 2).

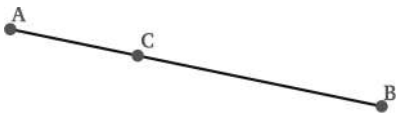


Figura 2. La perpendicular al segmento AB debe pasar por el punto C.

Algunos estudiantes comentan que no entienden cómo aplicar la construcción anterior, a lo que el profesor explica que deben compararla con la situación que se tiene ahora. Si la perpendicular debe pasar por el punto *C*, en la construcción anterior, ¿qué punto corresponde a C? La tímida respuesta de algunos, puesta como interrogación, es que el punto *C* corresponde al punto *M*.

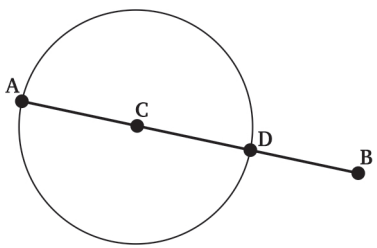


Figura 3. C es el punto medio del segmento AD.

Entonces –explica el profesor–, si C es el punto M, para aplicar la construcción anterior, C debe ser el punto medio de un segmento, si el punto A es un extremo de ese segmento, ¿podemos construir el otro extremo?, ¿cómo sería si sólo tenemos una regla no graduada y un compás? La respuesta, después de unos cuantos minutos, fue que se podía trazar una circunferencia con centro en C y radio el punto A. La intersección del segmento AB con esta circunferencia es el otro extremo del segmento (el punto D de la Figura 3).

Ahora sí se puede usar la construcción anterior en el segmento AD, prosigue el profesor, dando a entender que la respuesta es correcta. Los

estudiantes trabajan de manera individual en la construcción con regla y compás de la perpendicular a un segmento que pasa por un punto fuera de éste.

El resto de las actividades de la secuencia son las siguientes:

Actividad 3. Utiliza la construcción de la mediatriz de un segmento para construir una recta perpendicular a un segmento dado que pase por un punto fuera de éste.

Actividad 4. Utiliza la construcción de la mediatriz de un segmento para construir una recta paralela a un segmento dado que pase por un punto fuera de éste.

Actividad 5. Utiliza la construcción de la mediatriz de un segmento para construir un cuadrado.

Las dejo sin comentar por si el lector desea seguirlas. También pongo a su consideración las siguientes preguntas: ¿Cuál sería un objetivo de la secuencia completa? Al aplicar la primera construcción para hacer las otras cuatro, ¿qué tipo de razonamiento se utiliza?, ¿por qué?

¿Este tipo de actividades son adecuadas para estudiantes de segundo semestre de bachillerato? ¿Su demanda cognitiva es adecuada? Si la *respuesta es negativa, ¿en qué nivel se deberían abordar o no es necesario abordarlas?*

Segunda secuencia

La secuencia se inicia con la exploración y la comparación de las razones de las longitudes de los segmentos que se forman cuando tenemos dos rectas (no paralelas) cruzadas por dos o más rectas paralelas, algo similar a lo que presento en la Figura 4.

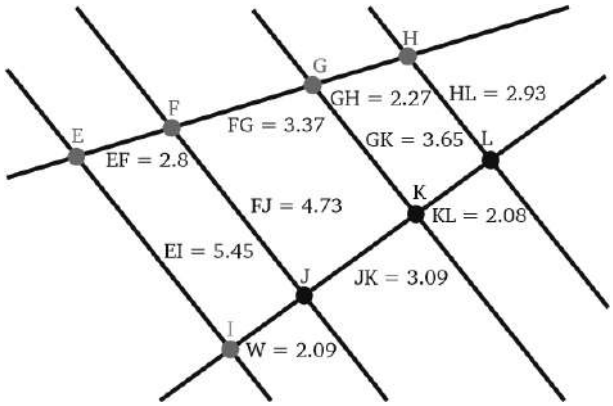


Figura 4. Rectas paralelas cortadas por transversales.

Pido a los estudiantes que dividan las longitudes de los segmentos y las comparen para determinar si los segmentos son proporcionales y, dado el caso, cuáles lo son. Esto se hace en sesión plenaria.

Al examinar las razones, las que podrían formar proporciones son

$$\frac{\overline{EF}}{\overline{IJ}}=\frac{2.28}{2.09}=1.0\overline{91},\frac{\overline{FG}}{\overline{JK}}=\frac{3.37}{3.09}=1.0906,\frac{\overline{GH}}{\overline{KL}}=\frac{2.27}{2.08}=1.0913,$$

cuyo valor es muy parecido; como las medidas de las longitudes se hicieron mediante el programa de *geometría dinámica* (que se proyecta en el aula presencial o se comparte en la sesión virtual), es posible que las diferencias se deban al redondeo que hace el programa en sus cálculos. Entonces planteamos la conjetura:

Si tenemos dos rectas cualesquiera cruzadas por dos o más rectas paralelas, entonces los segmentos de recta que forman las paralelas con las otras dos son proporcionales.

Las actividades que siguen van encaminadas a validar la proposición anterior.

El primer ejercicio consiste en relacionar las razones de las áreas de varios triángulos que tienen una altura congruente (Figura 5).

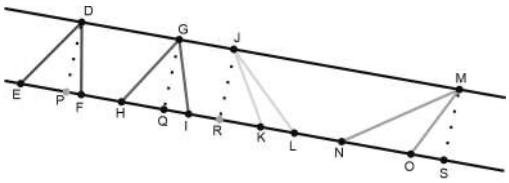


Figura 5. Triángulos con la misma altura y base distinta.

En una dinámica grupal de preguntas y respuestas, se llega a la conclusión de que la razón entre el área de dos de los triángulos es proporcional a las bases correspondientes y a las alturas congruentes, demostrando que:

$$\frac{\Delta EDF}{\Delta HGI}=\frac{\left(\overline{EF}\right)}{\left(\overline{HI}\right)}$$

En lo que resta de esa clase, pido a los estudiantes que, en equipos, hagan la demostración para las otras parejas de triángulos.

La intención es llegar a la demostración aproximándose por casos, el primero de ellos es considerar la situación representada en la Figura 6,

y demostrar que:

$$\frac{\overline{EH}}{\overline{FK}} = \frac{\overline{HG}}{\overline{KG}}$$

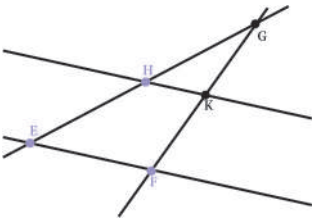


Figura 6. Dos rectas cualesquiera cruzadas por dos paralelas.

Para ello se tendrá que considerar el triángulo *EGF* que está cortado por una recta paralela al lado *EF*.

Con una dinámica parecida a la clase anterior, se demuestra que:

$$\frac{\Delta EHK}{\Delta HGK} = \frac{\left(\overline{EH}\right)}{\left(\overline{HG}\right)}$$

Y se pide a los estudiantes que, trabajando en grupos, demuestren que:

$$\frac{\Delta FHK}{\Delta HGK} = \frac{\left(\overline{FK}\right)}{\left(\overline{KG}\right)}$$

Auxiliándose de la Figura 7.

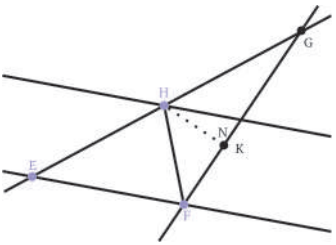


Figura 7. En el triángulo *FHG,* el segmento *NH* es su altura.

En la Figura 8 tenemos una de las respuestas (entregada vía TEAMS en febrero de 2022; la Figura 18 es la Figura 7 de este texto).

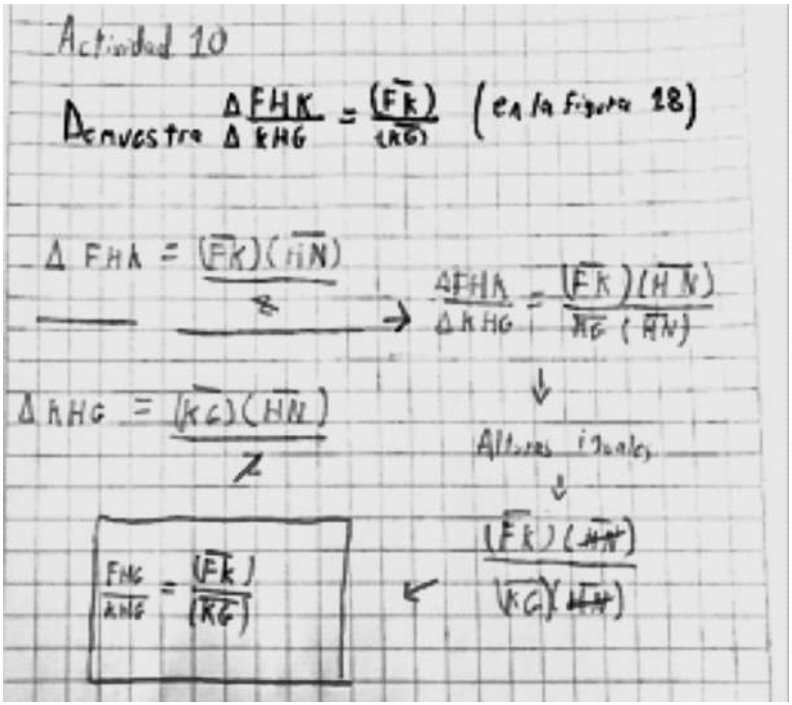


Figura 8. Trabajo de uno de los estudiantes.

En la respuesta es de notarse que fue posible trasladar la situación de la Figura 5 a esta nueva. Transferencia que los estudiantes van logrando a medida en que el curso avanza.

Si ahora analizamos los triángulos *EHK* y *FHK* haciendo un razonamiento parecido al anterior, llegamos a la expresión que se quiere demostrar:

$$\frac{\overline{EH}}{\overline{FK}} = \frac{\overline{HG}}{\overline{KG}}$$

La siguiente actividad de la secuencia didáctica es regresar a la conjetura original:

Si tenemos dos rectas cualesquiera cruzadas por dos o más rectas paralelas, entonces los segmentos de recta que forman las paralelas con las otras dos son proporcionales.

Y buscar su demostración con razonamientos parecidos a los anteriores, utilizando una construcción como la que se presenta en la Figura 9.

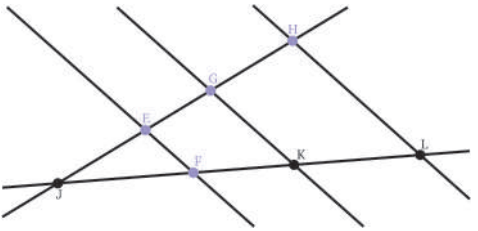


Figura 9. Dos rectas cruzadas por tres rectas paralelas.

Durante el desarrollo de esta parte hay una menor participación del profesor y se deja que los estudiantes tomen iniciativas y propongan estrategias para llegar a la validación de la conjetura.

Como habrá notado el lector, en esta secuencia didáctica se ha guiado a los estudiantes en la construcción de la demostración a través de una suerte de mayéutica en la que el profesor, en vez de decir si los estudiantes van bien o no, o qué deben corregir, los cuestiona, les da sugerencias y los anima a seguir. Es decir, el docente no hace la demostración, sino que la guía, orientando a sus estudiantes cada vez que ellos lo necesiten.

Recuérdese que estamos con estudiantes de segundo semestre y que aún no están lo suficientemente familiarizados con esta forma de llevar la clase y, por tanto, es necesario guiarlos paso a paso para dejar que hagan los procedimientos por su cuenta, con ayuda mínima del profesor. *¿El lector ha hecho la demostración del teorema de Tales? ¿Cómo seguiría el procedimiento desde el punto donde lo dejamos?*

Uno de los cuestionamientos que posiblemente surja en este punto por parte del lector sería, si ya hemos definido la noción de problema como toda aquella situación que despierta nuestra curiosidad o que demanda una explicación y nos impulsa a buscar una solución, ¿cómo se puede hacer para que el estudiante sienta curiosidad por resolver un problema o se vea en la necesidad de seguir una pesquisa en busca de soluciones?

La respuesta, desde mi perspectiva, tiene que ver con la didáctica, de la matemática en este caso. En la sección siguiente daré una respuesta desde el modelo de intervención didáctica Aprender Matemática, Haciendo Matemática.

Didáctica matemática

La didáctica es un cuerpo de conocimiento relativo al aprendizaje en un contexto de educación formal. Se diferencia de la pedagogía en que esta última es una ciencia que estudia los fenómenos de la educación.

La didáctica tiene que ver con el estudio de los métodos y las estrategias que mejor promueven el aprendizaje de los estudiantes, para ello se auxilia de la pedagogía y de otras disciplinas como la psicología.

La didáctica adquiere características especiales cuando se aboca al aprendizaje de una cierta materia o disciplina; en nuestro caso, hablaremos de la *didáctica matemática*.

En una primera instancia, el modelo de intervención didáctica *Aprender Matemática, Haciendo Matemática* tiene sus fundamentos pedagógicos en algunas de las tesis planteadas por teóricos como John Dewey (1910, 1916) y Lev Vigotsky (1934): el principio pragmático *aprender haciendo y reflexionando sobre la acción y sus consecuencias;* el fomento y el desarrollo del pensamiento reflexivo; la forma en que el ser humano aprende y va incorporando conocimiento a través de la interacción de conceptos científicos y espontáneos; el papel de las comunidades y de la sociedad en la adquisición del conocimiento; el uso de herramientas en el aprendizaje, entre otras.

En una segunda instancia, el modelo se basa en la interpretación de los fundamentos pedagógicos desde la perspectiva de la didáctica; en nuestro caso, retomamos parte de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau (2002) y de las representaciones semióticas de Raymond Duval (1999).

Finalmente, en una tercera instancia, la conjunción de las dos anteriores cristaliza en el modelo de intervención didáctica[4] AMHM que se responsabiliza por poner en práctica estrategias y procedimientos para fomentar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes de EMS de matemática. El modelo ha sido probado con resultados prometedores no sólo en EMS sino también en primaria, secundaria y posgrados de educación, en instituciones de Veracruz, Puebla, Querétaro y la Ciudad de México; y en actividades de formación docente en otros países como Brasil y Guatemala. Además del diseño de las actividades de aprendizaje adecuadas, es muy importante el ambiente que se forme en la clase. La relación entre los integrantes de la clase debe fundarse en la confianza mutua, en la tolerancia, el respeto y la cooperación. No debe existir el estigma de la calificación como espada de Damocles sobre el ánimo de los estudiantes; el docente debe eliminar de su mentalidad el concepto de estudiante desinteresado que sólo quiere obtener una buena calificación sin esforzarse; un estudiante que hará trampa o intentará engañar al profesor cada vez que pueda.

En la sección *Ambiente de Aprendizaje* mencioné las cinco dimensiones didácticas que caracterizan un aula. En ésta daré más detalles de cada una

4 Concibo la intervención didáctica como la aplicación directa de la didáctica específica de una disciplina en el aula, en el contexto de un sistema y una institución educativa específicos.

con referencia al aprendizaje de la matemática y la relación que existe entre las dimensiones mismas y los valores mencionados anteriormente. Por cuestión de espacio, el análisis no tendrá la profundidad que se requiere, pero sentará las bases para una indagación futura.

Contenido curricular y demanda cognitiva

Estas dos dimensiones se complementan entre sí. La primera se refiere a los aprendizajes, los conocimientos y las estrategias didácticas propuestas en los programas de estudio; mientras que la segunda se refiere a la forma en que se aplica el conocimiento para desarrollar las actividades de aprendizaje de los conocimientos propuestos.

En el programa vigente de 3° de Secundaria, con respecto al aprendizaje de semejanza de triángulos se propone que el estudiante "construya polígonos semejantes. Determina y usa criterios de semejanza de triángulos".

Con respecto a la semejanza de triángulos, la orientación didáctica sugiere que se "organice una actividad en la que los alumnos descubran los criterios y, posteriormente, los enuncien por sí mismos; dicha actividad debe consistir en dar un triángulo a una pareja y pedirle que escriba un mensaje para que otro equipo, que no puede verlo, construya un triángulo semejante. Después pida que lo hagan con el menor número de datos posible. Para propiciar los criterios repita varias veces la actividad, poniendo algunas restricciones como no mencionar la medida de los lados o solamente señale la de uno. Se espera que los alumnos enuncien por sí mismos cuáles son esos datos mínimos que se necesitan saber para garantizar la semejanza de triángulos. Por su parte, el aprendizaje esperado con respecto a la semejanza, en el Bloque I de Matemáticas II de la Dirección General de Bachillerato se dice que el alumno "resuelve colaborativamente problemas usando los criterios de congruencia y semejanza [en triángulos] para relacionarlos con objetos de su entorno". Entre las habilidades que se pretende desarrollar están el uso de la imaginación espacial para visualizar triángulos semejantes y el establecimiento de relaciones de proporcionalidad entre rectas y triángulos. No se dice más al respecto. ¿Qué diferencia hay en el tratamiento de los aprendizajes en ambos niveles? ¿Cómo se articulan los aprendizajes por nivel educativo?

Parece que la decisión sobre cómo abordar los aprendizajes queda a criterio del docente. Así, ¿las actividades y los problemas que se llevan al aula tendrán la demanda cognitiva adecuada para el nivel educativo?

Pensemos en el grado de esfuerzo cognitivo que un estudiante de Bachillerato debe hacer para resolver el siguiente ejercicio:

En la Figura 10, encuentra el valor de DE, si se sabe que los triángulos ABC y DEC son rectángulos y que AB es paralelo a DE. Además:

$$\overline{AB} = 13\ cm,\ \overline{AC} = 19\ cm\ ,\ \text{y}\ \overline{DC} = 17\ cm$$

¿Qué conocimientos se necesitan? ¿Un estudiante de 3° de Secundaria debería ser capaz de resolverlo?

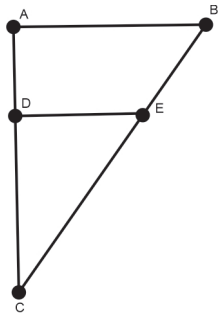


Figura 10. Ejercicio de semejanza de triángulos.

El ejercicio anterior se puede poner en contexto y convertirlo en un problema:

Se tiene un vaso de papel con forma de cono regular de 13 cm de radio y 19 cm de altura. Se vierte agua en el vaso de modo que la altura del líquido quede a 2 cm del borde. ¿Qué volumen ocupará el agua?

En este problema se requiere, además del conocimiento de semejanza de triángulos, la fórmula del volumen de un cono regular.

¿Qué diferencia hay en la demanda cognitiva de ambos? ¿Podemos decir que el ejercicio tendría la demanda cognitiva adecuada para tercero de secundaria y el problema para segundo semestre de bachillerato?

Finalmente, consideremos esta tercera opción:

Se tiene un recipiente cónico completamente sellado de 13 cm de radio y 19 cm de altura que contiene un líquido en su interior que alcanza una altura de 17 cm cuando el vértice está completamente hacia abajo. ¿Qué altura tendrá el líquido si se voltea el recipiente de modo que ahora la base quede en la parte inferior? Explica tu respuesta. Para responder a la pregunta de este problema, ¿se necesitan más conocimientos que en el problema anterior?, ¿el procedimiento a seguir es completamente distinto?, ¿cómo cambia el razonamiento de un problema a otro? Es claro que la demanda cognitiva en los tres casos es diferente; en mi opinión, el último problema tiene una demanda cognitiva adecuada al nivel Bachillerato.

Acceso equitativo al aprendizaje

Todo estudiante debe tener las mismas posibilidades y oportunidades de aprender. Los factores que inciden en este principio son varios:

Disposición del mobiliario del aula. En la modalidad presencial, dicha disposición debe ser tal que permita la movilidad de los integrantes del grupo y el diálogo entre el profesor y sus estudiantes. Un aula en la que se tienen mesa-bancos individuales dirigidos hacia un estrado en donde se encuentra el profesor y su escritorio hace que la comunicación se vea sesgada. El profesor por lo general se dirige a quienes están sentados en las primeras filas. Si las actividades son en línea, la situación anterior cambia bastante; algunas plataformas permiten la división del grupo en equipos. Esto permitiría al docente acercarse al trabajo de los estudiantes y le daría una mejor oportunidad de compartir con ellos información y estrategias de acción. Si, por el contrario, el profesor lleva la batuta ante todo el grupo y les exige tener las cámaras abiertas para asegurarse de que los estudiantes están ahí y mirando la pantalla, la situación no cambia mucho con respecto a una clase tradicional.

Reglamentación excesiva. Muchos docentes ponen reglas "disciplinarias" para el buen funcionamiento de la clase: hora límite para entrar, guardar silencio, prestar atención, tener las cámaras abiertas, etcétera. El exceso de reglas de comportamiento, cohíbe al estudiante, le impide actuar con comodidad y confianza y, sobre todo, le impide expresarse según su personalidad. En un afán por mantener el orden y el cumplimiento de las reglas, muchas veces el profesor pone una distancia entre él y sus estudiantes revistiéndose de autoridad inflexible (y a veces implacable): el profesor debe ser objetivo e imparcial. No hay lugar para la empatía, el respeto y la tolerancia.

Demanda cognitiva. Si la demanda cognitiva es muy alta con respecto al conocimiento de los estudiantes, éstos no tendrán acceso al conocimiento y su aprendizaje. Se debe buscar un equilibrio entre ambos; si la preparación del estudiante no es adecuada para la demanda cognitiva del bachillerato, el docente debe buscar las actividades pertinentes que permitan que el estudiante avance y llegue al nivel adecuado, y no al revés, bajar la demanda cognitiva y el nivel académico de las actividades para que el estudiante transite por el curso de manera "exitosa".

Discriminación. En las escuelas, muchos docentes, estudiantes, directivos y cabezas de familia la practicamos de manera inconsciente. El acoso, la burla, la exclusión son manifestaciones claras de la discriminación y ésta afecta a mujeres; a indígenas o personas con rasgos indígenas; a personas con preferencias o inclinaciones sexuales diferentes a la heterosexual; aquellas provenientes de estratos económicos bajos.

Hay docentes, por ejemplo, que no ponen suficiente atención a sus estudiantes mujeres pues no vale la pena el esfuerzo, ya que terminarán casadas y atendiendo su casa y a sus hijos. La discriminación en las aulas mexicanas es un flagelo mucho más grave de lo que se podría pensar.

Una manera de lograr la equidad en el acceso al conocimiento es mediante el trabajo cooperativo y la conformación de comunidades de aprendizaje en las que norme la confianza mutua, la solidaridad, la empatía. En la que haya un trato digno a todos y entre todos sus integrantes. Y, por supuesto, un cambio de actitud y forma de pensar de los docentes.

¿Qué tipo de docente se necesita para lograrlo?

Identidad y pertenencia

Docente y estudiantes por igual deben sentirse parte de la comunidad de aprendizaje en que se convierte el grupo. Con respecto a los estudiantes, parte de su identidad tiene que ver con la concepción de sí mismo como un buen aprendiz, dispuesto a compartir su conocimiento con los demás y a recibir ideas y comentarios de otros aprendices o del profesor. El ambiente de aprendizaje debe fomentar la autoestima del estudiante y su capacidad como aprendiz afectivo y autónomo. En un ambiente en donde los estudiantes se sienten identificados con su grupo es más fácil la comunicación, la solidaridad y el trabajo en equipo. El estudiante argumenta más y está más dispuesto a escuchar.

Retroalimentación formativa

La evaluación se entiende como el proceso de recolección de evidencias sobre el aprendizaje del estudiante, el desempeño del profesor, la pertinencia de las actividades y la efectividad de currículo; no se distinguen tipos de evaluación como se hace en otros paradigmas: diagnóstica, formativa y sumaria; heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación; evaluación auténtica, etcétera. Lo anterior obedece al simple hecho de que la evaluación no es un momento aparte en el proceso de aprendizaje, sino que es parte inherente del mismo. A este tipo de evaluación le llamamos simplemente *evaluación en el aula*. Las evidencias se recogen en hojas de trabajo, ensayos, bitácoras y diarios de clase. La información recogida se organiza y sistematiza mediante instrumentos como listas de cotejo, matrices de resultados y rúbricas; y nos sirve para diseñar *intervenciones de retroalimentación* que son actividades encaminadas a reforzar ciertos conocimientos o indagar las razones por las que no se adquieren otros (Gómez, 2021). Así, la retroalimentación formativa es aquella que se

basa en una evaluación en el aula; a diferencia de la *retroalimentación espontánea* que es la que el docente proporciona en el momento en que interactúa con los estudiantes y depende más de su experiencia y su conocimiento didáctico que en una evaluación en el aula. Ambos tipos de retroalimentación son valiosos y se complementan, sin embargo, la formativa da elementos para iniciar procesos de investigación educativa en el aula por parte del docente.

Reflexiones finales

La matemática es un cuerpo de conocimiento sobre número y figuras que sirve como herramienta para resolver problemas, como teoría que ayuda a explicar fenómenos, como ciencia que se estudia a sí misma y como un lenguaje universal.

El conocimiento matemático se construye mediante la exploración reflexiva de situaciones (o la experimentación en algunos casos) problemáticas o extraordinarias. Se sustenta en una serie de definiciones y axiomas que, a su vez, dan lugar a conjeturas y teoremas que van aumentando dicho conocimiento.

El pensamiento reflexivo es la forma de razonar que está detrás de todo aprendizaje; cuando hablamos de pensamiento matemático nos referimos al pensamiento reflexivo cuando se utiliza para hacer matemática. El pensamiento reflexivo, en el quehacer matemático, tiene tres facetas, que muchas veces se traslapan:

- Abductiva, en la que se forman conjeturas para explicar un hecho extraordinario.
- Inductiva, en la que se buscan instancias particulares que den fuerza y sustentabilidad a las conjeturas más probables.
- Deductiva, que se manifiesta cuando se han depurado las conjeturas y se decide demostrar las más plausibles y, más adelante, aplicarlas en forma de teorema.

El conocimiento humano es un conocimiento que se valida y utiliza en el seno de una sociedad; con referencia a la matemática, el conocimiento producido por un matemático o un grupo de matemáticos se pone a consideración de la comunidad a través de foros, coloquios, congresos y publicaciones en revistas especializadas para su validación; la comunidad y, en ocasiones, la sociedad, determinan la utilidad del conocimiento. En este proceso, la argumentación toma un papel relevante. Un matemático debe tener los argumentos y la elocuencia necesarias para convencer a sus colegas de la validez de sus resultados y de sus conjeturas.

En un contexto escolar, el aprendizaje de la matemática debería tener una dinámica parecida: los estudiantes hacen la matemática, resuelven problemas, reflexionan sobre ella y presentan sus resultados a la comunidad para que, entre todos, se decida la validez de las conclusiones. El grupo se convertiría en esa comunidad que, mediante el debate respetuoso, en un intercambio de argumentos y razones, aceptaría como válido el conocimiento generado en el grupo.

El ambiente en el aula debe proporcionar seguridad y comodidad a estudiantes y profesor; debe ser tal que se fomenten la tolerancia, el respeto y la cooperación: en este sentido, el aula debe ser un reflejo de la sociedad que tendremos y no de la sociedad que se tiene (a menos que lo que tenemos sea lo que se quiere).

El estudio de la geometría euclidiana podría ser el laboratorio ideal para probar lo propuesto en este texto, y daría lugar a una serie de investigaciones educativas en el aula desarrolladas por los mismos docentes y cuyos resultados tendrían un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes.

Todo cambio en la educación, la didáctica y la docencia, por más prometedor y razonable que parezca, no tendrá efecto alguno si se hace por decreto, si no se construye de la base hacia arriba y no en sentido contrario. Sin temor a equivocarme, puedo decir que este hecho ha sido el factor del relativo fracaso de todas las reformas educativas en México, desde la adopción de la Educación Socialista a mediados de la década de 1930 hasta la fecha. Otro factor que ha obstaculizado el éxito de reforma es la manera en que se presentan: a pesar de tomar elementos de las anteriores, se les muestra como algo nuevo o innovador que solucionará los problemas educativos del país, pues lo propuesto anteriormente no es de utilidad. El proyecto educativo de México, desafortunadamente, ha sido una serie de proyectos políticos que se renuevan cada sexenio o con el cambio de ideología o de partido político.

Para que una reforma educativa prospere, debe estar blindada ante los cambios políticos y ese blindaje no se lo dará un decreto o una reforma al Artículo Tercero Constitucional, ni siquiera la continuidad de un partido en la Administración Pública, lo dará la convicción de los docentes (principalmente en los niveles de educación obligatoria), su preparación y su honestidad; lo dará el amor por nuestros niños y jóvenes.

Si se pretende que la Nueva Escuela Mexicana se constituya en paradigma de la formación de una sociedad más justa y equitativa, no debe fundamentarse en los cimientos endebles y carcomidos del positivismo; parafraseando a Vasconcelos en su Discurso al Maestro, de hace 100 años, se deben revisar los valores sociales, desgarrar la historia para rehacerla al tiempo que se rehace el tejido social. Se debe rehacer

la moral y la historia; sólo así se podrá evitar que se repitan los errores del pasado; sólo así se podrá lograr que nuestra sociedad sobreviva el presente y asegure el futuro de paz, armonía e inclusión que merecemos los mexicanos.

Referencias

Alarcón, J. Bonilla, E., R. Nava, T. Rojano y R. Quintero. (1994). *Matemáticas, libro para el maestro*. Educación Secundaria. México. SEP

Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: didactique des Mathématiques 1970-1990*. Poland: Kluwer Academic Publishers.

Dewey, J. (1910). *How we think*. EUA: Heath & Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy & Education*. EUA: McMillan.

Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes humanos*. Colombia: Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

Flores, A. H. (2007). Aprender Matemática, Haciendo Matemática: modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Acta Scientiae*, 9 (1)

Flores, A. H. y Gómez, A. (2009) Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática.* 21 (2). http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a5.pdf

Flores, A. H. (2010). Learning Mathematics, Doing Mathematics: a learner centered teaching model. *Educaçao Matemática e Pesquisa.* 12 (1), pp. 74-87.

Gómez, A. (2021). Retroalimentación formativa. [Tesis doctoral sin publicar]. CICATA-IPN.

Shoenfeld, A. H. & The TRUFRAME (2016). https://truframework.org.

Vasconcelos, J. (1923). Discurso del maestro. https://biblat.unam.mx/hevila/Revistahistoriadelaeducacionlatinoamericana/2005/vol7/9.pdf

Vigostky, L. S. (1934). Pensamiento y Lenguaje. *Obras escogidas*. Tomo II. http://www.taringa.net/perfil/vygotsky

La importancia de tejer historias: Construcción de ciudadanía por medio de la microhistoria y el uso de recursos digitales

Dra. Aurora Terán Fuentes

Resumen

En la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana para Educación Media Superior, uno de los ámbitos de la formación socioemocional es la práctica y colaboración ciudadana, aspecto nodal del trabajo docente y educativo con jóvenes de 15 a 18 años, de cara a su última etapa de preparación para la mayoría de edad legal, que significa una identidad como ciudadanos mexicanos y globales con responsabilidad social, participación en toma de decisiones a partir del diálogo y ser agentes de cambio. En la construcción de ciudadanía se encuentran diversos aspectos, para nuestro caso nos interesan aquellos aterrizados curricularmente, de los cuales se recuperan dos a partir de un ejercicio basado en la *microhistoria* para coadyuvar con dicha finalidad: conciencia histórica y cultura digital. La primera para asumirse las y los estudiantes como sujetos históricos con una conciencia fincada, en primera instancia, en su comunidad; y la segunda en el sentido de la producción de materiales digitales insertos en las tecnologías de la información y de la comunicación caracterizadas por la participación y el empoderamiento. El ejercicio microhistórico si bien permite el reconocimiento de la propia historia, también puede ser visto como un medio para la producción y difusión digital a través de medios comunicativos que suelen invitar a la participación. Esta propuesta consiste en articular ambos aspectos.

Palabras clave: formación y participación ciudadana, cultura digital, conciencia histórica, narrativas, microhistoria, Educación Media Superior

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) es fundamental en la formación de la ciudadanía. Esto se debe al rango de edad de los jóvenes con los que se trabaja, quienes regularmente ingresan a los 15 años y egresan a los 18. Lo anterior supone el último trayecto formativo de los estudiantes de cara a la mayoría de edad legal y, por ende, al ejercicio libre de los

derechos y obligaciones que, idealmente, se traducen en la participación ciudadana. En consecuencia, el bachillerato significa un momento de transición en la formación de ciudadanas y ciudadanos, porque, al cumplir 18 años, jurídicamente iniciarán un ciclo de vida sociopolítica caracterizada por la actuación plena del individuo como ciudadano. En la generalidad de los países la edad legalmente estipulada es 18 años. México no es la excepción. Sin embargo, a la luz de las explicaciones psicológicas y pedagógicas sobre el desarrollo de las personas, todavía a los 18 años se vive una parte de la adolescencia, situación que la EMS debe atender con respecto a la formación de ciudadanía.

La práctica y colaboración ciudadana es indispensable para garantizar la participación de todas y todos en los asuntos de interés público y el ejercicio de los derechos humanos, concretados en un primer momento en la necesidad de voltear a los entornos inmediatos de los estudiantes, como su familia, su grupo de iguales, la escuela y la comunidad en la que viven.

El texto se divide en tres partes. En la primera se proporcionan algunos datos o argumentos para problematizar en torno a la construcción de ciudadanía y su importancia; en la segunda se expone el planteamiento curricular bajo el cual se justifica una propuesta basada en la construcción de ciudadanía; y en el último apartado se presenta la propuesta de trabajo con estudiantes de Educación Media Superior.

Narrativas

En este capítulo se presenta una propuesta que parte de la necesidad de escuchar a las y los jóvenes a partir de sus narrativas, bajo las cuales manifiestan sus voces y diversas expresiones. Lo anterior, visto como un ejercicio de ciudadanía a partir de la metodología de la microhistoria, caracterizada por la recopilación de información, construcción de relatos y recuperación de testimonios de los entornos inmediatos que rescatan tanto la dimensión temporal como la espacial.

