La escuela,
un espacio de posibilidades

Michelle Ordóñez Lucero, Julio Ubiidxa Rios Peña
y Sebastián Plá, coordinación

educación
iisue

La escuela, un espacio de posibilidades reúne reflexiones que colocan a la institución escolar como un espacio público, heterogéneo y en constante transformación. Frente a discursos que cuestionan su vigencia, quienes participan en esta obra sostienen que la escuela sigue siendo un ámbito privilegiado para el encuentro, la formación democrática y la construcción de lo común. Desde experiencias diversas, enfoques interdisciplinarios y metodologías plurales, se analizan tensiones, desafíos y posibilidades que configuran lo escolar en el presente. Esta obra, resultado del trabajo colectivo, ofrece una mirada crítica que reivindica el papel de la escuela como escenario donde se ensayan y disputan sentidos, saberes y futuros posibles y deseables.

La escuela,
un espacio de posibilidades

educación
IISUE

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.9786076420782e.2025

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

La escuela,
un espacio de posibilidades

Michelle Ordóñez Lucero, Julio Ubiidxa Rios Peña
y Sebastián Plá, coordinación

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2025

Catalogación UNAM
Nombres: Ordóñez Lucero, Michelle, editor. | Rios Peña, Julio Ubiidxa, editor. | Plá, Sebastián, 1970-, editor.
Título: La escuela, un espacio de posibilidades / Michelle Ordóñez Lucero, Julio Ubiidxa Rios Peña y Sebastián Plá, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2025. | Serie: IISUE educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2270545 | ISBN 978-607-587-746-4.
Temas: Educación -- Aspectos sociales. | Escuelas -- Aspectos sociales. | Comunidad y escuela. | Maestros -- Capacitación de. | Estudiantes -- Consumo de drogas -- Prevención.
Clasificación: LCC LC191.E736 2025 | DDC 370.19—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial:
Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición:
Dania Fabiola Beltrán Parra

Edición digital
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta:
Diana López Font

Primera edición: 2025

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
http://www.iisue.unam.mx
Tel.: 5556226986

DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.9786076420782e.2025
ISBN (PDF): 978-607-642-078-2
ISBN (impreso): 978-607-587-746-4

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

11 Introducción
Michelle Ordóñez Lucero, Julio Ubiidxa Rios Peña y Sebastián Plá

I. La construcción de lo común en el presente y el futuro

23 Jóvenes escolares, transhumanismo y el fin de la escuela
Sebastián Plá
51 La escuela como espacio potencial para la construcción de lo común. Fabulaciones en torno a la pospandemia
Andrea Marian Martínez Espinosa

II. La escuela como proceso, interacciones y subjetivaciones

75 La escuela (normal) como lugar construido. Perspectivas de docentes normalistas
Julio Ubiidxa Rios Peña
97 La escuela y los dilemas de la gestión escolar en contextos precarizados
Gabriela Olvera Villaseñor
123 La experiencia de la enseñanza de la historia a juventudes con historial de exclusión de la Ciudad de México
Michelle Ordóñez Lucero

III. Medios para asegurar el futuro

153 El narcotráfico en la escuela colombiana.
Tratamiento de un problema social
Andrés Felipe Castañeda Morales

169 Tecnologías escolares para la enseñanza de la historia.
Dilemas y alternativas en torno al uso de los libros de texto
y las fuentes históricas en preparatoria
Gabriel Ugalde Ruiz

193 Pensar el futuro en la escuela: estudiantes de Clío ante el porvenir
Mayra Rodríguez Hernández

215 Siglas y acrónimos

217 Sobre las autorías

A Alfredo Furlan, maestro

INTRODUCCIÓN

Michelle Ordóñez Lucero, Julio Ubiidxa Rios Peña y Sebastián Plá

Durante el periodo de suspensión de clases provocado por la pandemia (2020-2022) notamos un renovado cuestionamiento hacia la escuela. De manera inicial, identificamos algunos planteamientos que remitían a exigencias, sentidos y posibilidades actuales de la institución escolar. Ante este panorama, la pregunta ¿qué es la escuela? nos permitió articular la diversidad de discusiones que se dieron en aquel momento. Una vez que los centros educativos reanudaron sus actividades de manera presencial, dicha interrogante continuó atravesando la integración que hacíamos de las múltiples experiencias que acompañaron el regreso al salón de clases.

Instalada nuevamente en su presencialidad, la pregunta antes planteada mantuvo su vigencia al hacerse evidente una cotidianidad que mantenía antañas inquietudes de investigación, al tiempo que presentaba nuevas temáticas para el análisis. Dicha situación dio lugar a la concepción de la presente obra, la cual recoge distintas voces académicas que nombran, describen y piensan la escuela desde una mirada plural que aborda diversos acontecimientos educativos.

Esta inquietud compartida convocó a un grupo de académicos y académicas que, durante dos años (2022-2023), mediante la modalidad de seminario, se reunió mes con mes para reflexionar, debatir y analizar la escuela a partir de una serie de textos (investigaciones, reportes de trabajo y propuestas de intervención). A lo largo de ese tiempo, construimos, de forma sistemática, líneas de análisis derivadas de las experiencias profesionales y los temas de interés académico de cada participante.

Un elemento central del proceso de elaboración de este libro fue la vinculación entre las experiencias individuales de quienes participaron en el seminario y la escuela. Por medio de este entrelazamiento se tejió un marco referencial compartido que dio forma a un conjunto de escritos que, a lo largo de un año, fueron discutidos y revisados de manera permanente y colectiva.

No es menor el interés por dar cuenta de las vivencias e ideas que en este momento atraviesan la concepción de la escuela por parte de las personas que la configuran y que son interpeladas por ella. En la actualidad, la institución escolar se encuentra sometida a embates que señalan su incapacidad para dar respuesta a las demandas educativas de ciertos sectores de la población, planteamiento fuertemente sostenido dentro de movimientos de desescolarización, como el *homeschooling* (Sotés, Urpí y Molinos, 2012).

La existencia de estas propuestas no es nueva (Igelmo, 2012). A fines del siglo pasado, estudiosos como Ivan Illich (1979) acusaban también a la escuela, aunque desde otro espectro ideológico y político, de no ofrecer una formación verdaderamente acorde a las necesidades de la población. Lo que llama la atención y genera una preocupación válida en el contexto escolar actual es el rápido crecimiento de discursos (como el *homeschooling*) que enarbolan la desaparición, eliminación o sustitución de la escuela por alternativas educativas que remiten a una privatización del carácter público de lo escolar (Plá, 2020).

Ante esta acometida, sostenemos que es indispensable no perder de vista la importancia inherente a la condición de espacio de posibilidades de dicha institución, ya que esto es lo que permite "*hacer escuela*, es decir, organizar y dar cuerpo a un encuentro entre los seres humanos y un mundo a partir de condiciones de libertad y de igualdad pedagógicas" (Masschelein, 2020: 23). Sobre ello, Jan Masschelein y Maarten Simons hacen hincapié en que

> la escuela ofrece "tiempo libre", que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para

> abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (2014: 12).

Para quienes escriben en este libro, la escuela representa, precisamente, un lugar público de encuentro en torno a lo común y para la construcción de lo común (Meirieu, 2020 y 2022); es un espacio y tiempo de oportunidades y posibilidades (Masschelein, 2020; Masschelein y Simons, 2014 y 2021). Éste es el planteamiento que atraviesa de forma compartida los diferentes textos; con ellos respondemos, en diferentes grados y desde distintas aristas teóricas, conceptuales y metodológicas, la pregunta ¿qué es la escuela?

Ahora bien, tampoco pretendemos establecer un análisis que reniegue de caracterizaciones fundamentadas que, desde hace décadas, han mostrado su participación en la reproducción de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 2018) y la falta de movilidad (Willis, 2017). Dichas críticas, entre muchas otras, muestran una realidad que también ayuda a comprender, con pertinencia, una dimensión de lo que es la escuela y lo que implica para las personas. Sin embargo, lo que planteamos es, precisamente, que la comprensión de lo que es no se agota en estos derroteros analíticos.

Por ejemplo, estudios como los de Henry Giroux (2005) o Stephen Ball (2001) permiten observar las resistencias, las contestaciones, las negociaciones y los acuerdos que se dan en el marco de lo escolar. Por su parte, trabajos como los de Antonio Viñao (2006) y Elsie Rockwell (1997 y 2018) abordan la complejidad de la escuela a partir del concepto de cultura escolar o culturas escolares. En sus investigaciones muestran la heterogeneidad de acontecimientos, dinámicas y procesos que tienen lugar en dicha institución. Ésta es redefinida y resignificada por las personas que se apropian de sus espacios, tiempos y materialidades, y les otorgan sentido. Por ello, planteamos que la escuela es una posibilidad permanente y que todo acercamiento que se realice a ella debe tomar en cuenta dicha disposición.

