

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>

## **La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades**

Higher education and the new mexican school: Challenges and possibilities

**Manuel Villarruel Fuentes**

Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván  
dr.villarruel.fuentes@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-1174-0528>  
Cardel, Veracruz, México

**María de Lourdes Villarruel López**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Regional 301 Xalapa  
lulu.villarruel.lo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3987-9660>  
Xalapa-Enríquez, Veracruz, México

Artículo recibido: día 21 de enero de 2023. Aceptado para publicación: 2 de febrero de 2023.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### **Resumen**

Los cambios contenidos dentro de la propuesta educativa para una Nueva Escuela Mexicana se encuentran en su fase constructiva. En este momento se discute la pertinencia del nuevo modelo y se analiza las posibilidades curriculares y didácticas desde una episteme en desarrollo. Si bien se ubica en el nivel básico y medio superior, es inminente su escalamiento hacia el nivel superior, lo que supondrá un nuevo desafío educativo, no exento de polémicos debates, sobre todo dentro de las comunidades académicas. Por esta razón se presenta un análisis sobre los aspectos que deberán ser considerados al momento de pensar y operar un modelo centrado en el desarrollo humano, crítico y reflexivo, que encuentra en las comunidades y territorios los escenarios adecuados para diseñar y aplicar un estructura curricular y didáctica que abrevia de las denominadas Voces del Sur, la Pedagogía Crítica y la Educación Ambiental.

*Palabras clave:* voces del sur, pedagogía crítica, nivel superior, sistemas culturales

## Abstract

The changes contained in the educational proposal for a New Mexican School are in their constructive phase. At this moment, the pertinence of the new model is analyzed and the curricular and didactic possibilities are analyzed from an episteme in development. Although it is located at the elementary and middle school levels, its escalation to the higher level is imminent, which will represent a new educational challenge, not exempt from polemic debates, especially within the academic communities. For this reason, a reflective analysis is presented on the aspects that should be considered when thinking and operating a model centered on human, critical and reflective development, which finds in the communities and territories the appropriate scenarios to design and apply a curricular and didactic structure that draws from the so-called Voices of the South, Critical Pedagogy and Environmental Education.

*Keywords:* south voices, critical pedagogy, critical, secondary level, cultural systems

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .



Como citar: Villarruel Fuentes, M., & Villarruel López, M. d. L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>

## **INTRODUCCIÓN**

### **El núcleo de los sistemas políticos educativos**

Los cambios y transformaciones dentro de la educación suelen alinearse con las grandes demandas sociales que en cada época caracterizan a las denominadas «civilizaciones». En medio de diagnósticos situacionales que pretenden arropar las improntas culturales y los deseos por alcanzar mejores estándares de vida, las políticas de Estado se adjudican el derecho a interpretar ambos aspectos, al grado de imponer planes y programas de desarrollo, invistiéndolos de una aura de legitimidad, la cual no deja espacio para los disensos o las controversias, argumentando su validez, ya sea por estar en congruencia con las tendencias globales, o bien por responder a ideologías autoimpuestas.

Desde esta perspectiva se entiende la necesidad de los gobiernos por promover reformas estructurales, que modifiquen los patrones de entendimiento y raciocinio, donde nuevas lógicas discursivas tengan lugar bajo el amparo de lo útil y necesario; pragmatismo que toma formas diversas en las estrategias y acciones a seguir, particularmente en la narrativa que los acompaña.

En el entendido de que todo cambio estructural enfrenta la resiliencia del sistema, para este caso cultural, el apropiamiento de nuevos códigos lingüísticos, generadores de renovadas matrices semánticas, se yergue como una necesidad operante. Ganar las conciencias colectivas es un ejercicio que adquiere el estatus de urgente. «Hacer entender a la sociedad» se vuelve un imperativo categórico, motivo que impele a los gobiernos a poner en marcha la maquinaria del Estado y sus vastos recursos mediáticos —medios y recursos electrónicos, audiovisuales, textos y un largo etcétera—, sin descartar el acompañamiento de ciertos grupos de intelectuales orgánicos, quienes replican el discurso oficial, en una relación cortesana con el poder establecido.

Si estas condiciones son propicias y correctamente conducidas, es posible incluso el posicionamiento de propuestas que apuntan hacia verdaderos arbitrarios culturales, que lo son por el hecho de no encontrar congruencia, ni coherencia, con la realidad donde dicen operar. El resultado termina siendo la imposición, promotora de la improvisación, la simulación y el conformismo.