Algunos ejemplos del empleo de metodologías narrativas en las que los estudiantes se pueden involucrar son:

- Ejercicios de historia oral para documentar tradiciones y leyendas portadoras de identidad para que las y los jóvenes se reconozcan en ellas y se asuman como depositarios y transmisores.
- Recuperación de historias de vida en las cuales se manifiesten diversas problemáticas a partir de la noción de proceso (del antes y después). De esta forma se puede comprender que la realidad no está dada y, por ende, puede ser transformada.

- Reconstrucción de historias de mujeres con perspectiva de género en las que se detone un análisis sobre las situaciones que enfrentan las mujeres y se reconozcan sus legados. Pueden ser las mujeres de la familia.

Existen otros ejemplos de rescate y reconstrucción de relatos sobre los sujetos y sus microcosmos. No obstante, una tarea es el ejercicio propuesto desde la microhistoria y otra consiste en la difusión de la narración, con el debido cuidado de la protección de datos personales; incorporando recursos, aplicaciones, canales de comunicación y redes *sociodigitales*; con la finalidad de publicar, compartir, comentar, editar y reutilizar los contenidos generados por los estudiantes. Su adaptación a los formatos digitales abona a la construcción de una cultura digital con énfasis en la ciudadanía digital. Ejemplos de la reconstrucción de relatos y su presentación en formatos digitales son como los siguientes:

- A partir de un testimonio o relato de vida sobre una tradición, generar un contenido visual sobre su importancia en relación con la identidad de la comunidad.
- Producir contenido con énfasis puesto en la difusión digital de tradiciones como un mecanismo para preservarlas y mantenerlas en la memoria.
- A partir de la recuperación de la historia y aporte de personajes emblemáticos de la comunidad, diseñar contenido digital para reconocerlos en días especiales como el día de la Mujer, día de los Abuelos, día del Maestro o el día de la Independencia de México, entre otros, a modo de mecanismo conmemorativo, entendido como hacer memoria en común.
- Por medio del reconocimiento del impacto ambiental negativo que se vive en una comunidad, generar un podcast o videos sobre las consecuencias a enfrentar de no tomarse decisiones.
- Rescatar historias sobre acciones o decisiones que generaron un impacto positivo en la comunidad, para su difusión de manera digital como una manera de reconocimiento y preservación de la memoria.

El diseño de contenidos digitales se deriva en una serie de productos en diversos formatos, algunos de ellos son: infografía, cartel, cómic, hoja volante, boletín, video, pódcast, nube de palabras, post en redes sociales, blogs, entre otros.

Es importante utilizar diversos recursos digitales para contar historias, porque éstas se traducen en lenguajes y códigos comunes entre la juventud, susceptibles de convertirse en puentes con la comunidad.

Un punto de partida

Los 18 años significan para la mayoría de los jóvenes la toma y participación de dos tipos de decisiones, que se esperarían fueran maduras y bien pensadas, a saber: a nivel personal, laboral o profesional, al salir del bachillerato deberán decidir sobre la continuación de los estudios superiores, la inserción en el ámbito laboral, la capacitación, la construcción de una familia, el impulso de diversos proyectos, independizarse o la migración de su comunidad, entre otras. La segunda decisión es de carácter político: el sufragio. Aunque no necesariamente son las únicas, son dos decisiones complejas. Lo anterior supone la formación y preparación de niñas, niños y adolescentes en el camino hacia la mayoría de edad, que implica la generación de espacios idóneos de participación y para la toma de decisiones en diversos entornos tanto el familiar, como el escolar y el comunitario.

En el abordaje desde el enfoque de las juventudes para el rango de edad de los 15 a los 18 años, se concibe al joven como sujeto de derecho, idealmente participativo y con sentido de colaboración en la transformación de las realidades. Si se le acompaña desde la niñez a analizar su realidad de una forma problematizada, se le involucra en la toma de decisiones según su edad, se concientiza de las consecuencias de dicha toma de decisiones y se le compromete en proyectos y acciones de carácter social, se estará abonando a la formación de ciudadanía. La EMS significa una gran oportunidad para esto.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI) del Censo de Población y Vivienda 2020, en el rango de edad 15 a 17 años, asiste a la escuela el 70% de población masculina y el 74% para el caso de las mujeres, dicho rango de edad se asocia con la EMS. Con respecto al rango de los 18 a los 23 años, correspondiente con el nivel superior, la asistencia a la escuela se reduce a la mitad, 35% de los hombres y 36% de las mujeres siguen con sus estudios (INEGI, 2021). Este dato es importante, en virtud de que el tema de la educación ciudadana traducida en práctica y colaboración ciudadana es fundamental en la EMS, porque para algunos jóvenes significa el último nivel de educación formal a cursar y, por ende, es una oportunidad invaluable en la formación de ciudadanía, concretada en proyectos y acciones de educación ciudadana con la juventud de los bachilleratos.

Por otra parte, al nivel superior corresponden los estudios profesionales especializados y quizá carentes de espacios curriculares para la formación ciudadana. En algunas instituciones se cubre con cursos de formación integral y con materias extracurriculares, sin olvidar los cursos de ética profesional; por tal causa, el espacio de la EMS es inestimable y representa un área de oportunidad para el diseño de iniciativas en torno a la formación de ciudadanos.

De este modo, la propuesta que se hace en este capítulo consiste en la construcción de narrativas y recuperación de historias como un ejercicio valioso para las y los jóvenes con respecto a pensar la ciudadanía a partir del reconocimiento de las comunidades y entornos inmediatos desde una perspectiva *microhistórica*, en la que se relaten las historias de otros y las propias, a partir de la búsqueda de información y la elaboración de narrativas.

¿Por qué es importante contar y tejer historias?

En información del antaño INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), en una nota de 2018 se manifiestan como principales problemáticas enfrentadas por las y los estudiantes de bachillerato de forma cotidiana, y con repercusión negativa en sus procesos de aprendizaje y la posibilidad de conclusión de sus estudios: la pobreza, la desigualdad, la violencia y la maternidad y paternidad prematura. Se expone que "la mayoría conoce o ha vivido en carne propia cada uno de estos factores" (INEE, 2018). Sin embargo, se propone un acercamiento más cualitativo que cuantitativo, basado en "escuchar más historias y menos números" (INEGI, 2018). Cabe aclarar, la problemática mencionada se agudiza más en las comunidades rurales.

"Escuchar historias", de eso de trata la propuesta desarrollada más adelante. Escuchar las historias de las y los jóvenes, historias rescatadas, construidas, comunitarias, familiares, individuales, ajenas y propias; así como difundirlas para tender puentes comunicativos y de reconocimiento hacia el otro. Lo anterior es una forma de construcción de ciudadanía.

Enlazar tres hilos curriculares: Formación y participación ciudadana, conciencia histórica y cultura digital

Uno de los ámbitos de la formación socioemocional en la EMS consiste en la práctica y colaboración ciudadana, que:

> (…) tiene como objetivo la formación ciudadana, basada en la idea de que las personas tienen capacidad de autodeterminación y decisión para participar e involucrarse afectiva y socialmente en la reconstrucción del mundo. En esta perspectiva, la Práctica y Colaboración Ciudadana (PCC) contribuye a que las y los estudiantes participen, asumiéndose como actores responsables en la reconstrucción del orden social, en la medida en que se considera que es factible mejorar la vida como seres humanos. Centrar la formación ciudadana en el desarrollo

> de una voluntad de incidencia sustentada en la idea de que las cosas se pueden transformar, permite tomar distancia de una forma de pensar sobre la realidad como si esta estuviera determinada. (SEP, 2022, p. 33)

Lo anterior conlleva a reconocer diferentes momentos y modelos de formación de ciudadanas y ciudadanos, porque se concibe a la escuela como la institución más importante en la construcción de ciudadanía, de ahí ha sido un tema de debate público, presente en los discursos políticos en diferentes épocas, a partir del origen de los Estados-nación modernos.

Desde el nacimiento de México como una nación independiente y como un Estado pleno y soberano, una de las grandes preocupaciones a nivel gobierno y que ha aterrizado en diferentes políticas en materia educativa ha sido la formación de ciudadanos. Desde el siglo XIX se observó un modelo centrado en el civismo clásico, caracterizado por la necesidad de forjar una identidad, conciencia e integración nacionales; lo anterior entrañaba el siguiente aspecto: los mexicanos tendrían el conocimiento y la conciencia de compartir "una historia, una lengua y un territorio. La instrucción cívica pretendía formar al futuro ciudadano, que conoce cómo funciona su gobierno, respeta la ley y a sus mayores, ama a su patria, conoce la historia cívica de México, venera a los símbolos patrios y a los héroes nacionales, cumple sus obligaciones y vota" (Conde, 2015, pp. 40-41). No obstante, el enfoque ha cambiado y se exige una posición más activa y propositiva por parte de las y los nuevos ciudadanos. Sin embargo, el modelo de una educación ciudadana, diferente al civismo, todavía no aterriza del todo en las escuelas.

> Para la investigadora María Eugenia Luna, el civismo y la formación ética que se imparten en las escuelas se ha reducido a la enseñanza de conceptos sobre democracia, el aprendizaje memorizado de datos, personajes y fechas, y la información de simples procesos de participación ciudadana sin considerar las estrategias para la formación humanitaria y el respeto a los derechos humanos. El civismo, explica, es un conjunto de temáticas relacionadas con la vida común; en las escuelas debería prevalecer un enfoque de formación ciudadana, la cual tendría que fomentarse desde los primeros años de la vida. (Juárez Pineda, 2019, p. 60)

La práctica y colaboración ciudadana parte del siguiente supuesto: las acciones del individuo (para nuestro caso se refiere al estudiante), lo

afectan y también a los demás, por ende, lo que se busca es trabajar en función de la participación colaborativa, por medio de acciones y proyectos en relación con la responsabilidad social, con la finalidad de transformar las propias realidades y reconstruir los espacios públicos seguros, libres de violencia, equitativos y democráticos.

Por ende, a partir de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana para Educación Media Superior se pone el énfasis en la educación ciudadana, susceptible de abordarse desde diferentes ópticas, una de ellas es considerando la conciencia histórica y sus categorías:

> (…) proceso histórico, pensamiento crítico histórico, explicación histórica y método histórico posibilita que comprenda que las experiencias vitales están en relación con los procesos sociales, les permite construir su propia representación del pasado y les dota de conocimientos y experiencias para que puedan convertirse en agentes de cambio capaces de transformar su entorno e idear y construir un futuro. (SEP, 2022, p. 28)

La ciudadana y el ciudadano deben tener una conciencia histórica, tener claridad del devenir histórico y entenderse como sujetos históricos insertos en los procesos temporales. En consecuencia, una idea clave de las discusiones a partir de la teoría de la Historia, consiste en concebir las realidades como procesos en constante construcción y nunca acabadas, finalmente los sujetos de la historia son los que la van construyendo. En una concepción clásica de ¿Historia para qué?, una respuesta es el acercamiento al pasado para una comprensión crítica del presente, por ende, son susceptibles de formarse como sujetos de cambio, en el sentido de que cada persona teje su propia historia. Con la idea de tejido sobreviene la noción de redes, que involucran al otro, sea la escuela, la familia o la comunidad. “La conciencia histórica forma parte de la conciencia ciudadana, ya que la historia es una aportación esencial a la educación democrática” (Santisteban Fernández, 2017, p. 95). Si sumamos el mundo digital con sus propias manifestaciones culturales, que le son familiares a la juventud, entonces tenemos la posibilidad de replanteamientos y cuestionamientos sobre diversas temáticas e historias. En dicho sentido, Salto y Funes (2016) proponen la articulación de dos vertientes en torno al conocimiento histórico y los medios de comunicación digitales.

> Pensemos además desde una perspectiva del conocimiento histórico signado por la complejidad; desde el presupuesto de una generación de adolescentes

> aprendices en la que los medios de comunicación dominantes modelan sus costumbres cognitivas, conductuales, de presentación de uno mismo y de relación con los demás. Pero ante la cual pueden plantear sus propias reelaboraciones, lo que piensan, dicen, hacen y sueñan. En este sentido es que el presente contexto digital continúa interpelando e interesando. (p. 390)

Hablando de ciudadanía digital, uno de los retos es la disminución y paulatina desaparición de la brecha digital, democratizar las diversas posibilidades electrónicas y digitales, trabajar en función de la alfabetización digital, garantizar el acceso a las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para convertirlas en las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Ámbito de la formación socioemocional	Práctica y colaboración ciudadana	Pertenencia e identidad hacia las comunidades. Capacidad de autodeterminación. Participación en la reconstrucción del orden social. Desarrollo de la voluntad como una idea que permite la transformación de las realidades. Fortalecer y generar espacios de participación y colaboración. Nuevas formas de acción social y política.
Recurso sociocognitivo	Conciencia histórica	Reconocer, comprender y explicar procesos y hechos vividos por los seres humanos. Comprender problemas sociales. Evidenciar conflictos personales. Transformar las realidades y ser parte de la construcción del futuro. Fomento de la ciudadanía democrática y participativa.
Recurso sociocognitivo	Cultura digital	Ciudadanía y comunicación digital. Colaboración y productividad con medios y recursos digitales.

Tabla 1. Elementos esenciales para el cumplimiento curricular. Susceptibles de recuperarse en el ejercicio de microhistoria planteado en este escrito.

En los videos Dialoguemos sobre los planteamientos y perspectivas del MCCEMS se discute, expone y presentan los planteamientos de la

propuesta de la Nueva Escuela Mexicana para la EMS; con respecto a la práctica y colaboración ciudadana (diálogo celebrado el 18 de febrero de 2022), el pensamiento histórico (diálogo celebrado el 1º de febrero de 2022) y la cultura digital (diálogo celebrado 4 de febrero de 2022), se elaboró la siguiente tabla sintética de cada aspecto curricular. Cabe aclarar que una de las características curriculares es la articulación. Los videos se pueden consultar en el portal oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Una de las ideas centrales y articuladoras de la propuesta curricular es el necesario establecimiento del vínculo aula-escuela-familia-comunidad. Esto entraña el ejercicio comunicativo, dialéctico y dialógico, así como la generación de estrategias, utilización de recursos y diseño de actividades educativas, para lograr la articulación de los diferentes entornos. Se concibe a la escuela como un espacio abierto para la participación, inserta en diversas redes.

A continuación, se comparte la propuesta que consiste en la realización de ejercicios narrativos de carácter microhistórico, aterrizados en la construcción de diversos relatos con la posibilidad de insertarlos en las redes o plataformas digitales, por consiguiente, supone la creación de contenido digital.

Tejer y compartir historias: una propuesta de trabajo con las y los estudiantes

En este apartado se presenta un plan flexible de trabajo con los estudiantes, mediante el cual se articulan la formación y participación ciudadana, la conciencia histórica y la cultura digital. Básicamente consiste en un ejercicio desde la metodología de la microhistoria, de modo que se define el enfoque metodológico, así como el concepto "narrativas personales". El concepto de "conciencia histórica" queda vinculado en la propuesta curricular para EMS con el de "método histórico", y la microhistoria implica una perspectiva metodológica de corte histórico.

Se enuncian algunas características de la microhistoria definida por el historiador mexicano Luis González (2003) como: a) historia del terruño, de la familia, de los universos microscópicos; b) es más comprensiva de la vida humana que la *macrohistoria*; c) busca reconstruir aspectos de la vida social, también lo hace del entorno natural; d) rescata los relatos de la vida cotidiana; e) en muchas ocasiones se recurre a la oralidad ante la falta de fuentes escritas.

La construcción de narrativas en función de la información obtenida deriva en diversos tipos, algunos de ellos son la monografía histórica, la biografía, la tradición oral y la autobiografía, entre otros.

El ejercicio se relaciona de manera natural con el recurso sociocognitivo de la conciencia histórica, porque a partir de la aprehensión del entorno inmediato se fortalece la identidad y se identifican procesos que han implicado cambios y permanencias. Con base en el rescate de información (sobre todo de carácter testimonial) y la construcción de narrativas, los estudiantes se reconocen en el otro e identifican líneas de temporalidad y espacialidad. Adicionalmente, el tema de la identidad se relaciona con el de la ciudadanía y desde la microhistoria se pueden rescatar historias de lucha, empoderamiento, defensa, participación política y social, entre otros aspectos; también pueden surgir relatos sobre diversos problemas como la pobreza, la violencia, la corrupción, el deterioro ambiental, la criminalidad, la falta de oportunidades y la crisis; entre otros, de los cuales se invite a la reflexión, crítica y propuestas continuando con el ejercicio narrativo.

¿Por qué hablar de narrativas personales?, porque después de la recopilación de información, las y los estudiantes harán un ejercicio de escritura caracterizado por la construcción narrativa. El texto narrativo se define como:

> Una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. (Sule Fernández y Ochoa, 2010, p. 22).

Algunos elementos de la narración son el narrador, la secuencia narrativa (historia, relato, hilo), los sujetos (personajes), la acción, el tiempo y el espacio. El narrador es la voz que va contando, es la voz que interpela al lector, es la voz del estudiante; en el contexto de la propuesta es fundamental, porque al realizar el ejercicio de escritura emerge como narrador, el escrito dará cuenta del propio estilo, en el cual reconocerá su propia historia.

Finalmente, ¿dónde queda la cultura digital, vinculada a la práctica de una ciudadanía digital? En primer lugar, va a diseñar y elaborar contenidos digitales derivados de las narrativas construidas; de este modo, puede generar carteles sobre tradiciones con el objetivo de fortalecer la identidad, sobre problemáticas con la finalidad de llamar a la conciencia o plantear cuestionamientos para generar comentarios. Los contenidos digitales suponen el uso de herramientas digitales para el diseño en diversos formatos, algunos de ellos son: infografías, carteles, collages, cómics, post, juegos.

Enseguida se enuncian los pasos a seguir, no obstante, en el camino se puede improvisar y es importante recuperar como lluvia de ideas los ejemplos descritos en la parte de la introducción de este escrito:

- Delimitar un tema sobre el cual se quiera investigar, ejemplos: leyendas, los antepasados de la familia y cómo han migrado, la biografía de un miembro de la comunidad, el relato de la transformación del paisaje natural, las problemáticas que se enfrentan en la comunidad. Es importante la elección y no asignación del tema, es fundamental partir del gusto, inquietud, curiosidad e interés del joven.
- Generar preguntas guía, sin olvidar el surgimiento de información valiosa al margen de las mismas.
- Identificar informantes o acervos que contengan información sobre el tema de elección.
- Realizar el levantamiento de información, con la utilización de herramientas para su registro: grabadora, cámara, cuaderno (el teléfono celular se convierte en una valiosa herramienta). Ejemplo: la cámara será de utilidad para tomar fotos de documentos, de personas (siempre con autorización), lugares, objetos. Las fotos serán para registrar información y acompañarán la narración.
- Tratamiento de la información: transcribir, resaltar, seleccionar, asociar, clasificar. Este apartado se refiere a identificar el contenido de utilidad para la construcción del relato o historia.
- Ejercicio de escritura. Es el tiempo de la narración escrita. Construir la historia o relato, recuperando la información (tener cuidado con la protección de datos personales), sin olvidar el hilo narrativo (no necesariamente se construye de forma cronológica), debe evidenciarse la voz del estudiante que en su rol de narrador dará unidad y cohesión.
- Compartir experiencias y los escritos en el aula. Invitar a la reflexión. Adicionalmente invitar al joven a construir otra narrativa en función de su experiencia.
- Los escritos serán los insumos para generar contenido digital. Trasladar a otros soportes y lenguajes. Ejemplo: una historia en la cual se narran situaciones relativas a la pobreza puede derivar en una infografía sobre datos estadísticos sobre el problema o la definición de los tipos de pobreza con una serie de cuestionamientos aterrizados en la realidad de la comunidad, siempre cuidando la protección de datos personales y el anonimato si es el caso.

- Los productos digitales pueden ser subidos y compartidos en redes sociales digitales, blogs u otro tipo de servicios como *Issuu* (que podría ser de utilidad si se diseñara un cuento en formato de librito, pues se subiría a dicho repositorio y se compartiría el vínculo generado).
- Dar seguimiento, responder comentarios, generar preguntas para dialogar en los medios digitales. De una forma planeada, el docente podría propiciar la comunicación digital dentro del mismo grupo, después cada estudiante podría etiquetar a su familia o amigos, o compartir los productos o los vínculos por otros medios.
- Finalmente, en el aula y otros espacios, compartir la experiencia y los mismos productos impresos.

Sugerencias finales: a) es importante la toma de decisiones por parte del estudiante, en un clima de respeto, seguridad, libertad e inclusión; b) ante la imposibilidad del uso de recursos digitales, el contenido puede ser diseñado en soporte material, luego se toma fotos para subirse a los medios digitales de comunicación; c) algunos de los recursos digitales son: *Canva* (diseño de diversos productos), *Piktochart* (diseño de diversos productos), *Makebeliefscomix* (diseño de cómic), *Genially* (diseño de diversos productos, incluye *gamificación*), *Pixabay* (banco de imágenes), *Wikimedia Commons* (banco de fotografías), *Issuu* (visualización de contenido digital), Suite Google (diversas herramientas para diferentes fines, incluye la creación de páginas web), Editor Fotos (permite la edición de fotos y vincula con otras recursos para el trabajo con imágenes: collage, filtros y efectos, nubes, dibujos animados y carteles, entre otras posibilidades del trabajo con imágenes), *MapChart* (elaboración de mapas); d) existen tutoriales para el uso de los recursos digitales; e) en las partes de texto, cuidar la ortografía, puntuación y redacción; f) si es el caso, dar los créditos correspondientes y el respeto a los datos personales.

Lo anterior se propone como un ejercicio investigativo, narrativo, creativo y ciudadano; susceptible de aterrizarse como un proyecto con una mayor temporalidad, se puede trabajar de forma individual, en equipos o grupal; lo importante es identificar las posibilidades y el potencial de acuerdo con los contextos, así como su relación en la construcción de ciudadanía, por ende, es primordial propiciar la participación y la toma de decisiones de forma constante.

Conclusión

Las posibilidades de generar ideas concretadas en ejercicios y proyectos en función de la práctica y colaboración ciudadana son muchas; en este escrito se propone una cuyo eje central es la microhistoria en complemento con recursos digitales en la producción y difusión de contenidos. La práctica y colaboración ciudadanas, como está estipulado curricularmente, entraña dos concepciones: la práctica ciudadana entendida como el ejercicio de diversas actividades enfocadas en derechos humanos, responsabilidad social, transformación de la realidad, estrategias de inclusión y escucha activa, por mencionar algunas; todo lo anterior en un marco democrático con el fin de generar nuevas formas de participación que impacten positivamente. Por otro lado, la otra concepción es la colaboración ciudadana, asociada con la inserción del sujeto en redes para propiciar acciones colaborativas, se refiere a la ciudadana y ciudadano en relación con otros, en otras palabras, con la ciudadanía en su conjunto, para establecer redes, diseñar proyectos, generar acciones conjuntas, distribuir responsabilidades. Práctica y colaboración se interpelan y, a partir del contexto de una comunidad, se concretan, para nuestro caso, bajo una visión juvenil narrativa.

Referencias

González, L. (2003). *Otra invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (10 de agosto de 2021). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. 12 de agosto. Datos nacionales. INEGI.

Juárez Pineda, E. (2019). *Civismo y formación ética: grandes ausentes frente a enormes problemas*. México: INEE. www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/07Caso.pdf

Salto, V. y Funes, G. (2016). La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio. *Revista Histórica Hoje*, 5(9), 370-393.

Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99.

Secretaría de Educación Pública (2022). Documento de trabajo en construcción para su discusión en las mesas nacionales. Dialoguemos sobre los planteamientos y perspectivas del MCCEMS. SEP.

Sule Fernández, T. y Ochoa, A. (Coords). (2010). Español Literatura. *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. V. 1. UNAM-Siglo XXI.

Prácticas de lectura y esctritura como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta desde la Teoría de la elaboración

Dra. Yolanda González de la Torre
Dr. Luis Gerardo Valle Cervantes
Mtro. José Jiménez Mora

Resumen

Partiendo del contexto de la necesidad de cambios en el modelo curricular de la Educación Media Superior en México que se intenta concretar en la administración pública actual, este trabajo presenta una propuesta derivada de la reflexión acerca de algunos elementos empíricos procedentes de la observación focalizada en el uso que se hace de la lectura y la escritura en prácticas de enseñanza de varias asignaturas de bachillerato en una preparatoria perteneciente a una universidad pública del occidente del país. Tomando como referente de análisis la Teoría de la Elaboración de Reigeluth, de la que se revisan conceptos y planteamientos relacionados con la planeación didáctica, se discute acerca de las posibilidades y limitaciones perceptibles en las rutinas de trabajo de profesores como aquellos cuya actividad en el aula fue observada. Posteriormente se definen y explican, de manera breve, algunas estrategias que consideramos útiles y asequibles para incorporar la lectura y la escritura como recurso para consolidar los aprendizajes escolares.

Palabras clave: lectura y escritura, aprendizaje, enseñanza, elaboración, estrategias didácticas

Introducción

En el contexto de los cambios que se pretenden introducir a partir del rediseño curricular en la Educación Media Superior en México, si bien se aprecian aspectos positivos como la introducción de una lógica participativa en la cual se ha convocado a los docentes a intercambiar sus ideas, aún se tiene que conseguir una delimitación más precisa y asequible de los elementos presentes en lo que constituirá el Nuevo Marco Curricular Común para la Educación Media Superior

(MCCEMS)[5]. También es necesario consolidar las prácticas de las y los profesores, de tal manera que sea posible mediante la enseñanza contribuir a fines superiores de la educación, como la formación de ciudadanos en la responsabilidad social, con las batallas que eso conlleva para superar el individualismo imperante en nuestros días.

En este entendido, de que la escuela tiene entre sus propósitos para las y los estudiantes no solamente la adquisición de conocimiento y el desarrollo de determinadas habilidades, sino fundamentalmente la evolución de sus formas de pensar y actuar en el marco de una sociedad donde la información fluye (y también la desinformación) a gran velocidad y por medios diversos, las tareas de los profesores –en este caso, de nivel medio superior– ya no se pueden reducir a la selección de contenidos relativos a los programas de estudio de una asignatura y a la planeación de actividades en el aula, sino también se debe dedicar tiempo a la reflexión en torno a las dimensiones implicadas en el acto de aprender, como la voluntad o motivación, las operaciones cognitivas requeridas y el sentido del conocimiento que se enseña a personas con necesidades cotidianas concretas, de modo que éste pueda constituirse como marco de interpretación del mundo.

Lo anterior implica considerar la enseñanza como una tarea que trasciende la comunicación de información sobre distintas áreas disciplinares como las comprendidas en asignaturas donde se introduce a las y los estudiantes al conocimiento de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades o acceder a recursos cognitivos como la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital. La enseñanza, además, contribuye a la construcción de una experiencia en las y los estudiantes al aprender, lo cual tendría que llevar a quienes ejercemos el rol de profesoras y profesores a repensar características con las cuales es posible mejorar la experiencia y que desemboque en una interacción productiva para la formación del pensamiento.

En ese sentido, la aportación que se expone en este documento tiene entre sus fines el contraste entre prácticas de enseñanza que se han instaurado en los últimos años –por ejemplo, las orientadas por el concepto "competencias"– y una perspectiva recuperada de décadas anteriores denominada Teoría de la Elaboración, la cual enfatiza en el papel del sujeto que aprende como eje de las tareas de planeación y ejecución de la enseñanza, entendida en el contexto descrito en los

5 Aunque existen algunas definiciones y esquemas en documentos de carácter curricular emitidos por la Secretaría de Educación Pública, a través de las instancias encargadas de la Educación Media Superior, se hallan en discusión al momento de realizar este trabajo. Tales documentos se presentan con carácter de provisionales y se hace en ellos la petición explícita de evitar su citado, por eso se omite su referencia.

párrafos anteriores. Se incorpora asimismo una propuesta derivada de una investigación en proceso sobre el uso de la lectura y la escritura en la enseñanza de distintas asignaturas del bachillerato.

La Teoría de la Elaboración, planteamientos fundamentales

Esta posición acerca del aprendizaje recoge varias alternativas que usualmente incluyen los profesores en su discurso, entre otras, la necesidad de valorar los conocimientos previos (prerrequisitos, en esta teoría), presentar los temas gradualmente (de lo sencillo a lo más complejo), el empleo de analogías, en este caso como confirmación de lo que se aprende, y la asignación progresiva del control al aprendiz. La idea central, de acuerdo con el autor base de esta teoría (Reigeluth, 1983; 1993) es que un diseño correcto de la enseñanza incide en la mejora de condiciones para que se logre el aprendizaje.

Otra idea sustentada en esta teoría es la existencia de un ámbito cognitivo en el aprendizaje (Reigeluth y Moore, 2005), compuesto por los mecanismos para comprender y retener el conocimiento, donde se incluyen algunas habilidades de pensamiento. Cuando las acciones del docente atienden intencionalmente estos aspectos, es posible hablar incluso de una enseñanza cognitiva, donde la memoria, por ejemplo, se concibe como un recurso necesario para el aprendizaje, pero que no se emplea de modo irreflexivo, sino como base para entender el conocimiento escolar, por una parte, y para producir nuevas ideas a través de él, es decir, para elaborar. De esta perspectiva se desprenden estrategias para planear la enseñanza de un contenido basadas en la forma en la que es procesado en la mente del aprendiz. Enseguida se describen brevemente algunas de las más representativas, siguiendo el trabajo clásico de Reigeluth, Merrill, Wilson y Spiller (1980).

En principio se halla la secuenciación, la cual refiere a la forma de organizar lo que se pretende que sea aprendido. Implica la reflexión sobre el orden en el cual se presentarán los temas de una materia o asignatura, considerando lo que se debe saber antes de abordarlos. La secuenciación influye en la naturaleza y estabilidad de las estructuras de conocimiento que se forman en las y los estudiantes.

Por otra parte está la síntesis, que permite integrar las partes del tema y su relación con otros en un escenario o contexto a cuya explicación contribuye el tema. La síntesis ayuda a familiarizar a las y los estudiantes con el contenido a aprender en la medida que les permite recopilar información clave para construir significados. Un producto de esta estrategia es lo que se denomina epítome, que consiste en un pequeño resumen donde se implica la visión general de una asignatura, de su contenido más importante y de elementos que sirven como apoyo para aprenderlo.

Este proceso de síntesis se vuelve cíclico, pues da inicio al abordaje de un tema y una vez que se avanza en los niveles de comprensión de los conceptos y procedimientos (ampliación, profundización, contraste), se hace un epítome final, éste se elabora cuando el dominio alcanzado sobre el tema permite articular las partes más importantes de su contenido, comprender las relaciones entre ellas e integrar sus diversas capas o niveles.

La analogía corresponde a otra estrategia contemplada en esta teoría, aunque con un enfoque para la enseñanza distinto al que se aprecia en otras, en la cual más que un recurso de mediación para el aprendizaje representa evidencia de que éste se dio, pues las analogías se construyen después de haber aprendido un tema, como extrapolación a otras situaciones.

Usos de lectura y escritura en la enseñanza, algunos contrastes

Como apunta Biesta (2022), la tarea de la enseñanza cobra su mayor sentido no tanto por los programas de estudio a los cuales atiende, sino por las formas en que se realiza. Frente a la naturaleza propia de la actividad en el aula, donde proliferan situaciones que demandan respuestas inmediatas, profesores como los observados en la investigación a la cual se hace referencia en la introducción de este trabajo adoptan formas de enseñanza que podrían llamarse directivas en cuanto a la presentación y tratamiento de los contenidos, mismas que manifiestan cómo cada profesora o profesor tiene en mente lo que pretende enseñar (conceptos, procedimientos, comportamientos) y una estructura por la cual piensa que se aprenden. En algunas de estas formas vemos reflejadas varias de nuestras propias prácticas. Así se conforman ciertas acciones repetidas o rutinas de trabajo, distinguibles durante la observación de su desempeño en clase.

Sin embargo, siguiendo a Sáenz (2006), el hecho de contar con cierto modelo personal sobre cómo se tiene que enseñar algo no significa necesariamente que este modelo sea adecuado. En el caso que nos ocupa, referido a prácticas de lectura y escritura que se introducen en el estudio de asignaturas de bachillerato, las formas de conducir la enseñanza observadas nos permiten inferir un énfasis en el control de la actividad en el aula, aunque devienen en una explotación escasa de la lectura y la escritura, en términos de lo que éstas pueden aportar a la comprensión de los temas de estudio, así como a la conformación de estrategias que ayuden a los estudiantes a apropiarse de información variada y así adquirir conocimiento.

Estas estrategias se tornan más necesarias ante la orientación que se intenta dar al aprendizaje, dentro de la propuesta del Nuevo Marco

Curricular Común, a través de la "transversalidad". Tal concepto es entendido en múltiples sentidos, uno de los principales, como articulación de los saberes de distintas disciplinas. Para acercarse a las implicaciones didácticas de un concepto como el mencionado, en el presente trabajo se muestran episodios de enseñanza cuyo foco de observación ha sido el uso de la lectura y la escritura incorporado en el aula de bachillerato en tres asignaturas pertenecientes respectivamente a las áreas disciplinares de Ciencias Experimentales, Lenguaje/Comunicación y Matemáticas. En los fragmentos que se describen enseguida se destacan algunas acciones docentes junto a una interpretación de lo que podrían constituir sus prioridades didácticas. Posteriormente esto es contrastado con planteamientos específicos de la Teoría de la Elaboración.

