



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

CONTRASTES

Nuevas Miradas en la Educación Básica

Revista cuatrimestral UPN 097 CDMX Sur

**Año 3, núm. 4
Febrero 2024**

U P N 0 9 7

Directorio

Rectora:

Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica:

María Guadalupe Oliver Téllez

Dirección de Difusión y extensión universitaria:

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez

Directora de Unidades

Maricruz Gúzman Chiñas

Directora de Unidad UPN 097 SUR

María de Lourdes Salazar Silva

Coordinador Editorial:

Alejandro Villamar Bañuelos

Consejo Editorial

María de Lourdes Salazar Silva

Julio Cesar Lira González

Martín Antonio Medina Arteaga

Juan Manuel Sánchez

Alejandro Villamar Bañuelos

Diseño Editorial

Angel Geovanni Martínez Vera

Samantha Belem Hernández Vázquez

CONTENIDO

5 Teoría y Campo en Educación Básica.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO NECESIDAD SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA NEM.

Alfonso Vázquez Salazar.

13

EL MARCO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SU COMPONENTE INTERCULTURAL: PROYECTOS, TENSIONES Y DISCONTINUIDADES.

Napoleón Antonio Chávez Suárez

25

Procesos de Formación Docente en Educación Básica

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA: BREVES REFLEXIONES

María de Lourdes Salazar Silva

32

Desigualdad, Inclusión, Violencia, Convivencia y Disciplina Escolar

DOS LIBROS PARA PENSAR LA VIOLENCIA

Julio Cesar Lira González

38

Miscelánea Educativa

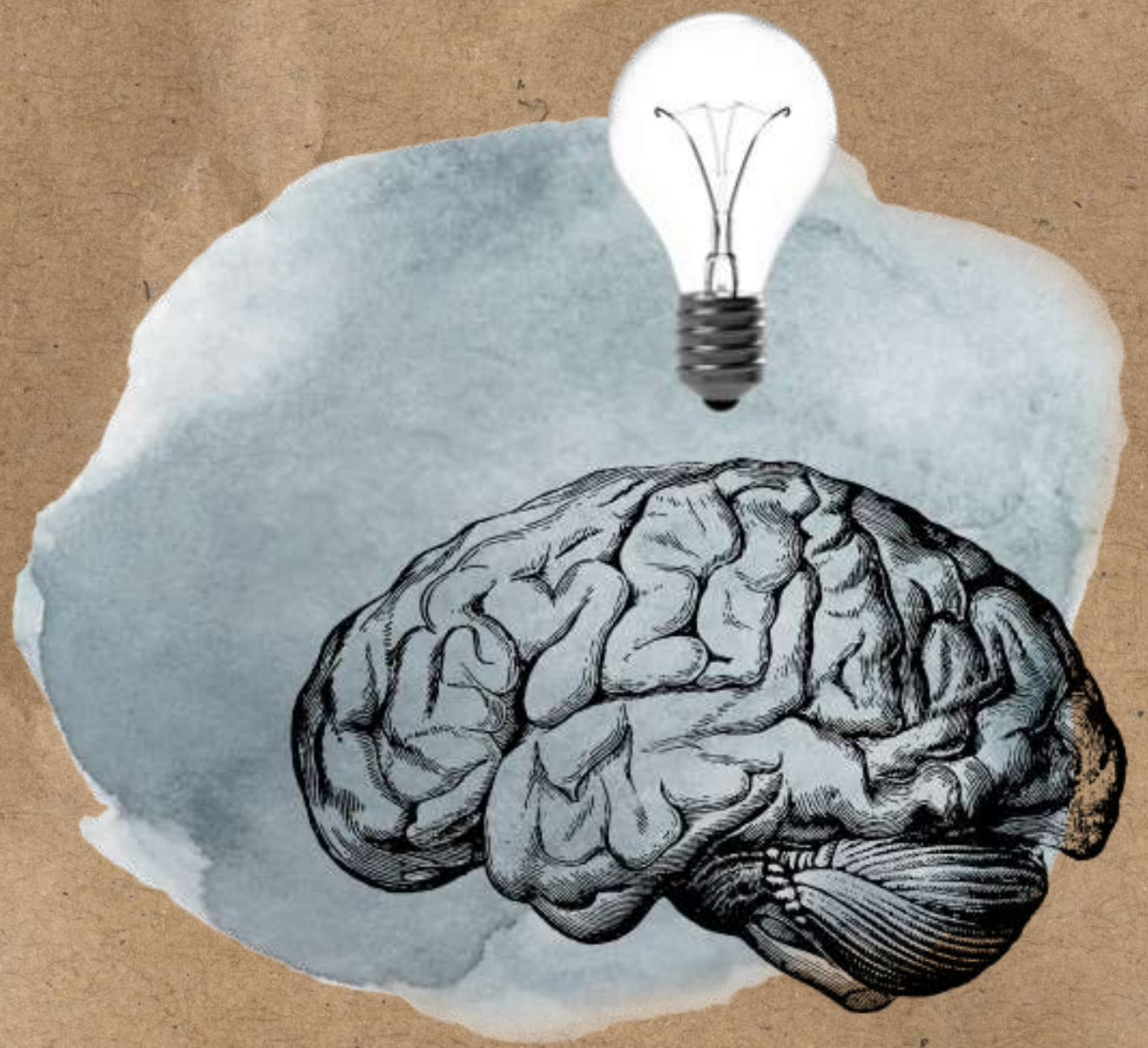
RESEÑA: PRESENTACIÓN DEL LIBRO EDUCACIÓN DE EMERGENCIA EN Y PARA LA COMUNIDAD. TERTULIAS ACADÉMICAS DESDE LA VIRTUALIDAD EN LA "FIESTA DE LOS LIBROS EN LA UPN"

Samantha Belem Hernández Vázquez

EDITORIAL

En un contexto histórico como el actual en el que el hiperracionalismo cobra cada vez mayor fuerza, apoyado ahora en una narrativa desprendida de los últimos avances tecnológicos en las ciencias de la computación y la biotecnología que anuncian la era del hombre postorgánico, como producto del desarrollo de la inteligencia artificial y la robótica, con sus promesas de bienestar y felicidad para la humanidad (las mismas que se desprendieron de la ilustración e inauguraron la Modernidad y a la fecha no se han cumplido). Vale la pena preguntarnos en dónde queda la cuestión del sujeto y la subjetividad, así como el sentido de la educación en un mundo dominado por una lógica de mercado en la que la esencia del ser es el consumo (de cosas, informaciones, datos, imágenes, etc.). El triunfo de la inteligencia artificial puede representar la declaración de obsolescencia del cuerpo orgánico y la derrota del espíritu que en él alberga a manera de conciencia y pensamiento, dando paso a la existencia de una subjetividad dócil, carente de otro lenguaje que no sea el de los datos y las imágenes que se almacenan en el sujeto desde un poder externo, la educación reducida a un proceso de programación del individuo. Ante este panorama, urge retomar la discusión del retorno al sujeto que se inició con la interpretación fenomenológica a partir de pensadores como Husserl, Heidegger, Gadamer, Rickert, Lévinas y otros, desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, y con ella, también recuperar la que se refiere al carácter de la educación concebida como un acto eminentemente humano que apunta a valores fundamentales de nuestra especie como son la razón, la libertad y la vida social comunitaria. En este tenor, nos parece importante repensar la educación en términos freirianos como una práctica crítica, revolucionaria, que nos permita reflexionar sobre las condiciones históricas que determinan la opresión y la alienación de los sujetos en este contexto dominado por el discurso de la tecnociencia. La propuesta de Freire sobre la educación como acción cultural revolucionaria y dialógica, sigue teniendo vigencia ante la imposición de un mundo dominado por el lenguaje de la informática y un pensamiento cada vez más tecnocrático. En este orden de ideas nos parece importante impulsar desde nuestra revista el análisis de la cultura, la subjetividad y los sujetos sociales como perspectiva teórica que nos permita interpretar los fenómenos educativos, haciendo énfasis en problemas relacionados con la acción colectiva, la educación popular, la memoria y la identidad social.

TEORÍA Y
CAMPO EN
EDUCACIÓN
BÁSICA



La enseñanza de la filosofía como necesidad social en el contexto de la NEM. *

ALFONSO VÁZQUEZ SALAZAR
PROFESOR DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

A raíz de la implementación en el año 2009 de la Reforma Integral a la Educación Media Superior en nuestro país que dejó fuera del bachillerato nacional a las asignaturas de filosofía y de la reciente reforma constitucional al artículo 3º en 2019 que declara obligatoria la impartición de asignaturas filosóficas en la educación básica, ha existido un creciente interés por fundamentar la enseñanza de la filosofía y de justificar su lugar en la educación en México.

Una de estas estrategias de fundamentación de la enseñanza de la filosofía en México ha consistido en presentarla como necesidad o actitud vital. El objetivo de este ensayo se centrará en cuestionar esa estrategia argumentativa y en plantear una forma diferente de abordar su fundamentación, señalando la importancia de concebir a la filosofía como una necesidad social y, en consecuencia, de plantearla como un saber indispensable para la reproducción de la sociedad y del Estado.

Para este propósito me centraré en un artículo escrito por José Ramón Fabelo Corzo, publicado en

la *Revista Dialéctica*, en su número 42 del año 2009-2010, dedicado al tema de la enseñanza de la filosofía, y también en las diferentes propuestas que sobre este mismo rubro han realizado distintos miembros del Observatorio Filosófico de México como Gabriel Vargas Lozano, Alfredo Torres, Guillermo Hurtado, Mauricio Beuchot y Carmen Trueba, y que se agrupan, las primeras cuatro, en el libro *La filosofía mexicana, ¿incide en la sociedad actual?* del año 2008, y, la última, en la reseña del mismo libro publicada en el número 23 de la *Revista Dialéctica*, concerniente al primer semestre del año 2011.

En el primero de estos artículos titulado “Filosofía y vida. En defensa de la filosofía como necesidad vital”, el filósofo cubano José Ramón Fabelo Corzo plantea que la filosofía es una necesidad vital. Para justificar esta afirmación indica que “la filosofía forma parte inalienable de la vida humana misma” y plantea lo siguiente:

Partimos de la idea de que a la filosofía la necesitamos porque nos es vitalmente necesaria, es decir, porque es necesaria para la vida. La vida, lo sabemos, no es un atributo exclusivo del ser humano. Pero otras especies de seres vivos obviamente no

poseen filosofía. ¿Por qué el ser humano sí la necesita para vivir?, ¿qué particularidades tiene la vida humana que la hace necesitar a la filosofía?, o, en otras palabras, ¿qué características tiene la vida a la altura del hombre que hace a la filosofía vitalmente necesaria? (Fabelo Corzo, 2009: 55-56)

La primera de las consideraciones que se pueden hacer en torno a la exposición desarrollada por el filósofo cubano es que, en efecto, sabemos que la vida no es un atributo exclusivo del ser humano, pero, justamente por esa razón, habría que determinar qué atributo sí lo es y, en ese sentido, sería posible establecer que el atributo mediante el cual el ser humano se diferencia de otros seres vivientes es la sociedad.