En este libro sostenemos la importancia de comprender a la escuela a partir de su heterogeneidad, teniendo presentes derroteros que señalan sus limitaciones, carencias, fallas o injusticias, pero en-

focándonos, en particular, en lo que está construyendo en este momento, lo que posibilita y habilita en su cotidianidad desde lo público y lo común. Optamos, en este sentido, por mostrar la pluralidad de experiencias, situaciones y emociones que se construyen a partir de la escuela. Compartimos el posicionamiento de que, aunque el currículum suele ser entendido como los planes de estudio, los contenidos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, en la práctica los procesos educativos rebasan la prescripción. Por ello, los capítulos que integran esta obra recuperan planteamientos del movimiento de reconceptualización del currículum (Pinar, 1998), sobre todo el interés por comprender la experiencia educativa al retomar elementos como la temporalidad, la conciencia y la política para identificar, documentar y reflexionar acerca de lo que sucede en el encuentro entre las distintas subjetividades, el mundo social y el conocimiento escolar.

En el mismo sentido, la enseñanza de la historia se entiende como una construcción de significados acerca del pasado, el presente y el futuro que se realiza en la escuela, aunque no por ello todos provienen y se realizan en ésta, sino que tienen múltiples fuentes como los relatos nacionales, la historiografía, las memorias, los usos públicos del pasado y la cultura histórica; es decir, están situados históricamente y disputan un espacio de poder en las relaciones y las explicaciones que se construyen acerca del mundo (Plá, 2012).

Los capítulos abordan dichos elementos desde diferentes perspectivas y están organizados en tres partes. La primera, "La construcción de lo común en el presente y el futuro", consta de dos textos. En el primero, Sebastián Plá elabora una reflexión precisa en torno al futuro de la escuela. A partir de la descripción y el análisis de algunos debates contemporáneos, realiza una aproximación prospectiva de las implicaciones de un futuro sin escuela. Esta caracterización es acompañada y sostenida por medio de la recuperación de los principios básicos del transhumanismo y sus posicionamientos acerca de la educación y la escuela, a la vez que mantiene un diálogo permanente con los escritos de jóvenes partícipes de la investigación realizada en tres países de América Latina. En el segundo texto, Andrea Marian Martínez Espinosa elabora una fabulación sobre la escuela

utilizando como pretexto la pandemia, la pospandemia y lo común. Se trata de una invitación abierta a imaginar la transformación de la institución escolar partiendo de su defensa como un espacio público de encuentro. La escuela es insustituible en la medida que habilita espacios y momentos para encontrarse, vincularse y relacionarse; constituye un recinto destinado a germinar, compartir y alimentar el interés, la atención y el compromiso con las ciudadanías del mundo. En esto reside la importancia de pensar su fabulación como un ejercicio colectivo constante y permanente.

En la segunda parte, "La escuela como proceso, interacciones y subjetivaciones", se presentan tres capítulos que abordan la complejidad de la escuela entendida como una construcción social en la que se superponen diversos elementos y subjetividades, que tiene una trayectoria y se enmarca en un contexto en el que surgen nuevas características o aspectos que no se pueden analizar desde perspectivas lineales, por ello revisan las interacciones entre dichos componentes y las dinámicas particulares que se dan. En el primer trabajo, de Julio Ubiidxa Rios Peña, se realiza una indagación respecto de lo que representa la escuela para los docentes de dos normales (formadoras de maestros) de México. Las perspectivas recuperadas ofrecen una mirada sobre lo que es la escuela (normal), en términos de las oportunidades, las redefiniciones y las bifurcaciones que posibilita para las personas. Así, se profundiza el planteamiento de que la escuela es construida y definida por quienes la ocupan y utilizan de manera cotidiana.

En segundo lugar, Gabriela Olvera Villaseñor analiza la forma en que se vive el planteamiento de la gestión escolar estratégica, introducido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2021, en una escuela pública y en el contexto de la pospandemia. La discusión respecto de la escuela como espacio físico que posibilita el encuentro de quienes la conforman y su mantenimiento introduce interrogantes pertinentes sobre la justicia social, el reconocimiento de derechos, la ampliación de las diferencias en el acceso a recursos y bienes, y el uso de términos como la participación y la autogestión para encubrir prácticas privatizadoras que reducen el tiempo escolar de la comunidad, así como el ejercicio del derecho a la educación.

Para cerrar esta parte, Michelle Ordóñez Lucero analiza la enseñanza de la historia en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, para lo cual establece una relación entre el origen de la institución, su proyecto educativo, su enfoque para la enseñanza de la historia y las vivencias y las decisiones que docentes toman para reconstruir cotidianamente el currículum. En este capítulo, Ordóñez demuestra que es a partir de su formación e historia de vida que las y los profesores proponen y crean un espacio para conocer y comprender el mundo que habitan jóvenes provenientes de sectores sociales con historia de exclusión. El texto establece relaciones entre la lucha social, la ejecución de una política pública y la experiencia de reconstruir el currículum con intenciones políticas —a veces más y a veces menos— claras y explícitas.

Finalmente, en la tercera parte, "Medios para asegurar el futuro", se presentan trabajos que analizan el cuerpo de saberes que se plantean como importantes y la forma en que se proponen para ayudar a comprender, mirar y pensar el mundo. Andrés Felipe Castañeda Morales presenta un problema social relevante a escala mundial, pero particularmente importante y sensible en Cali, Colombia, donde trabaja con estudiantes y docentes para conocer la relevancia que ha tenido este fenómeno para las personas que habitan en dicha ciudad, en su vida cotidiana y en sus interpretaciones sobre el mundo. Aborda, asimismo, los elementos que intervienen al momento de tomar la decisión de convertirlo o no en un asunto de discusión, análisis y trabajo en el aula. Muestra que el temor a tocar aspectos sensibles de la vida de las juventudes y a las represalias lleva a plantear el narcotráfico como algo pasado, alejado del presente y no muy relevante en la formación escolar.

Por su parte, Gabriel Ugalde Ruiz centra su análisis en las tecnologías escolares en cuanto métodos, técnicas y recursos educativos que generan interés y abren el mundo o lo presentan. Para profundizar en estas herramientas que, con sus diferentes usos y aplicaciones, ejemplifican el hacer escuela, se describen los alcances y las limitaciones del uso de las fuentes históricas en el aula para el aprendizaje de la historia de la Conquista de México entre un grupo de

estudiantes de preparatoria del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Cierra el libro el texto de Mayra Rodríguez Hernández, quien plantea la necesidad de incluir el futuro como un eje de formación y desarrollo curricular en la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Analiza el plan de estudios vigente elaborado en 1998 y una propuesta de actualización de 2020, y descubre que el segundo pone énfasis en algunos aspectos formativos como definir o enunciar habilidades, conocimientos y saberes que se van a desarrollar. También identifica que el futuro y el desarrollo de la conciencia histórica no están presentes, lo que representa obstáculos serios para proyectar y actuar para la construcción conjunta de un futuro mejor. Es posible que esto se deba a la función credencialista de la universidad del presente y a que se asume —o no se discute— su relación con la comprensión y la transformación del mundo. Esta discusión abre muchos planteamientos respecto de la promoción de la libertad, la vida social y la construcción del espacio público.

Los planteamientos presentados nombran una diversidad de escuelas en tiempo presente y futuro. De forma conjunta, las reflexiones elaboradas invitan a pensar, como puntualizan Sebastián Plá y Andrea Marian Martínez Espinosa, la existencia de una serie de posibilidades futuras para la escuela, donde destaca la necesidad de no olvidar el derecho democrático, de la humanidad entera, a tener escuelas. Abogan por una escuela del futuro justa, segura y libre de violencias, en la que existe acompañamiento y cuidado que privilegia la ternura y el buen trato. Estas características imaginadas encuentran eco en las realidades presentes, en donde se trazan panoramas contrastantes pero vinculados por las oportunidades que se construyen en la cotidianidad de lo escolar. Al respecto, Julio Ubiidxa Rios Peña, señala la existencia de una escuela normal que, si bien habilita la bifurcación de los destinos de sus estudiantes, lo hace con las limitaciones derivadas de las condiciones institucionales existentes. Y es que la escuela es también ese lugar que, como muestra Gabriela Olvera Villaseñor, se ve afectado por las políticas neoliberales que la ponen en una situación precaria y de abandono, un escenario en

el que la propia comunidad escolar asume la tarea de gestionar su permanencia, pero al mismo tiempo genera y replantea prácticas comunitarias importantes para el futuro de la humanidad.

Pensar la escuela del presente es también entretejer su realidad actual con sus posibilidades futuras. En ese sentido, Michelle Ordóñez Lucero muestra los intercambios cotidianos que reconstruyen el currículum en medio de tensiones, encuentros y desencuentros entre exigencias derivadas de la administración pública, la disciplina y los fines asignados a la enseñanza de la historia y las historias personales, lo que pone a discusión la concepción de la escuela como espacio de posibilidades, de libertad y para poner en pausa el mundo. Los procesos que ocurren en la institución no son sencillos, conllevan situaciones en las que las comunidades, las identidades y las culturas escolares se configuran de manera permanente, como muestra Andrés Felipe Castañeda Morales al introducirnos en la relación tensa entre el fenómeno del narcotráfico y las decisiones educativas que se toman al respecto. Y es que, como expone Gabriel Ugalde Ruiz, la escuela es un espacio para practicar, para estimular el interés por el mundo y los fenómenos que ocurren en él, proceso que hoy día no debe perder de vista el uso que se les da a las tecnologías escolares para la enseñanza. La escuela, como cierra Mayra Rodríguez Hernández, tiene el permanente reto de pensar en el pasado y atender problemas del presente en consideración de futuros más justos.