El primer fragmento refiere a una práctica de laboratorio de un docente de la asignatura de Biología:

> El profesor recuerda a sus estudiantes algunos materiales leídos y videos observados previamente. Luego, da la instrucción de responder a preguntas preestablecidas sobre la práctica que realizan, que consiste en observar en el microscopio la presencia de protozoarios en agua contaminada. De manera constante evoca los conceptos que tienen que ver con lo que están haciendo, acude a los equipos y revisa lo que hacen los estudiantes, pero no lo que escriben. En la fase de cierre les indica que al reverso de la hoja de la práctica escriban una conclusión individual de lo que se hizo. Luego pide que tres voluntarios lean sus conclusiones, lo cual ocurre, pero los textos de los estudiantes contienen únicamente frases como "me gustó", "fue muy interesante". Finalmente dicta la conclusión grupal, que es anotada por los estudiantes.

Interpretación de la experiencia de Biología

Hay una prevalencia de instrucciones, en parte, debido a la naturaleza de la actividad. La intención que se infiere del docente en principio es la de asegurar que se lleve a cabo la práctica de manera estructurada. El lenguaje predominante es oral y aunque el docente evoca los conceptos, no corrobora que lo escrito por los estudiantes los contenga. La participación ocurre más como consigna que como discusión para construir un concepto, como evidencia la superficialidad del contenido de las conclusiones escritas solicitadas a las y los estudiantes de ese grupo. Quizá por esa razón el propio profesor trata de fijar un contenido a través del dictado.

En el caso mostrado, se percibe la intención del profesor de que sus estudiantes asocien algunos contenidos teóricos con sus referentes empíricos –denominar mediante conceptos a los "bichos" observados al microscopio en el laboratorio–, e insistir en esa correspondencia. La Teoría de la Elaboración, según el trabajo de Pérez, Suero, Montanero y Pardo (2004) sostiene en ese sentido que los conceptos a aprender, como los que en este caso el profesor reitera en su discurso, son susceptibles de introducirse de un modo no rigurosamente científico, sino a partir de conocimientos cotidianos que poco a poco se van reelaborando y resignificando. Esta lógica de acercamiento desde lo cotidiano parece seguirse en la actividad observada, aunque debido en parte a la ausencia de elementos en los escritos de las y los estudiantes, no necesariamente se puede evidenciar esa reelaboración y resignificación.

Por su parte, en otra asignatura denominada Estilo y corrección, se observan prácticas como la siguiente, encaminada a familiarizar a las y los estudiantes con preguntas de una prueba estandarizada:

El profesor les pide trabajar en parejas para elaborar un escrito parecido al que aparece en un texto que tienen, con título, subtítulo, introducción, desarrollo y conclusiones. Les indica que tienen diez minutos para la actividad, durante la cual leen y dialogan, en parte, de otros asuntos no relacionados con ella. Se observa que algunos estudiantes escriben copiando del texto, otros dictan a algún compañero y otros más, aunque están organizados en parejas, trabajan de manera individual. El profesor pasea entre los equipos observando. Posteriormente indica que se reúnan en equipos de cuatro personas para intercambiar sus escritos y calificar el ejercicio mediante una rúbrica. De parte de las y los estudiantes, aunque leyeron los escritos de otros, nada les comentan, se limitan a seguir la instrucción del profesor, quien se refiere a los rubros diciendo: "¿Cumple o no?" Le responden "sí", enseguida dice "entonces, palomita".

Interpretación de la experiencia de Estilo y corrección

En este caso se identifica el énfasis del profesor en organizar la interacción para el desarrollo de una tarea. Se infiere la intención de propiciar el trabajo de los estudiantes encaminado a distinguir la demanda de las preguntas de una prueba a partir de la réplica o imitación de las características de un texto. La forma de proporcionar las instrucciones del profesor es completamente oral y los escritos que se elaboraron no son revisados por éste en cuanto a su contenido, sino a través de la valoración del grupo mediante una lista de cotejo.

Dentro de la práctica ejemplificada en el fragmento anterior existe una fuerte tendencia a la organización de la actividad como eje del

quehacer del profesor. Si bien este aspecto aparece también en la Teoría de la Elaboración, no refiere tanto al ordenamiento de la interacción en el aula, sino a la organización de los temas a enseñar/aprender con base en ciertos criterios, entre los cuales destacan las prácticas de mediación más adecuadas de acuerdo con el tipo de contenidos y las características de los aprendices. Algunas de estas prácticas se dan en el siguiente fragmento de observación de la enseñanza de una profesora de Matemáticas:

La profesora escribe en el pizarrón símbolos para expresar funciones "*f (x)*…" Los estudiantes observan con atención el pizarrón, empiezan a escribir y copian la información. Mientras escribe, la profesora recuerda al grupo los temas que ya revisaron y los que faltan para realizar el examen. Luego dice "les voy a dictar la teoría". Inicia el dictado: "Función constante…" mientras sus estudiantes van anotando, la profesora pide que subrayen o pongan entre comillas la palabra "constante" y dice "punto, no más teoría". Enseguida solicita que con sus palabras le digan lo que significa el concepto "constante"; parte del grupo contesta en voz alta, con sinónimos. Ella escucha y dice "muy bien". Finalmente hace preguntas dirigidas sobre aspectos clave de la tarea matemática que realizan y nuevamente dicta más información. El tema incluye ciertas gráficas que la profesora traza en el pizarrón, mismas que a sus estudiantes solicita hacer con otras condiciones al decirles "pero háganlas utilizando regla para que les queden mejor que a mí, pues eso refleja su personalidad".

Interpretación de la experiencia de Matemáticas

Este fragmento permite notar un uso simultáneo de los lenguajes oral y escrito por parte de la profesora para realizar la inducción al aprendizaje de un contenido de carácter conceptual y procedimental (las funciones matemáticas). En la escritura se incorporan gráficas cartesianas y una serie de símbolos aparejados a conceptos cuya discusión es promovida como aprendizaje de "la teoría". La profesora escribe, habla, escucha, realimenta lo que dicen sus estudiantes y propicia ejercicios de comprensión lectora como los de subrayado o resaltado de texto y paráfrasis (decir en propias palabras alguna información).

Esta combinación de escritura de texto breve, diálogo y una dirección de la actividad centrada en la comprensión es perceptible en las preguntas de la profesora dirigidas a orientar la atención de sus estudiantes sobre aspectos clave del tema que se encuentran abordando. Tales aspectos, desde la Teoría de la Elaboración, representan breves epítomes o síntesis que a su vez son útiles para entender conceptos o procedimientos de mayor complejidad relacionados con el mismo tema o para incursionar al estudio de temas nuevos.

Lectura y escritura, recursos estratégicos para el aprendizaje como elaboración

A pesar de que una de las preocupaciones actuales en el ejercicio de la enseñanza tiene que ver con la planeación, en el contexto de cambios recurrentes al discurso pedagógico producto de los cambios en las políticas y modelos educativos, algo que permanece invariable como parte del quehacer de las y los profesores en ese sentido sigue siendo proponer formas de organización de los contenidos de estudio. Recursos como las "secuencias didácticas" o las "cartas descriptivas" son sólo algunas de las formas en que se concretan las tareas de planeación. En estos recursos se encuentran presentes, en distinta medida, orientaciones didácticas sugeridas dentro de la Teoría de la Elaboración; por ejemplo, ir de lo sencillo a lo complejo según el carácter del conocimiento que se pretende enseñar.

Al pasar la planeación a su implementación en el aula a través de determinadas acciones de enseñanza y aprendizaje, la posición de los autores de este capítulo propone que se realicen de modo habitual ejercicios variados de lectura y escritura, con propósitos tanto de registro y retención de los conocimientos, como de elaboración de nuevos aprendizajes. Sin embargo, para cumplir este tipo de propósitos se requiere superar algunos obstáculos en el ejercicio de la enseñanza. Por ejemplo, al asignar tareas de lectura o de escritura se produce una gran cantidad de interacciones, textos, tan diversas como es el número de estudiantes que se atiende por grupo. En respuesta a esto, algunos profesores terminan por solicitar una especie de consignas de lectura y escritura a sus estudiantes, en las cuales la información se repite, pero no siempre es procesada para construir significado. En contraste, acciones como leer y comentar los textos alienta a realizar lecturas interpretativas y no solamente reproductivas (Cartolari y Carlino, 2016).

A lo largo de un curso son múltiples las ocasiones en que las y los estudiantes leen durante el estudio de las asignaturas (al revisar instrucciones de alguna actividad o examen, o buscar información en sitios web, entre otras). Lo mismo ocurre respecto a la escritura (durante la toma de apuntes en clase o la redacción de tareas escolares, por ejemplo). En este caso, sin embargo, hay una diferencia entre los apuntes prescritos por un docente y los que elaboran por iniciativa propia los estudiantes. Desde la Teoría de la Elaboración, estos últimos apuntes resultan de mayor utilidad en términos de la construcción de significado que se logra, en tanto los estudiantes pueden expresarse en palabras que les resultan más sencillas de entender, lo cual abre un campo para explorar las formas de apropiación de los contenidos usadas por ellas y ellos, como expresión de su actividad cognitiva.

La reflexión sobre lo anterior se materializa en la propuesta de las siguientes actividades, a través de las cuales consideramos se puede ayudar al desarrollo de los contenidos de la clase y al mismo tiempo favorecer una dinámica en la que las y los estudiantes se incorporen a prácticas de lectura y escritura que les permitan avanzar en el conocimiento y prácticas de mayor complejidad como las que tienen lugar en el nivel de la educación superior, según se plantea en trabajos previos (Flórez, Arias y Guzmán, 2006; Guzmán y García, 2015; González y Jiménez, 2021).

Paráfrasis y resignificación de conceptos

Se pide a las y los estudiantes recuperar, a partir de la lectura de un texto, los aspectos esenciales de un concepto y escribirlo con sus propias palabras. Esta actividad promueve la habilidad de la extracción de información puntual y relevante para una discusión, así como la síntesis.

Registro escrito de inferencias y explicaciones

Durante la interacción didáctica que se establece con las y los estudiantes ocurren actos individuales de comprensión que son verbalizados con frases como “ah, profe, entonces si…”; “o sea que es…”. Estos descubrimientos, así como explicaciones sobre algún aspecto del tema a aprender, dadas por algún estudiante, cuando son muy claras y asequibles, son recuperadas por escrito por todo el grupo y constituyen un material autogenerado muy útil como ayuda para la comprensión.

Lectura espejo

Después de leer un texto y analizarlo de manera conjunta con el grupo, las y los estudiantes deben escribir un párrafo de lo que hayan entendido. Luego se elige el párrafo hecho por algún estudiante, quien debe prestarlo a alguno de sus compañeros para que lo lea en voz alta. El propósito de esta actividad es que quien escribió el párrafo escuche en voz de otra persona su elaboración para contrastar si es lo que deseaba expresar y, de encontrar diferencias, poder reelaborar o complementar lo escrito originalmente.

Elaboración de epítomes

Consiste en solicitar a las y los estudiantes una síntesis de los conocimientos abordados hasta cierto momento, ya sea cuando se va a cambiar de tema o si se va a extender o profundizar. Ese proceso de

síntesis se puede realizar mediante la redacción de pequeños párrafos, organizadores gráficos u otra herramienta de escritura.

Triangulación

Se denomina así a una actividad de lectura comentada, la cual concebimos en un esquema donde en el vértice superior de un triángulo isósceles se halla un texto leído previamente, mientras en los vértices de su base se ubican el estudiante y el profesor, quienes realizan aportaciones mutuas en torno al texto, las cuales derivan en nuevas explicaciones, análisis, debate y argumentación. Al final se escribe un párrafo que integre lo aportado para registrarlo y reproducirlo en caso necesario.

Notas evolutivas personales

Según lo que sugiere la fase llamada Control del aprendiz en la Teoría de la Elaboración, esta actividad de escritura consta de apuntes explicativos de las y los estudiantes acerca de sus procesos y dificultades individuales de aprendizaje, así como de otros recursos que emplean para facilitar su comprensión de los temas, especialmente el uso de analogías.

Escritura realimentada y extensión semántica

Entendemos por esto la acción de solicitar párrafos explicativos a las y los estudiantes sobre algún aspecto particular de un tema y luego de escuchar la lectura en voz alta de sus textos, darles a conocer formas mejor elaboradas en cuanto a sintaxis y empleo de conceptos que expresen el mismo contenido, según la disciplina a la que pertenezca el tema.

Reflexiones finales

La planeación y posterior implementación de las acciones de enseñanza atraviesa por varias circunstancias que hacen necesario modificar los esquemas vigentes en la práctica de muchos docentes. La Teoría de la Elaboración aparece ante esto como una alternativa para orientar los esfuerzos en esa línea, mediante ideas como la de presentar en un nivel de aplicación lo más práctico posible los contenidos, de modo que las y los estudiantes se acerquen a los temas desde conocimientos ya presentes en su experiencia, para luego profundizar en su significado (Pérez, Suero, Montanero y Pardo, 2004).

Simultáneamente, lo anterior debe ir acompañado de dispositivos de evaluación adecuados, entre los que se sugiere aumentar el valor en calificación de prácticas de lectura y escritura como las anteriormente descritas. En este sentido, la Teoría de la Elaboración sugiere que la evaluación de los estudiantes se encuentra sujeta a un "principio de desempeño integrado" dentro del cual se tienen que considerar con especial atención las estrategias del estudiante para aprender y su reflexión sobre las dificultades que experimenta durante ese proceso (Reigeluth y Moore, 2017).

Asimismo, es necesario destinar tiempo y una secuenciación útil, tanto para explorar la información que se pide leer y escribir al estudiantado como para enriquecerla en el aula, discutirla y asegurar su comprensión. Como ejemplo, cuando se asignan tareas como las relativas a definiciones de conceptos, la elaboración o copia de esquemas y figuras, se puede instaurar en el aula una dinámica de participación en la cual cada estudiante esté atento a lo que aporten sus compañeras y compañeros y realice comparaciones con lo propio, con lo cual de manera paralela se colabora a construir una cultura de la escucha en el aula.

Queda pendiente indagar alrededor de la posibilidad de ampliar el campo de significación de los contenidos a través de la relación entre diversas asignaturas o disciplinas. Por ejemplo, si un profesor que enseña Matemáticas pide a sus estudiantes buscar una ley de Física cuyo postulado incluye ángulos ¿cómo se realimentan los significados entre ambas disciplinas en ese contexto de contenido?

Referencias

Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores, más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-34.

Cartolari, M., y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un profesorado en Historia, en Bañales, G. Gerardo, Castelló, M. y Vega, N., *Enseñar a leer ya escribir en la educación superior.* SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/29

Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133. http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf

González, Y., y Jiménez. J. (2021). Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela. Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas. *Revista Actualidades*

Investigativas en Educación, 1, 1-22. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42541/44918

Guzmán, F. y García, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-24. https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5147/6256

López-Bosch, M. A. (1998). La Teoría de la Elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la Educación Artística Como Disciplina. *Arte, individuo y sociedad*, 10, 63-76. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110063A/5964

Pérez, A., Suero, M.I., Montanero, M., y Pardo, P. (2004). *Aplicaciones de la Teoría de la Elaboración de Reigeluth y Stein a la enseñanza de la Física. Una propuesta basada en la utilización del programa informático CMapTools.* Procedures of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, España. http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-026.pdf

Reigeluth, C. M. y Stein, F.S. (1983). The Elaboration Theory of Instruction. En C. M. Reigeluth (ed.). *Instructional design: theories and models: an overview of their current status*. L. Erlbaum, 335-381.

Reigeluth, C. (1993). Principles of Educational Systems Design en Reigeluth, C., Banathy, B. & Olson, J. (eds.) *Comprehensive Systems Design: A New Educational Technology*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 50-66.

Reigeluth, C. y Moore, J. (2005). La enseñanza cognitiva y el ámbito cognitivo. En C. Reigeluth, (ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Santillana. 61-76.

Reigeluth, C. (2017). Designing technology for the learner centered paradigm of education. En C. Reigeluth, J., Beatty, y R., Myers, (eds.) *Instructional-Design Theories and Models*, Volume IV, Taylor & Francis Group, 219-263.

Reigeluth, C., Merrill, M., y Bunderson, C. (1978). The structure of subject matter contents and its instructional design implications. *Instructional Science*, Vol. 7, 107-126. http://www.jstor.org/stable/23368173

Reigeluth, C. M., Merrill, M. D., Wilson, B. G., y Spiller, R. T. (1980). The elaboration theory of instruction: A model for sequencing and synthesizing instruction. *Instructional science*, 9(3), 195-219. https://www.researchgate.net/publication/226063833_The_elaboration_theory_of_instruction_A_model_for_sequencing_and_synthesizing_instruction_11

Sáenz, C. (2006). Aplicación de la teoría de la elaboración a la enseñanza de la estadística. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 38, 113-126. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7203/7556

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

Reflexiones sobre la construcción de consignas para la redacción de ensayos

Mtra. Paola Ramírez Martinell
Lic. Benito Castro Pérez

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar una serie de reflexiones sobre la manera en la que se solicita la elaboración de un ensayo a estudiantes[6] de la Educación Media Superior. Para profundizar en ello, hemos entrevistado a cinco profesores de un Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y tras analizar sus comentarios en torno a *cómo usan el ensayo* y cómo lo solicitan, identificamos 1) que las consignas para la elaboración de ensayos que encargan a sus estudiantes se orientan hacia la especificación de aspectos formales y de la estructura textual y 2) que la forma en que se aborda el contenido y la relación con la información que se va a utilizar para desarrollarlo son señaladas de forma general. Así, con el tema de la construcción de consignas más específicas en mente, que orienten a los estudiantes en el abordaje del contenido sobre aspectos formales y con la intención de invitar a los profesores a reflexionar sobre esta tarea, presentamos una propuesta basada en la problematización del contenido del ensayo.

Palabras clave: escritura académica, ensayos, consignas, bachillerato

Encuadre

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la temática que abordamos en este capítulo se relaciona con el área de lenguaje y comunicación e impacta transversalmente a otras áreas académicas a través de ciertas consideraciones en torno a la búsqueda y uso de información, la implementación de estrategias, recursos y materiales para enriquecer las actividades escolares y la promoción de experiencias de aprendizaje para la transformación social. En nuestras reflexiones consideramos la recuperación del sentido de la experimentación pedagógica y la

6 Ambos autores nos adscribimos a un uso de lenguaje inclusivo. Sin embargo, en este trabajo utilizamos el masculino gramatical como recurso genérico.

construcción colectiva de significados que se proyecten de manera plural, informada, responsable y ética.

Introducción

La elaboración de un ensayo es una tarea a la que se enfrentan las y los estudiantes de la Educación Media Superior en algún momento de su trayectoria escolar, pero ¿qué es un ensayo?, ¿realmente los estudiantes saben lo que deben hacer cuando se les solicita un ensayo?

Tras una detallada revisión bibliográfica (Carrasco Altamirano et al., 2013; Collante Caiafa et al., 2009; Gasca Fernández y Díaz Barriga Arceo, 2016; Miras y Solé, 2007; Teberosky, 2007) y considerando nuestra experiencia como lectores y escritores cotidianos, definimos al ensayo como un texto a través del cual un autor se aproxima a un tema a partir de la combinación objetiva de información; por una parte, información que toma de fuentes que ha buscado y seleccionado; y por otra, información que él mismo va integrando con la intención de exponer su postura.

El ensayo también es un recurso de uso escolar que se emplea con objetivos cognitivos y procedimentales, especialmente orientados hacia la búsqueda y organización de información, y al desarrollo de habilidades de lectura y escritura implicadas en ello, tales como la comparación, jerarquización, síntesis y argumentación (Carlino, 2013). Asimismo, en la escuela, el ensayo puede ser considerado como un producto para corroborar ciertos saberes y habilidades, o incluso como recurso que influya en la evaluación, acreditación o hasta el ingreso a otros niveles y espacios educativos (Procter, 2002; Rose, 2015).

La diversidad de usos y propósitos con los que se emplean los ensayos en la escuela hace que los estudiantes se enfrenten al reto de tener que inferir qué es un ensayo y cómo debe elaborarse. Balderas Gallardo y Hernández Rojas (2020) relacionan esta problemática con el hecho de que las concepciones que los docentes tienen sobre los ensayos dependen de la naturaleza de sus asignaturas y se evidencian en los usos y propósitos con los que los solicitan.

Con esto en mente, orientamos nuestras reflexiones de este capítulo hacia la enunciación de consignas o indicaciones que dan los docentes a fin de que, independientemente de la asignatura, los estudiantes tengan claridad con respecto a lo que se requiere para escribir un ensayo.

La escritura de ensayos en la Educación Media Superior

Al respecto de la escritura de ensayos a NMS, algunos de los estudios que se han desarrollado incluyen: la exploración de los géneros expositivos

más utilizados y la identificación de sus usos y finalidades escolares (Balderas Gallardo y Hernández Rojas, 2020), el desarrollo de programas basados en la Lingüística Sistémico Funcional para el fortalecimiento de las habilidades implicadas en la escritura del ensayo (Collante Caiafa et al., 2009) y la creación de modelos instruccionales que se utilicen para fomentar las habilidades argumentativas en los estudiantes de este nivel (Gasca Fernández y Díaz Barriga Arceo, 2016).

Un punto en el que coinciden estos trabajos tiene que ver con la descripción de su estructura formal y con la señalización de sus intenciones discursivas (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013). Si bien Gasca Fernández y Díaz Barriga Arceo (2016) reconocen la importancia de la instrucción guiada en la elaboración de ensayos, la investigación en torno al empleo de consignas que orienten a los estudiantes en el tratamiento de la información que se emplee para escribir un ensayo, aún requiere de espacios de profundización.

Profundicemos sobre las consignas

De acuerdo con Camelo (2010), una consigna es una operación intelectual en la que se descompone una tarea; una expresión del discurso instruccional con incidencia en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas. En términos más coloquiales, las consignas son instrucciones o especificaciones sobre lo que hay que hacer en una tarea (Aisenberg, 2010), o bien, lo que se debe hacer para satisfacer las expectativas de quien la solicita (Basuyau y Guyon, 1994).

En la escuela, las consignas se encuentran en los libros de texto, por escrito y hasta en presencia simultánea de íconos y señalizaciones, o bien, son verbalizadas por los docentes de cada clase o taller. Sin embargo, para que las consignas realmente orienten a los estudiantes en la comprensión y elaboración de una tarea, éstas han de ser claras y han de especificar los objetivos o aspectos concretos que se esperan en las realizaciones estudiantiles (Atorresi, 2005; Camelo González, 2010; Sarni et al., 2020). Aunque de acuerdo con Álvarez Lobatón (2013) esto no siempre ocurre así cuando las consignas se emplean para la producción de textos académicos y es que como explica Atorresi (2005), al escribir hay habilidades y *microhabilidades* cuya ocurrencia se asume como un hecho indisociable, como algo que no requiere de especificación.

Así, la asignación de consignas no sólo se relaciona con la tarea en sí misma, sino que además depende de lo que el docente considera que se necesita, o no, incluir en la explicación (Sarni et al., 2020) e incluso de aquello que los estudiantes deducen como algo que se espera que realicen. En este sentido, se instaura una especie de contrato de

ingenuidad (Sinclair y Coulthard, 1975) en el que ambas partes se mueven con respecto a lo que creen que otros saben y esperan.

Entonces, la ejecución de las tareas y la orientación para su elaboración se alcanza a reconocer en las consignas que los profesores solicitan; sean éstas globales, en tanto que se orientan hacia lo procedimental, o abiertas y orientadas a la promoción de soluciones más reflexivas (Aisenberg, 2010). Sin embargo, aun en los casos de mayor apertura a la reflexión, las consignas tienden a quedarse en los límites del aula, pues lo que se solicita a los estudiantes permanece al margen de la legitimación del contenido que se pretende enseñar en el aula (Candela, 2001) o no alcanza movilidad, ya que su impacto queda limitado a la revisión del docente (Atorresi, 2005).

En el caso de la escritura de textos en el NMS, lo ideal sería formular y plantear consignas que además de clarificar aspectos formales (Atorresi, 2005; Camelo, 2010) permitan establecer situaciones que den movilidad a los textos que los estudiantes deben escribir, de manera que alcancen a reconocer que sus ensayos comunican y pueden ser leídos por otros (Lerner, 2001).

Metodología

Considerando lo que hasta aquí hemos abordado para este capítulo, optamos por entrevistar a un grupo de docentes del Colegio de Bachilleres a fin de conocer cómo y con qué propósitos utilizan el ensayo, y qué especificaciones hacen a sus estudiantes al solicitarlo. En el análisis de la información obtenida en estas entrevistas buscamos comprobar nuestra hipótesis: "las nociones, las intenciones y las expectativas que los docentes tienen en torno al uso del ensayo determinan las consignas con las que estos se solicitan a los estudiantes e impactan en su circulación fuera del aula"

Participantes y obtención de datos

Debido a que uno de los autores de este capítulo había realizado trabajos previos en un plantel del Colegio de Bachilleres del sur de la Ciudad de México, optamos por entablar comunicación con una profesora de dicho plantel. Tras algunos intercambios online, y con el constante apoyo de la docente, logramos integrar un grupo de cinco maestros que actualmente imparten las asignaturas de Artes, Biblioteconomía, Biología, Filosofía y Matemáticas.

Realizamos entrevistas semi-estructuradas de forma individual. Cada entrevista fue grabada y tuvo una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos.

Análisis

Realizamos una transcripción léxico-ortográfica de cada entrevista y para el tratamiento de los datos seguimos a Arfuch (1995) y recuperamos las palabras exactas de los docentes con la intención de hacer justicia a sus ideas y voces.

Procedimos al análisis cualitativo de las entrevistas a través de la identificación de ideas clave que organizamos en un esquema comparativo que nos permitió definir las tres categorías con las que buscamos corroborar nuestra hipótesis. A continuación, ahondaremos en cada una de ellas.

Nociones sobre el ensayo

En esta categoría integramos los comentarios en los que identificamos que los docentes dieron explicaciones en torno a lo que conciben como ensayo. Al respecto, nos encontramos que las nociones de los docentes entrevistados van en cuatro direcciones:

Como estrategia integradora. Esta noción la reconocimos en los comentarios que los docentes hicieron sobre las posibilidades que ven en el uso del ensayo como alternativa para fortalecer aprendizajes y desarrollar habilidades comunicativas orientadas a la escritura académica como la interpretación, síntesis, argumentación, búsqueda de información y citación. Particularmente, la docente de Matemáticas nos aclaró que para ella "los ensayos se usan para desarrollar habilidades no procedimentales" siendo éste un motivo por el cual no utiliza ensayos en su clase.

Como instrumento de evaluación. Los profesores se refirieron al ensayo desde esta posibilidad a través de comentarios como el de la profesora de Biología, quien dijo que "el ensayo deja ver la consolidación que los alumnos tienen sobre un tema"; o del profesor de Filosofía, que comentó que "en los ensayos el estudiante demuestra que ha adquirido conocimientos y deja ver qué tanto puede profundizar en los temas".

Como texto de uso escolar. Los docentes también hablaron sobre el ensayo como un texto que se utiliza en y para la escuela. Particularmente, la profesora de Artes refirió a su relevancia en los estudios posteriores a la EMS, resaltando que "es importante que lo aprendan a hacer en el bachillerato, porque en la universidad sus profesores no se detendrán a enseñarles cómo se hace un ensayo". En este mismo sentido, los profesores hablaron sobre su uso interdisciplinar, como comentó el profesor de Filosofía: "el ensayo se usa en todas las materias" y su uso es transversal, como explicó la profesora de Biblioteconomía, diciendo que "con los ensayos se pueden abordar varios temas".

Como producto de análisis literario. Esta noción la detectamos en los comentarios de una profesora, la docente de Biblioteconomía, quien nos dejó ver que para ella los ensayos no solamente son textos que los estudiantes escriben, sino que también son los textos que otros escriben y que han de ser leídos con intenciones más apreciativas: "es importante que los estudiantes lean ensayos de autores conocidos, como García Márquez o de otra gente de renombre y prestigio para que vean cómo otros comunican sus ideas".

Orientaciones que apoyan la escritura del ensayo

Esta categoría la integramos a partir de los comentarios que los docentes hicieron respecto a la manera en la que orientan a sus estudiantes en la escritura de ensayos. En la revisión de estos comentarios nos encontramos que los profesores:

Realizan intervenciones focalizadas para repasar las características formales de los ensayos, pues como comenta la profesora de Artes "en mi asignatura no se profundiza en la escritura de ensayos pero he visto que a los alumnos les cuesta trabajo, por eso dedico espacios fuera de mi clase para trabajar ese tema", al respecto la maestra nos explicó que específicamente utiliza el método de sumillado y el Cornell. Como ella, el profesor de Filosofía comentó: "procuro acompañar a los estudiantes en la búsqueda de información, de ser posible hay que acompañarlos a la biblioteca".

Sugieren recursos en línea para apoyar a los estudiantes en el repaso de la estructura de un ensayo. La maestra de Biología comenta: "a veces los mando a un portal del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en donde hay ejemplos y los estudiantes pueden ver gráficamente toda la estructura", también la maestra comentó que proporciona material más explicativo, como videos o imágenes. Asimismo, la profesora de Biblioteconomía nos mencionó que utiliza recursos varios declarando que "puedo usar un video o ejercicio para explicar qué es un ensayo".

Consignas para la elaboración de ensayos

Esta categoría está integrada por las indicaciones o consignas que hacen los docentes a sus estudiantes al solicitar un ensayo y en la revisión de estas indicaciones encontramos tres tipos de especificaciones.

Especificaciones de forma. Que van de la delimitación del número de páginas a la explicitación de los apartados que el documento ha de incluir (introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía). Además de solicitudes explícitas con respecto al cuidado de la redacción y la ortografía.

Especificaciones de contenido. Con respecto a qué escribir, el profesor de Filosofía nos comentó que para orientar a sus estudiantes en la delimitación del contenido a abordar en sus ensayos, él parte de preguntas detonadoras sobre temas específicos de su clase en vinculación con "problemáticas del entorno y tentativas de solución de situaciones que viven los estudiantes". En el caso de los demás docentes entrevistados estas especificaciones del contenido se enfocan hacia la inclusión de opiniones y reflexiones, como nos comenta la profesora de Biología quien las ubica "en el desarrollo y conclusión, sobre todo conclusión, en donde ellos expresan 100% su opinión".

Especificaciones de uso de fuentes documentales. Al respecto, los docentes comentaron que otras solicitudes que hacen a sus estudiantes tienen que ver con los documentos que usan para elaborar sus ensayos, enfatizando en el empleo de las fuentes sugeridas y fuentes adicionales, cuidando su correcta citación y evitando el copiar y pegar información.

Reflexiones del análisis

Quisiéramos iniciar estas reflexiones comentando que por el tipo de asignaturas que imparten los docentes que entrevistamos, ellos no tienen la responsabilidad de enseñar cómo se debe elaborar un ensayo, ya que para esto hay materias específicas como Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura y talleres como el de Análisis y Producción de Textos en las que explícitamente se tocan contenidos enfocados al desarrollo de las habilidades que se requieren para escribir ensayos. Sin embargo, los comentarios que estos cinco profesores hicieron nos dejan ver la necesidad de apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades para la escritura académica, y que además utilizan el ensayo con finalidades diversas.

Cuando los profesores refirieron a *cómo* solicitan ensayos a sus estudiantes, identificamos que ponen mayor énfasis en los aspectos formales y que las especificaciones sobre el tratamiento del contenido quedan un poco desdibujadas. De ahí que un punto para reflexionar tiene que ver con el (re)planteamiento en torno a la *construcción de consignas* que tengan como objetivo clarificar para los estudiantes *cómo abordar el contenido* de un ensayo. Pero ¿cómo generar este tipo de consignas? Si bien, sugerir los temas a tratar y los textos a utilizar funciona como detonador para que los estudiantes inicien su relación con la información que van a incluir en sus ensayos, hay un aspecto que consideramos que podría orientarlos en la organización y el tratamiento de la información relacionada con la problematización del ensayo. Con problematizar el ensayo nos referimos específicamente a la posibilidad de que a partir de las intenciones, motivaciones o propósitos específicos

que tenga el docente, se les pida a los estudiantes aproximarse a un conflicto o a una situación problemática que desarrolle por escrito y tenga impacto en otros.

A continuación, presentamos dos tablas con un par de ejemplos que dejan ver la manera en la que se puede problematizar el ensayo y construir consignas que orienten a los estudiantes en el manejo de la información con la que construyen sus textos. En estos ejemplos no hacemos referencia a las consignas orientadas en las especificaciones de forma, debido a que, como ya mencionamos, los docentes que entrevistamos son claros en este tipo de consignas.

Motivación inicial	Ante la sobreabundancia de información y la cada vez más prolífica y creciente difusión de noticias falsas, es importante que los estudiantes aprendan a discernir entre la información real, falsa, que tiene algún sesgo o está tergiversada.
Propósito	Que los estudiantes comprueben la confiabilidad y veracidad de la información.
Delimitación de la situación	En la situación que se plantee se buscará que los estudiantes revisen distintas fuentes a fin de corroborar si la información es cierta, falsa y que a partir de ello den una opinión.
Establecimiento de la consigna	
Situación planteada	"Por los problemas de contaminación atmosférica, estoy pensando en comprar un auto eléctrico, pero un amigo me ha hecho dudar sobre esto, ya que me comentó que, en un blog, leyó que las baterías de los autos eléctricos también contaminan. Quisiera que me ayudaran a decir qué me conviene, sus argumentos los incluiré en el blog que leyó mi amigo para que otros puedan tomar una decisión informada".
Consigna orientada a desarrollo del contenido	Utilizando las fuentes que consideren necesarias (videos, imágenes, textos, noticias, artículos científicos, información vista en clase), elaboren un ensayo en el que: Expliquen las diferencias entre los autos eléctricos y los que usan gasolina. Argumenten por qué consideran que uno podría ser mejor que otro (o si son iguales). Expongan por qué es importante estar bien informado antes de comprar un auto. Me den su opinión sobre lo que creen que debo hacer.