Como ya lo ha planteado Marx, y antes que él, Aristóteles y Spinoza, el ser humano es un ser necesariamente social; esto quiere decir que la vida o, mejor aún, la existencia del ser humano no se puede concebir sin una sociedad de la cual se forma parte.

En ese sentido, si cada ser humano es un individuo o si la existencia del ser humano se manifiesta en una individualidad determinada, entonces lo que tendría que especificarse es que esa individualidad no puede ser reproducida sin la sociedad. Como el propio Marx establece en la *Introducción a la Crítica de la Economía Política de 1857*: “El hombre es, en el sentido más literal, un *zoon politikon*, no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en

la sociedad” (Marx, 1968: 4).

Esta dimensión social de la vida del ser humano se suprime en la exposición de Fabelo y sólo se retoma al final de la misma, después de argumentar en términos meramente abstractos que la vida en general es *autopoiesis*, es decir, autoproducción y autorregulación, y que mediante esta autorreproducción, desarrollada en función del medio ambiente, se posibilitan las condiciones para un intercambio metabólico que permite seleccionar aquellos elementos que son dañinos o no para un organismo determinado; o sea, es a través de ese intercambio metabólico que se generan las condiciones para una selección de lo que puede o no ser provechoso para un organismo en términos de significación vital.

En función de esta argumentación, Fabelo Corzo pone como ejemplo “el curioso caso de la amiba” que, de acuerdo con el autor, al igual que cualquier ser viviente es capaz, en virtud de un “activismo propio” (Fabelo Corzo, 2009: 58) —a partir de la información genética que la determina y de la capacidad de adaptación al medio ambiente que la rodea— de desarrollar un intercambio metabólico que le permite reproducir su vida asimilando aquellos elementos que les son significativamente vitales:

Tomemos como ejemplo el caso de un organismo tan elemental como la amiba. Normalmente, ante la presencia de sustancias nutritivas en el medio acuoso donde vive, ella extiende sus pseudópodos para asimilar los nutrientes; pero si, en lugar

de sustancias nutritivas, hay algo que le hace daño, como un ácido que se ha disuelto en ese medio, la amiba recoge los pseudópodos y trata de evitar el contacto con esa sustancia hostil. Hasta aquí su conducta podría ser explicada por la doble dependencia antes mencionada en relación con los genes y el medio. Pero con la misma información genética y con las mismas condiciones del medio, la amiba no reacciona siempre igual. Ante la presencia de nutrientes, digamos, su reacción depende del estado mismo de su relación metabólica con el exterior. (Fabelo Corzo, 2009: 58)

Más allá de corroborar si los organismos de la naturaleza se reproducen en virtud de un supuesto conductismo o “activismo propio”, como lo denomina Fabelo, lo que habría que recordar es, como también decía Marx, que “la estructura anatómica del hombre es la clave de la disposición orgánica del mono, y no al revés” (Pereyra, 1980: 20), como sería más fácil suponer.

Tal pareciera entonces que la reacción conductual ante lo vitalmente significativo es el atributo universal de la vida y que este elemento lo mismo puede ser referido a una amiba y a un ser viviente complejo; pero independientemente de esta concepción conductista —casi teleológica—, que se desprende de la concepción de la vida en Fabelo, lo que quiero resaltar es la improcedencia de aplicar este supuesto modelo explicativo basado en un conductismo natural a la comprensión de los procesos complejos, que siempre son históricos y sociales, a través de los

cuales se desarrolla la práctica del hombre.

Para Fabelo, así como un organismo viviente simple como la amiba logra autorreproducirse y autorregularse a través de la significación vital que realiza del medio que lo rodea, también el ser humano lleva a cabo su propio proceso de autorreproducción casi de la misma forma, aunque, desde luego, “salvando las distancias” — como el mismo autor advierte—:

En otras palabras, reaccionar a lo vitalmente significativo es un atributo universal de la vida. Salvando las distancias, es ese atributo universal de la vida el que está en la base de la capacidad humana de valorar y del pensamiento crítico. La valoración es, precisamente, la capacidad de juzgar aquello que es significativo para el ser humano, que es significativo para su vida. Hay aquí, entonces, una conexión entre la propiedad universal de la vida de reaccionar a aquello que tiene una significación vital con esa capacidad propiamente humana de establecer juicios de valor, de valorar los aspectos de la realidad que tienen una significación también para la vida, en este caso, del ser humano que valora. (Fabelo Corzo, 2009: 59)

Desde Spinoza se sabe que los hombres juzgan o valoran una cosa como buena porque la desean, y no la desean porque antes la hayan valorado o juzgado de una manera positiva. Es decir, tal parecería, de acuerdo con la argumentación de Fabelo, que los hombres actúan por un acto de mera voluntad, en el cual la razón se encarga de establecer aquellos parámetros valorativos, y no justamente a la inversa.

Es un hecho que el hombre valora, pero esta valoración no se hace por un acto consciente y racional, sino que muchas veces las valoraciones, como indica Spinoza, se establecen como tales por nuestros deseos y motivaciones. Dice Spinoza: “Nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos” (Spinoza, 2007: 206).

En ese sentido, hablar de una significación como atributo universal de la vida, tal como lo señala Fabelo, que se expresa de manera particular en el hombre como capacidad de valoración y capacidad de crítica es, como el propio Spinoza afirma —cuando cuestiona la idea de que una voluntad libre y racional es la que se encarga de controlar y gobernar al cuerpo—: “soñar con los ojos abiertos” (Spinoza, 2007: 201).

Por otro lado, una vez que Fabelo ha fundamentado la capacidad valorativa y crítica del hombre en el supuesto de la significación vital como atributo esencial de todos los seres vivientes, desarrolla la idea de que la filosofía es justo la síntesis y, simultáneamente, la condición de posibilidad de esa valoración. Y, además, indica que constituye ese cuestionamiento objetivo de la realidad que le permite al hombre reproducir su vida; es decir, plantea que la filosofía es un producto de esa capacidad y al mismo tiempo su condición de realización.

Mas allá de esta contradicción

formal entre ser capacidad y síntesis de manera simultánea, lo que habría que valorar es la concepción misma que Fabelo propone de la filosofía. Para el autor, la filosofía, siguiendo a Antonio Gramsci, fundamentalmente es una concepción del mundo, es decir, un conjunto de ideas que reflejan la condición en la que el mundo aparece ante el hombre en un momento histórico determinado —desapareciendo por completo la diferencia entre realidad y elaboración teórica de la misma— lo que lleva, en última instancia, a suprimir la especificidad de la filosofía en tanto discurso teórico, esto es, en tanto discurso explicativo y sistemático de la realidad:

La filosofía es, ante todo, eso, una concepción del mundo. Por lo tanto, la filosofía es también una necesidad antropológicamente universal, una necesidad común a la especie, a la vida humana. Las clásicas interrogantes filosóficas —¿Quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué lugar ocupo en el mundo? — se las hace cada ser humano, en cualquier época, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia. Todo individuo tiene inquietudes filosóficas, y, en este sentido amplio, lleva un filósofo por dentro. (Fabelo Corzo, 2009: 64)

El sentido amplio de los conceptos muchas veces se opone al rigor y da lugar a la confusión entre instancias distintas. Así como con frecuencia empleamos el concepto “democracia” en una forma ampliada y lo referimos al ámbito económico o social denominando a una aspira-

ción de igualdad económica o igualdad social como “democracia económica” o “democracia social”, y pervirtiendo el sentido específico del concepto de “democracia” que se refiere a una forma de gobierno y, por esa misma razón, a una especificación política de su concepto, solemos hacerlo también con el concepto de filosofía.

Por lo tanto, hablar de filosofía como concepción del mundo es impreciso, en parte porque la filosofía además de ser un producto social e histórico del ser humano o, de manera más específica, de las relaciones sociales existentes en un momento determinado, es fundamentalmente una elaboración teórica que permite explicar el mundo en clave racional y argumentativa.

En ese sentido la filosofía no es algo inherente al ser humano, y no puede ser una mera concepción del mundo que refleja de manera directa la realidad, sino que es un producto o elaboración teórica que permite comprender el mundo, y cuya capacidad en el ser humano para producirlo y valorarlo requiere ser fomentada.

Si aceptamos el supuesto de Gramsci de que todos los hombres son filósofos, o la idea de Fabelo que se basa en la anterior de que todos los hombres llevan un filósofo por dentro, entonces tendríamos sencillamente que admitir que no es necesaria la implantación de la filosofía como asignatura obligatoria en el bachillerato —o en cualquier otro nivel educativo—, porque no tiene caso reiterar o enseñar algo que los hombres ya poseen de manera natural.

En ese sentido, cuando hablamos de la filosofía como actitud vital es plantear su definición de manera insuficiente. No hay filosofía sin una actitud vital hacia ella ciertamente, pero la sola actitud vital no hace a la filosofía. La idea de que todos los hombres llevamos “un filósofo por dentro” es válida a condición de que aceptemos que, para que se haga plenamente efectiva esa posibilidad, se tienen que fomentar esas capacidades en los seres humanos poniéndolos en relación directa con los únicos objetos que las pueden desarrollar y, en este caso, esos objetos son los propios textos de la tradición filosófica.

Como indicaba Marx en los *Manuscritos Económico-filosóficos de 1844*, los sentidos del ser humano sólo se desarrollan poniéndolos en relación con los objetos que permiten tal desarrollo: “Así el oído musical sólo se desarrolla poniéndolo en relación con la música” (Marx, 1962: 142). De la misma manera, el sentido filosófico sólo se desarrolla poniéndolo en relación con la filosofía misma, y ésta no es sólo una actitud vital o un buen deseo —o un deseo liberado—, sino fundamentalmente un producto histórico, discursivo, elaborado por la racionalidad social del hombre.

Y en tanto producto histórico-social desarrollado por el hombre, la filosofía requiere un cierto tiempo para su valoración y asimilación; un cierto espacio para su plena expansión en el horizonte intelectual y vital de quienes la valoran y

aprenden a valorarla; un ambiente especial que propicie una adecuada asimilación y significación de su saber específico; es decir, la filosofía tiene que ser asimilada en función de ciertas prácticas concretas, de ciertas estrategias específicas y de ciertas pautas pedagógicas y escolares.

Por último, cabría señalar también la necesidad de reivindicar a la filosofía como un elemento sin el cual no puede reproducirse a cabalidad la sociedad misma y el Estado. Spinoza, en el siglo XVII, afirmaba que no sólo la filosofía no atenta contra las costumbres y la estabilidad del Estado, sino que el Estado y la sociedad misma se verían en posibilidad de ser suprimidas si la filosofía misma se aboliera: “La libertad de filosofar no sólo se puede conceder sin perjuicio para la piedad y la paz del Estado, sino que no se la puede abolir sin suprimir con ella la paz del Estado e incluso la piedad.” (Spinoza, 2008: 60).