La escuela, un espacio de posibilidades es producto de los trabajos que por cerca de una década ha realizado el Seminario Educación, Escuela y Usos Públicos de la Historia del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, coordinado por Sebastián Plá. Este espacio de debate e investigación se ha constituido como un lugar de encuentro de jóvenes investigadores e investigadoras. Durante todos estos años se ha analizado lo educativo y lo escolar mediante un diálogo caracterizado por el entrelazamiento de una diversidad de disciplinas, posturas teóricas y enfoques metodológicos. En este sentido, la presente obra es un esfuerzo colectivo de un grupo de investigación por dar respuesta a las transformaciones de lo escolar en nuestras sociedades contemporáneas.

Referencias

Ball, Stephen (2001), *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2018), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Giroux, Henry (2005), *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*, Madrid, Editorial Popular.

Igelmo, Jon (2012), "Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica", *Social and Education History*, vol. 1, núm. 1, pp. 28-57, <https://www.redalyc.org/pdf/3170/317027589003.pdf>, consultado el 25 de diciembre, 2023.

Illich, Ivan (1979), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral.

Masschelein, Jan (2020), "Hacer escuela. La voz y la vía del profesor", Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia y Caroline Jaques Cubas (eds.), *Elogio del profesor*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-42.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2021), *Looking after school: a critical analysis of personalisation in education*, Leuven, E-ducation/Culture & Society Publishers.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Meirieu, Philippe (2022), *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*, Buenos Aires, UNIPE.

Meirieu, Philippe (2020), "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?", *Espacio Pedagógico*, <https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes>, consultado el 25 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Plá, Sebastián (2020), "Apología por la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 170, pp. 5-13, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400015>, consultado el 25 de diciembre, 2023.

Plá, Sebastián (2012), "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", *Secuencia*, núm. 84, pp. 9-38, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i84.1172>, consultado el 3 de abril, 2025.

Pinar, William (ed.) (1998), *Curriculum: toward new identities. Critical education practice*, Nueva York, Routledge.

Rockwell, Elsie (2018), "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 47, pp. 21-32, <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2018000100002&script=sci_abstract>, consultado el 25 de diciembre, 2023.

Rockwell, Elsie (1997), *La escuela cotidiana*, México, FCE.

Sotés, María Ángeles, Carme Urpí y María del Coro Molinos (2012), "Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del *homeschooling*", *Estudios sobre Educación*, vol. 22, pp. 55-72, <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22634/2/ESE22-03-SotesUrpiMolinos.pdf>, consultado el 25 de diciembre, 2023.

Viñao, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, España, Morata.

Willis, Paul (2017), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

I. LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN EN EL PRESENTE Y EL FUTURO

JÓVENES ESCOLARES, TRANSHUMANISMO Y EL FIN DE LA ESCUELA

Sebastián Plá

A partir de microtextos escritos por jóvenes de tres países de América Latina[1] puedo delinear una primera viñeta que representa cómo se imaginan la escuela del futuro:

> En un día común y corriente se desayunará un alimento "nutritivo"[2] y en unos cuantos minutos se llegará a la escuela en vehículos "eléctricos". La arquitectura se verá "más futurista", tendrá equipos digitales que permitirán "trasladarse de un piso a otro [con] ascensores más rápidos de lo normal y que harían llegar más rápido a los salones", donde "habría pantallas táctiles en vez de pizarras", "los pupitres serán más cómodos" y, para paliar el deterioro ambiental, habría "árboles dentro de las clases". Los útiles escolares serán dispositivos digitales,

1 Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM con clave IN402922, "Estudiantes y docentes en tiempos de pandemia. Un estudio comparativo y colaborativo sobre las experiencias de escolarización en la educación media latinoamericana". Este proyecto reúne las perspectivas de jóvenes de bachillerato de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Uruguay y México con respecto al futuro de la escuela. A través del trabajo colaborativo, se desarrolló una estrategia de investigación horizontal que permitió la producción de diversos formatos textuales (podcast, reels, padlets, mentimeters, memes, fanzines y textos), en los cuales los jóvenes exponen sus miradas sobre el futuro de la escolarización. En el estudio participaron 319 estudiantes y 15 docentes de educación media superior.

2 Se conserva la ortografía original. Cuando se consideró necesario para una mejor comprensión del texto, se modificó mínimamente la redacción, pero nunca el significado. Para conservar el anonimato de los menores de edad y para escribir un texto más legible y sin demasiadas notas técnicas, se eliminaron las claves de identificación utilizadas en la investigación.

> pues “el uso de libros y cuadernos se sustituirán” “por tabletas o un dispositivo digital” o “en la escuela futura nos pedirán estar más con el celular”. “Los docentes serán robots” y su metodología será “el metaverso” o una enseñanza dada “a través de sensaciones donde sea más fácil aprender lo que te están enseñando”. “Todo esto resulta en una carga más ligera para todos los estudiantes”, será más fácil y rápido, pues los robots podrán “resolver cualquiera de nuestras dudas [...] en 2 minutos” e, incluso, “las computadoras harían los apuntes o tareas”. La duración de la jornada escolar será más corta, con “menos horas de clase, pero más precisas”. Únicamente se trabajará con asignaturas indispensables, “como la matemática, la biología y el español” (Plá, Muñoz y Eugenio, 2024).

Esta primera viñeta de la vida cotidiana en la escuela arroja algunas consideraciones básicas. La primera, es que las imágenes del futuro de la escuela, sea en 2082 como declararon algunos estudiantes o en un futuro un poco más cercano, está profundamente arraigada en 2022, año de esta etapa de investigación. La segunda, es que el presente se ve actualizado, pero no transformado a profundidad. La escuela es un lugar físico al que hay que trasladarse; en su interior hay aulas que dividen saberes y personas, y hay útiles escolares y tareas o deberes. También se conserva la relación entre docente expositor, explicado según Rancière (2003), y estudiante, aunque el primero esté suplantado por la inteligencia artificial humanoide o meramente computacional. Por último, toda transformación del futuro escolar es producida y mediada por la tecnología digital. La escuela es un edificio inteligente, los útiles son dispositivos digitales y el docente será un androide. Lo único humano que queda en esta escuela son los alumnos.

Una segunda viñeta, centrada en los estudiantes, es más o menos así:

> El aprendizaje será “más fácil” y “divertido” porque las “nuevas formas de educación virtuales facilitan el estudio”. Además, la didáctica responderá con exactitud al “estilo de aprendizaje y el tipo de inteligencia” de cada uno, lo que permitirá practicar “nuestras habilidades para

> poder desarrollarlas al máximo" o, en su caso, que adquieran "nuevas habilidades". Para garantizar este aprendizaje personalizado, "cada persona tendrá un profesor propio estilo robot y no lo compartirá con otros compañeros". La evaluación será única para cada uno, con el fin de asegurarse "de que cada estudiante se sienta cómodo y siempre mejor de sí mismo" y los procesos educativos tendrán "en cuenta la salud mental y emocional del alumno, porque si está mal, no se puede aprender", por lo que tenderán a "reducir el estrés". En fin, la escuela debe enfocarse "más en el bienestar de la salud mental y física" que en cualquier otro tipo de aprendizaje (Plá, Muñoz y Eugenio, 2024).

La segunda imagen refleja, por lo menos, tres aspectos de las necesidades y los deseos de los jóvenes, pero extrapolados al futuro. El primero es el deseo de facilitar la vida escolar. Aprender sin esfuerzo y de manera lúdica. Lo segundo, que ese momento recreativo llamado proceso de aprendizaje sea individualizado, capaz de divertir y, por tanto, favorecer aprendizajes significativos según los gustos, los tipos de inteligencias y las necesidades de cada uno. Imaginan para cada alumno un robot capaz de enseñarle como a él le gusta. En tercer lugar, aunque el estudiante necesita desarrollar ciertas habilidades, sus necesidades son fundamentalmente emocionales, psíquicas y personales. La escuela es en cuanto es capaz de responder a la inconmensurable individualidad de cada educando. Lo único humano que queda es un ser en su exclusividad yoica.

Si conjugo la primera con la segunda viñeta me queda una escuela centrada en la relación entre el yo y la inteligencia artificial. Si se prefiere, la escuela máquina y el estudiante. O, un poco más allá, el escolar es en cuanto entra en una escuela, pero si ésta es una máquina, es en cuanto entra a una máquina con la que interactúa para ser estudiante y, en dicha interacción, máquina y educando entran en simbiosis. Todavía más lejos, ya en el terreno de la *social science fiction*, el alumno evoluciona en cíborg y la escuela será un chip, lo que roza el transhumanismo.