Tabla 1. Ejemplo 1 de Problematización.

Motivación inicial	Es importante invitar a los estudiantes a que profundicen en los contenidos escolares para que pasen de un estado en el que dan por hecho todo lo que se les enseña a uno en el que lo cuestionan, es decir, para que se desplacen del "así es" al "¿por qué es así?" (Candela y Naranjo, 2014).
Propósito	Cuestionar información escolar que podría no ponerse en duda.
Delimitación de la situación	La situación planteada ha de llevar al estudiante a profundizar sobre algún contenido que esté viendo en clase.
Establecimiento de la consigna	
Situación planteada	"En el libro de Geografía leí que sin la Luna: La Tierra giraría más aprisa, lo que significa que los días serían más cortos, por lo que las temperaturas serían más bajas". Pero siento que a este apartado le hace falta información. Vamos a agregarla. [Geografía 5o semestre, p. 83, (2015)]
Consigna	Considerando este fragmento del libro de Geografía, elaboren un ensayo en el que: Mencionen si creen que esta información es real. Argumenten por qué lo creen así. Fundamenten sus argumentos utilizando información que tomen de las fuentes que consideren necesarias.

Tabla 2. Ejemplo 2 de Problematización.

Como hemos visto en estos ejemplos, los elementos que pueden servir al docente en la planeación de consignas centradas en el contenido son:

- Problematización del ensayo a partir de la definición del propósito con el que espera que los estudiantes se relacionen con la información.
- Establecimiento de la situación o el conflicto a partir del cual se invita a los estudiantes a escribir el ensayo.
- Delimitación del alcance del ensayo a través de la explicitación de la intención o finalidad con la que se les solicita a los estudiantes que escriban.

Conclusiones

Pensar la consigna desde una perspectiva en donde se promuevan diversas experiencias de aprendizaje y se implementen estrategias o recursos digitales es un aliciente para que se desarrollen o fortalezcan aquellas competencias enmarcadas en la Nueva Escuela Mexicana

que se asocian a la escritura de ensayos, como son las competencias comunicativas, uso y manejo de Tecnologías de la Información y de la Comunicación o TIC y el trabajo colaborativo. Además, fomentar y motivar a los estudiantes a escribir textos en donde aprendan a argumentar y defender sus posturas y posiciones respecto a algún tema, sirve para edificar un saber social plural, informado, responsable y ético. Consideramos que desde la experiencia del docente se pueden generar consignas en las que se vinculen los contenidos curriculares y contextuales de los estudiantes. Si bien, no es sencillo definir qué es un ensayo, cada docente logra hacer uso de éste a partir de sus nociones y conceptualizaciones, en donde se enmarcan diversas habilidades a desarrollar y la consolidación de saberes propios de cada área. Aunque no profundizamos en ello, los profesores también nos mencionaron que han notado que los estudiantes no se interesan por este tipo de textos. Pensamos que construir consignas orientadas al contenido, en donde se problematice una situación podría resultarles de mayor interés.

Finalmente, consideramos prudente que se debe tomar la precaución de que al tratar de relacionar los ensayos con aspectos experienciales y de contexto, éstos se vuelvan una columna de opinión en donde no haya una integración objetiva de información. Es importante que en el ensayo se integren los saberes científicos del estudiante (*yo epistémico*) con sus saberes sobre la vida y sus experiencias (*yo empírico*) y que a partir de ese vínculo se desarrollen habilidades que puedan tener una influencia significativa en su formación escolar y su vida, como menciona Charlot (2014): "[los docentes] tenemos que abrir ventanas para liberar al alumno de su contexto cotidiano, pero también tenemos que enseñar para que el alumno pueda comprender mejor su vida cotidiana y su comunidad" (p. 30).

Referencias

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas y aprendizaje. En I. A. Siede (Ed.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45–74). Aique.

Álvarez Lobatón, M. Y. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 65-76. https://doi.org/10.19052/ap.2331

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica.* Paidós.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4–14.

Balderas Gallardo, G., y Hernández Rojas, G. (2020). Géneros de escritura académica en el bachillerato: ¿Qué tanto se utilizan para fomentar el aprendizaje? *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* 17(39), 1–22. https://doi.org/10.31206/rmdo252020

Basuyau, C., y Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie: Contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 39–46. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1271

Camelo González, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación,* 15(2), 58–67. https://doi.org/10.14483/22486798.3159

Candela, A. (2001). Poder en el aula: Una construcción situacional. *Discurso, teoría y análisis*, 23–24, 139–157.

Candela, A., y Naranjo, G. & de la Riva, M. (2014). ¿Qué crees que va a pasar? Las actividades experimentales en clases de ciencias. Cinvestav. Pp. 25–45.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.

Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencia, M. T. F., Castro Azuara, M. C., y López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349–354.

Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483–506.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. Polifonías. *Revista de Educación*, 3(4), 15–35.

Collante Caiafa, C., Villalba Villadiego, A., Carreño de Tarazona, S., y Ortiz Padilla, M. E. (2009). La producción de ensayos en la educación media superior: Una experiencia significativa alrededor de la relación vertical Universidad-Escuela en el mejoramiento de las habilidades comunicativas. *Psicogente,* 12(22), 352–357.

Gasca Fernández, M. A., y Díaz Barriga Arceo, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de Bachillerato. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 73–93. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.337

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica, SEP.

Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83–112). Graó.

Procter, M. (2002). The essay as a literay academic form: Closed gate or open door? En J. Brockmeier, M. Wang, y D. R. Olson (Coords.), *Literacy, narrative and culture* (pp. 170–185). Routledge.

Rose, D. (2015). New developments in genre-based literacy pedagogie. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2a ed., pp. 227–242). Guilford Press.

Sarni, M., Tosy, N. S., y Lugano, M. O. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula: apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Revista Perspectivas Educativas,* 10(1).

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Telebachillerato Comunitario. Quinto semestre: Geografía* (7a reimpresión). SEP.

Sinclair, J., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils.* Oxford University Press.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 17–46). Graó.

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

El pódcast educativo en la cultura digital y su aplicación en el desarrollo profesional de los docentes de EMS: Aportes desde la pandemia

Dr. Gonzalo González Osorio
Mtra. María del Rosario Pérez Méndez
Mtra. Alicia Adriana Morán

Resumen

El presente capítulo relata la pertinencia del pódcast educativo en la experiencia formativa "Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su aplicación en la Educación Media Superior" con aprendientes de la Maestría en Educación Media Superior (MEMS), del Centro Regional Coatepec de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), en el año 2021, en atención a la política educativa de la cultura digital de la Nueva Escuela Mexicana en la profesionalización docente. Como resultado de la implementación de este recurso didáctico, novedoso y fácil de usar durante la pandemia para la labor docente a distancia de forma virtual, se propone una estrategia didáctica y un sencillo método para su elaboración y se dan a conocer las impresiones de su uso por parte de los aprendientes. Según la experiencia docente y la opinión emitida por el grupo, se destaca el impacto positivo del pódcast en el trabajo colaborativo, la creatividad, el desarrollo de saberes digitales y la capacidad de síntesis y para hablar ante un micrófono.

Palabras clave: pódcast educativo, cultura digital, profesionalización docente, política educativa, pandemia

Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró a la COVID-19 pandemia. Las medidas de aislamiento y de seguridad sanitaria se normalizan día a día en todo el mundo. Desde entonces se han emitido recomendaciones internacionales y, en el caso de los Estados Unidos Mexicanos, ordenanzas jurídicas en materia de seguridad pública, economía, agricultura, ganadería, desarrollo rural, pesca y alimentación, comunicaciones y transportes, salud, trabajo y previsión social, turismo y educación.

En este escenario de contingencia, medidas de seguridad sanitarias y aislamiento, el Servicio Educativo Nacional (SEN) en México reiteró su compromiso de prestar el servicio educativo en apego al artículo tercero constitucional en el que se habla del derecho a la educación que tiene toda persona. Durante el aislamiento preventivo, los docentes del país nos vimos en la necesidad de continuar nuestras funciones a distancia y responder a las poblaciones, considerando la diversidad cognitiva, de contextos sociales, económicos, de cultura tecnológica y de profundas condiciones de desigualdad.

Ante la diversidad de escenarios para el ejercicio de la práctica docente, la Secretaría de Educación Pública (SEP), y para el caso de nuestro Estado la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) a través de la UPV, ofrecieron a los docentes estrategias de apoyo, mediante plataformas virtuales y el diseño de cuadernillos, para asegurar la continuidad del servicio educativo. El mayor reto al que se enfrentaron tanto las autoridades como los docentes fue evitar la interrupción de la oferta de y la atención educativa al estudiantado sin acceso a las TIC.

Uno de los problemas que hemos reconocido en la educación durante la pandemia es la carencia de una propuesta que asegure el servicio educativo en periodos de emergencia en el nivel medio superior, que responda a la diversidad de contextos, por parte del SEN. Por tal motivo, nos interesa visibilizar las prácticas pedagógicas consideradas emergentes, la diversidad de reacciones para atender la situación educativa, el aprender en el aprender y las prácticas auto-organizativas que los docentes implementaron en la MEMS de la UPV.

Experiencia

Según los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana (2019), sabemos que en cualquier nivel educativo, desde el básico al medio superior, se deberá cuidar la asequibilidad (el derecho a la educación para todos), la accesibilidad (la obligación del Estado para hacer llegar la educación, gratuita e inclusiva), la aceptabilidad (la preparación de los profesionales de la educación) y la adaptabilidad (adecuar la educación a los diferentes contextos). Estos cuatro aspectos debieron cuidarse y procurarse aún más durante la pandemia, ya que en general, los estudiantes dejaron de asistir a su escuela. Había que buscar la manera de acercar la educación a todos. Si ya de por sí las brechas educativa, tecnológica y económica desafiaban los alcances y recursos del SEN, éstas se ahondaron conforme los meses pasaron.

Desde que comenzó la pandemia, y ahora en la transición para volver a las aulas físicas (en lo que va del 2022), las clases presenciales y la reacción de los docentes para asegurar la atención educativa ha sido diversa y

desigual. En este sentido, habría que reconocer que el distanciamiento social modifica las relaciones entre los actuantes educativos, pues se presentan situaciones como: limitación de conectividad; la diversidad familiar que influye en el apoyo que pueden recibir los estudiantes en el desarrollo de sus actividades educativas; diversidad de necesidades educativas y diferenciadas; el estado emocional familiar y personal; poca o nula disposición de recursos materiales, tecnológicos y de conectividad; además de la diversidad cultural y étnica. Estos elementos, indudablemente, inciden en la respuesta y reacción de los actores de la educación –docentes, estudiantes y padres de familia o tutores– para continuar el proceso educativo.

Al conocer estos escenarios, es importante cuestionarse sobre: ¿cuáles han sido las reacciones de los docentes?, ¿cómo lograron asegurar el derecho a la educación de los estudiantes en estos contextos?, ¿qué han aprendido? De las estrategias que facilitaron la SEP, SEV y la UPV, ¿qué adoptaron y qué de nuevo desarrollaron, sea en forma individual o colectiva?, ¿cómo se dio la comunicación entre los colegas con los que se tiene contacto en el ámbito educativo?, y ¿qué acciones pedagógicas creativas surgieron?

Algunos docentes implementaron propuestas, desde la iniciativa personal, para trabajar a distancia, complementando o sustituyendo las propuestas por el SEN. Se usaron aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp para hacer llegar video tutoriales de autoría propia a sus estudiantes y así continuar el proceso de aprendizaje. Esta relación del docente con el contenido y las TIC constituye una estrategia pedagógica que surge como consecuencia de un cambio de escenario en el contexto educativo propiciado por la pandemia. Ésta, como muchas ideas pedagógicas que no incluyen la tecnología y no han sido sistematizadas, podría considerarse parte de una pedagogía emergente, la cual engloba habilidades que se ponen de manifiesto en el aprender durante el aprender.

Las pedagogías emergentes nos invitan a sumergirnos en los procesos de aprendizaje (Figura 1), en ese sentido es imperativo explorar la biología del conocimiento, misma que nos lleva a repensar lo epistemológico, a entender el origen y la naturaleza biológica de los seres humanos, a reconocer nuestra condición como seres biológicos y sociales y cuestionarnos ¿cuál es nuestro espacio de acción y de existencia?

En dicho contexto de adaptación y retos, por supuesto, la educación superior no fue la excepción, y frente a tan complejo escenario, el programa de MEMS de la UPV apoyó a sus docentes para implementar estrategias innovadoras que contribuyeran a dar dinamismo a las clases virtuales después de varios meses de confinamiento. Y es que conforme

avanzaba el tiempo, se hacía más notoria la falta de interés de los aprendientes, debido a la realidad que estaban viviendo en medio de la incertidumbre ante la presencia cada vez cercana de problemas de salud, desempleo, estrés y muchos otros factores propiciados por los efectos de la COVID-19.

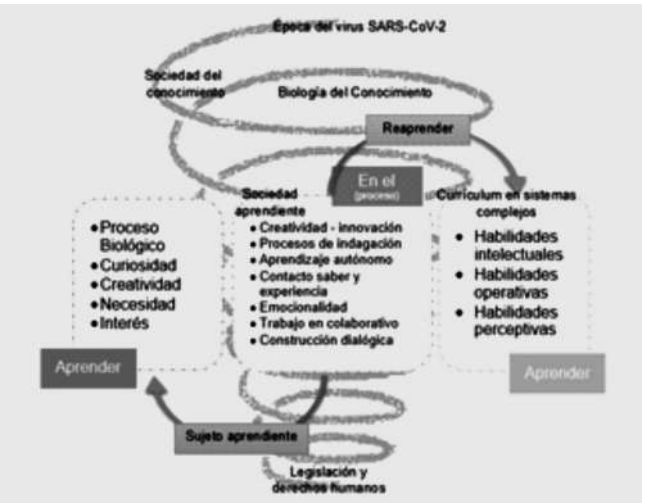


Figura 1. Proceso activo del aprender —experiencia cognitiva—: aprendizaje durante toda la vida propia.

Las estrategias docentes utilizadas al principio de la pandemia empezaron a ser insuficientes y los resultados ya no eran los esperados. Poco a poco, cada docente de la MEMS usaba nuevas y distintas aplicaciones informáticas en las actividades que realizaban con sus aprendientes, aunque se debe hablar de las dificultades a las que se enfrentaron por la brecha digital existente en diversas regiones del estado y debido a los complejos contextos socioculturales que comenzaron a presentar los estudiantes a partir del año 2020.

En la búsqueda de alternativas que les permitieran innovar su mediación pedagógica, y con la intención de hacer más atractivas sus sesiones a distancia, se propuso una iniciativa hasta el momento inédita para la UPV. Uno de los docentes del Centro Regional Coatepec, en su necesidad de encontrar apoyos tecnológicos para sus clases en plataformas digitales, dio con las bondades del pódcast educativo en diversas fuentes de información, las cuales lo identificaban como un medio de comunicación novedoso, útil y viable para fortalecer las actividades escolares a distancia.

Una de esas referencias fue la de Izuzquiza (2019), quien señala la presencia del término pódcast desde el año 2004, usado por primera vez en un artículo periodístico. Solano y Sánchez (2010) lo describen,

por su parte, como "una grabación digital de un programa de radio o cualquier formato de audio que se [pone] al libre acceso en Internet para que [pueda] ser descargado por todos los usuarios que [estén] interesados en la temática que [trate]" (p. 126). Además, los autores hacen especial referencia al pódcast educativo y lo definen como "un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planeación didáctica" (2010, p. 128), el cual es considerado como un material didáctico práctico e innovador que puede ser elaborado tanto por el docente como por sus estudiantes, con la capacidad de personalizar el entorno de aprendizaje.

El pódcast educativo como herramienta de comunicación, resulta útil en entornos educativos virtuales, porque aporta diversos beneficios: mayor calidez entre usuario y equipo, ayuda a llamar la atención y promueve mayor participación de quien lo usa, además personaliza el modo de instrucción. Por otro lado, es una herramienta rentable que permite dar voz a quienes no la tenían, por ejemplo, estudiantes con dificultades de aprender o que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de expresarse y participar en el aprendizaje. Los beneficios potenciales y metodológicos del pódcast ofrecen frescura y originalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, generan mayor cultura participativa, fomentan el aprendizaje colaborativo, brindan oportunidades de mayor expresión cultural y lingüística e impulsan el desarrollo de competencias colaborativas (Saborio, 2018).

Alarcón y colaboradores (2017) consideran que existe un alto nivel de satisfacción entre quienes acuden al pódcast como recurso para mejorar el aprendizaje, señalando que éste es fácil de consultar, útil para el aprendizaje, motiva a aprender y que los estudiantes se sienten satisfechos utilizándolo en su formación, pues muestran información teórica y práctica, su contenido está correctamente estructurado, contienen información académica rigurosa y su diseño suele ser atractivo.

En este contexto y con dichos beneficios del medio, en el mes de octubre del 2021 el docente de la MEMS interesado en este tema inició de forma virtual la experiencia formativa "Las TIC y su aplicación en la Educación Media Superior", correspondiente al Centro Regional de Estudios de Coatepec, integrada por 20 aprendientes de segundo semestre. Mediante el autoaprendizaje, el docente acompañó al grupo durante el curso y tomó como base las recomendaciones de diversos *youtubers* para diseñar un sencillo método para la elaboración del guion de su pódcast de bienvenida, integrado por los siguientes pasos:

1. Introducción y pregunta detonadora
2. Presentación

3. Explicación del tema principal
4. Desarrollo de los puntos clave del tema principal
5. Resumen
6. Despedida

A partir de dicha estructura, el docente grabó un pódcast de casi tres minutos, definiendo claramente cada uno de los pasos establecidos para su elaboración. Utilizó la aplicación anchor.fm o simplemente Anchor, pues es un sitio web gratuito e intuitivo, que le facilitó crear una cuenta y subir a su canal nuevo de pódcast el episodio de bienvenida para los aprendientes, compartiendo el enlace del archivo de audio con su grupo.

Durante la primera sesión virtual, los aprendientes, junto con el docente, analizaron la estructura del pódcast, haciendo énfasis en lo que debe incluirse y lo que no en cada una de las etapas de este tipo de productos educativos. Se encontró que su duración idealmente no debe exceder los cinco minutos. Además, el docente les describió el proceso de grabación y edición, así como el equipo, aplicaciones y conectividad con los que generó el archivo de audio.

En primer lugar, escribió el guion de cada uno de los pasos que integrarían el episodio de bienvenida para subirlo a su canal de pódcast. Luego grabó cada etapa en la aplicación iMovie de un iPad y las editó con la misma aplicación, eliminando las partes en las que se equivocó al hablar o donde consideró que era necesario explicar de otra forma lo que deseaba transmitir a sus nuevos estudiantes. El siguiente paso fue guardar el archivo en formato de audio MP3 para subirlo a la aplicación Anchor. Creó de forma intuitiva su canal de pódcast directamente en el sitio web de Internet en Anchor. Y, finalmente, subió el archivo MP3 a su canal. Copió el link de acceso al episodio del pódcast que proporciona la aplicación y lo compartió con su grupo en Google Classroom.

Una vez analizado el pódcast de bienvenida por todo el grupo, el docente pidió a los aprendientes que se organizaran en parejas. Durante el curso, cada bina creó su propio canal de pódcast en Anchor y grabó dos episodios para fortalecer el aprendizaje de los temas abordados en la experiencia formativa, respetando la estructura propuesta por el docente y teniendo libertad para el proceso de grabación y edición de cada uno de los episodios. La creatividad y la imaginación fueron dos elementos solicitados para la elaboración de los episodios de su pódcast, teniendo como objetivo educativo la consolidación de los conceptos más importantes de los temas que abordaron, tomando en cuenta que su elaboración favorece el repaso, la síntesis y el trabajo en equipo.

Los resultados rebasaron las expectativas del docente, debido al compromiso que asumieron los aprendientes de la MEMS durante la producción de sus audios. Algunos demostraron sus habilidades para

hablar ante un micrófono o para la edición, así como para escribir el guion y su capacidad de recolección, interpretación y síntesis de la información. Además, compartieron su experiencia sobre el uso de diversas aplicaciones para grabar sus audios y para editarlos en diferentes plataformas y dispositivos.

El docente fomentó la discusión del uso de este medio de comunicación durante el curso. Los testimonios fueron alentadores y algunos de los aprendientes de inmediato lo pusieron en práctica con sus estudiantes de bachillerato y manifestaron que adquirieron nuevos saberes digitales durante su grabación y edición, especialmente a través del trabajo en equipo y de la consulta a otros compañeros del grupo de la maestría. Incluso algunos relataron que aprendieron aplicaciones o implementos tecnológicos sobre el pódcast en las aulas donde se desempeñan.

Resultados

Al final del curso, los aprendientes recibieron un formulario con diez preguntas para conocer sus impresiones sobre el uso del pódcast educativo. Entre las respuestas relevantes destaca que 55% de los aprendientes de la MEMS considera “muy bueno” el uso de este medio de comunicación con fines educativos, y otro 10% respondió con un “extremadamente bueno”. En cuanto a la frecuencia con que usaban el pódcast los docentes, 60% señaló que “nunca” los había utilizado y otro 35% que “muy pocas veces”. En cuanto a la preferencia, 35% contestó que “le gusta” escuchar pódcast y 40% seleccionó la opción “regular”. Finalmente, al 70% le gustó “mucho” elaborar sus propios pódcast educativos y 75% contestó con un “regular” si sabían utilizar aplicaciones para elaborar pódcast.

Por otro lado, la totalidad de los aprendientes del curso que contestaron el formulario refirieron que les gustaría aprender más sobre la elaboración de pódcast. Como el programa de la MEMS es para docentes de Educación Media Superior, también se les preguntó si usarían dicho producto como un apoyo más para su labor docente y 80% respondió “casi siempre” o “algunas veces”. En cuanto a las dificultades para su elaboración, el mayor porcentaje fue de 35% para el diseño del guion, aunque las opciones de hablar lo que se tenía que grabar, aprender a utilizar las aplicaciones y usar el equipo de grabación tuvieron porcentajes considerables. Finalmente, 95% contestó que le gustaría tomar un curso para aprender a crearlos y todos manifestaron que le gustaría que las instituciones formadoras de docentes incluyeran en sus programas de estudio cursos o experiencias formativas enfocadas a la elaboración de pódcast.

Por lo anterior, se infiere que el pódcast es una herramienta de apoyo a la labor docente en la EMS para la modalidad a distancia, que tiene la virtud de adaptarse a la modalidad híbrida o presencial, como está sucediendo durante el regreso paulatino a clases presenciales. El pódcast es un ejemplo de la adaptabilidad, como uno de los principios que señala la Nueva Escuela Mexicana, en el sentido práctico (innovar productos y materiales), en lo tecnológico (utilizar los recursos que ofrecen las aplicaciones y el internet) y en el perfil de los estudiantes (la necesidad de volver a tener su atención e interés).

El pódcast es considerado una "nueva forma de difusión de contenidos a los estudiantes con el servicio de suscripciones; ahora quien estudia puede encontrar una nueva manera de recibir información por fuera del aula de clase" (Quintana et al., 2017, p. 88), en especial, el pódcast con una duración entre tres y cinco minutos, como el que se usó en la experiencia formativa que se relata. Este formato ayuda a resumir y repasar los temas abordados en una experiencia educativa, además de promover nuevos aprendizajes o reforzar otros ya conocidos.

Los resultados del formulario permiten concluir que el pódcast educativo es un medio poco considerado por los aprendientes de la MEMS, pero que al momento de interactuar con él, sus impresiones fueron, en su mayoría, positivas y con deseos de adquirir otros saberes digitales para usarlas tanto en su trayectoria escolar dentro del programa de maestría, como en su práctica docente en la EMS. La UPV a través de la MEMS facilitó que los aprendientes de posgrado vivieran esa experiencia y a partir de ella sugiera su aplicación para favorecer las habilidades digitales con los estudiantes de la EMS, de igual manera se contribuye al fortalecimiento de la cultura y ciudadanía digital como lo establece el currículum en la Nueva Escuela Mexicana.

Además, algunos de ellos manifestaron que empezaron a suscribirse en diversos canales de pódcast de diversos tipos, en aplicaciones como *Spotify, Apple Podcasts* y *Google Podcasts*.

Análisis y discusión de la experiencia

Después de la anterior exposición sobre la experiencia con el pódcast en la MEMS, consideramos varios niveles de análisis. Primero, es importante que los docentes reflexionemos sobre la innovación de nuestra mediación pedagógica, aprendiendo a usar medios y estrategias como apoyo para los temas que así lo merezcan, ya que el pódcast brinda la posibilidad a los estudiantes de cambiar de una actitud pasiva de consumidores y convertirse en productores y consumidores o *prosumidores* (Gamboa, 2010). El éxito de la experiencia, creemos, que está en poner el ejemplo como docentes, compartiendo un pódcast de producción propia, con

errores y tropiezos; con los estudiantes, explicarles el método para elaborarlo y después invitarlos a crearlos ellos mismos como una actividad de apoyo al aprendizaje que deben llevar al aula y espacios profesionales.

Si es la primera vez que el docente prepara un pódcast, se sugiere llevar a cabo el diseño y elaboración de éste, en equipo, para fomentar la colaboración y compartir sus saberes digitales con sus colegas. En este sentido, al trabajar de manera colaborativa, se fomenta la explotación de los conocimientos en el manejo de las TIC en actividades relacionadas con el aprendizaje, ya que el pódcast educativo es un aliado de la construcción y difusión del conocimiento.

A partir de esta práctica en la MEMS, recomendamos al docente de bachillerato de cualquier subsistema y asignatura de los diversos campos disciplinares considerar el uso de este medio de comunicación, como un recurso más para la labor docente. El inicio del curso es el momento ideal para presentarse con el grupo a través de un pódcast y la primera sesión de clases es la oportunidad para explicarles el sencillo método, que aquí se compartió, y compartirles cómo elaborar su propio guion y recurso auditivo. Es importante reconocer que la metodología de producción propuesta puede ajustarse según la asignatura y actividad por abordar.

La experiencia aquí presentada es una estrategia emergente que abona tanto a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de la Organización de las Naciones Unidas, como a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en cuanto a la educación inclusiva, equitativa y de calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, resalta la equidad y la inclusión como ejes orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiéndose que "ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos" (Unesco, 2016, p. IV). Por ello, los esfuerzos en las políticas de educación deben centrarse en los grupos más desfavorecidos.

Incluso, al regreso a las clases presenciales en las escuelas sigue pendiente el tema del acceso de todos los actores educativos a Internet, a las TIC y a la democratización del conocimiento. Hemos visto, como parte del SEN, la necesidad de repensar la práctica docente bajo la pedagogía de la auto-organización, de generar estrategias de educación a distancia con enfoque de derechos humanos ante escenarios de aislamiento social que contemplen las desigualdades y la diversidad contextual y cognitiva de los estudiantes. Ahí radica la importancia de develar las pedagogías emergentes.

No hay que olvidar que "la educación sigue siendo el mecanismo de ascenso social más democrático que tenemos en el país" (SEP, 2019, p. 2) y que ello es uno de los puntos torales de la Nueva Escuela Mexicana, en el sentido de que "la educación deberá ser entendida para

toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente" (SEP, 2019, p. 2). Para tales efectos se toman en cuenta las cuatro condiciones necesarias –asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad– de los servicios educativos y la firme convicción de la capacidad del estudiantado en el uso de las TIC, para promover que los docentes usen "plataformas abiertas y colaborativas que permiten usar y crear contenidos (aplicaciones y juegos digitales)" (SEP, 2019, p. 12).

Como reflexión a la distancia, podemos decir que la pandemia le recordó al SEN las profundas desigualdades económicas, sociales, tecnológicas y educativas que existen en el país., la diversidad de contextos, la incapacidad de la mayoría de los padres de familia para apoyar a sus hijos en los procesos de aprendizaje por sus condiciones laborales, carencia de formación pedagógica o de alfabetización. El trabajo académico durante la pandemia puso en evidencia la necesidad de esfuerzos institucionales extraordinarios para lograr condiciones de igualdad y equidad y hacer valer el derecho humano a la educación. La COVID-19 invitó a resignificar el discurso educativo, la escuela, el aprendizaje y sus *haceres*, considerando la necesidad de aprender de manera permanente. De igual manera, este problema de salud pública nos hizo reconocer que las escuelas y docentes resilientes serán aquellos que aseguren la continuidad del servicio valiéndose de los medios, del entorno, de la tecnología y de la creatividad de los docentes. Esto nos invita a transitar a entornos mayormente fluidos de aprendizajes, apostando por la flexibilidad en la educación.

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (Pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Alarcón, R., Blanca, M. y Bendayan, R. (2017). Cuestionario de satisfacción con pódcast educativos. *Escritos en Psicología*, 10, 126-133.

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea.

David, P. A., y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 54(171), 9-23.

Gamboa, J. (2010). *Podcasting tú tienes la palabra.* Asociación Podcast.

Izuzquiza, F. (2019). *El gran cuaderno de podcasting.* Kailas.

Quintana, B., Parra, C. y Riaño, J. (2017). El pódcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas,* 15, (30), 81-100.

Saborio, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 20, (29), 95-103. https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2254

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 36, 125-139.

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF.

Velasco, J. M., Fuentes, F., González, M. G., López, M., y Peredo, P. B. (2016). *El horizonte educativo hacia una pedagogía de la auto-organización.* Gobierno del Estado de Veracruz/Universidad Pedagógica Veracruzana.

Pertinencia del programa Construye T en el Marco Curricular Común de la educación media superior

Mtra. Mirna Aracely Ruelas Vizcarra
Dra. Edna María Villarreal Peralta
Dra. Rocío López González

Resumen

Con el fin de identificar la pertinencia del programa de Construye T en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, así como una serie de elementos de mejora ubicados en las revisiones y evaluaciones de habilidades socioemocionales de los estudiantes, en este trabajo presentamos un acercamiento a las transformaciones que, desde sus inicios se han documentado sobre este programa. Para hacerlo se llevó a cabo una revisión sistemática de los documentos informativos de Construye T, con la que se pudo analizar la información disponible del programa y realizar una evaluación. Los principales hallazgos indican que el programa ha tenido tres grandes transformaciones y que por estar alineado con la agenda 2030 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo su continuidad resulta viable. Aun cuando hay áreas de oportunidad y mejora, se concluye que Construye T cuenta con suficientes materiales desarrollados para su continuidad.

Palabras clave: Educación Media Superior, Construye T, educación emocional, habilidades socioemocionales

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en México representa, para algunos jóvenes, la etapa final de sus estudios y para otros, la que antecede a la Educación Superior (ES). La formación que se ofrece depende del tipo de subsistema. Desde 1969 se crearon los bachilleratos tecnológicos y los bachilleratos generales, cada uno con distintos enfoques. La EMS ha experimentado cambios en su estructura, organización, planes y programas, reglamentación, normatividad académica, entre otras. Actualmente, la EMS cuenta con una Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), cuyo objetivo es fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza en el Nivel Medio Superior (NMS), brindando una educación de calidad (SEMS, 2021).

En la EMS las y los estudiantes se encuentran, de manera general, en la etapa de la juventud, misma que los lleva a enfrentarse con una serie de actitudes y comportamientos que influyen para la toma de decisiones. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020), los jóvenes tienen entre 15 y 24 años y suelen exigir oportunidades y soluciones más justas, equitativas y progresivas a los problemas de sus comunidades. La juventud requiere de valores, conocimientos y actitudes que los lleven a tomar decisiones significativas. La escuela es un espacio que no solamente busca el desarrollo académico, sino también un desarrollo en el área social, emocional, artística y cultural.

Para acompañar el proceso de ser joven y para atender sus demandas de manera integral, la SEMS en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han desarrollado y aplicado en México desde 2008 el programa Construye T que tiene por objetivo "fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales (HSE) en los y las estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles públicos de educación media superior que participan en el programa" (PNUD, 2019, p. 1).

De acuerdo con el programa Construye T, las habilidades socioemocionales son la "capacidad para identificar y manejar nuestras emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer relaciones positivas y definir y alcanzar metas. Son herramientas para la vida que nos permiten regularnos mejor, llevarnos mejor con los demás y tomar decisiones responsables" (PNUD, s. f., p. 3). En efecto, el programa Construye T busca el desarrollo de seis habilidades generales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

El autoconocimiento y la autorregulación son habilidades que dirigen a los estudiantes a una introspección y a su vez a un control de su conducta, sus emociones y actitudes ante las cosas. En lo que respecta a la habilidad de conciencia social y colaboración, contienen elementos con los cuales el alumno puede proyectarse en la relación con otras personas, con la comunidad y con el mundo. La toma responsable de decisiones y la perseverancia ayuda a que los jóvenes puedan ser conscientes de los riesgos y ventajas que conllevan ciertas decisiones.

Ante lo anterior surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué importancia tienen las habilidades socioemocionales en los jóvenes? ¿Cuál ha sido la transformación del programa Construye T en cuanto a sus objetivos, contenidos y cobertura? ¿Qué evaluaciones se han realizado para medir su diseño, aplicación e impacto? ¿Cuál es el grado de cumplimiento que tiene el programa en cuanto a su diseño, aplicación y resultados? ¿Qué pertinencia tiene el programa en la Nueva Escuela Mexicana?

En este contexto y para tratar de dar respuesta a las interrogantes, se consideró relevante realizar una revisión sistemática de bibliografía compuesta por dos etapas. Primero se eligieron los documentos, reportes y evaluaciones relacionados con el programa Construye T, incluidos los documentos de su página web, como manuales de implementación del programa Construye T para el docente y el alumno, fichas de actividades, guía de implementación para el docente y para el alumno, guía para hacer un diagnóstico del ambiente escolar, guía para establecer acuerdos de convivencia en el plantel, guía para establecer el comité Construye T, guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría, guía sobre las habilidades socioemocionales y el uso de fichas de actividades, guía de planeación participativa para la mejora del ambiente escolar, guía de práctica y colaboración ciudadana, documento de consideraciones y sugerencias de contenido del programa Construye T semestre 1-2017.