Esto quiere decir que la filosofía, en tanto disciplina que fomenta una actitud, una disposición y la posibilidad del ejercicio de la libertad de pensamiento, genera no sólo las condiciones para el desarrollo de las capacidades racionales y argumentativas de los individuos que constituyen una sociedad determinada, sino que contribuye con ello fundamentalmente a la conformación de una cultura política en la población, la cual es indispensable para que un Estado pueda desarrollarse y preservarse

en el tiempo, ya que en la medida en que una población sea capaz de tomar cabal conciencia de su sentido histórico-existencial, de su pertenencia a una comunidad política específica y de identificar conceptos fundamentales que justifiquen la necesidad de su convivencia, será factible también que esa sociedad se mantenga fortalecida en los principios de su identidad y que paulatinamente perfeccione sus relaciones políticas y sus respectivas formas de gobierno.

En ese sentido, la filosofía, en tanto producto histórico-social de la racionalidad humana que se expresa en una disciplina específica con una tradición amplísima, es un saber pertinentemente estructurado que, a través de su enseñanza mediante diversos tipos de estrategias didácticas, pero particularmente en función de aquéllas que remiten de manera directa a los denominados textos clásicos de la tradición filosófica y a las preguntas fundamentales que ha formulado a lo largo de la historia, promueve la cultura racional, moral, política y ciudadana sin la cual no es posible que una sociedad se reproduzca y con ello al Estado que conforma.

Por esa razón, la filosofía, en tanto saber indispensable para la reproducción de la sociedad y del Estado, debe concebirse como una necesidad social, ya que el fomento de su disciplina coadyuva a aquello que Claudio Magris indicaba en alguno de sus ensayos y que es sumamente pertinente retomarlo en

coyunturas donde priva la confusión: la principal causa de la crisis de las sociedades y de sus respectivas decadencias tiene que ver con un “analfabetismo conceptual y moral” (Magris, 2008: 43). Y eso es justamente lo que propicia la filosofía, en tanto saber específico y disciplina curricular establecida en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo: la posibilidad de que los individuos que accedan a la escuela sean formados en esa alfabetización conceptual y moral —“capital cultural”, en términos de Bourdieu (2011)— que no sólo les permitirá ser mejores personas o individuos en el ámbito privado, sino agentes sociales activos, conscientes, racionales, éticos y con un profundo sentido histórico y político en beneficio de su población.

Ante una proyección transnacional de la educación en la que se plantea el denominado enfoque tecnocrático por “competencias” —proveniente del lenguaje de la administración de empresas—, o ante un planteamiento curricular sumamente laxo, como es el que promueve la autodenominada “Nueva Escuela Mexicana” en que la indiferencia de los “saberes” lleva a un relativismo en donde todas las elaboraciones discursivas tienen la misma legitimidad racional y epistémica —además de la falacia de que la filosofía es un saber transversal que atraviesa todas las asignaturas del plan de estudios de la educación básica, tal y como también establecía el anterior enfoque

educativo por competencias y que reitera la idea de que la filosofía es algo innato, o una actitud vital que no requiere de un saber específico para ser fomentada—; la supresión de la filosofía como disciplina o saber específico en el currículo escolar en México implicaría la posibilidad de un retroceso en la educación pública en nuestro país, la cual no puede concebirse sin la contribución decisiva que la filosofía ha realizado en distintas épocas de su historia. Con ello se pondría en riesgo no solo el propio desarrollo de la sociedad, sino al mismo Estado nacional que con tanto esfuerzo se ha erigido a lo largo de arduas luchas sociales del pueblo de México.

Por esta razón, y ante el imperativo platónico de la manera en que habría de habérselas una sociedad sin la filosofía, es fundamental precisar su sentido y reivindicarla de una manera más rigurosa y eficaz. Mi propuesta es hacerlo no como una actitud vital, sino como una necesidad social.

Referencias:

- Bourdieu, P. (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Fabelo Corzo, J. R. (2009-2010) “Filosofía y vida. En defensa de la filosofía como necesidad vital” en *Revista Dialéctica*, Nueva Época, Año 33, Número 42.
- Marx, K. (1968) *Introducción general a la Crítica de la Economía Política*. Córdoba: Cuadernos de Pasado y Presente.

Marx, K. (1962) *Manuscritos Económico-filosóficos de 1844*. México: FCE.

Pereyra, C. (1980) *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Spinoza, B. (2007) *Ética*. Madrid: Alianza.

Spinoza, B. (2008) *Tratado Teológico-Político*. Madrid: Alianza.

Magris, C. (2008) *La historia no ha terminado. Ética, política, laicidad*. Madrid: Anagrama.

El Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana y su componente intercultural: proyectos, tensiones y discontinuidades.

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ
PROFESOR DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

1. Introducción

En el marco de una reforma educativa de desaprobación hacia las políticas características de gobiernos previos, el paso de tres titulares en la Secretaría de Educación Pública a lo largo del presente sexenio se percibe como signo de inquietud entre docentes de nivel básico. Más aún, la ausencia de una base curricular formal que soporte las prácticas que rigen el quehacer educativo ha sido una de las tensiones más discutidas entre maestros de diversos niveles educativos. Para los efectos de la presente discusión nos apoyaremos en documentación oficial, la mayoría de ella en un estado preliminar, que alcanza a vislumbrar un panorama general sobre el soporte ideológico de la Nueva Escuela Mexicana. La construcción de una escuela intercultural, comunitaria y social son algunos de los pilares que rigen a la propuesta. Para tal efecto, nos enfocaremos en la discusión sobre el componente intercultural y las posibles paradojas en él percibidas.

2. Algunos elementos conceptuales

La Nueva Escuela Mexicana es

descrita como “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, (que) 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”.

“La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019: 3)

Planteándose desde la lógica de Catherine Walsh, (2011) la interculturalidad es un término polisémico que puede ser abordado desde diversas perspectivas:

A) La perspectiva relacional, que hace referencia de forma más básica y general, al “contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2011: p. 10).

B) La segunda perspectiva de interculturalidad es a la que podemos nominar como funcional. “Se enraíza en el reconocimiento por los Estados de la diversidad con pretensión de resolver el problema de las ‘minorías’, con metas hacia su inclusión al interior de la sociedad nacional y la estructura social establecida” (Walsh, 2011: p. 10).

C) La tercera perspectiva es la de la interculturalidad crítica. Dicho posicionamiento asume reconocer que la diferencia social se construye dentro de una estructura colonial de poder racializado y jerarquizado. Así, “la interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternización-, distinta a la funcional que se ejerce desde arriba” (Walsh, 2011: p. 11).

Tras exponer dichas concepciones es ineludible dirigirnos al debate respecto a la naturaleza en la vida en comunidad, nunca exenta de conflicto. De ahí que nos apoyemos en dos interpretaciones sobre el concepto “Política”. Aristóteles, en el libro homónimo, vincula a esta área

de conocimiento con el ejercicio de la vida en la polis.

Con ese fin propone (Canetti) distinguir entre ‘lo político’, ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y ‘la política’, que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por ‘lo político” (Mouffe, 1999: p.14).

Reiterando el argumento anterior, la política implica la búsqueda de un orden común. No obstante, esta convivencia armónica estará siempre obstaculizada por la heterogeneidad de intereses expresada en el componente político de la convivencia humana. La pugna manifestada en diferentes ámbitos del estar en el mundo confirma la caracterización del *zoon politikon* ilustrada por el aristotelismo. Ser animales políticos condiciona nuestras relaciones educativas.

3. Elementos contextuales

Gunther Dietz identifica tres dimensiones a través de las cuales concibe la interculturalidad. La primera dimensión la denomina inter-cultural y se enfoca “en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes” (Dietz, 2011, p.16). Desde tal posición, el conflicto intercultural se entiende como parte del contexto cultural e histórico de los sujetos, a partir de comprender los motivos por los

cuales cada grupo lleva a cabo determinadas prácticas, para entender las formas de ser de su actuar.

La segunda dimensión se llama inter-actoral, y “valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes” (Dietz, 2011, p.16). Así, se concentra más en los actores y los modos en que interactúan, se comunican, intercambian información y en cómo valoran dichas acciones.

La tercera dimensión es la inter-lingüe, que enfatiza el aprovechar las circunstancias “que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos pues pretende desarrollar las competencias comunicativas y “traductológicas” (Dietz, 2011, p.17). Aquí se hace hincapié en la importancia de promover relaciones que comprendan el lenguaje, en el marco de un contexto cultural y lingüístico que permita traducir los saberes.

Analizar el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana puede brindarnos una posibilidad de repensar las aristas desde las cuales las articulaciones del currículo propuesto conciben la visión y construcción de los sujetos involucrados en las prácticas interculturales que constituyen la sociedad mexicana, con la

consecuente carga ideológica que ello conlleva. El documento expone:

El programa de modernización de la sociedad mexicana después de la Revolución de 1910 se desplegó en dos vertientes (...) La segunda vertiente, (...) desarrolló una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de las herencias indeseables que degradaban el tejido social. Desde diversas disciplinas, vinculadas al Estado, se impulsó esta reingeniería social: los antropólogos promovieron la política indigenista de unidad racial. Desde una perspectiva de la sociología y el derecho se promovieron medidas para atacar la criminalidad la cual se creía innata en ciertos grupos étnicos. Los demógrafos promovieron la migración de la población de “raza” blanca europea, pero impidieron el paso de aquellos grupos migrantes considerados indeseables. Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y sujetos indeseables. (Secretaría de Educación Pública, 2022: pág. 22-23).

El Doctor Manuel Gil Antón es certero cuando asegura que si atendemos la estructura del Marco Curricular 2022, a partir del análisis de sus ejes existen puntos a recuperar. La intención de integrar las materias en campos de conocimiento que no sean simple acumulación de datos; delimitar fases de aprendizaje que, por cierto, no eliminan los grados, sino que los articulan, es una vía posible para atender de manera crítica los conocimientos comunitarios. (Gil, 2022).

Todo ello es defendible en su

esencia. La intención de vincular a la escuela con la comunidad y la consideración de las actividades escolares como medios de cambio social son procesos no vistos en el país desde hace ya varias décadas. Empero, la instrumentación de la propuesta no ha alcanzado la difusión ni la formalidad suficiente para ser reconocida por el magisterio en general. Es así que retornamos a las denominaciones propuestas por Walsh para preguntarnos ¿Bajo qué perspectiva es entendido el fenómeno de la interculturalidad por quienes han construido la propuesta educativa actual?

Asimismo, la celeridad por implementar reformas continuas como parte de la política educativa nacional deja en claro que la lucha de poder que significa colocar los principios de una u otra expresión partidaria en las bases del sistema educativo nacional debilita las posibilidades de una garantía de continuidad en el propio aparato educativo. Es decir, ¿Cuáles son los mecanismos con los que cuenta el actual gobierno para garantizar la continuidad de su proyecto educativo? ¿Qué ocurrirá con los programas de estudio si las autoridades actuales pierden el control político del país?