Soy consciente de que he estirado mucho, quizá demasiado, la cuerda interpretativa. Sin embargo, lo que quiero pensar aquí es si es posible relacionar las micronarraciones estudiantiles sobre el futuro

de la escuela con la cada vez más potente filosofía transhumanista. En términos pedagógicos, si podemos hablar del transhumanismo como filosofía e ideología en cuanto tendencia global que repercute en los imaginarios juveniles sobre las formas de definir la escuela del futuro. ¿Son transhumanistas las construcciones del futuro escolar realizadas por los jóvenes? Si lo son, o por lo menos se puede inferir que lo son, ¿qué idea de escuela subyace en los supuestos de las relaciones pedagógicas digitalizadas del futuro? Y, como cuestionamiento todavía más amplio, ¿estamos en una época educativa que puede ser caracterizada por el fin de la escuela y el inicio de una nueva forma de educación masiva (Narodowski, 2022) en la que el transhumanismo es la filosofía hegemónica? Para tratar de responder estas preguntas, he dividido el presente capítulo en tres apartados. En el primero, describo algunos debates contemporáneos sobre lo que es la escuela y su vínculo con la técnica. En especial, me centraré en la prospectiva de futuros sin esta institución educativa, planteada por el argentino Mariano Narodowski, cuya mirada teórica contemporánea actualiza de manera provocativa el viejo debate por la desescolarización de la sociedad. Dicho debate surgió casi a la par del nacimiento de la escuela en la Europa moderna y alcanzó uno de sus momentos más álgidos, quizá, con Illich en la década de los setenta del siglo pasado, como ha demostrado a espuertas Fernández Enguita (2018). En el segundo, expongo los principios básicos del transhumanismo y sus posicionamientos acerca de la educación y la institución escolar. Finalmente, leo de nuevo los escritos juveniles a los ojos de los debates pedagógicos sobre el fin de la escuela y la idea de la perfectibilidad humana del transhumanismo.

Antes de continuar, es necesario hacer algunas puntualizaciones respecto del proyecto de investigación que sustenta este capítulo. La primera y más importante es que, en las viñetas anteriores, he seleccionado fragmentos de los microtextos estudiantiles que considero más pertinentes para fundamentar los argumentos de este escrito, pero eso no significa que sea el único futuro planteado por los 61 educandos que nos hicieron el favor de participar en el proyecto. Hay algunos que rechazan o, por lo menos, advierten los riesgos de una digitalización extrema, en especial si acarrea la desaparición

de los compañeros y los docentes. Asimismo, es necesario reconocer que son muy pocos los que siguen el camino de la educación egocéntrica, personalizada, a la carta. También hay futuros más radicales, ya sin espacio escolar, sin nación y sin docentes; sin embargo, son numéricamente pocos. En general, los alumnos desean un futuro con escuela y no abogan por su desaparición. Será otra, pero escuela al fin y al cabo.

La segunda aclaración es que, como mencioné con anterioridad, este capítulo toma una metodología analítica y expositiva que podría ubicarse en las ciencias sociales ficcionales o *social science fiction*; es decir, un método que utiliza la ficción y la imaginación como elementos prospectivos, pero sin despegarse de los referentes empíricos y de los límites que imponen los futuros probables (Selwyn *et al.*, 2020). Así, primero elaboré la viñeta a partir de la vida cotidiana de la escuela del futuro expuesta en los escritos juveniles. Es ficción en cuanto todo futuro tiene un dejo irreductible de fantasía. Además, me centré en la vida cotidiana porque mi intención no es crear una imagen orwelliana o futurista de una escuela total o su desaparición absoluta, sino pensar cómo la cotidianidad escolar imaginada en la particularidad de los estudiantes se interrelaciona con tendencias políticas, económicas y tecnológicas globales representadas por el transhumanismo. Una ficción —que no es lo mismo que mentira— me permite identificar lo local para discutir lo global.

Otro tipo de puntualización es conceptual y será profundizada en el segundo apartado del capítulo. El posthumanismo es un concepto que abarca, al menos, dos definiciones opuestas, tanto en lo epistemológico como en lo político. Lo único que comparten es su intención de ir más allá del humanismo (Abdul, 2019: 729). La primera corriente, sobre la que no trabajaré en este texto, está representada por autores como Rosi Braidotti (2015). Esta posición sostiene que se debe dejar atrás la tradición humanista, que sitúa al ser humano como medida de todas las cosas (Braidotti, 2015). Un ejemplo de ello es su lucha contra la tradición judeocristiana especista, que concibe al hombre como amo de todas las cosas y de todos los seres vivos.

La segunda corriente, que es la que analizo en este trabajo, es la heredera del humanismo ilustrado y de la idea de la perfectibilidad humana infinita gracias al progreso técnico. Defiende un proceso de mejoramiento humano que permitirá controlar la evolución de la especie: dejaremos de ser humanos y, por tanto, alcanzaremos una etapa evolutiva posthumana. En palabras de Luc Ferry (2017), el transhumanismo es el camino de tecnologización de nuestro cuerpo que culmina en el posthumanismo.

La primera corriente propone una reubicación del ser humano en relación con todos los demás seres y cosas en el cosmos; la segunda, en cambio, busca el dominio absoluto de la naturaleza, incluso de nuestro proceso evolutivo, con un enfoque centrado en el individuo. Para evitar confusiones, me limitaré a llamar transhumanismo a esta segunda corriente, que es la que trabajo aquí.

Futuros sin escuela

La escuela, como la conocemos en la actualidad, es una institución moderna, histórica. Esto es obvio, pero dentro de sus muros no se vive con conciencia de su propia historicidad (Gadamer, 2000). Narodowski (2022) lo describe así: la escuela es, en la historia de la educación, sólo un instante. La educación, como parte sustancial de la naturaleza del *Homo sapiens*, existe desde el primer acto de hominización, o quizá antes. Desde ese momento milenario hasta la invención de la escuela moderna con Comenius en el siglo XVII transcurrieron 200 000 años. En cambio, de la publicación de *Didáctica magna* hasta el día de hoy sólo han pasado cuatro siglos, un periodo irrisorio en comparación.

Para aquellos que identifican larguísimas continuidades temporales y encuentran las raíces de la escuela moderna en la *scholè* de la Grecia clásica, los números tampoco los favorecen. La conclusión de esta primera obviedad, sostiene el autor argentino, es que, si la escuela es resultado de un proceso histórico y cultural para el control y la transmisión del conocimiento entre las generaciones, en cualquier

otro momento histórico las sociedades podrían considerar inútil su monopolio educativo y hacerla desaparecer.

El razonamiento, independientemente de que no sepamos su fecha de defunción, es irrefutable, por lo menos por dos razones. La primera, porque todo lo histórico es perecedero. La segunda, porque como dice el Aristóteles de Pablo Francescutti (2021), toda aseveración sobre el futuro no es ni verdadera ni falsa en el instante de su enunciación, pues sólo puede ser comprobada más adelante, en otro tiempo, cuando ese futuro se convierta en pasado. En este sentido, su refutación tampoco será verdadera ni falsa.

La pregunta en este texto no es, entonces, si la escuela va a desaparecer, sino si las nuevas filosofías transhumanistas impulsan o no la creación de las condiciones que posibiliten un futuro en el que la escuela llegue a su fin o, si se prefiere, una reconfiguración de las luchas a favor de una sociedad desescolarizada.

A lo irreductible de su finitud hay que añadir, como característica básica de lo escolar, las tensiones entre lo único y lo plural. Se trata de la tendencia de un proceso de mundialización, iniciado en el siglo XIX, que ha creado una extraordinaria similitud entre las escuelas del mundo entero, incluida la organización del propio sistema educativo, así como hechos particulares, múltiples y diferentes, pero que no ponen en jaque a la estructura básica de lo escolar.

Lo anterior es lo que André Leroi-Gourham denominó tendencia y hechos técnicos: la primera se refiere al universal antropológico del uso de la técnica como extensión orgánica y, los segundos, a la infinidad de variaciones de su uso según región, cultura (Hui, 2020) y momento histórico. Ante esto, Yan Hui se pregunta: "¿qué hay en estos hechos técnicos, más allá de la reducción causal a la diferencia cultural e incluso a la contingencia?" (2020: 10). El filósofo chino responde que hay una relación entre cosmos y técnica, la cosmotécnica, que permite no sólo reconocer la diversidad de tiempos históricos, sino romper el futuro homogéneo impuesto por el pensamiento ilustrado y la idea de progreso para fragmentar futuros posibles.

Aunque Narodowski también apuesta por la pluralidad de futuros, parece ir en una dirección distinta. Defiende que lo que aquí cito como tendencia en Leroi-Gourham es lo que realmente predomina

y que los hechos son sólo matices menores de lo que sucede en la escuela. Esto se debe a que la escuela es, en sí, una tecnología del capitalismo que sólo permite determinados tipos de relaciones pedagógicas y, a la par, excluye otras, sin importar el entorno cultural y sociológico en el que se encuentre. Es una tecnología poderosa y estable, y es justamente esta fuerza y permanencia lo que la debilita en el presente, pues sustenta un monopolio del conocimiento que el capitalismo contemporáneo ya no requiere.