En una segunda etapa, se organizaron los documentos, se sistematizó la información y se procedió a realizar una evaluación del programa. Para eso se usó la propuesta de Bisquerra y López-Cassá (2020), la cual consiste en identificar si el programa cumple o no con elementos para la evaluación de programas de educación emocional en tres momentos: diseño, implementación y resultados.

Marco teórico

Diversas instituciones a nivel internacional (ONU, 2020; OCDE, 2016; BID, 2019) han incluido en sus agendas el desarrollo tanto de ciudadanía en jóvenes, como de habilidades socioemocionales. En 2019, se reformó en México el artículo 3° de la Constitución Política, siendo una de las modificaciones la adición de una Educación Integral, educar para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar (SEGOB, 2019).

Algunos estudios sobre habilidades socioemocionales indican que los estudiantes que atendieron el programa Construye T desarrollaron mayormente la habilidad de autoconciencia y conciencia social y menos de la mitad de los maestros consideran que el programa sí funciona (Zepeda, 2019). En otro estudio, la totalidad de los estudiantes a los que se les aplicó el programa Construye T informaron que sí funcionan las sesiones, observaron un incremento en el interés y esfuerzo para el logro de objetivos (Ramírez-Ayona; García-Canchola; González-Rodríguez; Sánchez-Rodríguez y Moreno-Frías, 2019).

El programa Construye T toma como referencia el marco de la Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, por

sus siglas en inglés), desarrollada en 1994, teniendo como presidente a Daniel Goleman, y cuyo objetivo era el establecimiento del Aprendizaje Social y Emocional o SEL, por sus siglas en inglés. El SEL es el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectuosas (CASEL, 2020).

Los cuatro beneficios de este aprendizaje son: 1) mejora las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes; 2) mejoras a largo plazo en las habilidades, actitudes y rendimiento académico; 3) disminución de la ansiedad, problemas de conducta y uso de sustancias; 4) inversión financiera inteligente de acuerdo con investigación costo-beneficio. Según CASEL (2020), el marco del Aprendizaje Social y Emocional se compone de la autoconciencia, autocontrol conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable.

Treviño, González y Montemayor (2019) mencionan que las habilidades socioemocionales en los jóvenes de este nivel educativo están asociadas con un mejor rendimiento y desempeño académico, realización de estudios superiores y para alcanzar un aprendizaje a largo plazo, así como con trayectorias laborales de éxito. Los textos que revisamos coinciden en decir que las habilidades socioemocionales son importantes en todas las etapas del desarrollo del ser humano, sin embargo, a través de este tipo de programas, los jóvenes de la EMS tienen la oportunidad de conocer y regular sus emociones.

Transformaciones del programa Construye T

Al realizar una revisión sistemática respecto a las transformaciones que el programa ha experimentado, se identificaron tres periodos, considerando los tres cambios de gobierno que ha tenido México, pues en cada Plan Nacional de Desarrollo se ha destacado la necesidad de atención a los jóvenes, al desarrollo de HSE y a la prevención de la violencia.

Periodo 1 (2008 –2012)

Con la finalidad de abatir el abandono escolar en 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PREMS). En 2008 la SEP buscó soporte técnico y operativo, acercándose así al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. En esta colaboración y con los antecedentes del PREMS inició lo que se conoce como Construye T, su nombre

formal es "Programa de Apoyo a las y los Jóvenes de Educación Media Superior para el Desarrollo de su Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo Construye T" (Loria, Lanzagorta y Millé, 2008), este programa formó parte del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y del Plan Sectorial de Educación Pública en el contexto de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

El objetivo general para este periodo era establecer un dispositivo de intervención educativa que favoreciera la creación de un clima de inclusión, equidad, participación democrática y desarrollo de competencias y potencialidades, tanto individuales como sociales, que contribuyera a que los y las jóvenes de EMS permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida. Así mismo, los objetivos específicos buscaban: 1) promover un ambiente educativo que propiciara el conocimiento de sí mismo y fortaleciera el mundo interior, 2) propiciar una vida saludable y un consumo responsable, 3) mejorar los vínculos intergeneracionales en la familia y la escuela, 4) trabajar por una cultura de paz y no violencia, 5) establecer vínculos con la comunidad y el medio ambiente, a través de la participación juvenil, y 6) promover la construcción del proyecto de vida (Loria, Lanzagorta y Millé, 2008).

La forma de operar consistía en la realización de un Comité Construye T conformado por directivos, docentes y administrativos, además se incorporaban una red estatal de facilitadores con personas de Organizaciones de la Sociedad Civil, la función que tenía esta red era la de 1) diagnosticar la problemática que vive cada plantel y los recursos con los que cuenta, 2) elaborar un proyecto del trabajo, 3) operar, dar seguimiento y evaluar el Programa en cada escuela.

Periodo 2 (2012-2018)

El programa Construye T se integró en la estrategia de largo plazo del Gobierno Federal en función del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU 2013-2018), en donde se establecía la realización de acciones para fomentar una educación integral que promoviera la salud física y mental, así como la prevención de conductas de riesgo y la creación de ambientes escolares libres de violencia, acoso y abuso sexual.

Para 2014 tuvo modificaciones sustanciales, ya que cambió su objetivo, modo de operación y contenidos. Así entonces el objetivo general fue: fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes y así mejorar el ambiente escolar en los planteles públicos de educación media superior que participan en el programa. Sus objetivos específicos son: 1) formar docentes y directivos en habilidades socioemocionales (HSE) conforme a

las tres dimensiones del programa y 2) fomentar la adopción de prácticas de gestión educativa por parte de la comunidad escolar (PNUD, 2015).

Los contenidos del programa también cambiaron, enfocándose a las HSE. Cada semestre se incorporaba en una dimensión y se centraba en una habilidad socioemocional, como autoconocimiento en el primer semestre; autorregulación en el segundo semestre; relaciona T en el semestre 3; conciencia social en el 4; colaboración en el 5 y perseverancia para el último semestre (PNUD, 2019). En 2014 se seleccionaron 2 500 planteles en el país y para el ciclo 2015-2016 se incluyeron 1 500 de manera adicional, con lo cual se pretendía alcanzar una cobertura de 4 000 planteles en los que se atienden a de 2.8 millones de estudiantes de EMS (PNUD, 2015).

En 2017, el programa revisó y simplificó su marco conceptual y ajustó sus estrategias de acuerdo con los hallazgos de investigaciones científicas más recientes de los campos de la educación, la psicología y las neurociencias en materia de educación socioemocional y de aprendizaje.

Periodo 3 (2018-2021)

A inicios del 2019 se integraron nuevos materiales y enfoques que ampliaron el espectro de acción. Se implementó una estrategia de difusión de amplio alcance a través de cinco componentes estratégicos complementarios: 1) Artes, 2) Práctica y colaboración ciudadana, 3) Educación Integral en Sexualidad y Género, 4) Actividades físicas y deportivas y 5) Educación para la Salud (PNUD, 2019). Estos últimos ajustes en el programa se alinean con la nueva visión de política educativa de la SEMS en la que se promueve el desarrollo integral de las juventudes a través de tres grandes propósitos: la responsabilidad social, el bienestar emocional-afectivo y el cuidado físico-corporal. Los objetivos generales y específicos continuaron siendo los mismos que en el periodo anterior, aunque se añadieron cinco nuevos objetivos específicos con el fin de desarrollar las nuevas áreas (PNUD, 2019).

Durante la pandemia por COVID-19, el programa Construye T incorporó algunas estrategias de promoción de bienestar para poder llegar a los estudiantes. Éstas consistían en fortalecer el bienestar emocional-afectivo, el cuidado físico-corporal y el sentido de responsabilidad social en todos los actores del sistema educativo. Si bien se lograron alcances importantes en términos de cobertura y valoración de la calidad por parte de docentes y directivos, no fue posible establecer métricas confiables para estimar el alcance de jóvenes que tuvieron acceso a los materiales del programa. Entre las estrategias más importantes de este periodo destaca las de "Jóvenes en casa" que brindó acompañamiento

socioemocional a jóvenes a través de una plataforma en línea, retos lúdicos en redes sociales y la publicación de materiales educativos innovadores.

Evaluación del programa

Como se señaló, el programa se evaluó tomando en cuenta tres componentes (diseño, aplicación y resultados) de Bisquerra y López-Cassá (2020). Además, se añadió un grado de cumplimiento (alto, medio o bajo) para cada componente, con el fin de identificar aquellos que requieran de mayor atención para su ejecución o presentación.

Diseño del programa

Se encontró evidencia para asignar con un grado de cumplimiento alto cuatro indicadores: 1) Se adecua al contexto promoviendo la participación de las familias; 2) Tiene presente el modelo teórico, el cual se fundamenta en la propuesta de CASEL y en aportes de otras investigaciones en el área de desarrollo socioemocional; 3) Posee calidad técnica, se encuentra respaldada por el PNUD; 4) Contempla la evaluación de los objetivos, la cual es realizada por el PNUD y los docentes cuentan con manuales que incluyen una rúbrica de evaluación.

En un grado de cumplimiento medio se ubicaron los indicadores relacionados con la respuesta del programa a las necesidades de los destinatarios, así como la viabilidad económica, temporal y de recursos del programa.

Aplicación del programa

En un grado alto de cumplimiento se identificó la coherencia de las actividades con los objetivos, destinatarios y recursos disponibles. Éstas se encuentran bien elaboradas y sistematizadas, tienen fundamentos teóricos, además de una secuencia lógica desde las dimensiones y habilidades socioemocionales distribuidas en los tres semestres, hasta las lecciones y sesiones.

De los indicadores ubicados en el grado de cumplimiento medio se encontró que la metodología es apropiada para el logro de objetivos, el contexto de aplicación del programa es adecuado, el alumnado muestra interés y se involucra en las actividades del programa.

En cuanto al grado de cumplimiento, evaluado como bajo, se ubican dos indicadores. Uno en torno a la planificación de las actividades tiempos y recursos, en el que se reporta su calendarización de actividades en el Plan Anual, pero carece de evidencia de la planificación por plantel.

El segundo indicador refiere al registro de datos del programa en un sistema para la evaluación de la intervención y la mejora de futuras experiencias.

Resultados del programa

Se identificó que cuenta con un nivel de cumplimiento alto con relación al impacto del programa en el contexto educativo: se encontró información sobre el ambiente escolar, los datos tomados fueron de 2016, pese a esto se sugiere que la evaluación sea más actualizada.

Se identificó un nivel medio respecto al grado de consecución de los objetivos: la información encontrada solamente es del programa en general y no de los objetivos de las sesiones para el trabajo en el aula. Por lo tanto, se sugiere que los objetivos de éstas se presenten explícitamente en alguna plataforma o en la página web de Construye T. Esto sería relevante para los docentes, ya que así podrían identificar qué sesiones o qué habilidades socioemocionales no están siendo aplicadas correctamente. El elemento sobre el nivel de satisfacción sí tuvo evidencia, pese a esto, la satisfacción referida en la evaluación tiene que ver con aspectos más centrados en el plantel, en las clases y no con el programa directamente o con las HSE que se desarrollan.

En el grado de cumplimiento bajo se encuentra el grado de desarrollo de las habilidades socioemocionales: se encontraron pocos datos disponibles de 2016, indicando que tan sólo en algunos planteles se aplica el programa. Realizar evaluaciones a los programas puede resultar costoso en tiempos y recursos, además requiere de un gran esfuerzo, sin embargo, sería importante realizarlas de manera más concreta, como es el caso del desarrollo de las HSE en los jóvenes de EMS. Para ello se sugiere que las investigaciones empíricas al respecto se amplíen, es decir, el Programa Construye T tiene una gran variedad de elementos que pueden ser evaluados de distintas formas. El proceso de cómo se desarrollan las HSE y los resultados obtenidos es una tarea importante donde todavía es necesario continuar trabajando.

Otro indicador bajo es con relación al nivel de transferencia de las HSE a situaciones de la vida cotidiana, no se tienen datos sobre el nivel de transferencia de las HSE a otros ámbitos, se esperaría que con las nuevas áreas a implementar: práctica y colaboración ciudadana, educación integral en sexualidad y género, actividades físicas y deportivas, arte y educación para la salud, se puedan expandir las posibilidades de que los estudiantes transfieran lo aprendido en clase y lo lleven a otros proyectos. Asimismo, no se encontró evidencia del nivel de satisfacción e interés por la educación emocional por parte de las personas implicadas, por lo que es importante que se tenga la

satisfacción de las personas implicadas, ya que con esto se pueden determinar nuevas formas de intervenir.

Pertinencia de Construye T en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para la EMS

El programa Construye T representa para la EMS una opción importante para el desarrollo de HSE. En el cual no sólo se benefician los estudiantes, sino también los directivos, docentes, familiares y la comunidad en general. Las actualizaciones que ha tenido son considerables y su continuidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para este nivel educativo pareciera ser compatible, pues no sólo se trabaja de manera transversal en las clases, sino que también se busca su relación con los campos formativos y el desarrollo de proyectos que sigan impulsando a los estudiantes al aprendizaje permanente en diversas áreas de su vida y con fines de impacto para su comunidad.

La alineación del programa Construye T con el PNUD, la agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con el currículum ampliado del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior en el que se ve a la formación socioemocional y a los ámbitos de formación como ejes indispensables para la educación de las y los jóvenes de este nivel educativo es un campo fértil para recuperar las áreas de oportunidad resultantes en las evaluaciones realizadas y el horizonte evolutivo de la Educación Media Superior.

Bajo el contexto de la Nueva Escuela Mexicana la EMS ha trabajado en la propuesta de un nuevo Marco Curricular Común (MCC) que tiene una serie de transformaciones radicales. Siendo el tema de las habilidades socioemocionales quintaesencia del MCCEMS. Los elementos que conforman este marco son el currículum fundamental, compuesto por los recursos sociocognitivos y áreas de conocimiento, y el currículum ampliado, en el que se ubica el desarrollo de las HSE a través de los recursos socioemocionales del Marco. Los ámbitos de la formación socioemocional de la NEM son: 1) práctica y colaboración ciudadana, 2) educación para la salud, 3) educación integral en sexualidad y género, 4) actividades físicas y deportivas, 5) artes y expresiones culturales.

Se está trabajando en el desarrollo de actividades y proyectos para cada una de las áreas, con el fin de que los estudiantes lleven a la práctica de manera integral lo aprendido. Así, entonces, las HSE ya no quedarían solamente en sesiones aisladas del Programa Construye T sino que se incorporarían al trabajo de las aulas como parte del Plan Curricular independientemente del subsistema del bachillerato. Estas modificaciones del MCCEMS permitirán al estudiante desarrollarse de manera integral en todas las áreas de su vida y poder vivir como un ser social funcional y útil para su comunidad.

A manera de cierre

Sin duda alguna, una gran labor por parte del sistema educativo es que los estudiantes no solamente se desarrollen en el área académica, sino que, tras la experiencia que tenga el joven con el programa Construye T, pueda desarrollar las habilidades socioemocionales, que, a su vez, le permitirán conocerse mejor, relacionarse positivamente con los demás y tomar decisiones significativas. La EMS busca que los jóvenes permanezcan en la escuela, tengan un trayecto educativo integral, pero también que sean ellos los actores principales de la educación. Una de las formas de lograr esto es el Programa Construye T y otros programas benéficos para los estudiantes.

Algunas de las sugerencias que se dan, a partir de los vacíos que se encontraron, son los siguientes: Diseño: elaborar un diagnóstico sobre las características de los estudiantes de EMS; desarrollar un formato para evaluar las sesiones, de manera que puedan ser medibles; realizar investigaciones en planteles para indagar en la viabilidad económica, temporal o de recursos del programa, Aplicación: teniendo en cuenta que los maestros son los que imparten las sesiones del programa, es importante que se tenga evidencia pública de las capacitaciones que reciben; impulsar a que los estudiantes difundan sus experiencias con el programa a través de videos, escritos, etc.; compartir las metodologías empleadas por los maestros a través de la plataforma web o en espacios físicos; divulgar cómo, cuándo y dónde se llevan a cabo actividades Construye T; desarrollar sistemas de evaluación más enfocados a los objetivos de las sesiones o auto reportes tanto de docentes como de estudiantes y, Resultados: evaluar la satisfacción de los participantes, específicamente con el Programa Construye T; evidenciar públicamente el grado de desarrollo de las HSE en los estudiantes; desarrollar un método para medir el nivel de transferencia de las HSE y llevar a cabo estudios de caso para indagar en la aplicación del programa en los planteles.

Las sugerencias aquí mostradas y la mención de los materiales nuevos que se tienen para la implementación del programa Construye T pretenden mostrar que éste, aunque tiene ciertas carencias, también puede fortalecer otras áreas necesarias. Como se mencionó anteriormente, el Programa Construye T aporta su valioso trabajo que se ha venido desarrollando, puliendo, mejorando y transformando desde 2008, es un terreno que se ha venido construyendo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los jóvenes de nuestro país; así entonces, los proyectos, las guías, los manuales, el contenido digital, entre otras cosas, son excelentes herramientas que se han dejado para el trabajo con los jóvenes.

Sin embargo, es importante precisar que el programa Construye T no debe hacer ojos ciegos a la situación actual de la crisis por la Pandemia COVID-19 que ha dejado estragos económicos, educativos, sociales y de salud no sólo física sino también mental; hace falta reconocer y trabajar las emociones en todas las personas y se tiene la oportunidad de hacerlo, especialmente, en la juventud escolarizada mediante el programa Construye T. Heredia (2020) menciona que los jóvenes tienen que ser capaces de regular sus emociones tales como la tristeza, el aburrimiento, la angustia, el estrés, el miedo, el duelo, entre otros, mismos que han experimentado tras la pandemia, ya que si no se resuelven podrían enfrentarse a consecuencias negativas en el futuro.

Referencias

BID (2019). *El Futuro ya está aquí: Habilidades Transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI.* Banco Interamericano del Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-Habilidades-transversales-de-America-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf

Bisquerra, R. y López-Cassá, (2020). *Educación Emocional 50 preguntas y respuestas.* Argentina: El Ateneo.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la educación emocional.* España: Wolters Kluwer.

CASEL (2020). *Modelo SEL*. www.casel.org/what-is-sel/

Construye T (2020). *Guía de Práctica y Colaboración Ciudadana para planteles de Educación Media Superior*. PNUD. http://construyet.sep.gob.mx/docs/guia-practica-colaboracion-ciudadana.pdf?v=1

Construye T (s. f.). *Guía para establecer el Comité Escolar Construye T.* https://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_Comite_Escolar.pdf

Heredia, Y. (2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico.* Observatorio Instituto para el futuro de la educación. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes

Loria, Lanzagorta y Millé (2008). *Programa de apoyo a las y los jóvenes de educación media superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención en situaciones de riesgo.* SEP. https://diplomadotutorescobaem.files.wordpress.com/2012/10/construye_t.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2020). *Juventud*. www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades emocionales y sociales*. Instituto de Estadística de la UNESCO. www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292es.
?expires=1607898203&id=id&accname=guest&checksum=E6C49E-08077562626C112A7674275303

PNUD (s. f.). *Guía sobre las habilidades socioemocionales y el uso de las fichas de actividades Construye T*. http://construyet.sep.gob.mx/resources/pdf/guia/Guia_HSE_y_uso_de_fichas.pdf

PNUD (2019). *Descripción y resultados del Programa Construye T hasta 2019*. https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/MEX/PRODOC%202019_2020.pdf

PNUD. (2015). Descripción y resultados del Programa Construye T hasta 2015. https://info.undp.org/

Ramírez-Ayona, M., García-Canchola, D., González-Rodríguez, A., Sánchez-Rodríguez, M., y Moreno-Frías, M. (2019). Efecto de la implementación del programa CONSTRUYE T sobre la motivación escolar en estudiantes de bajo rendimiento académico. Jóvenes en la ciencia. *Revista de divulgación científica,* (5), 1-4. www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3059

Secretaría de Gobernación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo*. https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (2020). ¿Qué es la SEMS? Misión y objetivos. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/mision_sems

Treviño, D. González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento,* 10 (1), 32-48. www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054681

Zepeda, E. (2019). El desarrollo de habilidades socioemocionales del programa Construye T en el Nivel Medio Superior. *Revista Acta Educativa*, 2, (1).

III. Devenir Histórico de la Educación Media Superior

Dos tipos de historia son las que pueden ser narradas si imaginamos a la escuela. La primera es la de la preparación de jóvenes para la reproducción material, el campo de trabajo, la racionalidad que deriva en tecnologías superiores y calidad en los procesos. La segunda historia es la de la escuela, que prepara en la reproducción de la cultura, las artes, las actividades humanas que no reproducen mercancías, y la razón humana, que preserva la vida por sobre cualquier aspiración de progreso material.

Dra. Daisy Bernal Lorenzo
Dr. Felipe Bustos González

Antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en México

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Resumen

El texto busca contextualizar la importancia creciente de la educación media superior de financiamiento público, como un sistema educativo de estado, de alcance nacional, cuyo inicio se da con la creación de la SEP en 1921. Sus logros son significativos pero resultan muy insuficientes e históricamente se han obtenido de manera lenta y paulatina. La educación pública como una instancia del gobierno surge con la consumación de la independencia, en el ámbito de una organización constitucional de carácter federal, en que las atribuciones del poder público están divididas entre los tres niveles de gobierno. Anterior a la independencia, la instrucción de las primeras letras y de los colegios era mayormente clerical y privada, por lo que sólo llegaba a una mínima proporción de la población que dejaba fuera al 95% o más de los niños y jóvenes. El derecho a la educación vigente mediante un sistema de estado es una aportación de la civilización muy reciente y descansa en el dominio de la lectura y la escritura de la lengua materna y de las matemáticas, cuya universalización también ha sido muy reciente y es aún muy incompleta e imperfecta. El trabajo presente busca disponer esa perspectiva que privilegia la comprensión de la educación en su contexto histórico y evita el simple amontonamiento de datos.

Palabras clave: Educación Media Superior, historia de la educación, sistema educativo

Introducción

En este capítulo se discute la importancia de contextualizar los logros, retos y problemas propios de la Educación Media Superior (EMS) actual en referencia a los antecedentes y procesos históricos que la han precedido y conformado. En esa perspectiva es posible acercarse a las principales tendencias y resultados contemporáneos considerando una perspectiva de mediano y largo plazos. Esa perspectiva permite ubicar los avances que se han tenido en la expansión de la oferta educativa de

la EMS. Esos aumentos en las oportunidades educativas parten de la independencia, ya que no existía antes de ella lo que ahora se entiende como el derecho de toda persona a recibir enseñanza, dado que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico (UNESCO 2011, p. 7).

La Nueva España tenía en vísperas del inicio del proceso de independencia un poco más de seis millones de habitantes y en ella, a lo largo de tres siglos, la enseñanza existente estaba restringida a unos cuantos cientos de alumnos en colegios clericales. Con la independencia surge, por primera vez, la educación laica sostenida por el estado, pero aún se limitaba a pocas instituciones y pocos alumnos. Estos primeros pasos se dieron en el contexto de un régimen federal, en que la educación era un asunto dependiente, en términos constitucionales, de manera fundamental de los estados, lo que resultaba en una oferta educativa de primeras letras, muy limitada a ciertos entornos y a ciertos niños. Tales limitaciones sobrevivieron un siglo, ya que el esfuerzo público, sistemático y duradero, a gran escala nacional, no vendría a desplegarse de manera regular y con el afán de lograr la universalización, hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública, por parte del gobierno federal en 1921. Desde ese momento, el énfasis estuvo puesto en acrecentar la educación primaria, ya que la mayor parte del siglo XX transcurrió sin que hubiese, en México, lugares para todos los niños de seis y más años en las escuelas. Esto no se logró hasta muy tardíamente en los años ochenta. En ese ámbito histórico, la EMS no empieza a ofrecer una participación amplia de los jóvenes hasta la expansión, que arrancó en los años setenta y posteriores del siglo pasado. Tal crecimiento duró hasta el ciclo escolar de 2018-2019. A partir del año siguiente no sólo no creció la matrícula de la EMS, sino que empezó a retroceder.

Una óptica histórica semejante facilita examinar con desprendimiento crítico los procesos recientes y atender las continuidades y rupturas que se han obtenido en los doscientos años de vida independiente que tenemos como país soberano. En esa vía, también, es posible identificar los esfuerzos que se han desplegado o las omisiones que se han dejado de hacer a lo largo de la historia de su desarrollo, lo que facilita una visión más crítica de las opciones tomadas, así como las que han sido desestimadas. También es posible revisar con mayor cuidado el conjunto de cambios normativos, organizativos y curriculares que han tenido lugar en la más reciente fase del funcionamiento formativo de la EMS, a partir del establecimiento, en 2005, de una subsecretaría en la SEP dedicada exclusivamente a este tipo educativo. En esa perspectiva de mediano plazo resaltan varias modificaciones relevantes como: 1) la preparación, inicio y continuidad del Marco Curricular Común de la RIEMS desde 2008; 2) la obligatoriedad de la EMS declarada en 2012;

3) la Reforma Educativa de 2013, que fijó en el Artículo 3o el derecho a una educación de calidad; 4) el Modelo Educativo 2017, que planteó una educación obligatoria que integró en un mismo mapa curricular tanto a la educación básica como a la educación media superior; 5) la interrupción del proceso de expansión continua de la oferta de EMS a partir de 2019, tras más de setenta años de crecimiento; y vi) la más reciente modificación de 2019 al Artículo 3o que revirtió la Reforma de 2013 en lo que atañe a la anulación de la autonomía del INEE y a la contracción del Servicio Profesional Docente, pilares fundamentales del derecho a una educación de calidad. De manera adicional, en la primavera de 2022 se entrevén para un futuro próximo nuevos cambios curriculares, algunos para la educación básica y otros para la EMS.

Queda así desplegado un amplio espectro temporal y dimensional en el que se pretende ubicar la EMS de trabajos de investigación, en primer lugar, de mi autoría, en los que se encuentran fundamentadas las perspectivas e interpretaciones a las que aquí se alude. Estos trabajos son: El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias, 2008; El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa, 2010; La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación superior, 2012; La transformación de la EMS entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas, 2018; y La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad, 2021. Obviamente, estos textos a su vez están fundamentados en las fuentes que se mencionan en cada uno de ellos, algunos de los cuales aparecen en la presente aportación.

El poblamiento de América

La historia de la educación en general en México es parte de un proceso reciente. Sobre todo si se compara con el poblamiento paulatino del continente americano, desde unos orígenes, que involucraron probablemente a unos cuantos individuos, hace unos 40 mil años, cuando ya se habían instalado al este de lo que ahora es el Estrecho de Bering. Luego, habrían llegado a lo que ahora es México unos 30 mil años más tarde. La colonización primigenia de lo que sería un nuevo continente para la humanidad se enfrentó, inicialmente, a un clima y condiciones árticas similares a las que ya conocía y manejaba en el extremo noreste de Asia. Estos pobladores eran sobre todo recolectores y dependían, en menor medida, de la caza, ya que las armas que aún poseían para obtener presas eran poco eficaces para tal efecto. La búsqueda de comida ocupaba casi toda su vida (Lorenzo 2002, pp.

95-114). En el lento avance por la inmensidad continental, gracias al crecimiento demográfico, la humanidad logró distribuirse, hace 10 mil años, desde el Ártico hasta el extremo sur, en una gran diversidad de entornos, climas y condiciones naturales contrastantes y descontinuas en su eje norte-sur. Buena parte del territorio, en el hemisferio norte y Mesoamérica incluía pastizales con enormes manadas de grandes herbívoros. Con el tiempo, los mamuts, los mastodontes, los caballos y los bisontes gigantes llegaron a ser cazados con instrumentos más sofisticados, mejor tallados e integrados a las armas arrojadizas, a los cuchillos y a las flechas paleolíticas con que se apoyaron para ultimarlos y destazarlos. Con tales mejoras, los pobladores se llegaron a convertir en grandes cazadores, tan eficientes, que es probable que a varias de estas especies las hayan orillado a la extinción (Nogués-Bravo, 2008).

Las civilizaciones primigenias

Un progreso civilizatorio considerable, ulterior, se desplegó en las tierras continentales a partir de la domesticación de plantas y animales, misma que tuvo lugar, de manera independiente y efectiva, en muy pocos lugares del mundo. Existen certezas de que ocurrió, tanto en Eurasia como en América, en dos áreas en cada caso. Su importancia radica en el impulso que finalmente brindó a la agricultura para la producción de excedentes suficientes para propiciar la estratificación social entre cultivadores, guerreros y dirigentes sobre la que se basaron las organizaciones de los estados primitivos y de las primeras grandes ciudades. En el mundo fueron cuatro los grandes centros civilizatorios que integraron todas estas características de domesticación de plantas y animales y de organización social. Tres de estas cuatro civilizaciones inventaron, además, de manera independiente, sistemas de escritura para consignar y dar estabilidad a la lengua hablada, lo que permitió llevar registro de la producción y las tasaciones de estas sociedades, así como de los acontecimientos, los conocimientos, las narraciones y las creencias. La primera civilización en el tiempo fue la que ahora conocemos como la Media Luna de las tierras fértiles en Mesopotamia y el Oriente Medio, que se extendió posteriormente hasta Egipto. La segunda se ubicó en las tierras centrales de China, sobre las cuencas de sus dos grandes ríos, el Amarillo y el Yangtsé. La tercera surgió, más tarde, en América y a pesar de contar con menor antigüedad que las de Eurasia, se expandió y dio lugar a una serie de sociedades estratificadas y con centros urbanos en los más de cuarenta y cinco siglos anteriores a la llegada de los europeos al continente, que fue en la zona olmeca y posteriormente maya entre Mesoamérica y Centroamérica. En la sociedad maya la civilización alcanzó la escritura y grandes avances

en conocimientos y tecnologías, como fue calcular con gran exactitud diversos fenómenos astronómicos, o haber construido las estructuras en piedra que permanecieron como las construcciones más altas del continente hasta mediados del siglo XIX, entre otros lugares en Tikal. En América hubo un cuarto ámbito fundamental de domesticación de plantas y animales, organización social estratificada y urbanización, con una serie de civilizaciones que inician con la Caral-Supe, de una antigüedad de 55 siglos, hasta los incas, en las zonas costeras y andinas del norte y centro de la vertiente sudamericana del Pacífico. A pesar de sus impresionantes logros, este ámbito no llegó a darle forma precisa a una lengua escrita como los otros tres (Diamond, 1999, pp. 85-103).

Sirva esta mención para destacar la importancia de la lengua escrita en una reseña de la educación y mostrar su fragilidad. Pero también debe resaltar la centralidad del dominio universal de la lengua escrita como el fundamento que le da estabilidad y continuidad complejas, diversas y ricas en información. Contrasta con esta situación presente lo ocurrido en las primeras sociedades que inventaron la escritura. Por desgracias que todavía no se dilucidan claramente, la civilización maya, al igual que las otras que también inventaron la escritura, en Eurasia, colapsaron. En el caso maya esto ocurrió mucho antes de la conquista española y su escritura tardó hasta muy recientemente para volver a ser descifrada y leída puntualmente, merced a las inscripciones grabadas en piedra que han sobrevivido hasta nuestros días. Contrasta que otras civilizaciones clásicas y posclásicas de Mesoamérica, entre ellas Teotihuacán y Tenochtitlán, obtuvieron grandes logros civilizatorios pero no un sistema estable y preciso de escritura y lectura de la lengua hablada como los mayas. Permanecen como aportaciones fundamentales para el mundo actual de la civilizaciones mesoamericanas y andinas indígenas, las plantas y animales domesticados por ellas, como el maíz, el frijol, la papa, la calabaza, el chile, el cacao, la vainilla, el aguacate, el jitomate, el guajolote, la llama y la alpaca que continúan ofreciendo sus dones en el presente. Infortunadamente, los logros y la vigencia de todas estas grandes sociedades americanas prehistóricas se manejaban por núcleos de élite muy pequeños, de tal modo que cuando estos grupos perdieron el control de sus sociedades y se extinguieron como dirigentes, sus civilizaciones también sucumbieron con ellos. Las aportaciones en la domesticación de plantas y animales sobrevivieron al ser transmitidas por las prácticas de agricultores. En gran contraste, las sociedades contemporáneas requieren del soporte de los lenguajes escritos que puedan ser leídos y manejados universalmente para el uso y manejo de los conocimientos e información que las sustentan. Siendo su enseñanza una de las grandes funciones de la educación.

El conocimiento en el virreinato y su transmisión

El aprendizaje, estudio y transmisión de la lectura y la escritura, así como de otros conocimientos sobre el mundo y sobre las humanidades, que se estableció en la Nueva España, después de la conquista de la Gran Tenochtitlán, en 1521, fue parte de los acontecimientos que sacudieron y transformaron las tendencias de poblamiento y de expansión *civilizatoria* en el continente. Primeramente, debe destacarse que al globalizarse la comunicación entre los continentes, después de la llegada permanente de los europeos a la geografía americana, tuvieron lugar procesos de conquistas militares, de explotación sistemática de diversas sociedades indígenas, así como la fundación de nuevos reinos, colonias, ciudades, villas y pueblos. En estas entidades políticas coloniales fueron surgiendo diversas estructuras emergentes de relaciones entre los habitantes de las sociedades primigenias y sus descendientes con los colonos e inmigrantes europeos y en menor medida, africanos que fueron llegando, así como de sus descendientes. Con estos pobladores también llegaron nuevas plantas y animales domesticados allende los océanos, al igual que múltiples virus, bacterias y enfermedades que afectaron a los humanos y a los otros seres vivos americanos. No existen datos precisos para los efectos de esta globalización biológica, pero fue catastrófica y muy dolorosa para los miembros de las sociedades indígenas. Es uno de los acontecimientos más trágicos y dolorosos de un gigantesco encuentro intercontinental en las escalas sociales, políticas, culturales y biológicas. Las cifras de muertes para Mesoamérica en el siglo XVI varían entre los 3 y los 20 millones de seres humanos (García 2000, p. 256).