Son estos los posibles escenarios a los que la educación se ve confinada, entornos problemáticos que reclaman la reflexión individual y colectiva de sus principales protagonistas, destacándose, por la relevancia de su papel, los maestros, quienes deben asumir la vigilancia reflexiva de este fenómeno.

## **DESARROLLO**

### **La propuesta del Estado: la Nueva Escuela Mexicana**

Recientemente en México se ha puesto en marcha la iniciativa de un nuevo marco curricular y plan de estudios 2022 para la educación básica mexicana, mismo que todavía se encuentra en una etapa de construcción. Dicho documento rector se sustenta en un diagnóstico de la situación actual de dicho nivel educativo, su capacidad de acceso, cobertura y operación, problematizándose sobre los contextos nacionales que le son propios, sobre todo los relativos a la fragmentación del conocimiento, el demérito de la enseñanza y del docente, sin dejar de lado los aspectos normativos que regulan la evaluación escolar, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la presencia condicionante de la pandemia por Covid-19, todo ello asociado a los procesos de aprendizaje y la adquisición de un pensamiento crítico, coligado a la adquisición de valores universales —ética, naturaleza y sociedad— y habilidades básicas, como la lectoescritura, asumiéndose que aprender es ante todo un hecho histórico y social. A partir de ello se insiste en fortalecer la formación humanista, en beneficio de una educación estética, intercultural e igualitaria, que va de lo humano a lo comunitario.

De esta manera el pensamiento científico se asocia a los saberes, como formas válidas de conocimiento que aspira a consolidar un pensamiento integral e interdisciplinario en el estudiante. El documento consigna:

Así, la NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEP, 2019, p.3)

Para su consecución se propone relacionar a la escuela con la comunidad, bajo el entorno territorial donde se inserta. Se infiere que con la modalidad didáctica del aprendizaje basado en proyectos se logrará desplegar un «currículo deliberativo», que dotará a la práctica educativa de maestros y estudiantes de las habilidades para interpretar la realidad bajo criterios situados, constituyéndose la experiencia vivida en el detonante organizador de la propuesta curricular. Esto es, la comunidad y el territorio que ocupa se constituirán en el sustrato generador de saberes, en tanto pondrán en contacto el saber del estudiante con el de la propia comunidad, abriéndose espacios de interacción dialéctica, en mucho inéditos. Ya no más la presencia de un estudiante dócil y replicador de pensamientos y conductas impuestas bajo un esquema instrumental. Tampoco se aceptará el papel tradicional de «ingeniero conductual» que desde hace décadas caracteriza al maestro, quien ahora será visto como un co-aprendiz.

Debido a la complejidad de este sistema educativo, evidente por el nivel de interacciones posibles dentro de su estructura, no es posible hacer predicciones, como tampoco es factible continuar con los esquemas tradicionales de evaluación/acreditación, ya que ahora solo podrá considerarse «auténtica» en la medida en que se fundamente en prácticas socialmente aceptadas.

Centrar las actividades didácticas en la relación escuela-comunidad-territorio para desde ahí construir los saberes que necesita el estudiante-aprendiz, es un campo propicio para los estados de incertidumbre que enfrentará cotidianamente en sus interacciones con los miembros de la propia comunidad, pero además con sus padres, compañeros y sociedad en general. Por estas razones el objetivo formativo deberá encaminarse a dotar al estudiante de las habilidades de gestión y negociación de saberes, tan necesarias para evitar, y en su caso resolver, el conflicto. De aquí la relevancia que tiene para este sistema la habilidad de comunicarse, clave para abordar con éxito estas tareas.

La propuesta en proceso se muestra proclive a los abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios, enfoques que se erigen como alternativas promisorias para resolver el sentido pedagógico y andragógico que subyace a su modelo. Por ello el mayor problema a enfrentar reside en la formación de los maestros, quienes actualmente están supeditados a modelos de formación centrados en competencias profesionales. Toda su capacitación, al menos en la última década, se ha decantado hacia las premisas de un adiestramiento para el trabajo que, desde distintas ópticas e intenciones educativas, ha sido condicionado a las exigencias empresariales, acotando con ello el propósito de vida.

Sobre esta base, la principal propuesta del sistema es romper con el enfoque de competencias, el cual deberá tomar otra acepción, menos utilitaria y más integral. Esta circunstancia convierte la formación docente en un asunto por demás urgente; no se puede asegurar calidad y excelencia —como lo asume la propuesta— sin considerar el desarrollo de programas institucionales de capacitación docente y profesional.