A diferencia de Hui, quien considera en los hechos la posibilidad de fragmentar futuros, Narodowski se entrega a la tendencia y, por ello, ve futuros probables en la medida en que ocurra un acontecimiento fatal, conclusivo.

Si extendemos la idea de tendencia técnica de un universal antropológico a un proceso histórico de mundialización de una técnica del capitalismo, las viñetas planteadas parecen darle parcialmente la razón a Narodowski. Primero, la extraordinaria similitud que presentan las concepciones de futuro de la escuela de los jóvenes del estudio muestra cómo la escolarización favorece pensar un futuro autopoiético y totalmente mediado por las tecnologías digitales, por lo que las estructuras básicas de lo escolar (salas de clase, contenidos unificados, sistemas escolares y asimetrías adulto-niño) (Narodowski, 2022: 21) no tienen variaciones sustantivas. Tales semejanzas me permitieron escribir una viñeta como si todos los alumnos fueran uno solo, sin importar que sean costarricenses, uruguayos o mexicanos. La escuela es una, independiente de sus contextos culturales y nacionales. La diferencia entre los estudiantes y Narodowski es que, para los primeros, sea con docentes robots que personalizan su aprendizaje, útiles escolares concentrados en su celular y androides capaces de proteger su salud emocional, la del futuro sigue siendo una escuela. El deseo o la imagen de permanencia de la escuela en el futuro, si se sigue el argumento del autor, se debe a que los jóvenes escolarizados están encuadrados en una racionalidad escolar que les impide pensar futuros sin ella. Los alumnos y casi todos nosotros lo estamos. Hasta a ChatGPT le cuesta imaginar un futuro así:

> Imaginar un futuro sin escuelas invita a la reflexión. Aunque es importante considerar modelos educativos alternativos y adaptarse a las necesidades cambiantes, es esencial reconocer que las escuelas sirven como instituciones cruciales para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo personal de muchas personas. Cualquier visión de un futuro sin escuelas requeriría una planificación cuidadosa para garantizar que la educación siga siendo accesible y eficaz a través de medios alternativos (Open AI).[3]

La escuela como tecnología no pierde su carácter sociológico. Narodowski rechaza el esencialismo y cuestiona una de las posiciones teóricas con mayor arraigo en la pedagogía latinoamericana contemporánea: la propuesta de la escuela como suspensión de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014). El principio de los autores belgas es el opuesto a la prospectiva de un fin de la escuela. En su ya clásico libro *En defensa de la escuela*, estos autores se preguntan: "¿qué hace una escuela, escuela?" (Masschelein y Simons, 2014: 12). La respuesta es que la esencia, lo irreductible e intransferible de lo escolar, es su posibilidad de crear una suspensión, un

> "tiempo libre", que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Masschelein y Simons, 2014: 12).

Esta suspensión del tiempo productivo, de ocio y familiar, tiene su origen en el hemisferio occidental, en la fundación de la *scholé* clásica y, por tanto, sin importar las variaciones históricas y cultura-

3 En el original: "Imagining a future without schools is a thought-provoking concept. While it's important to consider alternative education models and adapt to changing needs, it's essential to recognize that schools serve as crucial institutions for learning, socialization, and personal development for many people. Any vision of a future without schools would require careful planning to ensure that education remains accessible and effective through alternative means" (traducción de la inteligencia artificial).

les, su identidad conceptual e institucional está en su potencialidad de crear dicha suspensión. A esta postura se han unido autores como Jorge Larrosa (2018 y 2020) y Brailosvsky (2019), y yo mismo he considerado su relevancia para la reflexión pedagógica (Plá, 2020). Sin embargo, Narodowski la considera un esencialismo radical que define lo escolar en oposición a las relaciones sociales, un reduccionismo característico de la pedagogía moderna que "resubstancializa la tecnología escolar como una formación natural y ahistórica" (2022: 46) y la instala en una cómoda y trágica impotencia reflexiva.

No obstante, por más que se desee lo opuesto, otra vez la fuerza de la historia y de la sociología derriban al esencialismo pedagógico. El estructuralismo francés mostró que la institución escolar es tan capitalista como el sistema político, económico, social y cultural que la inventa. La globalización impuso el isomorfismo de lo escolar como una entidad colonial e histórica, y estableció, en tiempos más recientes, mecanismos de control (*accountability*) externos a la escuela, restándole legitimidad. Además, las nuevas tecnologías han fracturado cualquier noción cerrada, monódica y suspensiva de ésta. La escuela como reproducción de desigualdades, como institución global incapaz de certificarse a sí misma y la pérdida del monopolio del saber son tres golpes —campanadas para Narodowski— que rompen cualquier esencialismo sobre lo escolar. La resubstancialización de la escuela es sólo un velo que impide imaginar futuros sin ella. Este esencialismo representa, según el pedagogo argentino, el clímax de la impotencia reflexiva, en el sentido de Mark Fisher (2016), sobre el cual profundizo más adelante.

El proceso argumentativo de Narodowski, que parte de la convicción de que autores como Simons, Masschelein o Larrosa desconocen las relaciones sociales y las condiciones históricas que inciden en lo escolar, simplifica el pensamiento contrario para ensalzar el propio. Es un ejercicio común y, por lo general, efectivo, pero no necesariamente resistente a largo plazo. Desde mi punto de vista, aunque hay una innegable aproximación a la esencia de lo escolar, este tiempo original se parece más a un ejercicio filosófico de corte rousseauniano —construcciones míticas que nunca existieron, como el buen salvaje o la condición igualitaria de los hombres— que per-

mite pensar un futuro posible de la escuela o, al menos, un futuro deseado. Es decir, más que una esencia, la escuela es, potencialmente, una institución que ha sido y puede ser eso: un tiempo de suspensión, capaz de separarse de la vorágine cotidiana y, en esa suspensión, propiciar relaciones con el conocimiento únicas y particulares que ayudan, contrario a lo que piensa Narodowski, a la consecución del ideal pansófico comeniano. La lucha por conservar estas relaciones con el saber —o, más bien, crear y recrear estas formas de relación con el saber que son posibles gracias a la tecnología de lo escolar— es la defensa de la escuela en este pensamiento pedagógico.

Así, la propia dimensión sociológica e histórica de lo escolar hace difícil pensar futuros sin escuela. Por mencionar un único aspecto, Narodowski no discute su función de cuidado o, si se prefiere un enfoque más foucaultiano, de encierro. Esta función, rechazada por pedagogos y docentes por igual, consiste en la sencilla práctica de cuidar (encerrar) a las generaciones jóvenes por varias horas al día para que el sistema productivo capitalista —en sus diversas versiones— funcione y para que los adultos puedan ser, además de padres y madres de familia, trabajadores (y otras tantas posiciones de sujeto). Esto es, aunque la escuela se base en prácticas pedagógicas caducas, no promueva la movilidad social, sea incapaz de la autonomía en la era del *accoutability* y esté lejos de su antiguo monopolio del saber, falta ver si las familias y el sistema económico en su conjunto quieren que desaparezca.

Los estudiantes de mi investigación tampoco desean su desaparición porque, a diferencia de Narodowski, es difícil suponer que su intención sea eliminar la escuela y, con ella, los derechos de la infancia. Además, dado que las sociedades contemporáneas han reducido los espacios y los tiempos destinados a la niñez a la escuela y el *playground*, para desaparecerla sería necesario inventar nuevos espacios y tiempos sociales, de ocio y productivos, dedicados a la infancia. Esta dimensión de la escuela —sociológica e histórica—, en especial desde la perspectiva de género, las estructuras familiares y el sistema productivo, que requiere a los adultos en el mundo laboral, está ausente en el libro de Narodowski.

Sin embargo, es justo reconocer que dicho autor no habla precisamente de la desaparición de la escuela como espacio físico, sino que trata de ubicarse fuera de la mirada hegemónica que la considera como la forma educativa en las sociedades contemporáneas. No obstante, a mi parecer, omite partes importantes de la historia y la sociología de la escuela que van en sentido contrario; es decir, que aportan elementos para seguir pensando en futuros que la incluyan.

En el libro del pedagogo argentino, la ausencia de movimientos contra la escuela, contemporáneos o no, más allá de Illich, es entendible por el estilo cuasi profético del texto. El objetivo es la destrucción de una idea de futuro, no el análisis pormenorizado de quienes se han dedicado a minar la idea.[4] Asimismo, elude el riesgo que implica imaginar una sociedad sin escuela, por lo que prefiere la sabia posición de no prescribir ruta alguna y reconocer la existencia de muchos futuros posibles y deseables sin ésta. La creación de lo que todavía no existe y de lo que no sabemos cómo será (Narodowski, 2022: 54) pertenece a muchos y no sólo a un autor. Él representa un deseo: liberar al ideal pansófico de los grilletes de la tecnología escolar para entregarlo a las tecnologías digitales e individualizadas. Es en esta intersección entre individuo y tecnología digital donde la escuela del futuro de los jóvenes entrevistados y las visiones transhumanistas se encuentran, a pesar de que unos se imaginen el futuro de dicha institución y otros su desaparición.