La nueva sociedad, que surge en tal contexto, se erigió con base en una estrecha alianza, establecida para levantar y luego mantener un reino de fieles religiosos y de súbditos políticos, entre la Iglesia católica y la corona hispánica, como se le llamaba entonces a la expresión conjunta del estado y el gobierno en ese caso (García 2000, p. 248). El punto de convergencia para dicha colaboración fue la evangelización de los habitantes de estas tierras nuevamente conquistadas o dominadas y el aseguramiento del culto católico para toda la población, con base en recursos proveídos por la Corona. Esta estrecha colaboración atravesó toda la época virreinal y condujo los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que fueron conformando la sociedad en el espacio geográfico de la Nueva España, hasta la consumación de la Independencia en 1821.

La Nueva España como reino de la Corona española se basó, inicialmente, en los antiguos señoríos indígenas que pasaron bajo el control de Hernán Cortés en 1521. Tuvo como centro a la antigua capital, desde la que gobernaron los tlatoanis de Tenochtitlán y desde ahí se

ejerció el dominio sobre este amplio conjunto de pueblos y territorios. Fue el mismo Cortés quien, además de considerar los señoríos, utilizó para gobernar las formas de tributación y los principios de organización local de la explotación de las tierras, así como los derechos existentes en relación con las mismas. La Corona lo reconoció nombrándolo gobernador, capitán general y justicia mayor del nuevo reino, a la vez que no tardó mucho en buscar el control desde España de tan dilatadas y lejanas tierras, creando el Consejo de Indias en 1524. El Consejo tardó en hacer efectiva su autoridad, pero lo consiguió paulatinamente (García 2000, p. 249). Finalmente, el empleo de los señoríos como unidades se consolidó durante los primeros treinta años de colonia y en cada uno de ellos se agruparon 10 o más localidades. Para tal efecto se reconoció a un miembro de la nobleza local como figura de autoridad. Esta figura o cacique, como más tarde se le denominó, fue el responsable original de recoger la tributación en el señorío, con lo que la Corona instituyó una forma de gobierno indirecto sobre sus nuevos súbditos. El señorío, durante el siglo XVI, se institucionalizó como figura jurídica corporativa bajo el nombre de pueblo, contando con un cabildo o república de indios, integrado por regidores, que manejaba una caja con fondos para atender necesidades locales. Para mediados del siglo XVI, había en la Nueva España alrededor de un millar de estas corporaciones o pueblos. Finalmente, cada pueblo indígena o villa española tuvo un funcionario real con sueldo, nombrado por el virrey, el corregidor-alcalde o justicia mayor, un cabildo, regidores y caja real (Kobayashi 2002, pp. 253-255).

Por arriba de los pueblos, inicialmente, después de la conquista, la Corona hispánica estableció un sistema de apropiación de tributos y del trabajo de los súbditos indígenas, adjudicando a los conquistadores españoles un señorío en encomienda. Tal y como había sucedido con el feudalismo, el beneficiario de la encomienda recibía por tal tarea algunos productos y el derecho al trabajo de los encomendados, pero tenía a cambio la obligación de sostener a los frailes evangelizadores, organizados en una doctrina (Kobayashi 2002, pp. 243-244). El 22 de febrero de 1549 una real cédula prohibió que los encomenderos recibieran el trabajo de los indios encomendados, subsistiendo solamente la obligación de entregar el tributo (Zavala 1973, pp. 473-474). Sin embargo, sobrevivieron diversas formas de subordinación y de apropiación en los señoríos a beneficio de algunas personas descendientes de los encomenderos. Las doctrinas se siguieron estableciendo después de que nuevas encomiendas dejaron de establecerse y las órdenes religiosas de franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas laboraron en cerca del 70% de los antiguos pueblos existentes antes de la conquista (Kobayashi 2002, pp. 244-245).

Al no existir en la sociedad colonial la igualdad de todas las personas frente a la ley, como tampoco existía en ninguna otra de las sociedades contemporáneas de los siglos XVI al XVIII, ya que este principio surgió hasta después de la Revolución francesa, hubo, en la Nueva España, tres categorías de personas claramente diferenciadas en términos jurídicos, sociales, económicos, culturales y educativos: españoles, indígenas y esclavos provenientes de África, o sus descendientes. La esclavitud se hizo presente en la Nueva España debido a que la Corona estableció su prohibición para los indígenas en 1535, reservándola para los africanos importados en tan inhumana condición. En esta sociedad altamente diferenciada y desigual se fijaron legalmente ámbitos segmentados con precisión, apartando territorialmente los pueblos de españoles de los de indios. Sobre tales fundamentos se adjudicaron derechos y recursos distintos, lo que incluyó, también, un acceso muy diferenciado, en los hechos y por derecho, a las actividades de estudio encaminadas al aprendizaje.

En esa dimensión, la Iglesia católica tuvo un papel determinante. Ante el catolicismo hispánico todas las personas eran por igual hijos de la divinidad y fieles de la religión, pero la labor de los sacerdotes y religiosos conllevaba actividades diferentes para cada categoría social y para los diferentes tipos de localidad, se tratase de ciudades, villas, pueblos, misiones, haciendas, minas, obrajes o grupos de población dispersa. Por una parte, el culto religioso se brindó a todos, pero la evangelización se dirigió a los indígenas. En pos de la evangelización se emprendió por parte de diversos grupos de religiosos la gran tarea cultural del aprendizaje de muchas de las lenguas indígenas, su transliteración al alfabeto del español y la impresión de textos en esas lenguas, para el uso de los religiosos en las mismas. Pero la difusión del dominio de la lectura y la escritura se reservó a muy pocos.

En Europa, incluyendo a España, la misión religiosa se encontró a partir del siglo XVI revolucionada y agitada por el gran ímpetu que provocó la reforma iniciada por Lutero en Alemania en 1519. Este gran movimiento religioso contendió exitosamente con la Iglesia católica, al lograr la adhesión de millones de personas en el Viejo Mundo. La Iglesia católica respondió a tan trascendente impugnación con la Contrarreforma que surgió del Concilio de Trento, reunido primero a partir de 1545 hasta 1552 y luego entre 1562 a 1563. Las resoluciones tridentinas restauraron y restablecieron, para el catolicismo encabezado por el papa, una disciplina general en materia de creencias, ritos y formas de organización. El enemigo a vencer fue el llamado luteranismo por los católicos, doctrina de la que se distinguía el dogma católico, entre otros rasgos, por el libre albedrío y el papel de la lectura individual de los evangelios entre los protestantes. Para el catolicismo la palabra

de Dios tenía que ser interpretada por el sacerdote, mientras que para Lutero la biblia era el mensaje al que se accede directamente mediante la lectura individual. En tal contexto, se puede comprender la falta de entusiasmo de la Iglesia católica por una sociedad de fieles que leyesen y escribiesen.

En esa perspectiva, el cristianismo fue presentado, en la Nueva España, por los clérigos, mediante exposiciones orales, la predicación, los sermones, los servicios religiosos, las ceremonias, la confesión y la enseñanza del catecismo. Tal didáctica se ejerció buscando que se aprendiese el dogma, antes viendo y oyendo que leyendo y escribiendo, por lo que, debido a los preceptos tridentinos, la lectura y la escritura permanecieron como patrimonio de una proporción ínfima de la población. De tal suerte funcionó este funesto principio tridentino que, a finales de la Colonia, en 1793, sólo había "1,400 alumnos inscritos en las escuelas de la ciudad de México, de los cuales 78 era indios. Aceptando que la inscripción total del país hubiese rebasado la cifra de 3,000. Pues bien, calculándose la población total del país en 4,500,000 habitantes en esa fecha, resulta que los niños en edad escolar sumaban 900,000 por lo que se ve que quedaban sin el beneficio de la educación un 99%" (SEP, 1947, p. 90). Estas cifras deben de matizarse ya que existían múltiples maneras informales de familiarizarse con la información y la lectura, muchas de las cuales, no todas, estaban asociadas a las actividades del clero, tal y como Pilar Gonzalbo lo señala en estudios amplios sobre la educación colonial (Gonzalbo 1990, pp. 241-244). Pero de cualquier manera, el analfabetismo imperaba en más del 95% de la población.

De esta forma, la Iglesia y la Corona coadyuvaron empeñosamente a lo largo de tres siglos, en lograr un traspaso religioso y cultural a los pueblos indígenas sin incluir la lectura y la escritura, que buscó imponer formas de creer, de apreciar, de actuar, de colaborar y de relacionarse con los demás. Para los indígenas formó parte de una tarea de lo que ahora se puede llamar aculturación, entendiéndose por tal al "proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción Proceso de recepción de otra cultura y de adaptación a ella, en especial con pérdida de la cultura propia (Aguirre 1957, p. 49). El empeño y presión de los religiosos se extendió a buscar que los pueblos se organizaran físicamente de acuerdo con la cuadrícula del trazo urbano que racionalizó en el Renacimiento la propuesta ideal de una ciudad. Quedaron así ordenados cientos de ellos con la cuadrícula que encontraba su centro en una plaza principal con una iglesia y una alcaldía en ella. La monogamia fue una forma de organización de la

familia que se estableció como referente normativo. Una religión que se extendía a múltiples aspectos de la vida civil era parte de la religión única y legalmente obligatoria para todos: españoles, criollos, mestizos, indios y esclavos africanos, así como los descendientes de todos ellos. Acatar la ley y la religión fueron elementos indispensables del modo de ser y del deber ser en la Colonia (Wolf, 1959).

Esta situación se exacerbaba por el profundo control sobre las creencias y las lecturas por parte de la Inquisición, lo que le impuso al virreinato novohispano un enorme aislamiento con el mundo europeo que se encontraba, después de la inicial globalización del siglo XVI, la revolución científica del siglo XVII, la intelectual, política e industrial del siglo XVIII. Tal situación llevó a que se patentizara la necesidad de educar a la población como una condición para el fortalecimiento de una república de ciudadanos que se tenían que hacer cargo de su nación.

Hoy en día, quinientos años más tarde, se puede juzgar esta trágica experiencia histórica de categorización y discriminación jurídica por una instancia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Agencia de la ONU para Refugiados (ACNUR UNHCR) como parte del racismo etnocentrista, que es aquel que está basado en la creencia en la supuesta superioridad cultual del propio grupo, por lo que este asume que otros grupos diferentes suponen una amenaza cultural. En este tipo de racismo se niega el derecho a la igualdad de personas diferentes y se cree que éstos deben someterse al grupo considerado como dominante o propio. El rechazo de costumbres, creencias, comportamientos, religiones o lenguas de otros grupos étnicos son actitudes recurrentes en este tipo de racismo (ACNUR UNHCR, 2019). Tal esquema racista etnocentrista se vio sujeto a las realidades de las inmigraciones transatlánticas de europeos y africanos, así como a las migraciones internas de la Nueva España tanto como de los habitantes que se desplazaban del campo y los pueblos a las ciudades y villas, así como de esta últimas a las minas y colonizaciones que se llevaron a cabo durante los tres siglos del virreinato. Así, de múltiples modos entre los que se cuentan el crecimiento de las poblaciones urbanizadas, la colonización del Bajío y al norte de Mesoamérica en respuesta a los descubrimientos mineros de Guanajuato y Zacatecas, las uniones libres y los matrimonios mixtos, la población real rebasó las categorías correspondientes a europeos, indígenas y esclavos. Sin embargo, la mentalidad racista estableció frente a estas realidades una multiplicidad de nuevas categorías, llamadas castas, para clasificar las combinaciones y recombinaciones del mestizaje entre los tres tipos primigenios.

A pesar de las barreras de raza y de educación, la población del virreinato novohispano regida por las leyes de Indias y de manera paulatina, por prácticas surgidas en esta nueva sociedad, tuvo un

crecimiento que la llevó a que se alcanzase la cifra aproximada de poco más de 6.1 millones de almas, según Humboldt para 1810. Esta población, de acuerdo con los criterios racistas prevalecientes estaba integrada, de acuerdo con los cálculos del sabio alemán y la información existente en la Nueva España, por 1.2 millones de blancos, 2.5 millones de indígenas y 2.4 millones de descendientes de las castas surgidas de las uniones mixtas de españoles, indígenas y africanos (Humboldt, 2002, pp. 35-97). En vísperas de la lucha por la independencia, la población de la Nueva España se enfrentaba a condiciones de ignorancia generalizada de la literacidad, sin acceso a los conocimientos de los sistemas culturales, políticos y económicos del mundo contemporáneo, monopolizados por parte de la Corona y de la Iglesia, en gran medida mediante medios educativos mínimos. Pero estas circunstancias negativas estaban concentradas, como lo constató Humboldt, en la población de indígenas y castas. Las diferencias entre estas "razas" llegaron a ser "un manantial inagotable de odios y desunión", mientras que los "blancos" se dividieron en partidos, los peninsulares y los criollos, "entre los cuales ni aún los vínculos de sangre pueden calmar los resentimientos" y representaba "una monstruosa desigualdad". "El gobierno colonial creyó por una falsa política poder sacar partido de estas disensiones" (Humboldt 2002, pp. 95-96).

En ese escenario destaca la debilidad de los medios para enseñar las primeras letras a los niños, en contraste con la relevancia y riqueza de muchos colegios de educación media para las edades entre los 12 y los 18 años, prácticamente todos de carácter religioso, pero con un servicio a muy pocos niños y jóvenes. Los colegios atendían, primordialmente, la necesidad de proveer y reproducir la iglesia secular, las órdenes religiosas, los funcionarios de la corona, los cirujanos y los abogados del virreinato que se formarían en la Universidad. El balance de las aportaciones de los colegios y de la Universidad era tan excluyente y se ofreció con tantas limitaciones, que tal sistema no acertó a reformarse y hubo de sucumbir enteramente (SEP, 1947).

Al final de la Colonia y principios del proceso de independencia, en la Nueva España no existía la educación pública, ni menos aún un sistema educativo. Había una educación clerical y en los estudios superiores estaban presentes los gremios del derecho y la cirugía. México como estado y como nación, organizados como república federal y con representación del pueblo, requirió como todas las sociedades modernas de educación pública universal organizada por el Estado. Esa tarea indispensable requirió 100 años de esfuerzos, notables algunos de ellos, pero dispersos, desiguales y discontinuos hasta 1921. Otros 100 años han transcurrido contando con un sistema nacional de educación pública conducido y controlado en gran medida

por el Estado. ¿Qué tan desiguales, discontinuos e inefectivos han sido sus actividades desde entonces?

La primera educación en el México independiente

Pese a las grandes riquezas generadas por una minería pujante, así como los progresos alcanzados en la ganadería y la agricultura de la Nueva España, nuestro país debió iniciar su vida independiente con grandes debilidades y problemas, entre las que destaca la integración de la sociedad a partir de enormes brechas económicas, sociales y culturales existentes. El mayor problema de ellos era la gran desigualdad y marginación a que se encontraban sujetos el 60% de la población que hablaba primordialmente lenguas indígenas, con ninguna posibilidad de acceder a los conocimientos disponibles para la élite. Vista la población desde otros criterios, el 80% de ella vivían con niveles altos de pobreza o más del 95% del total era completa o parcialmente analfabeta frente a los grupos dirigentes económica, política y culturalmente (Sáenz 1993, pp. 87-107).

La liberación, con la independencia y el surgimiento de México como país soberano, de la sujeción a una monarquía absoluta y decadente, permitió acceder a la condición de ciudadanos iguales frente a la ley. La gran magnitud del cambio no obstó, sin embargo, para aminorar el peso y las consecuencias de la desigualdad, en términos de los conocimientos científicos, técnicos, prácticos o económicamente relevantes en el mundo atlántico, con algunos de los cuales tendría que contender México hasta en lo militar, en los siguientes cincuenta años. Ocuparse del propio país comprendía, así, construir lo que no existía, una educación pública desde cero, aprovechando, en todo caso y cuando mucho, algunas imponentes construcciones heredadas de la Colonia. Lo que existió antes de la independencia no podría llamarse educación pública, ya que era clerical y privada. La colosal dificultad de esta situación se aunaba al no existir, tampoco, un grupo social, por pequeño que fuese, que pudiese hacerse cargo de la docencia necesaria, ya que los establecimientos colegiales existentes eran del clero y para el clero, enfocados, a lo más, a incluir algunos de los miembros de las élites laicas. Bajo tal panorama, la transición de un atrasado y analfabeto virreinato a una sociedad republicana independiente habría de demandar, para la educación pública, una constancia firme, prolongada e inédita durante los siguientes dos siglos. La cualidad de país atrasado no se paliaba, infortunadamente, con las cátedras de una Real y Pontificia Universidad, cuya biblioteca, casi enteramente clerical, no alcanzaba probablemente los 4000 volúmenes y la de San Ildefonso 6000 (Mendoza 1981, Tomo I, pp.60-61). Antes bien, tan pomposa institución fue considerada un

obstáculo para el avance de la educación y fue clausurada en repetidas ocasiones, al negarse a cambiar, cerrando de manera definitiva bajo Maximiliano. De tal suerte, se atestigua el mundo difícil al que nació México respecto de lo educativo. Condiciones análogas prevalecieron para el resto de las repúblicas que se independizaron en América de España en la tercera década del siglo XIX.

El orden colonial español fue tan apabullante que no existieron otros poderes internos que lo cuestionaran. A lo más, siempre estuvieron presentes las acciones, en ocasiones violentas, que pueblos nómadas y semi-nómadas emprendieron al norte de Mesoamérica y en el norte de la Nueva España y sus fronteras septentrionales, en respuesta a agresiones y al amenazante avance de europeos, criollos y mestizos sobre los territorios en que vivían. Este contacto violento aparece desde la guerra chichimeca del siglo XVI (Powell, 2019) y se prolongó, en cada vez menor escala, hasta el final de la Colonia, para extenderse intermitentemente durante el siglo XIX, con la guerra de castas en Yucatán y hasta principios del siglo XX, con algunas acciones contra poblaciones indígenas en Sonora. En la Colonia, esta situación dio pie a una de las instituciones más inhumanas de la Nueva España, la esclavización y reclusión de los "indios bravos" (Zavala, 1967).

A finales del siglo XVIII y principio del XIX, una mirada rápida a la Nueva España podría develar un conjunto territorial enorme y rico en minerales, parte de los inmensos dominios de España en el norte de América. El territorio que cubría la corona española en la parte septentrional de América era extraordinariamente extenso, abarcando, por el Pacífico, desde el sur de Alaska hasta Centroamérica. Mientras que el eje este-oeste del norte del continente, las tierras de España cubrían desde esa costa del Pacífico y, a partir de California, se extendía a Nuevo México y Arizona, Texas, Luisiana y llegó a comprender ininterrumpidamente hasta las Floridas en los últimos tres lustros del siglo XVIII (Weber 2000, pp. 337-469). Sin embargo, al norte de Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y el Nuevo Santander, hoy Tamaulipas, lo que existía era un conjunto escasamente poblado y ocupado por la Nueva España, habitado en cambio por múltiples grupos nómadas y semi-nómadas ajenos e independientes del orden virreinal. La población novohispana de California, Arizona, Nuevo México y Texas permanecía dispersa en caseríos y pueblos apartados y pobres. Al norte del Río Bravo esas inmensas extensiones, escasamente pobladas, eran parte del imperio español, mayormente en los mapas, y comprendían a literalmente cientos de tribus y clanes indígenas como los comanches y los apaches que no tardarían mucho en ser blanco de la agresiva y violenta expansión de los Estados Unidos hacia las planicies al oeste del Mississippi y hasta el Océano Pacífico.

Sin embargo, España no tardaría en darse cuenta de que el dominio sobre unas tierras no dependía de la propiedad formal de un territorio en los mapas, en los tratados, en las bulas papales, en el descubrimiento previo, en la toma de posesión o en la colocación de un estandarte o una cruz. Un historiador norteamericano ha señalado en referencia a esta situación de dominio formal de España sobre estos territorios que "la soberanía dependía de la ocupación y la ocupación dependía del desarrollo económico" (David Weber, p. 405). En 1795, España perdió la Luisiana ante Francia, la que poco después en 1803, bajo Napoleón, vendería a Estados Unidos bajo la presidencia expansionista de Jefferson.

Luego, en 1819, España cedería las Floridas a EE. UU. a cambio del tratado Adam-Onís de 1819, en que EE. UU. reconocía la soberanía de España sobre, lo que hoy son California, Nevada, Colorado, Arizona y Texas, que habrían de pasar a ser parte de México hasta 1848, en que se firma el Tratado de Guadalupe Hidalgo. Pero para adoptar esta visión expresada por David J. Weber se requeriría de la *"realpolitik"*, término que fue puesto en circulación por un periodista liberal alemán, August Ludwig von Rochau, quien en su libro *Grundsätze der Realpolitik*, en 1853 señaló que "Para tener éxito, el hombre de Estado debía entender las circunstancias históricas en que estaba operando y las condiciones de la modernidad en una era de un rápido desarrollo económico, político e intelectual" (Bew, 2016, pp. 17-18 y Medina-Núñez, 2019). La "*realpolitik*" no fue patrimonio de la España de finales del siglo XVIII y principios del XIX, como tampoco estaría activa y efectiva en México, sino hasta después de 1867.

El carácter injusto y odioso del orden colonial novohispano no tardó en mostrarse en las enconadas y sangrientas luchas que se desencadenaron a partir del Grito de Dolores de 1810. A pesar de que el número de esclavos en la Nueva España al inicio del siglo XIX no rebasaba, según Humboldt, los 10 000, no es por esto menos evidente que una desigualdad profunda determinaba, como se vio, la diferenciación extrema en materia social, política, cultural y económica (Humboldt, 2002, p. 88). Tal régimen había llegado a principios del siglo XIX a su término. No es de sorprender que unos cuantos meses después del inicio de la Guerra de Independencia, en Guadalajara a finales de 1810, Hidalgo decretase la abolición de la esclavitud y del sistema de castas (Riva, 1956, tomo 3, pp. 185-186).

La transición a la soberanía nacional y la primera educación pública

En medio de los procesos de disolución del mando político absolutista, inspirado en la Ilustración, generado por la Revolución francesa y bajo el ímpetu de las invasiones napoleónicas de España, el orden del imperio

hispánico en la América Septentrional se vio sacudido con gran violencia, en pos de la emancipación. El aislamiento colonial, casi impermeable al mundo moderno, empezó a resquebrajarse con la formación en Aranjuez de la Junta Central Gubernativa del Reino, en 1808, que fue "el primer gran paso institucional del gobierno que regirá los destinos de España hasta el regreso del rey al trono, seis años más tarde" (Breña, 2006, p. 91). Parte fundamental de este proceso fue la gran convocatoria a participar en las Cortes de Cádiz en las que colaboraron representantes de las colonias de ultramar. Su resultado fue la elaboración de una de las primeras constituciones modernas del mundo, La Constitución Política de la Monarquía Española, ampliamente conocida en los textos de historia como la Constitución de Cádiz de 1812, en la que se reconoció por primera vez la igualdad de todos los habitantes del imperio español frente a la ley.

La Constitución de Cádiz fue un antecedente esencial para los procesos políticos de los primeros años de vida independiente de México y, sobre todo, de los esfuerzos e intentos para sentar las bases de un nuevo orden jurídico que aspiraba a impactar lo social, lo cultural, lo económico y lo moral. En la Constitución de Cádiz se incluyó lo que es la primera propuesta, para nuestra sociedad, de una educación pública, que contaría con una nueva dependencia estatal para brindarla, que estaría dotada de mecanismos de control para conducirla y asegurarla. A este efecto, la Constitución dedicó los seis artículos de su título IX y señalaba, de manera destacada, que en todos los pueblos del reino "se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar", así como el catecismo y una breve exposición de las obligaciones civiles (artículo 366). Fue especificado que habría un plan general de enseñanza uniforme (artículo 368), una dirección general de estudios bajo la autoridad del Gobierno "compuesta de personas de conocida instrucción" y a cuyo cargo estaría también "la inspección de la enseñanza pública" (artículo 369). Este mandato constitucional de universalización de la educación pública para todos los niños tardaría mucho más de un siglo para volverse una realidad efectiva para todo el país. Pero sociológicamente, este mandato es una referencia indispensable para México, ya que se trata de un antecedente "del advenimiento de un sistema de estado para la educación que representa una entidad emergente, cuyas propiedades y capacidades relacionales distintivas condicionaron la interacción educativa subsecuente de maneras completamente diferentes en comparación con el ciclo de antecedentes previo" (Brock, 2017, p. 39). En esa perspectiva sociológica, el sistema de educación pública aparece como una entidad históricamente emergente en los últimos 150 años en el mundo.

Crear un Estado independiente demandaba en 1821 múltiples recursos institucionales, grandes convergencias entre grupos de

poder e interés, acopio de medios pecuniarios, apoyos populares y contextos internacionales favorables. Después de la consumación de la independencia de 1821 la gran aspiración general fue contar con un estado encaminado a "la felicidad pública sobre la base sólida de una Constitución sabia y liberal" después de "los males producidos en muchos años de desolación" (Alamán, 1945). Construir un Estado nuevo para la emergente nación mexicana fue una tarea colosal. Si se parte de la noción de estado siguiendo a Jellinek, se vería que el Estado es la organización jurídica de la sociedad, bajo un poder de mando que se ejerce en un determinado territorio (Jellinek, 1954). Al prescindir del Estado absolutista monárquico, el naciente país se enfrentó a la tarea de construir esa organización jurídica de la sociedad. Pero esta construcción demandó instancias, mecanismos y recursos consolidados con base en grandes convergencias entre grupos de poder e interés, apoyos populares amplios y contextos internacionales favorables. Sin embargo, la sociedad novohispana estaba, como lo había señalado Humboldt (2022), dividida por la desigualdad entre los blancos, los indígenas, los africanos y las castas; aunado a que en el horizonte empezarían a configurarse amenazas, algunas desde el norte y otras desde Europa.

El estado, adicionalmente, precisa de un sustento social fuerte, la nación. En ese sentido, la Constitución vigente en su artículo tercero señala que la educación "será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura" (Artículo tercero, Fracción II, inciso b). En esa perspectiva, se reconoce que una nación se basa en un conjunto de ciudadanos, que se identifican a sí mismos como miembros de esa comunidad, que se reconocen al contar con el derecho a la autodeterminación y compartir valores, aspiraciones y prioridades. El estado-nación entonces es una entidad política soberana que organiza jurídicamente a la sociedad y que cuenta con el mando, en un territorio que está gobernado, en nombre de esa comunidad, en virtud del derecho de la misma a la autodeterminación (*Nation-state*). En los primeros decenios de vida independiente México estaría aún distante de contar con un estado-nación sólido y eficaz.

La Constitución, sancionada en 1824, estableció el sistema republicano, representativo y federal para el México independiente, y declaró la libertad personal de todos los que viviesen en el país y los que a él llegasen, a la vez que consagró la igualdad de todos frente a la ley. Sería la primera de un total de seis cartas fundamentales que adquirieron el rango constitucional en nuestra historia: la Constitución de 1824, las Siete Leyes de 1836, las Bases Orgánicas de 1843, el Acta de Reformas de

1847, la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Al adoptarse, en 1824, el federalismo como forma política de gobierno, quedó establecida la descentralización de la enseñanza, así como la de todos aquellos asuntos que la Constitución no designara de manera específica como materia propia del gobierno federal. Por tal razón, los constituyentes de 1824 sólo ocuparon una fracción pequeña del artículo 50 para establecer la promoción de la ilustración y expresar que esto se haría "sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados" (Constitución, 1924). De acuerdo con esta lógica, el gobierno federal se ocupó de la educación sólo en el Distrito Federal y en los territorios federales. A este particular debe subrayarse que el gobierno federal mexicano no mantuvo un papel explícitamente nacional para poder atender asuntos educativos en todos los tipos educativos hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, tras un siglo de vida independiente.

Entre abril de 1833 y mayo de 1834, Valentín Gómez Farías vicepresidente de Santa Anna, recibió del Congreso facultades especiales para asumir las funciones de cabeza del poder ejecutivo. En esos 14 meses se emitieron diversos decretos para organizar el ramo de la instrucción pública, que representarían cambios muy radicales en la historia de México. Además, debe de mencionarse que ya se habían establecido, en febrero de 1833, con sendos decretos la Escuela Nacional de Ingenieros y la Escuela Nacional de Agricultura. A partir de octubre de 1833, Gómez Farías inició la publicación de los decretos reformistas, con el que suprimió la Universidad de México y se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación. Unos pocos días más tarde, en un segundo decreto, se erigieron en el Distrito Federal seis Establecimientos de Instrucción Pública: de Estudios Preparatorios, de Estudios Ideológicos y Humanidades, de Ciencias Físicas y Matemáticas en el Seminario de Minería, de Ciencias Médicas, de Jurisprudencia y de Ciencias Eclesiásticas y los ubicó en las sedes de antiguos colegios virreinales. A más de estos establecimientos se instauraron por separado en el Hospicio y Huerta de Santo Tomás, las cátedras de Botánica, de Agricultura Práctica y una de Química aplicada a las artes. Estas últimas cátedras resultan ser los primeros antecedentes de los estudios técnicos en nuestro país y fueron instaladas en un terreno que hasta el presente sirve a la técnica con instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (Soto, 1997, p.101). Un decreto ulterior del 23 de octubre de 1833 estableció, por su parte, la libertad de enseñanza para los establecimientos particulares, con lo cual se dio cabida a un principio de educación laica privada. Poco antes de terminar el mes de octubre de ese mismo año, el 26, se emitió un decreto que instituyó las escuelas normales, las escuelas primarias para

niños en el local de cada uno de los establecimientos de estudios mayores y una escuela primaria para niñas en el Distrito Federal (Mendoza 1981, Tomo III, pp. 258-260).

En lo que respecta a la educación media en los estados de la Federación mexicana, las sociedades y sus gobiernos tuvieron que hacer frente a la necesidad de atender la educación, en la que se depositaban tantas esperanzas. Como ya se mencionó, en el nuevo país no sólo no existían en todas las ciudades, villas y pueblos instituciones educativas suficientes y adecuadas, por pequeñas que fuesen, sino que tampoco existían medios para contar con maestros de las primeras letras. En algunos casos existían establecimientos y colegios religiosos que no educaban en el sentido deseado, aunque todos ellos obtenían, en mayor o menor medida, fondos públicos, como parte de las inercias coloniales. Ante estas circunstancias, en los estados de Oaxaca, de Jalisco y de México se crearon institutos pioneros para la educación de los jóvenes en la década de 1820-1830 (Staples, 2005, p. 69). Posteriormente en estados como Guanajuato, Zacatecas, Tamaulipas, San Luis Potosí y Veracruz, donde no existían grandes escuelas de extracción colonial, surgieron colegios e institutos, *imperfectísimos* al decir de Mora, pero muy superiores a los antiguos. En Toluca, al formarse el Instituto Científico y Literario, se dispuso oficialmente de un lugar para un estudiante indígena de cada municipio del Estado, cuyo territorio abarcaba lo que actualmente son los estados de Hidalgo, Morelos y Guerrero. Todos estos avances estuvieron sujetos a la volatilidad política y a la pobreza frecuente del financiamiento público de los gobiernos estatales (Staples 2005, pp. 71-71).

Una consideración destacada debe de hacérsele, así mismo, a las actividades educativas de alfabetización que, durante tres cuartos de siglo, llevó a cabo, por el método de enseñanza mutua la Compañía Lancasteriana. La propuesta lancasteriana fue elaborada por Joseph Lancaster (25 noviembre 1778–23 octubre 1838) que fue un cuáquero inglés que desarrolló un método de enseñanza recursiva en el que un estudiante que aprende es recompensado al pasar este conocimiento a otro alumno, lo que ahora es reconocido como tutoría de pares, lo que facilita y abate los costos de formación y financiamiento de la docencia (Dickson, 1986). Este educador vivió y trabajó en Inglaterra, Estados Unidos y Venezuela. Su yerno Ricardo Maddox Jones, casado con Elisabeth, hija de Lancaster, se fue a vivir a Guadalajara en donde fundó la Escuela Normal Lancasteriana para Maestros, que fue la primera escuela normal en México y se abrió en la segunda mitad de 1823 (UDG).

La Compañía Lancasteriana se propuso trabajar como sociedad de beneficencia en México, con base, precisamente en la obra de Joseph Lancaster. Fue, durante las primeras seis décadas de vida independiente nacional, la principal impulsora de la alfabetización a escala nacional.

En 1822, al establecerse la compañía en el aún Imperio Mexicano, Iturbide le concedió la Sala del Secreto de la extinguida Inquisición, para que estableciese una primera escuela de enseñanza mutua (Jerez y Pichardo, 1982, pp. 605-606). Tras la primera y difícil década de vida, la Compañía abrió varias escuelas en diversas partes del país como Jalisco, Guanajuato, Cuernavaca, Veracruz, Puebla, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Chihuahua, Yucatán y Oaxaca. Utilizaba como base de la enseñanza un reglamento y una cartilla civil de enseñanza mutua. Con estos documentos básicos, impulsó la inclusión de hijos de obreros y artesanos en ellas. Uno de sus lemas fue aprender enseñando. Debido al alcance nacional y a su efectividad, en 1842 bajo el centralismo, el gobierno de la república estableció una dirección general de instrucción primaria que se le confió a la Compañía Lancasteriana, mediante el decreto del día 26 de octubre de ese año. La Dirección se le confió a Manuel Baranda, quien se desempeñó con gran eficiencia y constituyó una primera organización oficial de alcance nacional para promover la educación y en particular la escuela, para lo que se apoyó con subdirecciones en las capitales de todos los departamentos (Staples, 2005, nota 96, p. 266). El país tendría que esperar hasta la creación de una nueva secretaría en 1921 para que volviese a existir una instancia gubernamental, con un alcance nacional para impulsar la alfabetización sistemática de todos los niños mexicanos.