Hacer del servicio educativo un fenómeno sociocultural “asequible, accesible, aceptable (sic) y adaptable” (SEP, 2019, p. 4) no es algo que se logre por decreto. Incluso las instituciones, en todos sus niveles, deberán entrar en un proceso de cambio, que consienta y promueva el

desarrollo de los valores y principios suscritos en la propuesta —conciencia social, honestidad, respeto, justicia, solidaridad, lealtad, libertad, equidad. gratitud—, cualidades asociadas también a su núcleo familiar y social —zona de desarrollo próximo—. A la postre nadie aporta lo que no tiene.

Sin explicitarlo, la propuesta educativa abrevia de los preceptos de la denominada Pedagogía Social, misma que “evoca la necesidad de abrir la educación a la vida, en toda su diversidad: una aventura apasionante, de largos recorridos semánticos y pragmáticos” [...] “educación de todos y para todos, en su versión más cívica y cotidiana, emocional y cognitivamente. Una tarea de compromisos y responsabilidades (Caride et al., 2015, p. 4).

Dicha perspectiva está relacionada con la teoría crítica, propia de la pedagogía crítica propuesta por Freire (1982, 2006), Giroux (2003, 2008) y McLaren (1994) (para una revisión más exhaustiva véase: Ortega-Valencia, 2009 y Bórquez-Bustos, 2006). Mirabal-Patterson (2008) establece al respecto:

La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido). (pp.107-108)

Caride et al., (2015) definen con pertinencia lo que representa esta pedagogía social:

En esta búsqueda, lo “pedagógico” desvela su inspiración altruista como una oportunidad —entre otras— para recuperar los afanes humanistas, cívicos y políticos de la paideia clásica: una educación puesta al servicio de las personas y del desarrollo humano, con demasiada frecuencia frustrado; mientras que en lo “social” se afirma la inequívoca sensibilidad que ha de tener la educación hacia las necesidades de todos, pero muy especialmente de quienes son rechazados por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos. (pp.4-5)

Lo que aquí se propone es pasar de la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. Condición que requiere un proceso reflexivo-constructivo de gran envergadura. Para obviarlo, los ideólogos de la Nueva Escuela Mexicana han depositado sus expectativas en el trabajo de Boaventura de Sousa Santos (2009), quien aboga por una epistemología que se oponga a la establecida por los modelos económicos hegemónicos vigentes en el mundo, derivados del paradigma dominante de la modernidad. Específicamente se coliga a la llamada «ecología de saberes», que entre otras cosas pretende «desmatematizar la naturaleza» a través de una «globalización contrahegemónica», que haga posible una multiplicidad de alternativas, sobre todo a la imposición global de una monocultura de la ciencia, con el propósito de descolonizar el saber y reinventar el poder (Sousa Santos, 2010), distanciándose del imperialismo cultural en vigor, para ir hacia una reconstrucción intercultural de los derechos humanos, donde la ciencia moderna sea vista como parte de la ecología de saberes.

Para muchos críticos esta cosmovisión es una utopía. Para otros se yergue como la distopía del sistema hegemónico. En el mejor de los casos, como lo señala Sousa Santos (2010): “es tan difícil imaginar el fin del capitalismo como es difícil imaginar que el capitalismo no tenga fin” (p.11). Las mayores dudas no están en la concreción de esta utopía, sino en imaginar un mundo distinto, lejos del mercantilismo y sus certezas sociales, científicas y tecnológicas.

### **Los imperativos categóricos del cambio**

Transformar no es lo mismo que cambiar. En el primero de los casos se busca la mejora sobre la base de los principios sustantivos que definen la estructura; en el segundo, se pretende sustituir un paradigma por otro, despojando al anterior de toda credibilidad y estigmatizándolo como no útil, obsoleto o conservador. En términos educativos se busca justificar el cambio a

partir de denostar al objeto de la destitución, y no, destacando las ventajas y bondades del nuevo modelo. Esto suele ser una práctica común, que deja en claro los déficits de las nuevas propuestas.

Como en todo acto educativo, educar es hacer operante una filosofía. No existen hechos educativos asépticos, toda práctica educativa conlleva un grado de intención. Modificar una estructura educativa lleva explícita —o implícita— una misión y una visión, concretadas a partir de objetivos torales que dictan pautas de comportamiento y definen las formas y los medios para alcanzarlos. Se trata de una especie de catecismo teórico/conceptual y metodológico, que debe ser presentado como una utopía emergente, dadora de bienestar y condición social. Vía para trascender el umbral de lo posible, camino para alcanzar estados de superación humana, donde una nueva ética será acuñada para beneficio de todos.