Antes de continuar, vale la pena aclarar que Narodowski rechaza el transhumanismo como una posición "que sólo busca perpetuar lo humano por otros medios" (2022: 56). Sin embargo, en su *post scriptum* realiza un micro ejercicio de las ciencias sociales ficcionales: la simbiosis cuerpo-máquina se acelera, aunque deja abierta la interpretación sobre si es una advertencia para todos o un futuro posible y deseado por el autor.

4 El primer capítulo de Mariano Fernández Enguita (2018) sobre los opositores de la escuela es una lectura muy recomendable sobre el tema.

Transhumanismo y educación

El transhumanismo es una filosofía ilustrada que lleva al máximo la idea de la perfectibilidad humana. "Como los humanistas, los transhumanistas dan prioridad a la razón, al progreso y a los valores centrados en nuestro bienestar, más que en una autoridad religiosa externa" (More citado en Ferry, 2017: 39). El mejoramiento humano, basado en la ciencia y la tecnología, rebasará los límites biológicos de nuestra existencia para superar la inevitabilidad de la muerte y el dolor de la vejez. Junto con su carácter amortal que no inmortal (se puede morir por accidente, asesinato o suicidio) (Ferry, 2017), se mejorará la capacidad intelectual y física, así como el desarrollo emocional. La humanidad se ve como "una fase de transición en el desarrollo evolutivo de la inteligencia", en el que la ciencia acelerará "nuestro paso de una condición humana a una condición transhumana o posthumana" (More citado en Ferry, 2017: 39). Se cuestionan los límites naturales, por lo que se considera absurdo aceptarlos humildemente, y se debe ir en sentido contrario, más allá de lo humano y más allá de la Tierra, para habitar en y con esa condición posthumana el cosmos. Estaremos libres de la vejez, la enfermedad y la muerte, libertad que se alcanza con la regeneración de los órganos y, sobre todo, con la transformación de nuestra naturaleza orgánica en inorgánica o, en otras palabras, con la capacidad de reinventarnos como cíborgs.

La estructura básica de la narrativa transhumanista se basa en la idea evolutiva de progreso infinito. El proceso evolutivo pasa del humano al transhumano para finalmente alcanzar lo posthumano. Son dos estadios. En el primero, la evolución es ciega y el ser humano no controla el proceso evolutivo. En el segundo (transhumano), la humanidad es libre de la opresión biológica y de sus condiciones aleatorias al controlar, gracias a la tecnología, el propio proceso evolutivo. Esta sujeción podrá ser manejada por cada individuo, según sus gustos e intereses. El resultado es la superación de la especie humana, que alcanzará algo más allá de su propia naturaleza; es decir, se trata de una nueva especie que, a reserva de otro nombre, se denomina posthumano (Klichowski, 2015: 434). Los es-

tadios evolutivos son, entonces, la evolución aleatoria y opresora de la naturaleza humana sobre nuestros cuerpos y mentes, y un segundo momento en que el ser humano es capaz de controlar su proceso natural de transformación, que lo llevará a superar su propia especie en el camino que él mismo ha escogido en libertad. Esta persona será un cerebro, con cuerpo humano o cíborg, que se independiza de su proceso biológico. O quizá será un cuerpo humano, perfeccionado por nanorobots o procesos químicos farmacéuticos. Por eso, hay un transhumanismo que puede ser considerado posbiológico. Paradójicamente, para algunos, el transhumanismo es un humanismo que deshumaniza (Fukuyama, 2008), sin que dejemos de ser el centro y la medida del cosmos.

Esta última visión es sólo una de las críticas al transhumanismo. Asimismo, mi muy compactada definición de esta filosofía oculta necesariamente las diversas posturas que existen dentro de dicha corriente del pensamiento, como aquellas que se inclinan por un transhumanismo meramente biológico y las que defienden la simbiosis humano-máquina. A reserva de estos matices, Luc Ferry (2017) moldea un tipo ideal de transhumanismo basado en ocho componentes. El primero es la certeza del potencial tecnocientífico que permitirá pasar del azar a la elección en nuestra evolución. En segundo lugar, considera como única verdad nuestra biología, base material que puede ser modificada y perfeccionada. Las reformas en el perfeccionamiento humano no son ya a escala social, política o económica, sino evolutiva. Una característica más, según Ferry, es la búsqueda de la inmortalidad o amortalidad que la ciencia nos permitirá alcanzar. El cuarto pilar, íntimamente vinculado con el fin de la escuela, es el solucionismo o la fe ciega en la tecnociencia como respuesta a todos los problemas sociales y biológicos. Otro componente es que el transhumanismo es materialista, determinista y ateo, pues estamos determinados por nuestros genes (realidad material) y dicha condición es natural y no divina. Dada su naturaleza material y no divina, tenemos el derecho y el compromiso ético de mejorarla. Siguiendo al filósofo francés, esta corriente del pensamiento es utilitarista (busca la felicidad para el mayor número de personas) y, según el posicionamiento político y económico de cada autor, puede estar en el

neoliberalismo libertario o matizado en la socialdemocracia. En este sentido, el transhumanismo se encuentra en la intersección entre el tecnocientificismo y el tecnocapitalismo (Suárez-Villa, 2012), este último no tan ajeno al pensamiento de Narodowski ya reseñado. El séptimo componente es deconstruccionista, igualitario, antiespecista y proecológico, pues desbarata conceptualmente todas las estructuras históricas de lo que concebimos como humano, promueve un perfeccionamiento para todos, elimina la tradición judeocristiana que impone al ser humano como especie superior y defiende la conservación del planeta, aunque también fomenta la colonización de superficies extraterrestres. Por último, aunque hay derivaciones radicales del transhumanismo, la tendencia general es tratar de mesurar el debate y limitarse a sus componentes tecnocientíficos y éticos para que permanezca del lado de la ciencia y no de la ciencia ficción.

Los debates generados por el transhumanismo son infinitamente más amplios que lo que mi resumen hace suponer. Hay redes de discusión que pasan por nodos más abstractos —como la bioética y la naturaleza humana—, o por núcleos políticos y económicos más tangibles, como la desigualdad de acceso a los beneficios de la tecnociencia, el control del conocimiento tecnológico y científico por las grandes corporaciones del tecnocapitalismo o las implicaciones demográficas que acarrearía un mundo repleto de seres humanos super longevos y casi inmortales que, cabría suponer, sería también un mundo sin niños. La escuela no es uno de esos nodos, pues, aunque podría pensarse que tiende a la desaparición, en este momento está relacionada con la noción de mejoramiento infinito del ser humano, las ciencias cognitivas, el individualismo utilitarista y el tecnocapitalismo, por lo que incluso las grandes compañías tecnológicas prefieren conservarla.

Max More, uno de los filósofos icónicos del movimiento, usa al Marqués de Condorcet como procedencia filosófica. Este pensador ilustrado era meliorista y estaba convencido de la capacidad del ser humano para vivir en constante mejoramiento gracias a los avances de la ciencia y las artes. Condorcet se preguntaba en su *Esbozo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*:

> ¿Debe la especie humana mejorar, ya sea mediante nuevos descubrimientos en las ciencias y en las artes y, por consecuencia necesaria, en los medios de bienestar particular y de prosperidad común; ya sea progresando en los principios de conducta y en la moral práctica; ya sea mediante el perfeccionamiento real de las facultades intelectuales morales y físicas, perfeccionamiento que puede ser su prolongación, o el de los instrumentos que aumentan la intensidad y dirigen el empleo de esas facultades, o incluso el de la organización natural? (*apud* More, 2015: 39).[5]

El mejoramiento humano depende de la corrección de la conducta, el desarrollo de la moral y el enriquecimiento de las facultades físicas e intelectuales. Dicho perfeccionamiento es una "ley de la naturaleza" (Condorcet, 2001: 91). Para su progreso, Condorcet consideraba indispensable el desarrollo de la ciencia y la educación. La instrucción pública, la escuela y la creación de oportunidades para la formación a lo largo de la vida serían fundamentales para ello: la sociedad debe procurar "la instrucción pública como medio de perfeccionar la especie humana" (Condorcet, 2001: 87). El sistema de educación pública tendría que facilitar que todos, aunque en especial los más dotados, desarrollaran "todas sus facultades naturales" (Condorcet, 2001: 88). La instrucción pública es, entonces, el mecanismo de igualdad básico, aunque, al mismo tiempo, al mejorar las facultades individuales, produce la diferencia entre los seres humanos con base en sus propias capacidades. El poder de la educación es tan fuerte que cambia en los sujetos no sólo "su talla, su forma exterior, sus cualidades puramente físicas; parece influir en las disposiciones naturales, en el carácter de las diversas razas" (Condorcet, 2001: 90). Por último, "el perfeccionamiento general de la especie humana debe sin duda conducirla a la razón y la felicidad" (Condorcet, 2001: 92).