Un renglón de importancia para cualquier país es el cuidado que se le debe de extender al aprendizaje y difusión de artes y oficios. En 1856, el presidente Comonfort expidió en 1856 un decreto creando la Escuela de Artes y Oficios para hombres. A pesar de que esta iniciativa no llegó a consolidarse, el decreto es un antecedente para la conformación de una rama de estudios técnicos como parte de la educación pública (Mendoza, 1981c, p. 41). Fue hasta 1868 que se estableció de manera definitiva la Escuela de Artes y Oficios y lo hizo en el edificio del antiguo convento de San Lorenzo, edificación que hasta la fecha permanece fiel a la función encomendada entonces, ya que pertenece al IPN. Tres años después, en 1871, se abrió la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas (Mendoza, 1981, Tomo I, p. 113).

Los inicios de la educación media superior moderna

En 1867 empieza, con el triunfo liberal y la consolidación del sistema republicano, una segunda fase en materia de gobierno y de dinámica social. Nuevos tiempos se abrieron, tras antagonismos internos violentos y dañinas e injustas conflagraciones internacionales, con la caída del sueño imperial de Maximiliano, que había buscado en el pasado un futuro mejor. Después de casi 50 años de conflictos e inestabilidad, el Estado

mexicano adquiría el poder y la legitimidad suficientes para ejercer el mando en todo México. Bajo tales condiciones se pudo, entonces, consolidar la separación de la Iglesia y el Estado, fortalecer la libertad de creencias, aplicar la nacionalización de los bienes eclesiásticos e instrumentar la desamortización de los bienes de las corporaciones. Todo ello contribuyó significativamente a establecer un nuevo papel para el estado en la sociedad mexicana, lo que incluyó sobresalientemente a la educación.

En ese entorno, la promoción de las ciencias, de las profesiones y de los conocimientos útiles, entre ellos la alfabetización, requería un nuevo fundamento jurídico que se estableció, por parte del gobierno federal, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867. Bajo su letra se estableció, en la Ciudad de México, la Escuela Nacional Preparatoria y Juárez escogió como director a Gabino Barreda, médico formado en Francia, en el positivismo de Comte. Con su enfoque se respaldaba una perspectiva de futuro, que se esperaba fuese mucho mejor que el caos y la inestabilidad vividos en un pasado reciente que se prolongó desde 1810. Barreda encontró en el positivismo la fundamentación para una educación, encaminada a la formación previa y preparatoria de las profesiones liberales, con base en las matemáticas, la lengua y el pensamiento lógico deductivo validados por el estudio de las disciplinas científicas y de los recursos su registro como el dibujo (Zorrilla, 2012, pp.63-69). Entre 1867 y en 1869, el gobierno federal fijó en sendas leyes esta propuesta, que se insertaba en una educación pública laica, gratuita y obligatoria. En el Reglamento de la Ley Orgánica del 2 de diciembre de 1867, se estableció que para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria se necesitaba "presentar un certificado de un profesor público de primeras letras de las escuelas nacionales o particulares, en que conste que el alumno tiene aptitud en los ramos siguientes: Lectura, Escritura, Elementos de Gramática Castellana, Estilo Epistolar, Aritmética, Sistema Métrico Decimal, Moral, Urbanidad, nociones de Derecho Constitucional, rudimentos de Historia y Geografía, o sujetarse a examen de estas materias" (Atlas 2008, p.11). Dos años después, el presidente Juárez decretó en el Reglamento de la Ley Orgánica, con fecha 15 de mayo de 1869, que los estudios preparatorios para las carreras superiores se agruparon en tres opciones: 1) para los abogados; 2) para los ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales; 3) para los de médicos, farmacéuticos, veterinarios y agricultores (Atlas 2008, p. 32). De este Reglamento vienen las áreas de especialización propedéutica que todavía existen en el bachillerato general actual (Atlas 2008, pp. 11 y 31).

La propuesta curricular de una preparatoria de cinco años, para las edades de 12 a 18 años, estuvo vigente, con cambios y adiciones

diversas, hasta 1925, fecha en que la Secretaría de Educación Pública estableció la escuela secundaria, con base en los tres primeros años de la preparatoria, a cargo del gobierno federal, con un currículo nacional. El bachillerato se concentró en los últimos dos años y se mantendría con esta duración hasta principios de los años sesenta, cuando, primero la UNAM y luego la mayor parte del país, impulsados por la ANUIES, expandieron los estudios del bachillerato a tres años, que son los que sigue teniendo hasta hoy.

Durante los últimos treinta años del siglo XIX la ENP se mantuvo satisfaciendo e inclusive superando los cálculos y las esperanzas, tanto de sus impulsores, como de sus maestros. De manera efectiva, el profesorado aglutinó a muchos de los más destacados intelectuales, escritores, políticos, ingenieros y científicos mexicanos, quienes aportaron significativamente al progreso de la sociedad mexicana, mediante la formación de cuadros humanísticos, profesionales, políticos, intelectuales y de las ciencias experimentales y aplicadas. La ENP alcanzó tal prestigio en el ámbito nacional, que incluso el Seminario Conciliar Católico de la Ciudad de México optó por seguir su ejemplo e incluir en sus planes de estudio muchas de las materias del plan de la ENP, a pesar de su sentido marcadamente laico y liberal (Díaz de Ovando, 1972).

En 1896 se expidió una nueva Ley de la Enseñanza Preparatoria. El nuevo plan de estudios mantuvo rígido el sistema unitario para todos los alumnos y conservó la orientación de Barreda sobre el predominio de las materias científicas. De acuerdo con Larroyo, el modelo carecía de orientaciones didácticas (Larroyo, 1986, p. 353). Además, en la ENP se incluyó el culto a los héroes y la enseñanza profusa de la historia patria, sin dejar de lado la reverencia a Juárez (Guerrero, 1997; Robledo, 2003). La ENP ofreció además un modelo para replicar su éxito en el resto del país. Cuán distinta era la trabadura formativa de las aulas preparatorianas, para jóvenes entre los 12 y los 18 años, de los argumentos escolásticos de los colegios clericales y de los ejercicios piadosos que caracterizaron las formaciones medias de los cuadros virreinales en los colegios clericales durante siglos.

Además de atender los asuntos del DF, el gobierno federal también empezó, en la década de 1880, a poner en marcha una política de coordinación con los gobiernos de los estados mediante la celebración de congresos higiénico-pedagógicos y congresos educativos. Con ellos buscaba promover la elaboración de criterios compartidos entre el gobierno nacional y los de los estados para paliar la fragmentación derivada del modelo federal, mediante una racionalización de los referentes formales y pedagógicos para operar el mejor funcionamiento de la instrucción en sus diferentes niveles. El primero de ellos es el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882, organizado por la Secretaría de Gobernación y

el Consejo Superior de Salubridad para fijar las características físicas, de iluminación y ventilación de las aulas escolares (Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico 1883). En los estados y en el país esta década es también cuando las escuelas normales se empiezan a generalizar en la mayoría de los estados de la república. Algunas normales habían venido estableciéndose desde 1823 en que, como se mencionó, se abrió la primera normal, la lancasteriana, en Guadalajara, que no prosperó. Pero en los años ochenta, la educación pública recibió un impulso notable desde la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública con Joaquín Baranda, desde 1882 hasta 1901. Este secretario empezó bajo la presidencia de Manuel González y continuó con las sucesivas de Porfirio Díaz, fue quien organizó el Primer y el Segundo Congresos Nacionales de Instrucción, que tuvieron, respectivamente, de diciembre de 1890 a febrero de 1891 y, luego de diciembre de 1890 a febrero de 1891, ya que el Primero no alcanzó para cubrir todas las cuestiones que se revisaron y discutieron El Primer Congreso de Instrucción con "el fin de buscar, en un esfuerzo colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares" (Larroyo, 1986, p. 347). Como resultado de esos trabajos, se tomaron resoluciones encaminadas a darles importancia a las cuestiones didácticas en las tareas educativas y de formación de profesores, a la formación de maestros, a las prácticas docentes y a la creación de escuelas normales. Diez años más tarde habría 45 normales en el país, 22 para varones, 21 para señoritas y 2 mixtas (Larroyo, 1986, pp. 348-349).

En un segundo respecto resultaron trascendentes estos congresos. A decir de Salinas (2001), después de los congresos de 1889 y 1891 se fortaleció una tendencia a estandarizar los modelos educativos de la educación primaria por todo el país, sobre todo en los estados del centro, con la excepción de Oaxaca y, en menor medida, Yucatán, entidades que dejaron mayor margen de autonomía a los municipios. Agradezco a Carmen Salinas, estudiosa de la historia de los municipios, el que me haya brindado esta información (Salinas, 2001, pp. 14-15). En esto concuerda Bazant (2003, nota 4). Al mismo tiempo, bien se puede decir que la profesionalización de la docencia, especialmente para la escuela primaria, recibe un impulso muy grande con estos dos congresos. La EMS quedó fuera de esta óptica, ya que la educación media estuvo asociada y agrupada, en la óptica de las políticas federales, como una escuela específica junto con las escuelas profesionales. Posteriormente, en 1910, con la incorporación de la ENP a la naciente Universidad Nacional, esta tendencia se vio robustecida aún más, lo que reforzó el sentido propedéutico de sus estudios. Estos procesos llevaron a que se desestimara la profesionalización de la docencia para la EMS, lo que ha continuado hasta el presente.

Debido a que, de manera comparativa, lo que empezó a llevarse a cabo en materia de educación pública en la Cd. de México y en varias de las capitales de los estados fue notable a partir de 1880, en comparación con lo hecho en los decenios previos, es oportuno hacer un balance al respecto. Larroyo ofrece un panorama cuantitativo de la situación de la alfabetización al final del siglo XIX. El censo oficial de 1895 señaló que de los 12 631 558 habitantes, 10 445 620 eran analfabetos, o sea el 82.7% de la población y 328 007, un 2.6% más sabían leer con precariedad. Únicamente un 15% contaba con el dominio de la lectura y la escritura. En 1900, la población del país llegaba a 12.5 millones de habitantes, de los que 2.5 estaban en edad escolar y sólo disfrutaban de la escuela primaria 800 mil, en 11 800 escuelas, lo que representaba un 33% del total. De este total 531 en el DF, 202 de las cuales eran de sostenimiento privado; el Estado de Puebla contaba con 1 149 escuelas; y el Edo. de México 1 056. Pero, un siglo antes, sólo existían 10 planteles dedicados a la enseñanza elemental en la Nueva España; mientras que en 1843, durante el régimen centralista, llegaron a 1 310 escuelas, en 1870, a 4 500 y en 1874 a 8 103 con 349 mil alumnos, lo que era cerca de un 20% del total de niños en edad escolar. El total de la erogación de los gobiernos del país en educación era de 1 632 000 pesos en 1874, mientras que en 1899 ascendió a 4 500 000 pesos (Larroyo, 1986, pp. 351-352).

De acuerdo con Solana, en la primera década de este siglo la educación recibía el equivalente del 4.5% del PIB, pero la población analfabeta era aún de más del 75% y la tasa de escolaridad para la primaria rondaba el 30% (Solana, 2002; Meneses, 1991). Otros autores señalan que el analfabetismo llegaba a cifras más altas (Kobayashi, et al, 1976, p. 101). De cualquier manera, el reto de atenderlo era enorme ya que el problema era mucho mayor ahí donde era difícil de atender, en el campo. En la ciudad la mitad de la población sabía leer, pero en el campo el analfabetismo era casi universal (Kobayashi, et al, 1976, p. 101). En 1910 existían 600 escuelas sostenidas por la Federación; el número total de alumnos en el país, en ellas, era del orden de 70 000; como consecuencia, en una población de poco más de 15 millones de habitantes, el 78.5% no sabía leer ni escribir (SEP, 1941). En 10 años había bajado el analfabetismo 4.2%. Ante estas necesidades inmensas, el régimen porfirista no acertó a identificar la prioridad que demandaba cualquier sociedad moderna de atender al conjunto de la población sumida en la ignorancia. En cambio, para los años posteriores a 1910, en EEUU y en Alemania, el censo dejó de preguntar si la persona sabía leer y escribir por considerarlo ocioso, al estar toda la población alfabetizada. De cualquier forma, cabe destacar que la incorporación de la ENP a la naciente universidad reforzó el sentido propedéutico de

dichos estudios, lo cual en el caso mexicano llevaría a otorgar a este tipo educativo el mismo sentido elitista que a los estudios superiores, lo cual fue muy marcado hasta la década de 1960 en México y América Latina (Levy, 1995).

En esta perspectiva, vale la pena destacar que si bien con los esfuerzos como los anteriormente referidos la política educativa federal resultó significativa en relación con la situación previa, fue notoriamente insuficiente al compararse internacionalmente. Ejemplo de los nuevos enfoques y propuestas educativas modernas es la obra de John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* publicada en 1916, en la que argumenta a favor de la atención que debe de ponerse en el alumno. Para Dewey el aprendizaje ocurre mediante un proceso de interacción de la experiencia personal con el medio social, lo que incluye a la escuela. Por estas aportaciones es considerado por muchos como el padre del constructivismo, uno de los grandes ámbitos de pensamiento educativo y didáctico contemporáneo (Serrano y Pons, 2011). De cualquier forma, al terminar el siglo XIX y a comienzos del siglo XX tanto en el mundo desarrollado como en México se aceptó, en los círculos universitarios y de políticas progresistas, que la educación básica universal era un derecho y un requerimiento para todas las sociedades, ya que todos los ciudadanos debiesen de contar con un mínimo de conocimientos para participar en la entidad política, en la civil y en la económica. En esa gran tarea social, es el Estado el agente fundamental y necesario de la educación pública. A partir del siglo XIX y principios del XX, el Estado sustituyó a la Iglesia y a otros agentes privados como los encargados principales de su impartición, tanto en México como en el mundo occidental. Pero en México, quedaba pendiente la necesidad de ofrecer escuela primaria de manera asequible a todos los niños del país en edad de atenderla y esta obligación no quedaría resuelta hasta la novena década del siglo XX.

La creación de la SEP

Ante la necesidad de alfabetizar el país, entre 1920 y 1921, el Estado posrevolucionario y la joven Universidad Nacional, bajo el rectorado de José Vasconcelos, concurrieron en la faena de reconstruir una estructura federal para la educación pública mexicana, pero con muchas más atribuciones que la secretaría previa. Un nuevo proyecto animado por el orgullo de fortalecer la experiencia común de pertenecer a la nación mexicana buscó la creación de un sistema de estado dedicado a la tarea de alfabetizar y educar a todos los niños y jóvenes mexicanos (Fell, 1989, p. 17). La iniciativa encaró los argumentos que expresaban temor sobre la afectación a la soberanía de los estados y la libertad

de los municipios para decidir. La centralización demandó un gran protagonismo, recursos, dirección y continuidad para poder alcanzar todos los rincones de la geografía nacional. Además, contrariamente a lo que sucedió en los primeros días después de la consumación de la independencia, en 1921 el país disponía de personas con educación superior o con formación magisterial con quienes instrumentar las tareas educativas y organizativas que se precisaban (Fell, 1989, p. 49; Llinás, 1978, pp. 132-133).

Las nuevas atribuciones del gobierno federal permitieron trascender un ámbito de acción anteriormente ceñido, casi exclusivamente, a la Ciudad de México. En la lucha contra el analfabetismo, las escuelas y normales rural, las misiones culturales, la promoción de la educación técnica, la difusión cultural, las bibliotecas y la edición de libros dieron cuenta del interés que una política nacional mereció para Vasconcelos. Este nuevo y vasto despliegue de actividades por parte de la SEP sentó las bases de las líneas que han seguido las políticas educativas hasta nuestros días. Además, las tareas se sustentaron en el aprovechamiento inteligente de los recursos fiscales resultantes del extraordinario crecimiento de la industria petrolera, que por esos años convirtió a México en el segundo productor del mundo.

El empeño educativo mayor de alfabetizar a la población, sin embargo, tuvo un éxito restringido, además de ser severamente cuestionado por los grupos políticos en pugna, concluyó al acceder Calles al poder en 1924, sin que llegase a incidir significativamente en la mayor parte de la población rural sin acceso a la educación. No todos los medios propuestos para apoyar la alfabetización, tales como la lectura de los autores clásicos, resultaron adecuados. La gran visión para la secretaría adoptó bajo la influencia del *callismo* otra modalidad, la de servir para fomentar un nacionalismo en apoyo al régimen político. Sin embargo, la SEP se mantuvo como la instancia más robusta de la nación para la promoción de la educación como tarea permanente y estratégica.

Después de la gestión de Vasconcelos se generó en ciertos sectores de la opinión pública y en la propia Secretaría una crítica dirigida a la Universidad Nacional, que la acusaba de un alejamiento cada vez mayor del pueblo. Expresados desde la cúspide del gobierno federal, tales opiniones y valoraciones propiciaron un ambiente de confrontación ríspida, que en 1929 condujo a un violento conflicto. El presidente Emilio Portes Gil propuso la autonomía de la Universidad Nacional, señalando que "es un principio de los gobiernos revolucionarios la creación de instituciones democráticas funcionales que, debidamente solidarizadas con los principios y los ideales nacionales, y asumiendo responsabilidad ante el pueblo, queden investidas de atribuciones suficientes para el descargo de la función social que les corresponde" (Mendoza, 1981, tomo V, p. 87).

La alianza entre la Universidad con sus intelectuales, por un lado, y el estado posrevolucionario con sus políticos y hombres fuertes, para crear la SEP, había llegado a su conclusión. Pero existía ahora una institución pública nacional para la educación de todos. Con la autonomía, la Universidad, a su vez, se hizo de una bandera ideológica nacional, para ser desplegada en el quehacer educativo, cultural y científico. Bajo su alcance, la Universidad habría de impartirle fuerza y un sentido de gran legitimidad al ejercicio libre y socialmente comprometido de estas actividades fundamentales para el funcionamiento de la vida civil de nuestra sociedad.

Por su parte, en el gobierno federal y en algunos ámbitos políticos radicales se consideró que la Universidad era demasiado burguesa y desatendía las formaciones técnicas, sobre todo a partir del bachillerato. Esta perspectiva desembocaría en la creación de un bachillerato técnico como parte del Instituto Politécnico Nacional para satisfacer las formaciones que, desde el gobierno federal, se estimaban necesarias para el progreso (SEP, 1941, tomo II, p. 426). En febrero de 1940 fue promulgada la Ley Orgánica de la Educación Pública, con la cual la educación tecnológica quedó establecida desde la secundaria técnica, para incluir, también, el bachillerato vocacional, las carreras de licenciatura tecnológicas y los cursos de postgraduados. Esta vertiente constituyó un nuevo subsistema educativo, de igual valía que el subsistema del que formaba parte el bachillerato general y que comprendía las licenciaturas y posgrados universitarios (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma, 1933)

En esa vía, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) quedó como el portador de grandes designios "es el centro de cultura superior puesto a disposición de las masas proletarias y a través del cual tendrán que operarse las transformaciones en los sistemas de la producción, del cambio y de la salubridad en México" (SEP, 1941, tomo II, p. 435). Pero a nivel declarativo también se expresaba una descalificación de la educación universitaria. La convivencia respetuosa de las vertientes universitaria y tecnológica quedaría pendiente, hasta el logro de un cambio del artículo tercero, que tendría lugar en la siguiente administración, la del presidente Ávila Camacho.

Justamente, ese último cambio de administración del gobierno federal se propuso como orientación atenuar la confrontación ideológica, alejarse de las descalificaciones sectarias, fomentar la colaboración con el sector privado e impulsar la alfabetización, aún lejos de cumplir con su cometido de universalización. Pero los pasos iniciales en esa dirección todavía fueron equívocos. El primer secretario de Educación de Ávila Camacho sólo duró 9 meses y se caracterizó por una gestión turbulenta. El segundo, Octavio Véjar, elaboró una nueva Ley Orgánica de la Educación Pública que entró en vigor menos de tres años después

de la Ley Orgánica de 1940. Torres Bodet asumió la conducción de la SEP en diciembre de 1943 y, a partir de entonces, se abrieron tiempos de innovación y dedicación intensa a la educación primaria y normal. Él había declarado que el ramo de la educación era el más importante de la administración federal "por su trascendencia, no ya de presente, sino de futuro, por lo que mira al engrandecimiento del país […y señaló…] que era necesario introducir serias reformas en el sistema educativo, pues, por una parte, las escuelas no respondían ya con eficacia a las exigencias de la vida actual, y, por la otra, no existía, ni había existido nunca, la debida coordinación en las diferentes etapas de la enseñanza" (SEP, 1946, p. 55). Así, en 1944 se inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, que con base en más de 69 mil centros de instrucción inscribió un millón 350 mil analfabetos, de los que para 1945 más de 200 mil ya la habían aprobado (Vázquez 1976, p. 229). Ese mismo año se abrieron la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Especialistas para niños con necesidades especiales, la Escuela Nacional de Bibliotecarios y el Instituto de Capacitación del Magisterio (Vázquez, 1976, pp. 229-233).

Otro eje de actividades correspondió a las estrategias para consolidar la Universidad Nacional. En 1944 se aprobó por el Congreso de la Unión la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que la definió un organismo autónomo, público y descentralizado del gobierno federal, especificando aspectos fundamentales para la organización y gobierno de la institución que habían quedado omisos en la ley de 1933, como son el consejo universitario, la junta de gobierno (y los consejos técnicos de las escuelas, facultades e institutos de investigaciones de ciencias y de humanidades (Mendoza, 1981, tomo V, pp. 131-135 y 285-294).

En ese mismo sentido de actividad intensa y atenuación de la crispación, la Secretaría preparó la reforma del artículo tercero para encaminarla a la promoción de la unidad nacional y la adhesión de todos los mexicanos en torno a las tareas de mejora social, económica y cultural de nuestro pueblo; de la lucha contra la ignorancia; de la educación como desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; del amor a la patria y de la promoción de la democracia, de acuerdo con los resultados del progreso científico (Vázquez 1976, p. 232)

El nuevo artículo tercero recogió estos valores y reforzó una mayor colaboración con los particulares. La confianza generada entre los particulares, a lo largo del sexenio, se manifestó en la apertura de múltiples escuelas y de tres importantes instituciones de educación superior, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en 1943, del Instituto Autónomo de México en 1946 y de la Universidad Iberoamericana también en 1943 (Vázquez, 1976, p. 229; Zorrilla, 2008).

Durante esta primera gestión de Torres Bodet en la SEP se retomó la línea trazada por Vasconcelos, subrayando los grandes propósitos que se tendrían que atender en materia de educación y cultura. Sin embargo, debe de admitirse que se mantenían lejos de ser satisfechos (Larroyo, 1986, p. 521). Bajo la administración de M. Alemán se continuó promoviendo la formación de maestros, se erigieron 4 159 escuelas y se construyeron las soberbias instalaciones de la UNAM. En ese mismo periodo, el subsistema de educación técnica se enriqueció con el establecimiento y promoción, desde una Comisión del IPN, de los Institutos Tecnológicos Regionales que también ofrecían educación media superior. No obstante, el número total de alumnos en todos los niveles de la educación técnica era pequeño, alcanzando la cifra de 15 296 en 1951, lo que incluía a los alumnos de escuelas e institutos tecnológicos foráneos controlados por el IPN en Río Blanco, Guadalajara, Durango, Celaya y Chihuahua, inscritos en secundarias técnicas, escuelas vocacionales y programas de licenciatura (Mendoza, 1981, tomo V, p. 54). Para 1958 las escuelas tecnológicas oficiales federales, incluyendo el IPN, contaban en los ciclos bachillerato y superior con 22 515 alumnos (SEP 1964, p.125). Cabe recordar que para 1950, en toda la geografía mexicana había 37 329 alumnos en todos los bachilleratos incluyendo los técnicos (OCDE 1997, p. 111).

Una contribución coetánea y significativa del sexenio alemanista fue la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes, como gran promotor de la alta cultura (Vázquez, 1976, p. 233 y ss.). Algunas de las decisiones administrativas relevantes para la EMS, entre 1946-1952, fueron que las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) y las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPPI) fueron encomendadas, por la SEP, a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP. Las PREFECO recibieron subsidios federales hasta el año 2000, en que se suspendió, quedando sujetas a sus propios medios.

En 1950, en el ámbito de la educación superior, varias instituciones públicas y privadas acordaron la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) en Hermosillo Sonora, en marzo de aquel año. Uno de los temas que suscitaban gran interés por ser tratados ampliamente fue la elaboración de propuestas para mejorar la educación superior y el bachillerato. Tal inclinación, que llegaba a ser una preocupación para algunas instituciones, tenía mucho sentido en vista de que muchas de ellas comprendían escuelas de EMS (Montes de Oca, 1959, p. ix). Existía, además, en referencia a este asunto, una valoración muy difundida a ese efecto que juzgaba como precarios e insuficientes las formaciones que se obtenía en lo general en el bachillerato. Se llegó a señalar que existía una gran "deficiencia

de la educación media en la República, (que) constituye un Problema Nacional que pone en peligro la integridad de la Patria, al lanzar a la República profesionales ineptos e inmorales y estudiantes fracasados" (Montes de Oca, 1959, pp. ix-x). Pero afortunadamente en la naciente Asociación desde el inicio, se matizaron perspectivas tan alarmistas y exageradas.

En el ámbito general de la educación, durante la administración de Ruiz Cortines (1952-1958), el compromiso de aumentar la participación de los niños y jóvenes en la educación formal fue ampliamente rebasado por el crecimiento demográfico, por lo que el número de niños sin escuela al final de esa gestión era de más de 300 mil, sin contar los de las comunidades indígenas. Entre los adultos, uno de cada dos mexicanos permanecía sin saber leer y escribir. En el terreno de los logros hubo apoyos crecientes para las universidades de los estados y se crearon Centros Tecnológicos Regionales (Vázquez, 1976).

La expansión impulsada por el Plan de Once Años

La administración de Adolfo López Mateos, 1958-1964, empezó presionado por la gran preocupación de lidiar con un analfabetismo resiliente y la creciente incapacidad de las escuelas primarias para dar lugar a todos los niños en edad de atenderla. Se había vuelto indispensable emprender acciones extraordinarias para satisfacer la obligación de otorgar un lugar en las escuelas a todos los niños. Para ello invitó a Torres Bodet, quien organizó una Comisión Nacional para calcular la manera de abatir la desatención de los niños en edad de estudiar la primaria que no lo hacían por no haber escuelas para ellos. El resultado fue el Plan de Once Años que estimó que habrían de necesitarse cerca de 40 mil aulas, 12 mil urbanas y 27 mil rurales, y 51 mil plazas de profesor (Kobayashi, 1976, p. 137). De 1959 a 1964 se construyeron más de 23 mil nuevas aulas, mientras que entre 1944 a 1958 sólo se habían añadido menos de 22 mil (SEP, 1964, p. 15).

Al final del sexenio de López Mateos el abatimiento de la desatención de niños por la escuela logró reducirse de un 40.7% a un 30.3%, a pesar de que la formación de profesores se incrementó considerablemente y que se exigió a cada normalista un servicio social en las áreas rurales y poblaciones pequeñas, lo que causó protestas y problemas en las escuelas normales. Una medida radical complementaria fue establecer la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), para atender las necesidades de materiales de apoyo por mandato de ley en todas las escuelas del país. Tal medida provocó reacciones fuertes de algunos sectores de la opinión pública que vieron con temor esta medida como una intrusión del estado en la libertad de creencias. Sin embargo

quedó claro que se podrían emplear otros textos también y, finalmente, la CONALITEG ha prevalecido hasta el presente.

Durante la década de 1950, en la UNAM se llevaron a cabo diversas iniciativas y cambios en los planes y programas de estudio, que tomaron en cuenta los trabajos de la ANUIES desde 1950, que infortunadamente no llegaron a una propuesta que se aceptase entre todos (Montes de Oca, 1959). Finalmente, en 1964, la UNAM le añadió un año a la duración del bachillerato. Se dedicaron, en esta propuesta, los dos primeros años a estudios generales, reservándose el tercer año para enfatizar propedéuticamente a los alumnos por áreas de conocimiento (Larroyo 1986, pp. 558-560). Este rasgo fijó la conformación del mapa curricular del bachillerato general hasta el día de hoy.

Entre 1966 y los últimos cinco meses de 1968, la UNAM atravesó por una situación en la que la violencia se hizo presente en dos momentos. Primero, en 1966, mediante un paro estudiantil que llevó a una agresión bochornosa y *porril* contra el rector Chávez, en sus propias oficinas, que resultó en su renuncia (Larroyo, 1986, p. 560). Dos años después, los docentes, estudiantes e instalaciones de la UNAM y de otras instituciones de educación superior públicas fueron el blanco de una represión policiaca y militar feroz que llegó hasta la masacre en Tlatelolco, el 2 de octubre de ese último año.

Para 1970, el país enfrentaba una crisis política mayúscula tras 1968. El analfabetismo en la población mayor de 15 años afectaba a 7 millones de adultos en una población de 56 millones. Todavía más inquietante, la SEP admitía que existían cuatro millones de niños en edad de estudiar sin escuela. A 11 años del Plan del mismo nombre, la meta seguía eludiéndonos (Larroyo, 1986, p. 569). En 1971 se inició la gestión de Bravo Ahuja en la SEP, quien proyectó una reforma y reorganizó la Secretaría con base en cuatro subsecretarías: planeación educativa, educación primaria y normal, enseñanza técnica y superior y cultura popular. Se enfatizó la importancia de reformar los planes de estudio de la educación primaria y de revisar los libros de texto (Bravo y Carranza, 1976). Sin embargo, la mayor atención a la demanda social por educación ocurrió en la EMS y en ES. La EMS duplicó su matrícula para el ciclo 1974-1975 a 2 millones 800 mil respecto al ciclo 1970-1971. Entre esas dos fechas, las escuelas técnicas de todos los tipos, incluyendo las de capacitación para el trabajo, pasaron de 240 a 1042. Entre 1970 y 1975 se triplicó el número de institutos tecnológicos, al incrementarse su número de 19 institutos regionales existentes a 42, con 23 institutos creados. En tendencias semejantes, se abrieron 8 institutos agropecuarios y un instituto tecnológico de pesca (Larroyo, 1986, p. 568). En paralelo, se diseñó la Universidad Autónoma Metropolitana, a propuesta de la ANIUES. También se iniciaron las operaciones del

Colegio de Bachilleres en Chihuahua, lo que se replicaría en el resto de los estados durante los siguientes 20 años. En 1975 había, además, cien veces el número de alumnos indígenas que concluyeron su educación básica que en 1970 (Larroyo, 1986, pp. 568-72). El gobierno federal parecía interpretar el antecedente de 1968 como una advertencia de que la juventud requería, en el ámbito de un sistema autoritario, oportunidades y de espacios de libre examen y de estudio de lo social y del mundo físico.

Entre 1950 y 1970, los habitantes de nuestra geografía nos habíamos incrementado de 26 a 56 millones y fue en el sexenio de 1970 a 1976 que, gracias a las exposiciones de los expertos en población, especialmente del Colegio de México, que se empezó a tomar en cuenta, por parte del gobierno federal, de la importancia de que el crecimiento demográfico tendría que modificarse si el país quería mejorar el ingreso y las condiciones per cápita de todos sus habitantes (Welti, 2014 y Papeles de población, 2014).

El impacto de 1968 en la UNAM también fue considerable y tuvo una salida muy constructiva con la creación en 1971 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), para un bachillerato innovador en consonancia con los tiempos y el ambiente intelectual y educativo nacional e internacional. Con sus cinco planteles en operación, el CCH muy pronto logró que la UNAM duplicara su población estudiantil de bachillerato. El impacto de la UNAM en el bachillerato no se agotó ahí. El ejemplo de la adición de un año a su plan de estudios en 1964, lo retomó la ANUIES, en abril de 1971, en la XIII Asamblea General, en Villahermosa, Tabasco, y acordó que la EMS fuese formativa durante dos años y propedéutica en el tercero y último del bachillerato (Meneses, 1991, p. 261). La SEP apoyó ésta y otras iniciativas de la ANUIES y le reconoció a esta asociación su carácter de organismo intermedio de consulta para las políticas de la EMS y de la ES (Bravo y Carranza, 1976, pp. 84-85). Así, la propia Secretaría aceptaba que su reforma educativa para la educación superior y EMS tendría que pasar por consultas con la ANUIES. En las reuniones anuales posteriores a la de Villahermosa, se establecieron lineamientos que llevaron al diseño e instrumentación del modelo educativo del Colegio de Bachilleres. En septiembre de 1973 se había creado el Colegio de Bachilleres México por decreto presidencial, y en febrero de 1974 abrió sus puertas con cinco planteles en el Distrito Federal. Posteriormente, dicha institución continuaría creciendo hasta atender a 45 mil alumnos en seis planteles del área metropolitana de la ciudad de México para 1976 (Bravo y Carranza, 1976, p. 95). El modelo pronto se extendería a otras entidades del país. Los colegios de bachilleres fueron instituidos como organismos públicos descentralizados del gobierno de su respectivo estado, excepto por el que

operó en la zona metropolitana de la ciudad de México, que se instituyó como un órgano descentralizado del gobierno federal. El sostenimiento de los otros 26 Colegios de Bachilleres estatales depende en un 50% del subsidio federal, mientras que cada estado aporta la otra mitad.