Para lograrlo es indispensable acudir a un modelo teórico, que pretenda ser práctico en la medida en que se ajusta a todas las realidades posibles, en el marco de un sistema que se dice totalitario, complejo en sus relaciones funcionales, pero predecible en su estructura; organización dúctilmente interpretada por los ideólogos del sistema educativo, quienes tienen la encomienda de construir su capacidad autopoietica (Maturana y Varela, 1973, 1984), para hacerlo ver como un sistema que se produce a sí mismo permanentemente, modificándose y reparándose tantas veces como sea necesario, volviendo siempre a su estado estable —no equilibrio—. Si algo falla en su operación —entiéndase en su despliegue a partir del diseño curricular, su instrumentación didáctica, su administración escolar, etc.—, se debe al error humano, no a las anomalías del modelo.

Esta nueva estructura educativa —entiéndase sistema— abre nuevas rutas y pautas para la comunicación y las interrelaciones sociales, necesarias para el desarrollo de las comunidades, a partir de establecer una red de componentes que posibilitan la autopoiesis del propio sistema, advirtiéndose fácilmente cómo las representaciones sociales —representacionismo— juegan un papel relevante en el nuevo modelo. Las representaciones sociales permiten identificar actitudes, contenidos y campos de representación, adaptando con ello conceptos e ideas abstractas en la sociedad (Villarreal, 2007).

Mantener la organización del sistema es lo importante, para lo cual no se admiten intromisiones del exterior; esto es, se concibe como un sistema cerrado, sin entradas ni salidas —sin inputs ni outputs—, entendiéndose como una única red estructurada. Las implicaciones en el plano educativo son patentes: el cierre operacional, caracterizado por la intolerancia a los disensos y a las naturales resistencias al cambio. Nadie puede contravenir al nuevo modelo educativo ni a su diseño curricular. Luhmann (1982) denomina a estos sistemas como «autorreferenciales», dotados de la autonomía que les confiere su autopoiesis.

Pero basarse solo en los seres vivos —pensándolos desde una matriz biológica— como lo hace Maturana y Varela (1973, 1984), pone en entredicho el sentido humanístico de cualquier propuesta. Soslayar los sentimientos y espiritualidad es cancelar la condición humana. Es evidente que toda estructura social, todo sistema cultural, es generador de una conciencia construida colectivamente, que genera la propia estructura del sistema en tanto es generada por ella misma. Para subsanar esta deficiencia, es indispensable considerar la serie de signos y símbolos que están presentes como producto de las propias interrelaciones sociales. Interaccionismo simbólico que explica la manifestación activa de los simbolismos de que se impregna toda relación humana, definitoria del tipo, sentido y profundidad de la comunicación.

Aceptar estas condicionantes es ir más allá de los sistemas autorreferenciales de primer, segundo y tercer orden propuestos por Maturana y Valera —referidos a la célula, los organismos pluricelulares y el sistema nervioso respectivamente—, incluso de la matriz biológica que los explica, para ir hacia una matriz relacional y operacional, que identifica lo humano a través del ser, vivir y convivir; elementos consustanciales de la vida comunitaria en sociedad.

En una primera conclusión, es posible pensar en un nuevo modelo educativo, destinado al cambio de paradigma sociocultural como el que se proclama bajo el nombre de Nueva Escuela Mexicana, como un sistema autopoietico, cerrado, clausurado operacionalmente, que es capaz de autorregularse y autocompensarse estructuralmente, en tanto cuente con componentes claramente identificados, a saber: marcos normativos, modelo educativo, diseño curricular, modelo didáctico, sistema de calidad, programas y proyectos de gestión académica, vinculación comunitaria y de investigación, por citar algunos de los más importantes, quienes deben ser dotados de sentido de pertenencia y significado —simbolismos— para seguir manteniéndose y desarrollándose, siempre bajo la consigna de mantener un orden social

Esta sería la mejor apuesta en términos sociales y políticos, pero no es suficiente. Paradójicamente la complejidad no está aquí. Las premisas de la nueva propuesta permiten pensar el cambio educativo desde contextos sociológicos, antropológicos y psicológicos, y no solo biológicos, recreados ampliamente en la obra de Niklas Luhmann. Este autor brinda el aparato conceptual interdisciplinario que vuelve obsoleta la visión decimonónica de la ciencia biológica, para instalarse en un universo de posibilidades teóricas y metodológicas, que anidan en el caos, la incertidumbre y la incerteza de lo real. Fenomenología y hermenéutica que posibilitan el abordaje diferenciado de los fenómenos, que son otros bajo la mirada de cada observador. La realidad ya no es más el producto de la circularidad, sino es el producto de la apertura del sistema, que al ser cultura se muestra diferente en su génesis y desarrollo. Los fenómenos sociales no serán más lineales, en tanto dependen y propenden hacia la diversidad y pluralidad. Ya no más autonomía, clausura operativa, autoestructuración, emergencia y reproducción autopoietica. Habrá que abandonar también el racionalismo, empirismo, intelectualismo y la lógica formal proclive al monismo metodológico, que desde el Modernismo dominó el pensamiento occidental.