Dicho intento por modificar las estructuras de pensamiento corre riesgo de tambalearse si no se asienta sobre bases correctamente construidas.

En tal contexto, los acelerados cambios tecnológicos, la diversidad de interconexiones espacios temporales, y otras manifestaciones propias de la globalización nos modelan como sujetos en función de intereses económicos y un ideal de hombre y mundo que tensan tradición y modernidad.

Muestra de tal situación es la desigualdad socioeconómica prevaleciente a nivel nacional, expresada también en el sistema educativo. ¿Cómo participarán - por ejemplo- los agentes comunitarios de instancias como el Consejo Nacional de Fomento Educativo en la implementación de los nuevos modelos curriculares? ¿Qué ocurrirá con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos? ¿Serán incluidos en esta nueva lógica operativa? Estas y otras son algunas de las interrogantes a las que no se les ha encontrado una respuesta concreta en el marco de la aplicación- pilotaje del nuevo modelo curricular.

2. La escuela como aparato ideológico. Una contradicción inherente.

Bajo esta presión, la autoridad educativa inicia un proyecto de reforma curricular que, si bien, reconoce la complejidad de dicha tarea, no expresa una estrategia manifiesta para solventarla.

Al revisar los principios y orientaciones en que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana (NEM),

encontramos una serie de ejes (principios) rectores que delimitan las pautas de acción de la educación básica y media superior conforme las ideas que le sustentan (Secretaría de Educación Pública, 2019):

A) Fomento de la identidad con México. La NEM fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política.

B) La responsabilidad ciudadana. Implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros.

C) La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos.

D) Participación en la transformación de la sociedad. En la NEM la superación de uno mismo es base de la transformación de la sociedad. El sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela.

E) La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que

ejerza plena y responsablemente sus capacidades.

F) Promoción de la interculturalidad. La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo.

G) Promoción de la cultura de la paz. La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten (sic) la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

H) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. La NEM promueve una sólida conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible.

Al hacer un análisis del documento de trabajo “Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”, en lo respectivo a su tratamiento de la educación intercultural, podemos apuntar lo siguiente:

El vocablo “interculturalidad” aparece dieciséis veces en el escrito, haciendo alusión principalmente al eje de trabajo que se denomina “Interculturalidad crítica”. Para tal efecto, se parte del concepto principal de interculturalidad como aquél que:

“se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales

y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes. En el plan de estudios de la educación básica, el eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros.” (Ramírez, 2020, cit. en Secretaría de Educación Pública, 2022: 101 -102)

La crítica al multiculturalismo y su manejo curricular se expresa en términos de considerarlo un preservador de las diferencias. Ello en función del papel histórico de la escuela, al desconocer al alumno como sujeto político en tanto poseedor de un capital cultural expresado en saberes no considerados en los planes de estudios. Agrega el documento, bajo la misma línea argumentativa:

“El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal: la escuela es la que se adjudica el derecho a reconocer a las niñas, niños y adolescentes de otras culturas, para mantener la coexistencia de distintos modos de vida cultural que exige la globalización. La globalización presentada como procesos económicos, innovación tecnológica y flujos de personas, información y capitales ligados al conocimiento da la idea de un mundo en

expansión, que se recrea permanentemente y avanza hacia nuevas fronteras del saber y el universo, sin embargo, esta perspectiva de la globalización se la despoja de su dimensión política que posibilita la incursión de la diversidad en el espacio público. Es decir, se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudios y en los modelos educativos de forma que las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar en su conjunto” (Ramírez, cit. en Secretaría de Educación Pública, 2022: 103)

A partir de los elementos anteriores podemos observar que en el marco del debate sobre la interculturalidad se ponen en juego posicionamientos ambivalentes. Unos que, desde una lógica de la teoría de la reproducción, tratan de naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante y; por otro lado, una perspectiva más foucaultiana que explicita inconformidad con el carácter político y conflictivo de dichas relaciones.

Tal esfuerzo implica, por un lado, trabajar por las notas freirianas de una escuela liberadora y promotora de la concientización individual y colectiva; pero por otro, desafiar la naturaleza inherente a la escuela en su papel de aparato ideológico de Estado, el cual es reforzado en cada reforma implementada al sistema educativo. Recordemos las palabras

de Althusser, cuando señala que:

Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. (...) Podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos de Estado las instituciones siguientes (el orden en el cual los enumeramos no tiene significación especial): religiosos (el sistema de las distintas Iglesias), escolares (el sistema de las distintas "Escuelas", públicas y privadas), AIE familiares (Althusser, 1974, p. 28)

El propio marco curricular 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala, a la letra:

Decolonizar el conocimiento del currículo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la práctica docente y en la evaluación de los aprendizajes de la educación básica, debe hacerse a nivel *epistemológico, teórico, analítico y metodológico*[1], que derive en un pensamiento crítico aprendido desde la educación preescolar y en un sentido profundo que favorezca la inclusión de las diferencias (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 96)

Bajo tal propuesta, es importante considerar el reto que implica confrontar una estructura ideológica con todo el conglomerado de capital simbólico propio de los individuos. Es decir: una petición formal de modificación del currículo no será suficiente para concretar completamente procesos de subjetivación, dado que las estructuras de pensamiento se construyen y consolidan en ambientes no formales de aprendizaje que la escuela no puede ser capaz de controlar de forma total. La continuidad / discontinuidad

de los ambientes de trabajo y las presiones ejercidas en el marco de la sociedad del conocimiento y la información son algunos de los factores que impactan el avance de dichas intenciones.

En este marco, uno de los ejes que articulan la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se sustenta en el concepto de "Comunalidad". Pero dicha expresión había sido ya discutida desde décadas atrás por parte de Universidades Estatales y la propia Secretaría de Educación Pública desde propuestas locales que expresaban la consideración hacia la comunidad como modelo educativo:

La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entender de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, el sentido comunal e integral de cada arte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado (Díaz, citado en Nava, 2009: 75)

La Doctora Alma Maldonado, académica del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, retoma la amplitud del concepto "comunidad" para reflexionar en torno a su naturaleza

[1] Las cursivas son propias. Nótese la distinción de niveles y su paso de lo abstracto a lo concreto, con la carga de trabajo y reconfiguración de pensamiento que ello implica, a la par de su necesario paso por los aparatos ideológicos de Estadomencionados por Althusser en la cita previa.

y complejidad. Asimismo, recalca la importancia de no aislar el conocimiento a un espacio circunscrito, sino de establecer vínculos con otros elementos y lugares que enriquezcan la perspectiva del mundo.

Comunidad es un concepto muy amplio y muy difuso, y hay muchos tipos de comunidades en este país. (...) Desde luego, hay lugares donde la comunidad acompaña más de cerca a los niños y a las niñas, pero hay otros donde esto se vuelve mucho más complicado de definir. (...) Porque, si yo aprendo sólo lo que es relevante para mi comunidad, ¿pues dónde queda una idea mucho más general del mundo en donde vivo y una comprensión mejor sobre otro tipo de comunidades? (Maldonado, cit. en López-Dóriga, 17 agosto de 2022)

Es en este sentido donde el debate respecto a la heterogeneidad respecto a la concepción de lo comunal se entrecruza con las nociones que han predominado la epistemología sobre a dicho concepto. La idea de comunidad, como proyecto educativo, se enfrenta a muy diversas tensiones, propias del entorno globalizado y la lógica neoliberal de mercado, ante la cual el credencialismo y la competencia se mantienen como factores de diferenciación entre miembros de colectivos. Los casos de los concursos de selección en diversos niveles educativos, la acumulación de títulos, grados y reconocimientos son evidencia de lo anterior. Ante ello cabe preguntarse las alternativas que se ofrecerán ante tales disyuntivas, entendiéndose al actual cambio

curricular como una transición entre paradigmas en los que este tipo de dilemas no han sido del todo resueltos.

La discontinuidad planteada por la propuesta curricular, en cuanto a la colocación de la comunidad como centro de aprendizaje será posible siempre y cuando se establezca un entorno que permita la construcción de lo que Marc Augé (2000) denominó Lugares antropológicos, con sus tres rasgos mínimos a saber, en cuanto a ser espacios identificatorios, relacionales e históricos. Es decir: si bien es necesario pensar a la escuela como una comunidad vinculada al resto del entorno, también lo es ser conscientes de las carencias y dificultades propias de los ambientes aledaños a la escuela que impactan los procesos de aprendizaje y que convierten los escenarios educativos en no lugares. El mismo Augé (2000) denomina a estos como espacios meramente transitorios, en los que no se construyen relaciones de identidad ni referencias comunes a grupos. No obstante, lograr este cometido puede verse lejano en función del actual clima de violencia y descomposición social.

Es aquí donde cabe preguntarnos en qué medida la propuesta curricular puede, por sí misma, sanear las brechas económicas y las diferencias materiales que históricamente se han tejido a la par del tiempo y el espacio. Preguntarnos si las formas de hacer

escuela hoy día son las adecuadas en escenarios tan cambiantes, pero que son velados por luchas de poder protagonizadas por agentes ajenos a los intereses al aprendizaje.

Muestra de ello es que el proyecto de reforma objeto de la presente discusión, que iniciaría a pilotarse en 960 escuelas a finales de octubre del 2022, fue suspendido por una orden derivada de la concesión de un amparo por parte de un juez federal. Como justificación, se indicó que la suspensión obedecía a las incertidumbres que presentaba el proyecto en sí mismo:

Es inadmisibles ordenar el piloteo del nuevo plan sin la emisión y publicación de los programas de estudio autorizados por la SEP y sin la capacitación previa de las maestras y maestros respecto (...) No existe certeza sobre qué se les impartirá a esos alumnos, (...) qué materias o asignaturas, cuál es el contenido curricular detallado ni cómo se les evaluará y certificará para continuar su formación académica en los grados subsecuentes. Tampoco existe certeza de si a la fecha ya fueron elaborados y autorizados los libros de texto que deben utilizar para la aplicación del nuevo plan de estudios, aspectos necesarios para garantizar el derecho a la educación de esos niños y niñas (Fuentes y Vitela, 2022)

Es la entremezcla de los factores antes mencionados los que mantienen en disputa la puesta en marcha de un proyecto educativo a nivel nacional. Entretanto, la pretensión de concretar un currículo se mantiene como una intencionalidad en tanto que las tensiones en el escenario político del país lo determinen de manera

distinta.

3. A modo de cierre

Las constantes modificaciones curriculares no son sino el reflejo de lo que Gimeno Sacristán denominaba como “política curricular”. Las contiendas entre actores políticos respecto a la prevalencia o no de ciertas tendencias ideológicas que se empalman en la visión de la escuela ideal responden a decisiones sobre “condicionamientos de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (Gimeno, 1989, p. 130).