5 En el original: "In fine, may it not be expected that the human race will be meliorated by new discoveries in the sciences and the arts, and, as an unavoidable consequence, in the means of individual and general prosperity; by farther progress in the principles of conduct, and in moral practice; and lastly, by the real improvement of our faculties, moral, intellectual and physical, which may be the result either of the improvement of the instruments which increase the power and direct the exercise of those faculties, or of the improvement of our natural organization itself?" (traducción de Ferry, 2017: 33).

Con estas notas sobre Condorcet no sólo quiero evidenciar la fuente histórica, humanista y meliorista, en la que el transhumanismo afirma sustentarse, sino que la propia escuela, en Condorcet y en muchos otros, fue la tecnología creada en la modernidad para perfeccionar al ser humano, tanto a escala social como individual. Dicho dispositivo perderá valor con el avance del transhumanismo, pero no a partir de redes illichianas que saquen a la pansofía de la escuela, sino por medio de los avances de las biotecnologías y de las ciencias cognitivas.

Además de la felicidad y la razón como metas educativas, la escuela debía enseñar a instruirnos a nosotros mismos. Hoy podría traducirse en aprender a aprender. Esto era necesario, escribía el francés, porque los seres humanos sólo pueden ir a la escuela, infantil o de adultos, por unos cuantos años en la vida. El resto del tiempo hay que seguir aprendiendo y aunque la sociedad y el Estado tengan la obligación de crear espacios y oportunidades educativas en diferentes ámbitos sociales, la habilidad última de instrucción permanente recae sobre el individuo. La educación, las formas tradicionales de mejoramiento y su dimensión colectiva —en la que el trabajo conjunto, la solidaridad y los proyectos sociales son parte de lo que nos hace humanos— ya no son necesarias para el transhumanismo. El libro de Nick Bostrom y Julian Savulescu lo sostiene desde el primer párrafo:

> ¿Somos lo suficientemente buenos? Si no lo somos, ¿cómo podemos mejorarnos? ¿Debemos limitarnos a métodos tradicionales como el estudio o el entrenamiento? ¿O deberíamos utilizar la ciencia para reforzar algunas de nuestras habilidades físicas y mentales de forma más directa? (Bostrom y Savulescu, 2017: 1).

La respuesta a la última pregunta es: sí, por lo menos a largo plazo, en lo que se logran los avances técnicos y científicos necesarios para ello. Incluso, afirman estos autores, lo anterior ya sucede en varios ámbitos de la vida por medio de la combinación entre nuevos y viejos métodos, como el uso de fármacos antes de un examen para aumentar la memoria y la concentración. Por supuesto, esto crea debates éticos sobre la validez de este tipo de perfeccionamiento,

pero aquí no se abordarán ni tampoco la discusión acerca de lo que entiende por mejoramiento la ideología tecnocapitalista. Lo que me interesa es resaltar cómo la noción de perfectibilidad humana, antes encargada a la escuela, encuentra en la nanotecnología, la biotecnología, las tecnologías de la información y las ciencias cognitivas (NBIC, por sus siglas en inglés) nuevos medios para lograr mayor eficiencia y eficacia en los procesos cognitivos y alcanzar sus objetivos.

La capacidad futura de instruirse a sí mismo como medio y resultado de la perfectibilidad humana es un tipo de individualismo utilitarista. En sus diferentes manifiestos y declaraciones, el transhumanismo

> defiende el derecho moral de quienes lo deseen a utilizar la tecnología para ampliar sus capacidades mentales y físicas (incluida la reproducción) y mejorar el control sobre sus propias vidas. Buscamos el crecimiento personal más allá de nuestras limitaciones biológicas actuales (WTA, 2005).[6]

Este derecho implica la decisión individual sobre el proceso evolutivo: "autodirección significa 'valorar el pensamiento independiente, la libertad individual, la responsabilidad personal, la autodirección, el autorrespeto y un respeto paralelo por los demás'" (WTA, 2005).[7] Asimismo, More, en su *Manifiesto extropiano*, afirma

> aunque somos conscientes del valor de los demás, nos centramos principalmente en la transformación de nosotros mismos en lugar de intentar cambiar a los demás [...] la responsabilidad personal y la autonomía van de la mano de la auto experimentación. Los extropianos asumen la responsabilidad de las consecuencias de sus elecciones, negándose a culpar a otros de los resultados de sus propias acciones libres. La experimentación y la autotransformación requieren riesgos; queremos

6 En el original: "advocate the moral right for those who so wish to use technology to extend their mental and physical (including reproducive) capacities and to improve their control over their own lives. We seek personal growth beyond our current biological limitations" (traducción propia).

7 En el original: "Self-direction means 'valuing independent thinking, individual freedom, personal responsibility, self-direction, self-respect, and a parallel respect for others" (traducción propia).

> ser libres para evaluar los riesgos y beneficios potenciales por nosotros mismos, aplicando nuestro propio juicio y asumiendo la responsabilidad del resultado. Nos resistimos enérgicamente a la coacción de quienes intentan imponer sus juicios sobre la seguridad y eficacia de los diversos medios de auto experimentación. La responsabilidad personal y la autodeterminación son incompatibles con el control centralizado autoritario, que ahoga las elecciones y el orden espontáneo de las personas autónomas (More, 1998).[8]

El individualismo tiene aquí la convicción de que la felicidad y los mejoramientos individuales repercutirán en la sociedad en su conjunto. Ferry sostiene que la primera reivindicación del transhumanismo es "la exigencia de libertad individual" y utilitaria en "el sentido filosófico de la palabra: lo primero y principal es luchar contra todas las formas de sufrimiento, aportar a la humanidad el máximo de felicidad posible" (Ferry, 2017: 57). Pero este individualismo, aunque se remonte al utilitarismo del siglo XIX, no deja de estar atado al tecnocapitalismo contemporáneo, como también lo están las NBIC.

El mejoramiento de la especie humana —en específico la mejora química, biológica y tecnológica de las habilidades de pensamiento mediante las ciencias cognitivas— y el potencial de un utilitarismo o búsqueda de la felicidad individual como bien común es posible en cuanto hay un tecnocapitalismo que lo enmarca, tanto en lo técnico como en lo simbólico. El tecnocapitalismo es la forma del capitalismo contemporáneo. Según Luis Suárez-Villa (2012), se trata de un posfordismo comandado por las grandes corporaciones, en especial las tecnológicas. Su base es la tecnología, que produce innovación

8 En el original: "although we are aware of the value of others, we focus primarily on self-transformation rather than trying to change others [...] personal responsibility and autonomy go hand-in-hand with self-experimentation. Extropians take responsibility for the consequences of their choices, refusing to blame others for the results of their own free actions. Experimentation and self-transformation require risks; we wish to be free to evaluate potential risks and benefits for ourselves, applying our own judgment, and assuming responsibility for the outcome. We vigorously resist coercion from those who try to impose their judgments of the safety and effectiveness of various means of self-experimentation. Personal responsibility and self-determination are incompatible with authoritarian centralized control, which stifles the choices and spontaneous ordering of autonomous persons" (traducción propia).

funcional para el nuevo mercado, al tiempo que reconfigura lo social y lo político. Su capital se genera a partir de la mercantilización de bienes intangibles, en especial de la creatividad. Promueve la experimentación constante a partir de sistemas productivos de investigación, en los que el capital, la tecnología y la investigación científica se toman de la mano y las empresas se constituyen en redes que evitan, en apariencia, el control central y único, lo que reformula la estructura tradicional de la corporación. El transhumanismo es una filosofía tecnocapitalista, por lo que pensar el porvenir de la escuela o su desaparición sin contar estas nuevas formas de producción ni sus configuraciones simbólicas sobre lo humano y lo colectivo omite las condiciones de posibilidad de uno o de varios futuros.

Con y sin escuelas: tres futuros

En los apartados anteriores he descrito tres formas de pensar el futuro de la escuela: una en continuidad con el presente, otra con un fuerte deseo por su desaparición y una tercera con una desaparición paulatina, como parte de la evolución tecnológica. La primera, la de los estudiantes de educación media superior de tres países latinoamericanos, da continuidad al presente en lo que hemos denominado en otros trabajos fatalismo tecnológico (Plá, Muñoz y Eugenio, 2024), noción que Mark Fisher llama impotencia reflexiva al hablar sobre jóvenes estudiantes del Reino Unido. La impotencia reflexiva es la consciencia de que las cosas andan mal, pero que no se puede hacer nada para corregirlas. Sin embargo, "este 'conocimiento', esta reflexividad, no es resultado de la observación pasiva de un estado de cosas previamente existente. Es, más bien, una especie de profecía autocumplida" (Fisher, 2016: 49). Este concepto es ampliamente retomado por Narodowski para estocar a sus contrapartes académicas y criticarlas por su incapacidad de pensar un futuro educativo fuera de la escuela. Para este autor, pensar el futuro con escuela, desde la impotencia reflexiva, es reconocer la existencia de una gramática escolar claramente vetusta para el tecnocapitalismo, pero frente a la cual no se puede hacer nada. Por ello, lo único que queda es proteger

y conservar la esencia de lo escolar, una postura que termina por reproducir la inacción ante las condiciones históricas críticas de la escuela en la sociedad contemporánea. En otras palabras, la escuela está mal, la atacan porque está mal, pero está mal porque se ha perdido la verdadera sustancia de lo escolar, lo que hace a la escuela, escuela. Por lo tanto, lo único que podemos hacer es dar continuidad a una escuela que está mal.