La idea de una Nueva Escuela Mexicana, sobre todo para el nivel superior, debe cubrir estos requisitos para ser integral, holística y transdisciplinaria.

### **Enseñanza, aprendizaje y conocimiento: una visión comunitaria**

La base sustantiva de todo modelo educativo, desde el paradigma que se conciba, es siempre la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento. Incluso los abordajes más doctrinarios, como lo es el centrado en el estudiante y no en el maestro, se ubican en esta vertiente ideológica. Sin embargo, es necesario reconocer que se trata de un binomio indisoluble, que asocia el aprender con la experiencia, pero sobre todo con el contexto donde tiene lugar y con las formas en que se organizan los componentes para interactuar en favor de dicho proceso. Desde esta representación del hecho educativo las estrategias y acciones didácticas puestas en marcha, los recursos y materiales empleados durante el proceso, y los componentes psicológico, psíquico, emocional y cognitivo concitados dentro de las experiencias educativas, dan como resultado una serie de interacciones sociales que hacen de cada hecho educativo algo inédito, irrepetible en el tiempo y el espacio.

Como refirió Heráclito «nadie se puede bañar dos veces en las aguas del mismo río», será por lo que la idea de trascender el sentido eurocentrista del conocimiento se vuelve una condición fundamental para entender las nuevas posibilidades de aprender, incorporando el concepto del «aprender con todo el ser», y no únicamente con la mente y el cerebro. Los seres humanos aprenden así, constituyéndose en un sistema abierto, con entradas y salidas, sin cierres operativos, menos aún conceptuales o filosóficos.

Las posibilidades de «aprender mientras se aprehende» es una conditio sine qua non de esta cosmovisión educativa. Esto conducirá a la apropiación de saberes socialmente construidos, gestionados y negociados mientras se vive aprendiendo dentro de la comunidad y a partir de la misma. Para ello es indispensable apropiarse de los códigos y simbolismos que le son propios al colectivo, desde los cuales se interpreta la realidad desde la percepción —saberes, valores y creencias— y la representación social. El conocimiento deja de ser la explicación de los

fenómenos físico-biológicos, para constituirse en la comprensión de algo o alguien. Las relaciones entre variables o factores como garante de la verdad pasan al desuso, la razón instrumental no volverá a dictar cánones de inducción, y la inteligencia será redefinida en favor del sentido común y el imaginario colectivo. Poseer estos saberes y habilidades y no gestionar cultura será sinónimo de insuficiencia.

El conocimiento, concebido como un conjunto de representaciones abstractas adquiridas mediante la experiencia reglada y los principios legaliformes de una ciencia doctrinaria trascenderán en su plano de existencia, hacia formas eficientes y armónicas de concretar una relación solidaria entre el ser humano y su entorno, en todas sus dimensiones —social, cultural, política, económica y natural—. Esto permitirá, entre otras cosas, recuperar la naturaleza de lo humano, sin mediadores tecnológicos que reinterpreten su relación.

Tales afirmaciones evocan la presencia de una cognición situada (Brown, 1989), de un constructivismo sociocultural (Hernández-Rojas, 2008) y de un aprendizaje colaborativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2007), dentro de los postulados que tutelan la educación ambiental para la sustentabilidad (Maldonado-Salazar, 2018), que deberá calar profundo en la propuesta educativa centrada en la comunidad y los territorios que ocupa. Las instituciones educativas de nivel superior deberán tomar nota de ello.

### **Las posibilidades curriculares de la propuesta**

Lo anteriormente señalado permite entender la correlación conceptual que la Nueva Escuela Mexicana establece con los postulados de Sousa Santos (2009), acuñados desde las denominadas «Voces del Sur», quien sostiene la necesidad de frenar el «epistemicidio» acontecido en América Latina, entendido como la anulación de las formas ancestrales de conocimiento —saberes—, derivado de las costumbres, ritos y expresiones espirituales concebidas por el ser humano y su relación con la naturaleza. Pero también pregona el impedir la abrogación cultural de los decires, sentires y vivires, ya que dicho accionar ha aculturizado a los pueblos americanos, impidiendo el verdadero diálogo de saberes.