La disputa por la figura del discurso intercultural como eje transversal de los planes y programas, así como de las formas de su implementación responde a dicha presión. Ello en un contexto que refleja las condiciones de división social del país y que no parece alcanzar una resolución concreta en el corto plazo, siendo, de nueva cuenta, los actores educativos más bajos de la pirámide los más afectados en el proceso.

Sintetizando, un acierto de la propuesta curricular estriba en visibilizar la diversidad y lo comunitario como horizontes de construcción y posibilidades de ejercer el trabajo educativo. Sin embargo, el reto estriba en acercar al maestro, el alumno y los padres dicha propuesta de tal forma que

puedan asimilarla en forma consciente. Ello implica un largo proceso de deconstrucción, el cual quedan atrapadas las presentes generaciones, formadas bajo el modelo de las competencias, y los docentes con más experiencia, encaminados en corrientes como el constructivismo.

Las presiones aquí relatadas se enmarcan en un entorno en el que pretender anular el pasado no es sino desconocer raíces comunes.

Y ello no solucionará problemas ni generará condiciones de igualdad de forma inmediata. Todo proyecto como intento de ruptura genera desasosiego. Tal vez dicha confusión es parte del clima que se vive hoy día respecto a cómo planificar las clases, cómo evaluar, cómo organizar las sesiones de consejo técnico: asimilar el modelo curricular de forma inmediata no puede ser una exigencia. Más bien, debe entenderse como un proceso de aprendizaje y formación no exento de tensiones, aciertos y discontinuidades.

Referencias:

Althusser, L. (1974) "Ideología y aparatos ideológicos de estado (apuntes para una investigación)" Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, [S.I.], vol. 20, núm. 78, sep. 2021. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/80625>

Augé, Marc. (2000) "Los no lugares: espacios de anonimato: hacia una antropología de la sobremodernidad. Gedisa, Barcelona, 126 p.

Dietz, G.(2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 6(1),3-26.[fecha de Consulta 25 de Noviembre de 2022]. ISSN: 1695-9752. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>

Fuentes, Víctor y Vitela, Natalia (2022) "Frena juez nuevo plan de estudios de la SEP" Reforma. 03 de octubre de 2022. Disponible en: https://www.reforma.com/aplicacione_slibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforoma.com/frena-juez-nuevo-plan-de-estudios-de-la-sep/ar2479964?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a-

Gil Antón, M. (2022, Abril 30). "Educación: el eterno retorno de siempre es lo mismo" El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/educacion-el-eterno-retorno-de-siempre-es-lo-mismo>

Gimeno Sacristán J. (1989), El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

López Dóriga (17 agosto 2022) "El nuevo modelo educativo de México" Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MVuogIKyDew>
Consultado el 25 de agosto de 2022

Mouffe, C. (1999). "El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical" Paidós.

Nava, Elena (2009). "Comunalidad: ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa". Educación Comunal 2: 73-87

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022, Junio 01). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Documento de trabajo. 1_Marco_Curricular_ene2022.pdf. Recuperado el 22 de junio de 2022 de: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Ramírez Iñiguez, Alma. A. (2020). Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica. Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (23), 95-117. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>

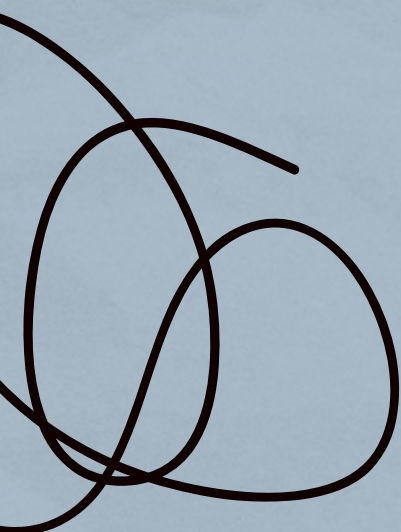
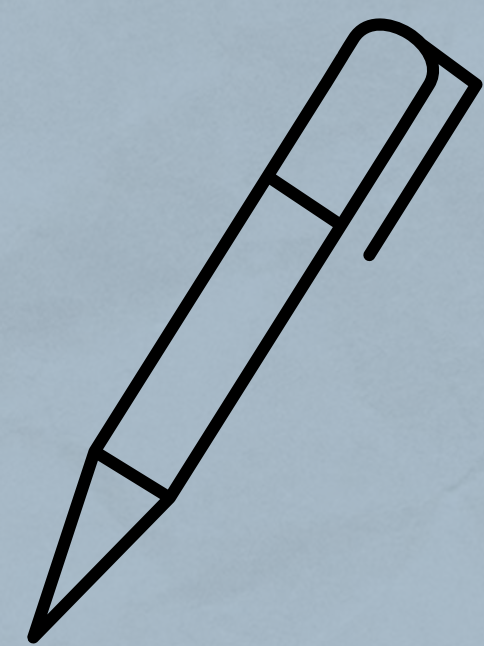
Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). "La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas" México. Recuperado de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Walsh, C. (2011) "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial" Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011. Recuperado el 22 de julio de 2022 de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>



PROCESOS DE
*Formación
Docente*

EN EDUCACIÓN
BÁSICA



Procesos de construcción identitaria: breves reflexiones

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
PROFESORA DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

Este texto pretende reflexionar sobre la identidad profesional de académicos y administrativos de la unidad 097. En 2018, cuando la unidad se trasladó a la UPN 092 Ajusco a consecuencia del sismo del 19 de septiembre de 2017, algunos compañeros plantearon que el hecho de no tener un espacio propio para cumplir con nuestras funciones sustantivas y ubicarnos al interior de la Unidad Ajusco podría poner en riesgo nuestra identidad. En enero de este año 2024, cumplimos seis años de permanencia en los espacios de la dicha Unidad 092, aunque vale la pena señalar que históricamente hemos compartido espacios con esta sede. Desde 1991, fecha en la que laboro en esta unidad, impartimos nuestras clases sabatinas en los salones de UPN Ajusco. Compartimos también la biblioteca, los auditorios y la sala de maestros; formamos parte de las mismas delegaciones sindicales (de académicos y administrativos) y, por ende, tenemos las mismas prestaciones laborales, incluyendo el curso de verano para nuestros hijos e hijas, los festejos anuales del Día de las Madres y Padres, de maestros y maestras, de la secretaría, y del Día del Niño.

Los académicos nos beneficiamos de las mismas becas y estímulos que el personal de la Unidad 092. Nuestra permanencia actual en la sede Ajusco no ha implicado ampliar sustancialmente los espacios que ya compartíamos, a lo sumo, un audiovisual que ocupamos sin mayor problema hasta octubre del año pasado, cuando el área académica uno de esta universidad decidió que no quería compartirlo más en igualdad de condiciones con nosotros y nos restringió su uso, a pesar de que los bienes muebles del audiovisual pertenecen a la Unidad 097. A la fecha, ya no compartimos el espacio con la 097, lo que nos orilló a retirar los bienes muebles que nos pertenecen como unidad. Respecto a los programas educativos que ofertamos, básicamente siguen siendo los mismos que ofrecíamos cuando nos ubicábamos en Periférico Sur 3313 y son distintos a los que ofrece la sede Ajusco. La población que atendemos es la misma de siempre, profesores de educación básica en servicio.

A pesar de lo anterior y de los años transcurridos, la preocupación sobre nuestra identidad persiste en el discurso de algunos compañeros. En virtud de ello, considero que vale

la pena una breve reflexión sobre ese tema. Entonces, ¿qué es la identidad? ¿Se puede perder o acaso debilitar? ¿Debe o puede permanecer inmutable? La identidad es un concepto difuso, con múltiples acepciones, y por ello, controvertido. Para algunas personas, actualmente, ya no es correcto hablar de identidad; es un concepto en desuso, quizá anticuado.

Para clarificar a qué nos referimos con el término identidad, me apoyaré en lo que plantea Gilberto Giménez. Este autor la define como: “la representación - intersubjetivamente reconocida- que tienen las personas de sus múltiples pertenencias, de sus atributos personales y de su historia de vida” (2000, p. 59). Esta representación ocurre en contextos de interacción relativamente estables, uno de esos contextos son las instituciones. Esta definición hace referencia a la identidad personal, pero también existe la identidad colectiva, y entre ambas media una relación dialéctica.

“La identidad de un sujeto contiene elementos de lo socialmente compartido, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan la diferencia, pero ambos se relacionan estrechamente para construir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual” (Giménez, 2007, p.62).

Amin Maalouf (2008) es otro autor que aborda la identidad e igual que Giménez considera la pertenencia social como un elemento importante para la conformación identitaria de las personas. En ese sentido, la identidad para Maalouf (2008) se constituye por pertenencias múltiples que pueden ser contradictorias entre sí y cuya importancia o jerarquía puede cambiar en los distintos momentos de la vida de las personas. Para citar un ejemplo, en mi caso particular en el ámbito profesional, pertenezco a la UPN, a la unidad 097 Sur CDMX, al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); todas estas pertenencias y otras más inciden en la conformación de mi identidad. Para ambos autores, la identidad no es una esencia o una propiedad estable en las personas.

Volviendo con el primer autor, la identidad es entonces la autopercepción que cada persona construye de sí misma pero en relación con las demás personas, en contextos de interacción y comunicación específicos y relativamente estables.

En la identidad, como parte de ese proceso de autopercepción, es necesario que las personas nos diferenciamos de las demás por algunos elementos de distinguibilidad (autoreconocimiento)

cuya cualidad de diferentes es necesario que sea percibida y reconocida por los demás (heteroreconocimiento). Para Giménez (2000) y Maalouf (2008), la identidad es producto de la negociación que ocurre entre esos dos elementos, autoreconocimiento y heteroreconocimiento.

En otras palabras, la identidad expresa la definición que cada persona hace de sí misma y del trabajo que realiza dentro de una institución, contexto o campo laboral específico. Esa definición condensa la forma como nos percibimos y como entendemos la naturaleza de nuestra labor; las relaciones que establecemos con las demás personas con las que interactuamos en el ámbito institucional (en nuestro caso, como comunidad 097, pueden ser el alumnado, nuestros pares, etcétera); la valoración que hacemos de nuestro lugar de trabajo; de nuestra capacidad para desempeñar la actividad profesional que desempeñamos; condensa además los componentes afectivos que constituyen nuestro sentido de pertenencia y nuestro compromiso institucional. Expresa también la forma como nos posicionamos frente a los mandatos (por ejemplo, el lema “educar para transformar”) y los cambios institucionales.

Giménez (2000) habla de tres importantes atributos de distinguibilidad, la pertenencia a un grupo; un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y una

historia de vida. Todos estos rasgos constituyen la identidad. La pertenencia implica la inclusión de las personas a una colectividad con la que se espera tengan un sentimiento de lealtad.