La expansión de la educación media superior y superior a partir de 1970 requería que, tras el sexenio de Echeverría, se hiciese un balance de los logros y una revisión de los problemas y retos planteados por el crecimiento acelerado. En 1976, inicia la administración de López Portillo y el nuevo secretario, Muñoz Ledo, sólo duró un año en el cargo. Después, Solana Morales asumió la conducción de la SEP y reorganizó la SEP en cinco subsecretarías: cultura y recreación, educación básica, educación e investigación tecnológica, educación superior e investigación científica y planeación educativa. Tres reglamentos interiores más se emitieron, lo que da una idea de la desorganización en que se encontraba la secretaría (Larroyo, 1986, p. 580). En 1978, por decreto presidencial se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) con diez planteles que ofrecieron sus programas de profesional técnico, sin valor propedéutico para la educación superior. Para fines de 1982 el Conalep atendía a 83 mil alumnos en 165 planteles (SEP 1982, p. 111). Posteriormente, en 1998, se estableció que mediante la acreditación de algunas asignaturas adicionales a las de su propio plan de estudios, los alumnos consiguiesen un certificado de bachillerato propedéutico. En 2008, se estableció que el Conalep ofrecería dos certificados en sus programas, uno de profesional técnico y otro de bachiller (SEMS, 2016).

Un aspecto que también debe de considerarse es el peso político que tuvieron tras el fin del sexenio de Díaz Ordaz, los estudiantes, profesores e instituciones de educación media superior y superior públicas. Tal relevancia política vino a reforzarse por el notable acrecentamiento del alumnado y el profesorado durante los años setenta y afectó la conducción de las instituciones educativas al volverse prioritario el mantenimiento de la paz social en la gestión de cada una de ellas (Zorrilla, 2008, pp. 149-150; Gil, 1994).

La década de los años ochenta presentó un balance en claroscuro. Por una parte, sin duda, el logro más relevante sería el anuncio que se dio a conocer por parte de la SEP en mayo de 1981: “En 1980, por primera vez en la historia del país, se cubrió casi la totalidad de la demanda de educación primaria, habiéndose atendido a 15 millones de niños en edad escolar y dado acceso a primer grado a la totalidad de niños que solicitaron inscripción” (Larroyo, 1986, p. 581). A México le había tomado un periodo de 159 años para ofrecer educación primaria universal de forma efectiva a todos sus infantes. Por lo que atañe a la EMS, en ese sexenio la población estudiantil en el conjunto de dicho tipo educativo creció a una tasa anual de 11% inferior a la de 15%

que presentó en el sexenio anterior. Con lo que alcanzó la población total de estudiantes de la EMS bivalente, propedéutica y terminal de un millón 584 mil estudiantes para el ciclo 1982-1983 (Zorrilla, 2012, pp. 112-113). En lo que respecta a los retos y problemas, el secretario Solana destacó sobre la EMS que: 1) no se habían ofrecido opciones de formación académica y pedagógica suficientes para los profesores; 2) la gran diversidad de planes de estudio obstaculizaba la movilidad horizontal de estudiantes entre instituciones; 3) la formación lograda por los alumnos no era la adecuada y 4) la oferta se concentraba en las grandes ciudades, desatendiéndose el resto de la población de la república (SEP, 1982, p. 106).

Pero en los años ochenta estalló un proceso de inestabilidad múltiple incluyendo una inflación galopante y una devaluación del peso frente al dólar gigantesca, que llevó a que interviniese el Fondo Monetario Internacional con un préstamo colosal que demandó enormes recortes en el gasto público. En efecto, como ya venía sucediendo desde el final de la administración de Díaz Ordaz, los sexenios terminaban con grandes crisis y el de López Portillo concluyó con la más grande de todas en 1982, al aparecer la gravedad del descalabro financiero del gobierno federal que se venía acumulando desde hacía varios años: "La devastadora crisis fiscal y política del Estado desarrollador autoritario, junto con la crisis de la economía nacional , obligaron a tomar dos decisiones históricas: la democratización del régimen y la liberalización de la economía", (Aguilar, 2010, p. 25).

A partir de la década de 1990, los resultados de la crisis de la década anterior y ante la globalización, el gobierno federal volvió la mirada hacia el exterior para identificar nuevos criterios para hacer frente a los problemas y retos de la nueva agenda. La SEP, a finales de los años ochenta, comisionó a Coombs para que emprendiese un estudio sobre la educación superior. Por su parte, en 1994, la BUAP solicitó que Coombs hiciese el mismo ejercicio para la propia institución. En 1994 el gobierno mexicano ingresó a la OCDE, organización multilateral que venía desarrollando estudios de 25 ramos de políticas nacionales y de múltiples bases de datos y de indicadores comparativos plurianuales, entre ellos en educación con Education at a Glance (OECD, 2021). La participación de México, en este organismo multilateral enriqueció muy sustancialmente el contexto de referencia para un seguimiento de las políticas nacionales, para la transparencia de la función pública y para la rendición de cuentas del desempeño gubernamental, rubros todos indispensables para el funcionamiento democrático del régimen de un país.

En 1997, como resultado de un estudio emprendido conjuntamente entre el gobierno de México y la OCDE quedó claro que, adicionalmente

a la desigualdad y a la pobreza existentes en la sociedad mexicana, el propio sistema educativo posee sesgos propios que magnifican la desigualdad social reconociéndose que "el funcionamiento del sistema actual no beneficia a fin de cuentas más que a un número restringido de estudiantes, y muchos abandonan a medio camino" (OCDE, 1997, p. 236). Entre las recomendaciones de ese estudio se señaló la necesaria prioridad que debía de dársele al aseguramiento de una mayor equidad, tanto en el aspecto geográfico como en el social, para lo cual era preciso atender prioritariamente la formación y el perfeccionamiento del personal. En 1996 se estableció la Comisión Metropolitana para el Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS), que coordinó un procedimiento universal para la selección de candidatos a la EMS por parte de las instituciones de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Zorrilla, 2012, pp. 116-117).

Ante la gravedad de las críticas sobre la falta de equidad en todo el sistema educativo, incluyendo no sólo la educación básica, sino sobre todo la EMS y la ES, el programa sectorial 2001-2006 hizo de la justicia y de la equidad dos valores fundamentales para la organización de la agenda educativa, en la administración de Vicente Fox (SEP, 2001, p. 36-40). Una contribución singularmente importante para la EMS fue la propuesta de educación intercultural, basándose para ello en el artículo segundo de la propia Constitución, que señala la obligación de actuar de los tres niveles de gobierno para abatir las carencias y rezagos que afectan a los indígenas, para quienes se ofrece la garantía y el incremento de los niveles de escolaridad en lo que toca a la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Esta escolaridad fue vista como de índole bilingüe e intercultural, mediante programas de contenido regional que reconocen la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas (Zorrilla, 2012, pp. 117-119).

Debe de mencionarse que durante este sexenio de Fox, en 2005, la SEP fue objeto de una reorganización, reduciéndose a tres el número de subsecretarías, una para cada uno de los tres tipos educativos que integran el Sistema Educativo Nacional (SEN). Desde entonces, la EMS contó con una plataforma para la elaboración y conducción de políticas con una misión formativa propia y distinta de la misión subordinada a la tarea propedéutica de la EMS para la ES, como fue el caso hasta antes de la reorganización.

Sobre esta plataforma institucional, se formuló en 2008 el Proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS), mediante el que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad de reconocimiento universal de todas las

modalidades y subsistemas del bachillerato. La RIEMS propuso un Marco Curricular Común (MCC) para brindar unidad de propósitos y criterios en el marco de la diversidad. Se definió un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. El MCC ofrece, desde entonces, una propuesta comprensiva y respetuosa de los planes de estudio de los bachilleratos generales, estatales o de las universidades autónomas, tanto como de aquellos otros planes de estudio de los bachilleratos bivalentes y de los programas de profesional técnico bachiller del CONALEP. Tal capacidad de innovación y de inclusión fue producto de una muy amplia consulta participativa de la nueva Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con todas las autoridades educativas estatales y con las más importantes instituciones públicas del país, federales y estatales. El MCC introdujo a todos los planes de estudio y todos sus respectivos programas de asignatura, de todas las instituciones participantes, el enfoque por competencias. Participan hasta el día de hoy en el MCC las instituciones públicas que atienden alrededor del 87% del total de alumnos del sector público (SEP, 2015). El sexenio de Felipe Calderón impulsó adicionalmente a la EMS al volverse obligatoria desde el año 2012.

En 2013, bajo la administración de Enrique Peña Nieto, se aprobó una Reforma Educativa que estableció el derecho a una formación de calidad para toda la educación obligatoria. Este cambio al artículo tercero conllevó a dos cambios concurrentes en las leyes educativas secundarias. Uno que creó el Servicio Profesional Docente para ordenar, de modo vinculante, el ingreso, la promoción y permanencia de todos los profesores de la educación obligatoria pública, en el país. El otro cambio fue la conversión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en organismo autónomo para asegurar la obtención de información fidedigna, relevante y confiable para la conducción y planeación de la educación, así como para garantizar la solidez, confiabilidad e imparcialidad de las evaluaciones de los resultados de los alumnos, de los docentes, de los planteles y del Sistema Educativo Nacional (INEE, 2015, pp.1-19). Los problemas de los que hizo mención esta Reforma fueron calificados de estructurales y estaban presentes, en mayor o en menor medida, en todo el país, afectando a todos los tipos de instituciones existentes.

En 2017 la SEP publicó el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el que se plantea una nueva propuesta curricular detallada

para toda la educación obligatoria que busca trascender los retos de la equidad, la pertinencia, la calidad, la flexibilidad, el financiamiento y la conducción del sistema (SEP, 2017, pp. 7-20).

Posteriormente, en 2018 se obtuvieron los resultados de la elección presidencial en la que resultó triunfador el candidato López Obrador que incluyó en su plataforma electoral la derogación de los cambios normativos, en materia educativa, realizados entre 2013 y 2018. En esa lógica se promulgaron los cambios constitucionales de 15 de mayo de 2019 y la aprobación de las leyes secundarias correspondientes de 30 septiembre de 2019 (DOF, 2019a).

Conclusión

Se está hoy en día frente a un gran conjunto integrado por más de 150 instituciones que se desarrollaron a lo largo de la vida independiente del país, de manera muy heterogénea, dados los diferentes tipos de control administrativo, de personalidades jurídicas, de recursos, de ámbitos de localización y de propósitos formativos que la han venido configurando, tanto en el sistema como por parte de cada una. En ese tenor se identifican instituciones públicas federales, estatales, autónomas y particulares. Entre las instituciones federales y estatales hay algunas centralizadas, otras descentralizadas y unas cuantas desconcentradas. Tales diferencias aluden a las formas de organizarse y de nombrar a los directores respectivos. En cuanto a tipos de estudios, entre las autónomas, las particulares y las estatales la mayoría son bachilleratos generales, pero también hay bachilleratos bivalentes. Por duración de los estudios, la mayoría de todas las instituciones ofrecen planes de tres años, pero también hay de dos años en Coahuila, Nuevo León y San Luis Potosí.

Algunas instituciones son gigantescas, como la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales de la SEP que es la institución de EMS más grande del país, con 456 planteles educativos, de los cuales 168 son CETIS y 288 CBTIS y tiene cerca de 640 mil alumnos. La Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México presta el servicio en 533 Preparatorias Oficiales, 202 Centros de Bachillerato Tecnológico y 520 Telebachilleratos Comunitarios en su territorio con un alumnado superior al medio millón de alumnos (SEMS). El de EMS de la UdeG está entre los tres más grandes de nuestro país. Otras instituciones, en cambio, son muy pequeñas, como las de la Educación Media Superior a Distancia estatales (EMSAD), que tienen desde menos de 1000 estudiantes, o no tienen instalaciones propias, e inclusive, algunas no tienen administración propia y se conducen desde el Colegio de Bachillerares estatal o el CECYTE también estatal.

Además, cabe considerar la cultura institucional. Ya que así como hay bachilleratos universitarios con una vocación profundamente propedéutica, también hay aquellos anexos a las normales estatales que prestan gran atención a la didáctica y a la orientación socio-emocional en general. El sector de la EMS particular, por su parte, cubre a poco menos del 20% de la matrícula, pero cuenta con más de una cuarta parte de los planteles de México. En este sector se obtienen instituciones que están planteadas como negocio, otras que lo están desde una perspectiva confesional, algunas son filantrópicas y otras más de formación de élite. También existen bachilleratos comunitarios federales por cooperación que recibieron subsidio hasta el año 2000 y después quedaron sin él. Hay más de 250 en el país que hoy se cuentan como privados y dependen de sus ingresos propios. De igual manera debe de considerarse la heterogeneidad en las instalaciones y el equipamiento no sólo de las instituciones entre sí, sino en los planteles de cada una. Ya que hay planteles con laboratorios, talleres y equipo de cómputo más o menos adecuados. Otras escuelas, en cambio, pueden estar en instalaciones prestadas, sin laboratorios o bibliotecas, algunas no tienen paredes y otras ni siquiera tienen agua en los baños.

Ahora bien, en términos de tipos de certificados para los programas estudiados. El tipo de certificado de bachillerato general (BG) es el decano, con raíces en el siglo XIX y asociado a los estudios preparatorios para la educación superior universitaria. Un segundo tipo de certificación es la que brinda el bachillerato tecnológico (BT) o bivalente asociado históricamente al Instituto Politécnico Nacional (IPN), formalizado en 1940, que ofrece dos tipos de certificados que se obtienen concurrentemente, uno de bachillerato tecnológico y otro de profesional técnico. El tercer tipo de programa es el ofrecido por el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) de 1978, que brinda, hoy en día, programas con dos certificados concurrentes, uno de profesional técnico bachiller (PTB) y otro de bachillerato general.

El bachillerato general cuenta con una variante, el Telebachillerato, con 3 306 planteles que sirven a más de 127 mil estudiantes con 9 722 docentes en 2019-2020. Este modelo también se emplea en el EMSAD. Se esperaba, desde 2020, que entre ambos ofrecieran EMS a 150 mil jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas. Es un modelo de atención que trabaja con tres o cuatro profesores, cada uno a cargo de un área de conocimientos: matemáticas y ciencias experimentales; ciencias sociales, humanidades y comunicación; así como elementos de capacitación para el trabajo y computación. Utiliza materiales de TV, audiovisuales e impresos (SEMS, 2017)

De esta forma se puede apreciar que la EMS constituye una estructura educativa nacional diversa en sus instituciones, heterogénea por los

recursos con que cuenta cada una de ellas, plural por las poblaciones con muy diversas condiciones socioeconómicas que atiende en cada plantel, diferenciada de acuerdo a los programas educativos con que trabaja, multicultural por la multiplicidad de culturas educativas institucionales con que se interactúa en sus labores y fragmentaria en términos organizativos y administrativos con base en los que opera. Así, la EMS escolarizada aparece como un sistema con un alto grado de descentralización operativa y sistémica; que comprende una red de más de 150 diferentes instituciones públicas, cada una con sus planes de estudios propios, ya que las instituciones bivalentes tienen un plan de estudios para cada carrera técnica. Las instituciones están inconexas entre sí y cada institución cuenta con atribuciones diferentes, infraestructuras elementales algunas y magníficas otras, así como recursos muy variados por los montos y per cápita por alumno.

El sistema de la EMS escolarizado educa, de todos estos modos y bajo circunstancias específicas en cada caso, a casi 5 millones de alumnos, en 20 mil escuelas, con alrededor de 300 mil docentes, bajo más de 30 acepciones curriculares. En el ciclo escolar de 2018-19, se alcanzó gracias a la tendencia incremental la cifra de 5 millones 236 mil estudiantes, que es la más alta jamás alcanzada (INEE, 2019). Después de esa fecha, ya en la administración del presidente López O. el total empezó a menguar y mostró 4 millones 985 mil inscritos en el ciclo escolar 2020-2021. De este modo se puede constatar que hubo un cambio en las tendencias bruta y neta, de avanzar lentamente, a detenerse e incluso retroceder. Esta situación revirtió una tendencia incremental sostenida de 70 años y se deja de encaminarse en la dirección correcta. Luego, en el ciclo 2019-2020 sólo se obtuvo una cobertura bruta de la cohorte de 15 a 17 de 77.2%, apenas 2.2% superior a la de 2016 (Presidencia, 2020, p. 224). Esta última cifra viene a mostrar que están fuera de la EMS obligatoria cerca de una cuarta parte del total de jóvenes en edad de estudiarla. Y, se deja de intentarlo poco a poco. Además, existe una paradójica continuidad en las cifras de eficiencia terminal, que han permanecido prácticamente estables desde 1980, primer año para el que se ofrecen datos de ese indicador, en torno a un valor de 63% hasta el presente. Cabe recordar que entre 1980 y 2020 la población de la EMS creció cuatro veces al pasar de un millón 265 mil alumnos a los cerca de 5 millones en la actualidad. Y hay que tener presente que en 1980 no había aún internet.

A guisa de conclusión se puede identificar la muy larga marcha en el desarrollo de la EMS cubre 200 años, pero que los cambios y las omisiones que más nos afectan son los que se han presentado desde 1970. La EMS actual está ante retos que sólo se pueden identificar mediante la atención y seguimiento del funcionamiento educativo, para

develar las formas y mecanismos con los que se producen y reproducen los procesos de trabajo escolar deficientes, tanto como los eficientes, en materia de equidad y de calidad para todos. El trabajo de identificación requiere apoyarse en los resultados de la investigación, así como las nuevas aportaciones teóricas al respecto. Pero, es así mismo necesario examinar los principios y lineamientos que rigen la gestión y conducción de la escuela, la organización académica del trabajo de los profesores, así como las limitaciones de los profesores individuales para atender la formación requerida desde sus asignaturas específicas sin el apoyo de una colaboración docente transversal (Zorrilla, 2021). También resultan de interés la consideración crítica de los sistemas de control escolar que norman el ingreso, permanencia y certificación de los alumnos. En suma, el modelo de la escuela de EMS mexicana, en su conjunto, requiere de una revisión que identifique los obstáculos que se aprecian desde la observación de las prácticas educativas en la escuela y el aula.

Referencias

ACNUR UNHCR (2019). *¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?* https://eacnur.org/blog/que-es-el-racismo-y-tipos-de-racismo-tc-alt45664n-o-pstn-o-pst/

Aguilar, L. (2010). *Política pública*, BBAPDF-Siglo XXI

Aguirre, G. (1957). *El proceso de aculturación.* UNAM

Alamán, L. (1945). La Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores presenta al Soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría a su cargo, leída en la sesión de 8 de noviembre de 1823. *Obras completas*, *Documentos diversos*, tomo 1. JUS.

Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación* Educativa, 8, (18).

Bew, J. (2016). *Realpolitik. A history*. Oxford University Press.

Bravo, V. y Carranza, J.C. (1976). La obra educativa, *SepSetentas*, 301. México: SEP.

Breña, R. (2006). *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América, 1808-1824. Una revisión historiográfica del liberalismo hispánico.*, El Colegio de México

Brock, T. et al. (2017). *Structure, Culture and Agency. Selected papers of Margaret Archer.* Londres y Nueva York: Routledge.

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 4 de octubre de 1824 [Const.]. 4 de octubre de 1824 (México) https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-los-estados-unidos-mexicanos-de-4-de-octubre-de-1824constitucion-1824/html/260423b7-0a71-4d1d-9f89-832b7ed472ac_2.html

Constitución Política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz a 9 de marzo de 1812 (1820). Imprenta Nacional de Madrid.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Múltiples ediciones en inglés y español.

Diamond, J. (1999). *Guns, germs and steel. The fathers of human societies.* W. W. Norton & Co.

Díaz de Ovando, C. (1972). *Los afanes y los días.* UNAM.

Dickson, M. (1986). *Teacher Extraordinary: Joseph Lancaster, 1778-1838.* Book Guild.

DOF (2019). Reforma a los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. 15 de mayo de 2019. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Encyclopedia Britannica (1946). *Education*. Chicago, Londres, Toronto: Encyclopedia Britannica.

Encyclopedia Britannica (2022) *Nation-state.* Britannica. https://www.britannica.com/topic/nation-state

Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila, 1920-1925. Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. Universidad Nacional Autónoma de México

García, B. (2000*)* La creación de la Nueva España. En Cosío, D. (Coord.) *Historia general de México.* Versión 2000. El Colegio de México.

Gil, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco/UNISON/PIIES.

Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la Educación Colonial. La educación de los criollos y la vida urbana.* México: El Colegio de México.

Guerrero, R. (1997). *El culto a Juárez en el Porfiriato* [Tesis de maestría en historia, Universidad Iberoamericana].

Humboldt, A. (2002). *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. Porrúa.

INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco normativo.* INEE.

INEE (2019). *El Panorama Educativo de México 2018 (PEM 2018)*. INEE.

Jellinek, G. (1954). *Teoría general del Estado.* Editorial Albatros.

Jerez, C. y Pichardo, J. (1982). *Vida y obra educativa de Don Valentín Gómez Farías*. SEP.

Kobayashi, J. M. et al. (1976). *Historia de la educación en México*. SEP.

Kobayashi, J. M. (2002). *La educación como conquista: Empresa franciscana en México.* El Colegio de México.

Larroyo, F. (1986) *Historia comparada dela educación en México*. México: Porrúa.

Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al dominio público*. CESU-UNAM/FLACSO/ M.A. Porrúa.

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma, 23 octubre de 1933. (23 mayo 2022). http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/53.PDF

Llinás, É. (1978). *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Lorenzo, J. L. (2002). Los orígenes mexicanos. En Cosío, D. (Coord.), *Historia general de México. Versión 2000*. El Colegio de México.

Medina-Núñez, I. (2019). El concepto Realpolitik en la ciencia política. *Espiral*, (26), 76. https://doi.org/10.32870/eees.v26i76.70239

Memorias del Primer Congreso Higiénico- Pedagógico (1883) *Memorias del Primer Congreso Higiénico- Pedagógico*. Imprenta del Gobierno en Palacio.

Mendoza, E. (1981). *El Politécnico. Las leyes y los hombres. Reseña histórica de la educación tecnológica y recopilación de la legislación educativa en México 1551-1974*. IPN.

Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales de México 1821-1911*. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Montes de Oca, J. (1959). *Historia del Bachillerato Nacional Unitario, 1950-1955*. Universidad de Guadalajara.

Nogués-Bravo D. et al (2008). Climate change, humans, and the extinction of the woolly mammoth. *PLoS Biology* 6(4). https://journals.plos.org/plosbiology/article?id=10.1371/journal.pbio.0060079.

OCDE (1997). *Examen de las políticas nacionales. México. Educación media superior y superior*. OCDE.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en

Parra, A. (2008). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria 1910*. UNAM/ENP/IISUE.

Powell, P.W. (2019). *La guerra chichimeca (1550-1600)*. FCE.

Presidencia de la República (2020) *2° Informe Presidencial*. https://presidente.gob.mx/segundo-informe-de-gobierno-2020/.

Riva Palacio, V. (1956). *México a través de los siglos*. Tomo tercero, escrito por D. Julio Zárate. Editorial Cumbre.

Robledo, J. A. (2003). Gabino Barreda y el mitologema liberal, Gobierno del Estado/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, 25*. Puebla.

Sáenz, M. E. (1993). El mestizaje en la integración de la población colonial. En *El poblamiento de México, en Enciclopedia de México*, tomo 11, (pp. 87-107).

Salinas, M. (2001). *Los municipios en la formación del Estado de México 1824-1846.* El Colegio Mexiquense AC.

Secretaría de Educación Pública (1926). *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (1941). *La educación pública en México. Desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946.* SEP

Secretaría de Educación Pública (1947). *Estudio acerca de la educación fundamental en México.* Biblioteca Enciclopédica Popular, 2ª época, núm. 183. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional Educativo 2001-2006.* SEP.

SEMS (2016). *Antecedentes CONALEP.* http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_conalep

SEMS (2017). *Educación media superior con equidad y calidad.* http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos#:~:text=Los%20Telebachilleratos%20Comunitarios%20son%20una,en%20un%20radio%20de%205

SEMS (s. f.) *Subsecretaría de Educación Media Superior.* http://sems.edomex.gob.mx/

SEP (1982). *Memoria. 1976-1982. Política Educativa,* tomo I. SEP.

SEP (2015). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015.* Edición de bolsillo. SEP.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf

SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad.* SEP.

Serrano G., J. M. y Pons P., R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE,* (13), 1, pp.1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412011000100001&lng=es&nrm=iso

Soto, M. R. (1997). *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876.* UPN.

Staples, A. (2005). Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez, *Centro de Estudios Históricos*. Colegio de México.

UDG http://www.patrimonio.udg.mx/fundacion-de-la-escuela-normal-lancasteriana-en-guadalajara

UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

Vázquez, J. Z. et al. (1976). *Historia de la Educación en México*. SEP.

Weber, D. J. (2000). *La frontera española en América del Norte.* FCE.

Welti, C. (2014). El Consejo Nacional de Población a 40 años de la institucionalización de una política explícita de población en México. *Papeles de población*, (20), 81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000300003

Wolf, E. (1959). *Sons of the Shaking Earth.* University of Chicago.

Zavala, S. (1967). *Los esclavos indios en Nueva España*. El Colegio Nacional.

Zavala, S. (1973). *La encomienda indiana.* Segunda edición. México: Porrúa.

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias.* ISSUE-UNAM.

Zorrilla, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa.* México: ANUIES.

Zorrilla, J. F. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación superior. En Martínez, M. A. (coord.), *La educación media superior en México.* SEP-FCE.

Zorrilla, J. F. (2018). *La transformación de la EMS entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas.* CREFAL.

Zorrilla, J. F. (2021). La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad en Guevara, G. y Acosta, A. (coords.) *Educación: Estrategias para la recuperación*. UdG.

Ficha de los autores en orden alfabético

Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx

Investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Reino Unido. Coordinador Nacional de TIC en Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, orcid.org/0000-0003-2370-4994

Alicia Adriana Morán | aldrimo75@gmail.com

Docente invitada de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Maestra en Humanidades (énfasis en Teoría Literaria) por la UAM-I. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UNAM-FCPyS, orcid.org/0000-0002-8468-8345

Andrés Aguirre Juárez |direcciongeneral@cobaev.edu.mx

Director General de Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. Doctor en Educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior en convenio con la Universidad de Cien Fuegos en Cuba. Su tesis fue escogida como parte de la cátedra Vygotsky por la Universidad de la Habana. Maestro en Calidad en la Educación por la Universidad de las Américas Puebla, su tesis fue reconocida por el COMIE. Licenciado en Educación Primaria por la BENV. Ha sido profesor de primaria, Bachillerato y de Educación Superior en la Escuela Normal Superior Veracruzana, Universidad IVES y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Ángel Homero Flores Samaniego| homero.flores@cch.unam.mx

Profesor de Carrera de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa del CINVESTAV, orcid.org/0000-0001-5615-0049

Aurora Terán Fuentes | aurora.teran@upn011.edu.mx

Licenciada en Sociología, Maestra en Humanidades y Doctora en Historia. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011 de Aguascalientes, México. Líneas de investigación y publicaciones sobre los siguientes temas: historia de la educación, análisis de prensa, estudios culturales, orcid. org/0000-0002-7285-7164

Benito Castro Pérez |bibliobenito@gmail.com

Estudiante de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México, donde realiza su trabajo de investigación desde la línea de Medio digitales en la Enseñanza con orientación en Prácticas docentes bajo la dirección de Inés Dussel, orcid.org/0000-0002-0099-6958

Daisy Bernal Lorenzo | dbernal@uv.mx

Es Doctora en Ciencias del Lenguaje, Maestra en Educación Intercultural y Licenciada en Lengua Inglesa y Administración de Empresas por la Universidad Veracruzana (UV). Ha desempeñado el cargo de coordinadora de Normalización Lingüística en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Actualmente es docente-investigadora de tiempo completo y Coordinadora de Investigación de la UVI, orcid.org/0000-0001-9885-9099

Darwin Pérez y Pérez | dir.general@cobatlaxcala.edu.mx

Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Telebachilleratos Comunitarios (COBAT). Docente de Educación Básica en Secundaria y en Educación Media Superior.

Edna María Villarreal Peralta | edna.villarreal@unison.mx

Doctora en Economía Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona y Posgrado en Educación Emocional y Bienestar en la Universidad de Barcelona. Profesora-Investigadora Titular, de tiempo completo, en el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1, orcid.org/0000-0003-3676-3563

Felipe Bustos González| fbustos.08451@cobaev.edu.mx
Maestro en Ciencias Sociales y Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Actualmente se desempeña como profesor de bachillerato y editor de libros de texto del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. Fue director de la Licenciatura en Procesos Electorales de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel candidato, orcid.org/0000-0002-4391-5302

Felipe Martínez Rizo | felipemartinez.rizo@gmail.com
Investigador honorario del Departamento de Educación de la B. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, en donde fue rector y trabajó de 1974 a su jubilación en 2016. Director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de 2002 a 2008. En 2011 recibió el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Valencia, orcid.org/0000-0002-7519-4247

Gonzalo González Osorio | ggonzalezo@msev.gob.mx
Docente investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Veracruz, A.C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, orcid.org/0000-0002-4871-6767

Jesús Aguilar Nery | janery@unam.mx
Investigador Titular A, tiempo completo, definitivo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, orcid. org/0000-0002-5289-024X

José Jiménez Mora | pepe_dw@hotmail.com
Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefe de la Unidad de Investigación del Sistema de Educación Media Superior en esta universidad y formador de docentes en el posgrado. Actualmente participa como investigador invitado en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara y se desempeña como profesor en el Centro

de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios No. 10 de la Secretaría de Educación Pública.

José Ricardo González Martínez| josericardo.gonzalez@uatx.mx
Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Líder del Cuerpo Académico: Innovación y Comunicación en Procesos Formativos UATLX-CA-244

Juan Fidel Zorrilla Alcalá | fpertinente@yahoo.com.mx
Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de México. Investigador titular C en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Perteneciente al SNI como investigador nacional nivel I. Sus principales líneas de investigación son la sociología de las políticas educativas, sociología de la educación y el desarrollo de habilidades genéricas, orcid.org/0000-0002-1414-7682

Juan Pablo Arroyo Ortiz | jpabloarroyo@hotmail.com
Doctor por la Universidad de Alcalá, España. Actualmente funge como subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública. Es profesor titular "C" de tiempo completo en la Facultad de Economía de la UNAM, entidad que dirigió de 1990 a 1998.

Luis Gerardo Valle Cervantes | gerardo.valle@academico.udg.mx
Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara, maestro en Tecnologías de la Información e ingeniero en Electrónica en Computación. Docente de la Universidad de Guadalajara en la Maestría en Ergonomía del Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño y en el Sistema de Educación Media Superior.

María del Rosario Pérez Méndez | mrosario.perez.mendez@gmail.com
Docente en la Universidad Pedagógica Veracruzana, donde también es Coordinadora de la Maestría en Educación Media Superior. Doctoranda en Política y Evaluación Educativa y Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana, orcid.org/0000-0003-3196-7030

María Elena Pérez Campuzano | mariaelena.perez@cide.edu

Doctora en Políticas Públicas, por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); Maestra en Gobierno y Asuntos Públicos, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México; y Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente trabaja en la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Mirna Aracely Ruelas Vizcarra | mirna.arv@hotmail.com

Licenciada en Psicología y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Experiencia docente en preescolar, primaria y secundaria. Actualmente se desempeña como docente en una escuela secundaria. Líneas de estudio: formación ciudadana, jóvenes, educación media superior, educación emocional, orcid.org/-0002-2417-0608

Osvaldo Castillo Juárez | osvaldo.castillo@uatx.mx

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del Cuerpo Académico: Innovación y Comunicación en Procesos Formativos UATLX-CA-244

Paola Ramírez Martinell |prmartinell@gmail.com

Estudiante de doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México, donde realiza su trabajo de investigación desde la línea de Aprendizaje y Desarrollo con orientación en psicolingüística bajo la dirección de Emilia Ferreiro, orcid.org/0000-0002-4871-7815.

Rocío López González | rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Líneas de interés: uso de las tecnologías digitales y trayectorias juveniles, orcid.org/0000-0001-7597-5126

Rodolfo Cruz Vadillo | rodolfo.cruz@upaep.mx

Profesor investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es doctor en Investigación Educativa por le Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, orcid. org/0000-0002-2561-1559.

Salvador Camacho Sandoval |camacho_sal@yahoo.com.mx

Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Fue presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, trabajó en el sector público, tiene libros y artículos sobre educación, historia, cultura y política. Es integrante de la corresponsalía del Seminario de Cultura Mexicana y del Sistema Nacional de Investigadores, orcid.org/0000-0001-8065-5530

Yolanda González de la Torre | ygtorre@hotmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefa del Departamento de Fomento a la Lectura y, posteriormente, coordinadora operativa en la Red Estatal de Bibliotecas del Estado de Jalisco. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado de metodología de la investigación y seminarios sobre lectura, orcid.org/0000-0003-0110-0030

Colección de Apuntes Académicos COBAEV

http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/

La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana es un esfuerzo editorial en el que se evidencia el compromiso del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz con sus docentes, con las comunidades académicas de otros subsistemas de este nivel educativo y con el impulso nacional de una nueva escuela mexicana para el bachillerato.

Con esta obra se busca ofrecer al lector información relevante para este momento histórico del bachillerato mexicano. Para facilitar la lectura, el contenido se ha organizado en tres apartados, mediante los cuales se presenta, en el primero, una visión general institucional del bachillerato ante la NEM, los fundamentos del marco curricular común de la EMS, los retos y desafíos que conllevan al replanteamiento de ciertas nociones como la excelencia educativa, cultura digital, inclusión de estudiantes con discapacidad o la interculturalidad que coadyuvan en la transformación de la educación media superior en México; en el segundo se presenta una serie de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la geometría, la práctica de la lectura y escritura, la redacción de ensayos, el desarrollo profesional docente a partir del uso de las TIC; con el tercer apartado se busca promover el interés por la historia; en este contexto educativo, con un texto profuso sobre el devenir histórico de la Educación Media Superior en México.

Con este libro se inaugura la Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

VERACRUZ GOBIERNO DEL ESTADO
SEV Secretaría de Educación
SEMSyS Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
COBAEV Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz
FORMANDO CIUDADANAS Y CIUDADANOS DEL MUNDO

https://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/

Portada AR