Pero si el conocimiento debe ser revalorado, lo mismo pasa con la ignorancia, condición que en el modelo capitalista-neoliberal ha sido reducido al palmario analfabetismo científico; desconocer las lógicas formales del conocimiento fáctico, empírico y causal es el denominador común de aquellos estigmatizados por este adjetivo. Se pasa por alto que existen múltiples inteligencias en los seres humanos, y todas ellas califican como expresiones de un saber vivencial, que no ignora el papel de la historia colectiva y la impronta personal, sino por el contrario, la asume como el sustrato de todo lo que es posible y necesario conocer. A esto suele llamarse sabiduría, y como tal, no está en las credenciales académicas o las habilidades experimentales, sino en la experiencia contextualizada de los habitantes de una comunidad, así como en los legados culturales de que son objeto al paso de las generaciones.

Un par de preguntas resultan necesarias en este momento: ¿Cómo acceder a este tipo de saberes desde los espacios escolares? ¿Cómo romper con las viejas inercias de un método de conocimiento cuya episteme se centra en un sistema cerrado al que denominan la Gran Ciencia? Las respuestas no pueden ser simples ni arbitrarias; es prioritario asumir el compromiso de adentrarse en las raíces de las comunidades, con una actitud y aptitud antropológica y sociológica que comúnmente no es parte de los procesos formativos con que se educa actualmente en el nivel superior, sobre todo el tecnológico.

Lo anterior implica acercar al estudiante, en condición de aprendiz, a los entornos problemáticos que son propios de las comunidades, dotándolos de las herramientas conceptuales y metodológicas para investigar en la acción, desde enfoques fenomenológicos, naturalistas, hermenéuticos y etnográficos, de corte interpretativo, donde la cualidad es más importante que la cantidad, dando paso con ello a una teoría fundamentada y a los supuestos derivados de ella,



quienes sustituirán a las hipótesis apriorísticas. Maanen (1983), citado por Álvarez-Gayou et al., (2014), señalan que:

El método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas... (p.2)

En contraposición a Copérnico y Galileo, la realidad, expuesta en el gran libro de la naturaleza, no mora únicamente en los números. Investigar para medir ya no es suficiente. Se trata de aprender para saber y saber para aprender, y con ello, poder intervenir en favor de lo que es propio al «ser en circunstancia» (en lo social, cultural, económico, político, biológico; pero también psicológico, psíquico, axiológico, espiritual y emocional). No hay cabida para una ciencia aséptica, amoral y objetiva. Para ello habrá que retornar la mirada a los estudios de caso y biográficos, el análisis del discurso y de contenidos, la semiótica, apoyándose en entrevistas abiertas y observaciones participantes. Las alternativas se insertan en los denominados «temas sensibles», que lo son en tanto son “propios de atención en políticas sociales y públicas” (Pérez-Tarres, et al., 2019, p. 113), entre los que se destacan los estudios de género, la interculturalidad, los fenómenos de migración, la discriminación y segregación, los usos y costumbres, la etnobotánica, la marginación y violencia en todas sus expresiones, las adicciones, entre otros.

Se debe destacar que existen tres razones por las que una investigación puede ser considerada sensible: sentirse amenazada la persona por realizar una investigación, ya sea por afectar su vida personal, o bien, porque realizarla le provoca estados de ansiedad y estrés. La segunda se asocia a la posibilidad de que la evidencia obtenida en el estudio pueda hacerse pública y pueda inculpar a quien lo realizó. Por último, incluye el poder afectar con la investigación los intereses de personas o instituciones, lo que implicaría estar expuesto a intimidaciones, coerciones o coacciones. De la misma manera se puede considerar sensible la investigación cuyos resultados puedan afectar tanto a los participantes como a los individuos receptores de los resultados (Lee, 1993, Sieber & Stanley, 1988).

Tal atrevimiento marca el camino para encontrar los nuevos fenómenos objeto de estudio en el arte y su estética, la mitología y sus metarrelatos, la memoria colectiva y sus imaginarios, las utopías y sus significados —por citar algunos campos de indagación—.