Vemos entonces cómo la identidad es un fenómeno complejo y en construcción permanente, compuesto por múltiples procesos como el de identificación, interpelación, socialización y reconocimiento social, así como por diversos elementos propios de la institución o el contexto, y de la historia y personalidad de los sujetos que la conforman (Salazar, 2016). En los procesos de construcción identitaria se mezclan biografía, formación académica, historia institucional y el contexto sociohistórico en el que se marca esa conformación. Estos procesos de identificación forman parte de los procesos de socialización que vive el sujeto a lo largo de su biografía; por ello, los procesos de construcción son siempre singulares, aunque estos se sitúan en un contexto y una historia institucional específica y común a varias personas. Las personas nos posicionamos de manera singular en dichos contextos o instituciones; ese posicionamiento está atravesado por las historias de vida de cada uno de los sujetos y por las experiencias formativas vividas, aspectos que nos permiten apropiarnos del proyecto institucional de una manera particular. Esa apropiación se objetiva en una forma de ser y hacer

específica, ya sea como docente o como trabajador administrativo.

Es innegable entonces que existe una relación entre el contexto institucional y la identidad de los sujetos; de esta manera, cuando la institución se transforma, la identidad de las personas que la conforman se trastoca de manera particular para cada uno de ellos. Esto quiere decir que la identidad, la autoimagen que cada persona construye de sí misma, no se conforma de una vez y para siempre; por el contrario, se construye y reconstruye permanentemente; la persona tiene un papel activo en esta constante reconstrucción de su identidad, lo que, por supuesto, no implica desconocer las determinaciones sociales e institucionales existentes, pero estas más bien operan como oportunidades o como limitaciones para esa construcción identitaria.

El sentido de pertenencia, como elemento clave de la identidad, tampoco se construye una única vez a lo largo de la historia de las personas; este también se modifica a la par de las transformaciones institucionales y sociales. Si consideramos que las identidades se construyen a partir de lo socialmente compartido y lo individualmente único, entonces la identidad de todas las personas que trabajamos en la unidad 097 se ha construido a partir de referentes identitarios que compartimos y que son significativamente importantes.

Estos referentes son el espacio institucional, la gestión, el mandato fundacional, los otros (alumnos, personal de apoyo administrativo, los pares académicos). Todos estos elementos se van transformando en el tiempo y se transforma también la forma como estos inciden en las identidades.

Otro aspecto que no debe olvidarse es el carácter relacional de la identidad; esta se construye y mantiene en relación con los otros significantes, es decir, en la construcción de nuestra identidad, necesitamos de la mirada de otras personas a quienes les otorgamos el poder de decir algo sobre nosotros, de definirnos, de nombrarnos. Las identidades son producto de esas interrelaciones, de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás, sin que esto implique que seamos prisioneros de la forma como nos perciben los otros; en ocasiones, las personas nos resistimos y actuamos para que los demás nos reconozcan como queremos ser reconocidos.

Por otro lado, las identidades también son entendidas como una forma de marcar fronteras, es decir, de tomar distancia de los otros, de diferenciarse de los otros a través de ciertos atributos; en ese acto de percibirse diferentes, se definen, identifican y construyen su pertenencia a la institución o comunidad (Giménez, 2002).

De esta manera, las personas que trabajamos en la Unidad 097

construimos rasgos comunes que compartimos y que nos hacen semejantes entre nosotros y a la vez diferentes en relación a otros. Esto nos permite definirnos y construir pertenencia, un sentimiento que, como ya señalaba, también se va transformando. Si bien el espacio y lógica institucional son importantes para la conformación de la identidad, estos no son percibidos o significados necesariamente de la misma forma por todos (Salazar, 2016, p. 216); este elemento es un factor de diferenciación que marca fronteras entre los sujetos y en función del cual construyen su identidad.

Señala Giménez (como se citó en Salazar y Sánchez, 2018, p.412) que la identidad es un proceso siempre abierto e inacabado que encarna la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad. La constitución de la identidad se da a la par o vinculada al proceso de transformación social macro y del contexto particular de trabajo. Si bien los cambios en estas instancias trastocan las identidades, mantienen al mismo tiempo sus fronteras y, que bien pueden variar en el tiempo, los emblemas de contraste de un grupo sin que se pierda la identidad. Estos cambios solo dan lugar a su recomposición adaptándose al entorno (Giménez, 2010, p. 25).

En suma, las palabras de Giménez dan respuesta a las preguntas planteadas al inicio de este escrito:

la identidad no se pierde porque no se construye de una vez y para siempre, no es una propiedad estable; se transforma inevitablemente a la par de los elementos que la constituyen; se trata de un proceso permanente de construcción identitaria.

Finalizo, del 2010 al 2013 realicé una investigación sobre la identidad docente de los profesores de la Unidad 097; actualmente, las condiciones y lógicas institucionales han cambiado, la conformación del profesorado también se ha modificado. Sería necesario e interesante indagar cómo las nuevas condiciones, la nueva realidad de la Unidad 097 ha incidido en la conformación identitaria de quienes laboramos en ella. ¿Ahora cómo nos definimos? ¿Cómo significamos lo que somos y lo que hacemos en el ámbito de nuestra labor profesional?

Referencias:

Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En A. Velenzuela (Coord.). *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chiu (Coord.). *Sociología de la identidad*. México: UAM-Iztapalapa/Porrúa.

Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En G. Castellanos (Coord.). Identidad, Cultura y Política: Perspectivas conceptuales, miradas empíricas. México: Universidad del Valle.

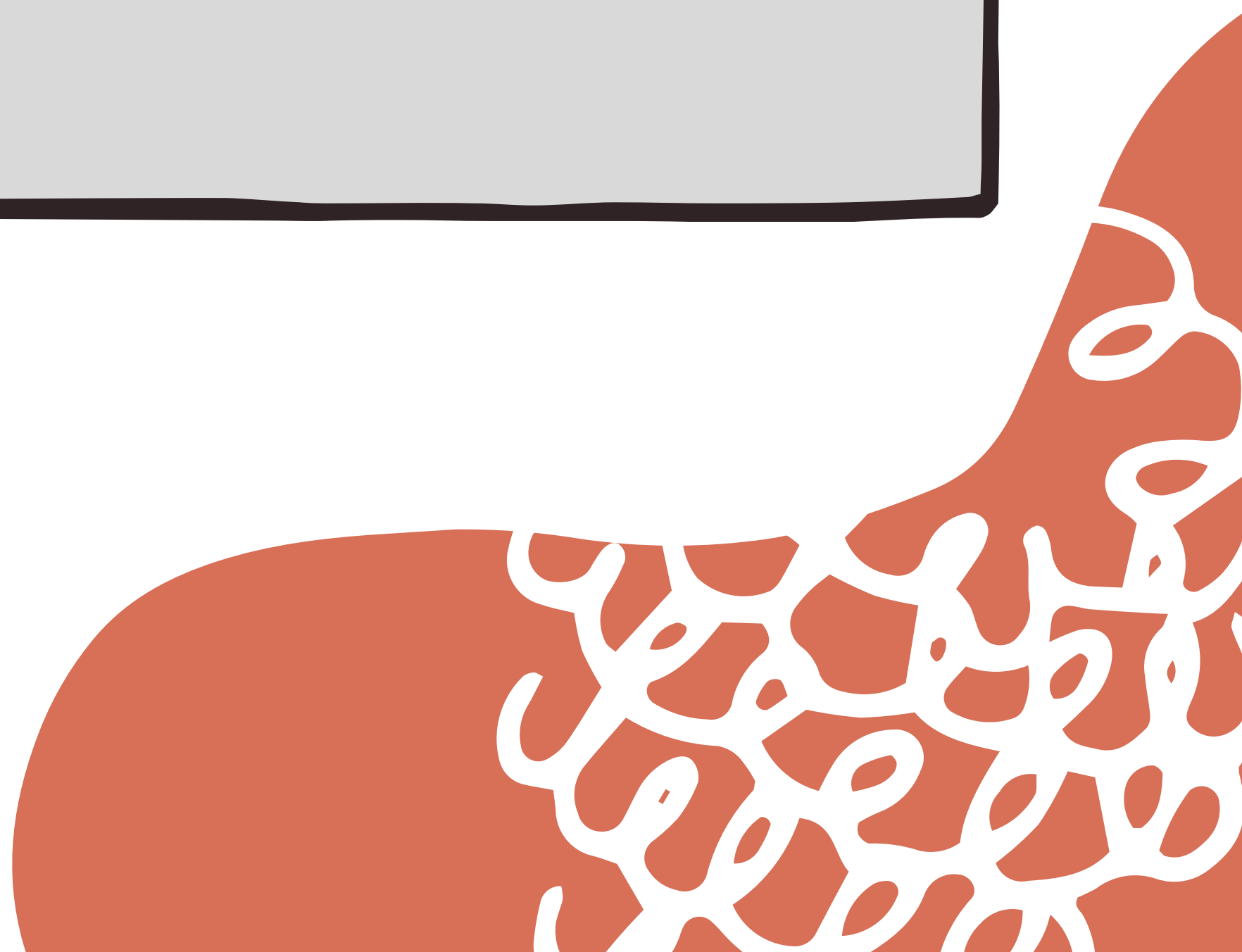
Maalouf, A. (2008). Identidades asesinas. Madrid: Alianza.

Salazar, M. (2016). Relatos de vida e identidad docente. México: UPN.

Salazar, M y Sánchez, M. (2018). Metodologías cualitativas desde los relatos de vida: un referente de análisis dialéctico entre lo social e individual. Revista Cultura y Representaciones Sociales. 12(24). pp. 391-415.



Desigualdad, Inclusión, Violencia, Convivencia y Disciplina Escolar



Dos libros para pensar la violencia.

JULIO CESAR LIRA GONZÁLEZ

PROFESOR DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

En la actualidad un fenómeno que nos ha abrumado a todos es “la violencia”. Palabra que da cuenta de una realidad que nadie puede negar. Los medios de comunicación, tradicionales y modernos, transmiten imágenes desgarradoras: guerras, asesinatos, despojos, humillaciones, maltratos, narcotráfico entre otras más que expresan distintos niveles y grados de eso que llamamos violencia.

El siglo XXI, pareciera, fue inaugurado por dos tipos de violencias. Pareciera porque su expresión social existe, como mínimo, desde la creación de la escuela como institución social y las comunidades como espacio hetero normado. Sin embargo, el estudio sistematizado del acoso escolar se dio apenas en la década de 1970 (Olweus, 2004). Respecto a la segunda, la violencia de género más allá de su expresión política, última que se puede identificar desde la ilustración, se comenzó a estudiar y conceptualizar a partir de la década de 1950 (2016). Por lo tanto, ni como expresión social ni en su sistematización, conceptualización y estudio las dos violencias inaugurales del siglo XXI son

fenómenos propios de dicho momento histórico.

Atendiendo a la idea final del párrafo anterior, si son expresiones de problemáticas antiguas ¿por qué ambas violencias ocuparon y ocupan un lugar importante en las representaciones de las personas en la actualidad? Como lo expresara Víctor Hugo, citado en Lamas (2018, párr. 1) “No hay nada más poderoso que una idea a la que le ha llegado su tiempo”. El acoso escolar y la violencia de género encontraron su momento en el siglo XXI.

De pronto en los medios de comunicación la palabra Bullying irrumpió en el espacio público y privado con tal fuerza que generó representaciones sociales capaces de movilizar a la población, modificar leyes y reorganizar el conocimiento. Asimismo, floreció en el lenguaje popular. En la vida cotidiana de las personas se comenzó a llamar toda practica violenta o de agresión como Bullying, sin importar si lo era o no.

El discurso de Bullying comenzó a perder fuerza de manera paulatina. En México esta forma de violencia resultó ser un problema subsidiario, en el sentido de suplantar problemas estructurales de fondo: pobreza,

otras violencias, desempleo, narcotráfico, entre otros más que históricamente han aquejado a la sociedad y no se les ha construido solución. Tal debilitamiento del discurso fue sustituido por otro con mayor potencial, al configurarse entorno a las violencias por razón de género, últimas que forman parte de esas problemáticas estructurales con las que se tiene una gran deuda histórica.

En el 2017, los medios de comunicación inundaron el espacio social con el grito #MeToo en los Estados Unidos, emitido por actrices de Hollywood. Es importante enfatizar que este grito, que devendría en un movimiento con expresión mundial, ya había desgarrado el silencio característico de las violencias por razones de género diez años atrás. En el 2007 la voz de Tarana Burke se alzó para denunciar públicamente que había sido víctima de acoso, pero todo quedó en un misero murmullo sin la fuerza de generar eco; quizá porque no era un personaje reconocido. La diferencia entre grito del #MeToo del 2007 y el movimiento del 2017 fue que el primero lo realizó una mujer del Bronx de clase trabajadora y el segundo lo dirigieron artistas de fama mundial.

En el 2018 el movimiento #MeeToo se manifestó en México y al igual que el relato del Bullying comienza a construirse un discurso con la potencia para organizar el conocimiento, reestructurar las leyes

y regular las prácticas sociales. Pero además con la potencia para ocupar los espacios públicos. Este movimiento tiene la virtud de expresar una problemática más general: la violencia contra las mujeres, y sumergirse en la espiral de acciones realizadas por un movimiento social, que en palabras de Lagarde de los Ríos (1996) en el siglo XXI ha logrado conformarse no sólo como una fuerza política sino ha trasgredido los paradigmas de conocimiento y penetrado en el ámbito académico.

Si profundizamos en las problemáticas señaladas: el acoso escolar (Bullying) y el acoso sexual a través del movimiento #MeToo, lo que tenemos son formas de violencia más generales, la escolar y la de género; ambas fenomenologías manifiestan problemáticas que no pueden ser resueltas desde sus últimas expresiones en las escuelas ni en la sociedad en general. Más bien requieren de cambios profundos y de ser pensadas a través de andamiajes conceptuales que permitan construir una mirada crítica para la acción.

A continuación, desarrollo algunas ideas de dos intelectuales que han reflexionado sobre la violencia y el poder, con la intención de ofrecer una posibilidad conceptual de abordar las violencias de género y escolares. Espero que la sugerencia de los siguientes libros permita una mirada profunda sobre problemáti-

cas que aparecen como relevantes en la actualidad. Los libros recomendados son: "Sobre la violencia seis reflexiones para aprender a interpretar la violencia y luchar contra ella" de Žižek (2020) y "Sobre el poder" de Byung-Chul Han (2017)

En el análisis de las violencias de género y escolar, es esencial destacar las perspectivas de Slavoj Žižek en su obra "Sobre las violencias" y de Byung-Chul Han en su libro sobre el poder. Ambos filósofos proporcionan herramientas conceptuales para entender las dinámicas de poder y violencia que subyacen en estos fenómenos.

Žižek, al abordar la violencia simbólica, nos invita a reflexionar sobre cómo la cultura mediática puede influir en la percepción y comprensión de las violencias de género y escolar. La idea de violencia simbólica sugiere que no solo las agresiones físicas constituyen violencia, sino también las representaciones y discursos que perpetúan estructuras de poder desiguales. En este sentido, la cultura mediática puede contribuir a la normalización y encubrimiento de la violencia, ya sea de género o escolar, al presentarla de maneras que refuercen estereotipos y desigualdades.

De la misma manera que la violencia simbólica desde de la perspectiva de Žižek construye una perspectiva sobre la violencia de género y

escolar capaz de normalizarla; al construir universos de sentido a través del lenguaje, también puede generar representaciones equivocadas al respecto; prueba de ello es la vulgarización de la violencia de género que plantea una maniqueísmo entre buenas y malos o en el caso de las violencias escolares a simplificarlas al Bullying.

Byung-Chul Han, por otro lado, ofrece una visión particular sobre el poder, diferenciándolo de la violencia. Han (2017) sostiene que en la sociedad contemporánea, el poder se ejerce de manera más efectiva a través de la autodisciplina y el autocontrol que mediante la coerción externa. Esto implica que algunas formas de interacción pueden estar basadas en el poder, mientras que otras pueden estar montadas en la violencia. Al aplicar esta perspectiva a las violencias de género y escolar, se plantea la necesidad de abordar cada fenómeno de manera distinta, reconociendo las dinámicas de poder sutiles que pueden estar en juego.

Porque para este autor poder y violencia no es lo mismo. Por el contrario, el primero establece una relación de dominio que construye y deja espacio a la libertad; mientras que la segunda, plantea una realidad en la que los sujetos son aplastados y se les arrebatada la posibilidad de todo tipo de elección; incluso la de obedecer. En este sentido hablar de violencia de

género implica la destrucción del otro u otra, la pérdida de voluntad y la completa indefensión y el poder por razón de género significaría interacciones asimétricas en donde el dominador y el dominado pueden bajo ciertas circunstancias modificar la relación.

Esta distinción entre violencia de género y poder a razón de género abre la posibilidad de comprender las relaciones de tal manera en el que las intervenciones requieren acción diferenciadas, ya que no es lo mismo identificar a una persona que es violentada a otra sobre la que se establece una relación de dominación.

En el contexto de la cultura mediática, es crucial discernir entre las interacciones que se basan en la violencia y aquellas que están arraigadas en el poder. El discurso del #MeToo, por ejemplo, ha logrado visibilizar la violencia de género, desafiando estructuras de poder arraigadas en la sociedad. Sin embargo, es esencial no perder de vista que, en ocasiones, la exposición mediática también puede simplificar y distorsionar la complejidad de estos fenómenos.

Ambas violencias, la de género y la escolar, han encontrado su momento en la actualidad, aprovechando el poder de las ideas que emergen en un contexto específico. Sin embargo, la reflexión profunda sobre la diferencia entre violencia y poder nos insta a consi-

derar enfoques específicos y contextualizados para abordar cada fenómeno. Es fundamental reconocer que, aunque ambos puedan coexistir, la raíz y las soluciones de la violencia de género y escolar pueden requerir intervenciones distintas que aborden las complejidades subyacentes en cada uno de estos problemas sociales.

A partir de la distinción crucial entre violencia y poder, donde la violencia implica una acción que busca aniquilar al otro, mientras que el poder se ejerce a través de la persuasión y la autodisciplina. En el contexto de las dinámicas de género, esta perspectiva puede arrojar luz sobre las experiencias desiguales que enfrentan mujeres y hombres en una sociedad heteropatriarcal.

En el caso de las mujeres, la hipótesis podría apuntar a que la violencia de género, representada, por ejemplo, en el feminicidio, es un fenómeno que busca la aniquilación o control total de la mujer, arrebatándole la posibilidad de decidir sobre su propia vida. Este tipo de violencia va más allá de la esfera física, extendiéndose a aspectos psicológicos y sociales, donde se niega a las mujeres su agencia y autonomía.

Por otro lado, se podría argumentar que los hombres, cuando son dominados en el contexto de las normas de género, experimentan

más el ejercicio del poder que la violencia directa. Este poder se manifiesta a través de expectativas y presiones sociales que pueden limitar las elecciones y la libertad individual de los hombres. Por ejemplo, las expectativas tradicionales de masculinidad pueden imponer roles rígidos que restringen la expresión emocional y la diversidad en las opciones de vida.

En el entramado de un mundo heteropatriarcal, esta hipótesis sugeriría que las mujeres se encuentran en desventaja debido a la prevalencia de la violencia de género, que va más allá de las manifestaciones físicas para abarcar aspectos más amplios de sus vidas. La limitación de las opciones y la negación de la agencia femenina contribuyen a una desigualdad sistémica que permea todas las esferas de la sociedad.

En este cierre, es crucial reflexionar sobre la necesidad de dismantelar las estructuras de poder desiguales arraigadas en normas de género que perpetúan la violencia contra las mujeres. Además, se destaca la importancia de reconocer que la lucha por la igualdad de género no solo implica abordar la violencia directa, sino también cuestionar y transformar las expectativas sociales que limitan la libertad y elección de todas las personas, independientemente de su género. La conciencia y la acción colectiva son fundamentales para crear un

cambio significativo hacia una sociedad más equitativa y justa.

Referencias:

Han, Byung-Chul. (2017) *Sobre el poder*. Herder.

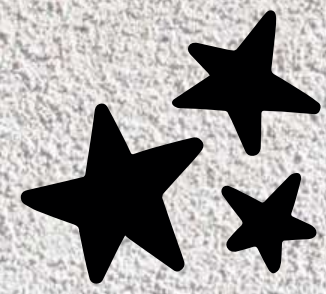
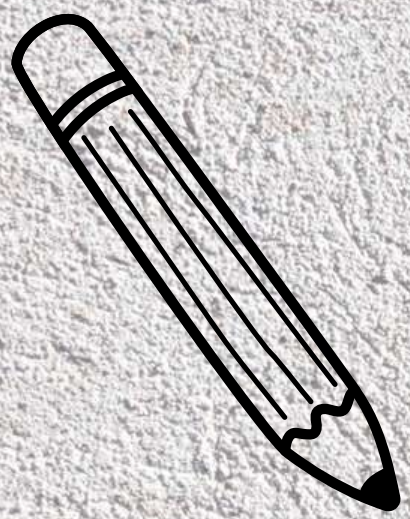
García, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. Redalyc.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html>

Lagarde de los Ríos, M. (1996). Género y feminismo. *Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.

Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿denuncia legítima o victimización?* FcE. E-Book.