### **Cibercultura: lo real y lo simbólico**

Vestir una propuesta de la visión humanista siempre rinde buenos dividendos. Incluso el axiomático enfoque de competencias, que ha monopolizado prácticamente toda la estructura educativa en el nivel superior, suele dejarse ver como una alternativa integral, centrada en un renovado humanismo, para algunos digital (George-Reyes et al., 2022), que sostiene el desarrollo de “estrategias creativas, investigativas e innovadoras en las aulas” (George-Reyes et al., 2022, p.2), dejando entrever que devienen de una exigencia cultural.

Bajo argumentos grandilocuentes que dan testimonio de la utilidad de estas competencias, se esconde la intención de adoctrinar a las personas en torno a nuevos fetiches, ahora tecnológicos (Algueda y Gaete, 2016), ya que en conceptos de George-Reyes et al., (2022), lo que se busca es “hacer un uso eficiente de los medios digitales en un entorno educativo” (p.3) por lo que “el deber ser de la utilización de las TIC al servicio de la educación requiere acompañarse de valores y respeto a los derechos humanos” (p.5). Pero paradójicamente de lo que se habla es de revocar el humanismo convencional, por considerarlo parte de una «nostalgia» inoperante en estos tiempos (Mansilla, 2022), sin considerar como lo afirma el propio Mansilla (2022), que dicha nostalgia “posee una función eminentemente crítica, pues es la consciencia de la pérdida de cualidades históricamente aceptables y valores razonables, pero reputados ahora como

anticuados” (p.35). En sus conceptos, “El rechazo de la nostalgia crítica conlleva el empobrecimiento de la existencia individual y social en nuestro siglo (p. 35).

El eficientismo del que se habla desde el nuevo humanismo está cargado de un relativismo axiológico y de una apetencia por lo vacío y temporal que no abona a la creación de una conciencia crítica sobre los graves problemas de la humanidad, menos aún a su solución. Seguir modas sociales, relativizar todo contacto o relación humana, ceñirse a axiomas totalitarios y vivir bajo el estigma de un puñado de expresiones idiomáticas, solo empobrecen la condición humana, la mercantilizan. Ello incluye desde luego al Posmodernismo y su realidad líquida (Bauman, 2002), ya que tanto ella como la «modernidad pesada» han ajustado a la humanidad a regios cánones simbólicos, despojándola del libre arbitrio de pensar, cuestionar, disentir y actuar, pero sobre todo de vivir plenamente.

Se afirma que esta cibercultura, en franco contubernio con el paradigma cientificista, permitirá la «transhumanización» mediante la creación de ciberespacios que, en su calidad de sistemas abiertos, permitirán consolidar la nueva condición humana, en tanto son capaces de impulsar sociedades democráticas, equitativas y solidarias. Se omite señalar que estos medios y recursos tecnológicos paulatinamente han opacado la habilidad de comunicarse, de fortalecer la empatía y de reflexionar críticamente sobre las realidades vividas. Todo se reduce a la replicación de slogans y al consumismo ideológico, donde todo es posible fuera del campo social y cultural en que se vive, ya que todo es virtual. Se sustituyen las experiencias propias por las de otros, acreditados por las «redes sociales» como exitosos, mientras la vida se consume lentamente frente a un monitor. Callicó y Celma (2016) lo expresan así:

Esta fetichización probablemente será aún más fácil por las especiales características de unos ciudadanos que constituyen la denominada sociedad kidult, a medio camino entre los jóvenes (kids) y los adultos (adults), compradores compulsivos con una mentalidad en parte infantil y para los cuales estos instrumentos interconectados y que conocen solo muy superficialmente son una prolongación de sí mismos y un placebo que camufla sus déficits y sus ansiedades. (p.78)

Desde estos espacios de entendimiento se hace referencia al «internet de las cosas», hecho que trivializa la realidad, cosificando al ser humano en el proceso. Esto ha determinado que por primera vez en la historia de la humanidad exista una generación —nativos digitales— que sabe menos que sus padres, en tanto poseen un coeficiente intelectual más bajo (Desmurget, 2020). Disponen de mucha información, la cual no saben organizar, discriminar y emplear, ya que carecen de las metahabilidades de pensamiento indispensables para ello. Un gran sector sabe mucho, pero entiende poco —neoanalfabetas ilustrados—. En el mejor de los casos saben mucho, de muy poco —superespecialización—. El tan señalado consumismo no solo es material. La vida se ha transformado en una ilusión, una simple metáfora autorreplicante, viable cuando el ser humano, de forma autónoma, adquiere la capacidad —competencia para muchos— de fabricar una copia de sí mismo, aprovechando los insumos disponibles en el ambiente que le rodea.

### **CONCLUSIONES**

La Nueva Escuela Mexicana asume la necesidad de mirar al pasado, de recuperar la dignidad humana, el sentido de la vida y la relación armónica del ser humano con su propia naturaleza, a partir de su sensibilidad, sus estados de conciencia y su voluntad. La alternativa está contenida en las denominadas «Voces del Sur», de aquí la urgencia por retomarlas. Sobre ello Leff (2018) dirá al respecto: “No se trata de pensar la vida dentro de una ontología regional, como objeto de conocimiento del orden ontológico de la vida, —sus procesos de auto-organización y evolución— sino de forjar en el modo de ser de la vida vivida el pensamiento del ser y del mundo” (p.58). Semejante provocación intelectual no debe ser minimizada en beneficio de intereses políticos, volviéndola trivial mediante parcialidades cognitivas. Es el propio Leff (2018) quien abre puertas a las nuevas lógicas discursivas al preguntar: “¿Qué es lo trascendental de la sensibilidad y la razón, de la percepción del cuerpo y de la inteligibilidad intuitiva de la conciencia? ¿Cuál es el

modo de acceso de la comprensión fenomenológica del mundo de la vida a la verdad de lo Real y lo Simbólico de la Vida?” (pp.99-100). Encontrar las respuestas seguramente ayudará a identificar el núcleo de la vida, para como él establece: configurar los mundos de vida. Por aquí se debe empezar a forjar la episteme y teoría de la Nueva Escuela Mexicana.

**REFERENCIAS**

Algueda, C. F. y Gaete, V. (2016). Fetichismo Tecnológico en la Era de la Cibercultura. *Revista Educación y Tecnología*, 2(8), 16-25. <file:///C:/Users/drman/Downloads/Dialnet-FetichismoTecnologicoEnLaEraDeLaCibercultura-6148883.pdf>

Álvarez-Gayou, J. J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado-Muñiz, G., Trejo-García, C. Á., Olgún-López, A. y Pérez-Jiménez, M. (2014). La investigación cualitativa. *Xikua, Boletín Científico de la Escuela Superior Tlahuelilpan*, 3 (2), 1-4. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>

Bauman, S. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Bórquez-Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Editorial Trillas. <https://sitraiemsorg.files.wordpress.com/2019/11/borquez-pedagogia-critica.pdf>

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Callicó, G. & Celma, J. (2016). El nuevo fetichismo del internet de las cosas en la sociedad kidult. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(2), 77-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/83004801.pdf>

Caride, J. A., Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11. [file:///C:/Users/drman/Downloads/La\\_pedagogia\\_social\\_Teoria\\_pedagogica.pdf](file:///C:/Users/drman/Downloads/La_pedagogia_social_Teoria_pedagogica.pdf)

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Ediciones Península.

Díaz-Barriga, A. F y Hernández, R. G. (2007). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc Graw Hill.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

George Reyes, C.E., Molina Bernal, I.A. & Uribe Uran, A.P. (2022). La competencia digital docente que define al profesor humanista del siglo XXI. *Transdigital*, 3(6), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital136>

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, Cultura y enseñanza. Amorrotu editores.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

Lee, R. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London: Sage.

Leff, E. (2018). *El fuego de la vida*. Heidegger ante la cuestión ambiental. Siglo Veintiuno Editores.

Luhmann, N. (1982). Autopoiesis, Handlung und kommunikative Vertändigung. *Zeitschrift fur Soziologie*, Heft 4, 366-379.

Maldonado-Salazar, T. N. J. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Didac* 71, 13-20. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no71/2.pdf>

Mansilla, H. C. F. (2022). La necesidad de valores humanistas ante el relativismo social y político. la estética, las ciencias sociales y el sentido común crítico. *Revista FORO*, 6 (4), 35–50. <https://www.revistaforo.com/2022/0604-04>

Maturana, R. H. y Varela, G. F. (1973). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis. La organización de lo vivo*. Lumen.

Maturana, R. H. y Varela, G. F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Universidad de Chile.

Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor.

Mirabal-Patterson, A. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720024215/9Patter.pdf>

Ortega-Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>

Pérez-Tarres, A., Cantera-Espinosa, L. M., Andrade-Santos, K. D. y Pereira da Silva, J. (2019). Artículo Consideraciones Metodológicas sobre Investigaciones Sensibles en Metodología Cualitativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39 (n.spe 2.), e225746, 112-124. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225746>

Sieber, J., & Stanley, B. (1988). Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist*, 43(1), 49-55.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C3%B3pia.pdf)

Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO Ediciones. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad *Fermentum*. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), pp. 434-