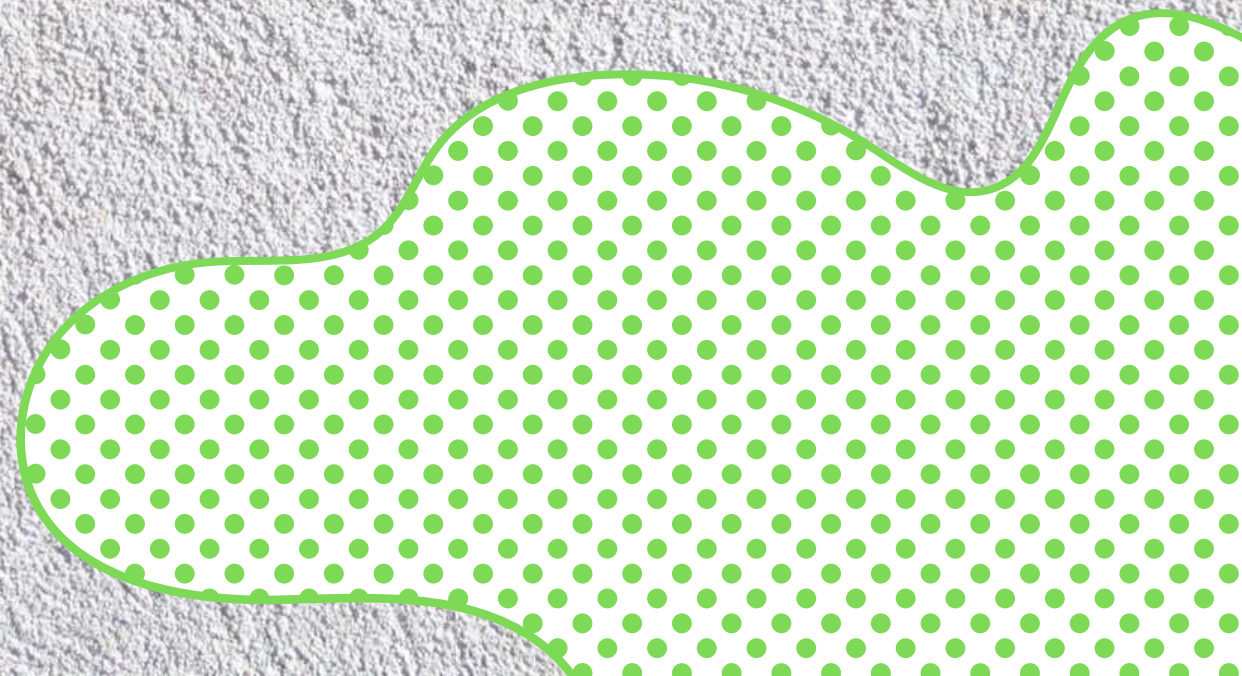
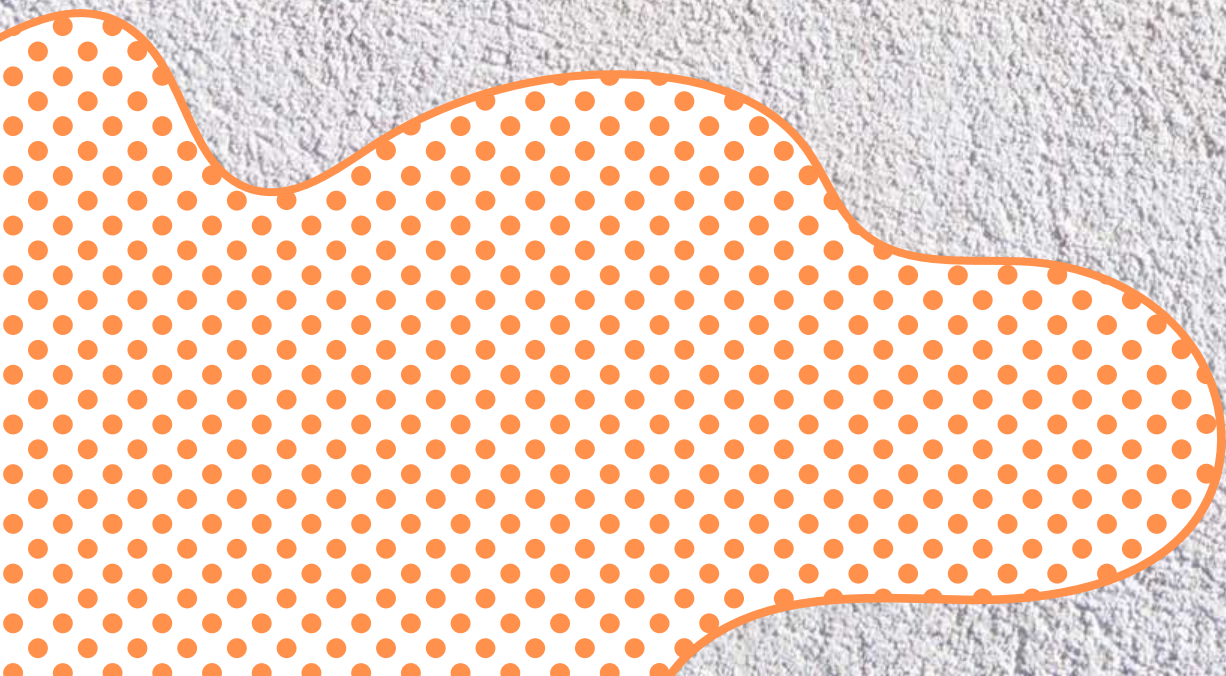
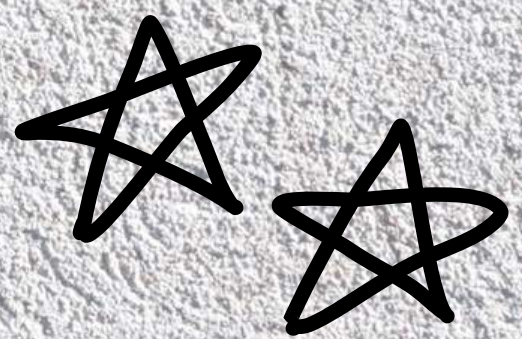
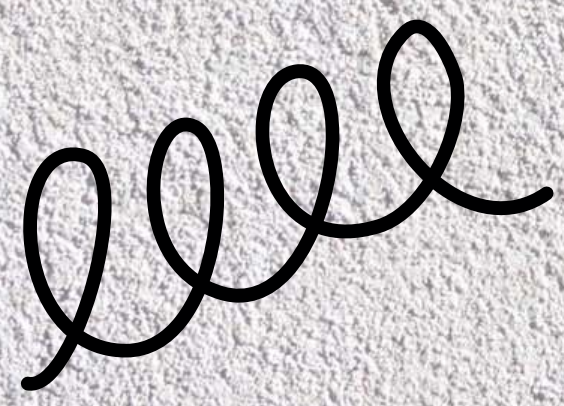
Olweus, D. (2004). *Conductas de acos y amenaza entre escolares*. Morata

Zizek, S. (2020). *Sobre la violencia. seis reflexiones para aprender a interpretar la violencia y luchar contra ella*. Paidós.



MISCELÁNEA

EDUCATIVA



Reseña: Presentación del libro *Educación de Emergencia en y para la Comunidad. Tertulias Académicas desde la Virtualidad* en la Fiesta de los Libros en la UPN

SAMANTHA BELEM HERNÁNDEZ VÁZQUEZ
EGRESADA DE LA UNIDAD UPN 092 AJUSCO

Durante la “Fiesta de libros en la UPN” en su edición 2023 del 13 al 15 de noviembre pudimos estar presentes en la presentación del libro virtual *Educación de Emergencia en y para la Comunidad. Tertulias Académicas desde la Virtualidad*[1] coordinado por la doctora Alicia Rivera Morales.

En primera instancia se contó con la presentación de la profesora Elin Emilsson, donde nos dio una breve introducción brindándonos la definición y contexto de las tertulias y su continuidad históricas como reuniones informales para discutir un tema o temas en específico. Emilsson destacó que el surgimiento de estas tertulias de manera virtual fue un gran acierto para acercarnos cuando no podía haber acercamiento, es decir, la pandemia por COVID 19.

Durante su participación Emilsson nos brindó una breve reseña de un par de textos pertenecientes al libro, principalmente los que están más relacionados con la virtualidad y el acceso a internet durante la pandemia, los retos a lo digital que enfrentaron docentes y estudiantes.

Posteriormente tuvimos la participación del profesor de la

Unidad 097 Alejandro Villamar Bañuelos quien nos habló acerca de la creación de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) en 1999 y su llegada a México en el año 2007, donde su propósito es el intercambio de experiencias, producción de materiales y el fomento por la investigación en docentes de nivel superior.

El profesor Villamar nos aportó citando a Santos Guerra, la contextualización de los simposios que surgen también en el año 1999, los cuales fueron antecesores de las tertulias, donde se buscaba que estas reuniones sirvieran para que los profesores tuvieran compromiso en la reflexión, comprensión y el mejoramiento de los docentes a la hora de sus practicas profesionales, donde lo más importante de los simposios será lo posterior a ellos, el usar el conocimiento y lo aprendido para el mejoramiento de la educación y la sociedad.

Más adelante nos menciona como la AIDU en tiempos de pandemia inicia video charlas promoviendo un espacio de reflexión para alumnos y

[1] Rivera Morales, A. et al. (2023). *Educación de Emergencia en y para la Comunidad. Tertulias Académicas desde la Virtualidad*. México: Editorial Arquinsa.

docentes ante la resistencia y adaptación a la pandemia, las cuales fueron inspiración para la creación de este libro.

Estas video charlas o tertulias académicas ayudaron a ser visible la necesidad de adaptarnos a los desafíos de la educación en tiempos de crisis. El profesor destaca que este libro más que un compendio, lo considera como un testimonio de la resistencia y adaptación a la pandemia. Nos comparte que a lo largo de este libro que consta de 7 secciones se abordan diferentes temáticas como las pedagogías emergentes hasta la evaluación en tiempos de incertidumbres. Para finalizar su participación el profesor hace mención que el libro no sólo representa un registro de la experiencia de la educación en tiempos pandémicos, sino también una guía e invitación para lograr ver la virtualidad como un espacio de oportunidades y desafíos en la educación.

Como última participación contamos con la presencia de la doctora Alicia Rivera Morales, quien fue la coordinadora de este libro. En su participación nos comparte la experiencia y anécdotas de cómo surge este proyecto de las tertulias. El proyecto nace durante la pandemia con estudiantes de media superior, principalmente eran video charlas donde se hablaba de cómo se sentían los profesores y alumnos en el contexto del COVID 19. Gracias a esto las video charlas evolucionan a las tertulias donde ya

no se trataba de algo exclusivamente académico, sino algo recreativo, se buscaba presentar en el canal de YouTube de la AIDU la interculturalidad entre universidades, tanto nacionales como internacionales. Por otro lado, la doctora hace una mención importante, que estas tertulias también buscaban poder humanizar lo digital, es decir, a pesar de no poder tener un acercamiento o una reunión física, a través de este proyecto podríamos tener este acercamiento cultural con otras escuelas.

La doctora finaliza su participación mencionando su interés y emoción porque este proyecto siga en pie, agrega su inclinación por las tertulias de manera presencial, lastimosamente no pueden ser posibles por falta de recursos y nos hace una abierta invitación a consultar los videos y el libro para conocer más de las tertulias.



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**UNIDAD 097
CDMX**



@upn097sur