Es necesario salir de esta impotencia reflexiva; así lo interpreto del pensamiento de Nadorowski (2022). Para hacerlo, se debe superar ese marco ilustrado que sólo nos permite entender la educación como escolarización. Vuelvo sobre este punto más adelante, pero antes quiero plantear un par de aspectos del futuro con la escuela que trabajo aquí.

El fatalismo tecnológico y la impotencia reflexiva se parecen en que ambos consideran que los actores reducen su propia capacidad de agencia. No obstante, en el primero hay paradojas, antinomias, que matizan dicha afirmación. El fatalismo tecnológico de los jóvenes con los que hemos realizado la investigación —a reserva de que los avances de dicha indagatoria muestren otros aspectos— no es de resignación trágica ante un presente hostil y un devenir tecnológico independiente de nuestra voluntad, sino que es también futuro anhelado de felicidad individual, singular, única. Es la existencia de un devenir tecnológico rígido y la esperanza de la libertad individual (Plá, Muñoz y Eugenio, 2024). La mirada de la felicidad hiperindividual, basada en las promesas de la tecnología, parece tener fuerte impronta del transhumanismo.

No lejos de esto, se encuentra la impronta socioemocional de la escuela. Aseveraciones como "que cada estudiante se sienta cómodo y siempre mejor de sí mismo", que la escuela tome "en cuenta la salud mental y emocional del alumno, porque si está mal, no se puede aprender", la necesidad de "reducir el estrés" y que la escuela privilegie "más en el bienestar de la salud mental y física" pueden interpretarse como parte del mejoramiento emocional del transhumano. Esto es, la escuela ha sido y deber ser la institución responsable del mejoramiento humano (Condorcet, 2001), pero dado que las NBIC producirán acelerados mejoramientos cognitivos, la escuela

podrá concentrarse en la estabilidad socioemocional de los alumnos. Siguiendo a Fisher, tenemos un fenómeno posfordista por dos razones. Una, es que el estrés, la depresión o los diferentes trastornos de la salud mental son productos sociopolíticos y no meramente neurológicos e individuales como nos quieren hacer creer el tecnocapitalismo y el transhumanismo, dado que es una demanda reiterada de los estudiantes. Es cierto que el aislamiento y los terrores de la pandemia por COVID-19 los acrecentó, pero estas patologías sociales son anteriores a la crisis sanitaria iniciada en 2020. La escuela, en este sentido, como espacio principal de sociabilidad presencial en el capitalismo contemporáneo, se observa como un lugar en el que la patología social recupera su dimensión pública. Con esto quiero decir que la solicitud de cuidados personales y emocionales por parte de los jóvenes responde a lo que podemos llamar tentativamente la ego-escuela del futuro o una escuela customizada (Plá, González y Jiménez, en dictamen), en la que la enseñanza ya no es moral, sino emocional, pero que, al mismo tiempo, es un movimiento juvenil, consciente o no, que exige a la institución pública hacerse cargo de una patología sociopolítica tecnocapitalista. La escuela exclusiva para el yo, centrada en la individualización absoluta de los procesos de escolarización, podría recuperar la dimensión social de la escuela, pero ya no como educación, sino como salud pública. Así, la mirada que pone al joven siempre en falta, en impotencia reflexiva, como la de Fisher y Narodowski, no se ajusta plenamente a lo que ellos dicen de sí mismos. La realidad es un poco más antinómica.

La perspectiva de los jóvenes sobre el futuro de la escolarización no es, en principio, negativa o, por lo menos, explícita en cuanto a su fin como institución social. La siguen necesitando como espacio de sociabilidad y atención a la salud mental, pero esto también puede ser causa de que las sociedades contemporáneas no les han creado otros espacios y tiempos a los jóvenes ni a las familias. Sus anhelos, temores e imaginaciones escolares, que tienden a la mediación casi total de las tecnologías digitales, pueden considerarse un camino hacia su propio final. El paso de lo moral a lo emocional, la sustitución del docente por el robot, la reducción del tiempo escolar a la par que el aceleramiento de los aprendizajes y algunas otras demandas sobre

las que no he profundizado, como la radicalización de las desigualdades educativas por falta de acceso a dichas tecnologías, son todas advertencias de que la gramática y la cultura escolar se encuentran en una profunda transformación. El resultado, no mañana, pero próximo, es el fin de la escuela, exclama Narodowski. Pero este fin no hay que verlo con pesimismo, sino como destrucción que permitirá regenerar lo educativo, incluso la escuela, pero ya sin su vieja gramática. Aquí, las redes de Illich y una educación democrática, horizontal, desescolarizada, recobran sus bríos una vez más, porque pensar la sociedad sin escuela tampoco es del todo nuevo. Más bien nace como contraparte de la escuela moderna. Quizá lo que estamos leyendo en las líneas del pensador argentino es una articulación temporal en la que la vorágine del presente es tan entreverada y compleja que nos impide comprenderla a cabalidad y nos produce una angustia tan dolorosa que, en vez de conservar el pasado, resubstancializar lo que quizá nunca existió a partir de la inmanencia de los rituales o, en su caso, una retrotopía (Bauman, 2022), nos hace lanzarnos hacia adelante, en la búsqueda acelerada por el gran acontecimiento, deseado y temido a la vez, que rompa el devenir histórico y encuentre por fin su desenlace (Augé, 2015: 11). Después, no sabemos que vendrá, quizá mil años de dicha educativa. Por eso, lo relevante de Narodowski es que nos obliga a pensar en el acontecimiento, en un posible mundo sin escuela, a sabiendas de que no hay una respuesta a lo que esa educación será, pues todavía no podemos pensar lo que nuestras condiciones de posibilidad no nos permiten.

Sin embargo, el transhumanismo, como los jóvenes de mi estudio, sí piensa en un futuro educativo más tangible que, aunque no explícito, se puede caracterizar ya no como un porvenir desescolarizado, sino sin educación, deseducado. Y lo hace tanto en lo filosófico como en lo técnico. La idea de mejoramiento humano apoyado en la investigación tecnocientífica permite sustituir la escuela como institución social responsable de dicho perfeccionamiento. Es decir, el objetivo ilustrado que le dio origen y su expansión por el mundo se conserva, pero su gramática pierde utilidad en el tecnocapitalismo contemporáneo. La escuela irá desapareciendo no porque su cultura interna esté caduca, sino porque habrá formas más eficientes de al-

canzar su misión cultural, entendida ésta como el mejoramiento humano. Las ciencias cognitivas y la biotecnología podrán crear compuestos químicos que nos mejoren la memoria, que nos permitan ser más inteligentes en la resolución de problemas y que aprendamos a aprender de manera sistemática, como la inteligencia artificial. La informática y la nanotecnología permitirán que accedamos a todo el saber en unos cuantos segundos, gracias a microchips alojados en nuestro cerebro. Este proceso de aprendizaje será automatizado y dirigido por las decisiones e intereses individuales y condicionado por nuestra nueva realidad biológica. No requeriremos de otro para nuestros aprendizajes ni para nuestras emociones, pues éstas podrán ser reguladas a voluntad, como en el clásico de ciencia ficción de Philip Dick (2021). Al momento de nuestro nacimiento, o quizá antes, por modificaciones genéticas y nanotecnologías, se nos facilitarán los medios para alcanzar los deseos expresados por los estudiantes: aprender más fácil, más rápido y mejor a partir de los intereses particularísimos de cada uno. Para esto, ya no se requiere de escuela, pues el transhumanismo es un proceso que paulatinamente irá reduciendo al acto educativo como ontología, para que el posthumano sea un sujeto creado con las capacidades de instruirse y, si cabe, educarse por sí mismo.

Es claro que la imagen anterior está más próxima a las ciencias sociales ficcionales que a una prospectiva fundada de corto o mediano plazo. Sin embargo, creo que vale la pena dejarla así por el tremendo impacto que pudiera producir sobre la naturaleza cultural del ser humano (Sahlins, 2014) y el papel que ha desempeñado —y sigue desempeñando— en ella la educación.

Sin cierre final

En cuestiones de futuros, no interesa cerrar las reflexiones. Toda discusión sobre el porvenir, en el instante de su producción, queda inconclusa. No hay sutura posible (Laclau y Mouffe, 2018). Por tanto, aquí, más que concluir, retomo la última imagen del apartado anterior, pues ese ejercicio muy sintético de ciencia social ficcional

nos permite revalorar la escala con la que estamos mirando el futuro de la escuela o, por lo menos, los deseos de algunos sobre el futuro de la escuela. De esta escala, de la que yo he trabajado únicamente tres futuros posibles, se puede reconocer primero lo obvio: se conserve, modifique o se pierda la gramática escolar, no hay forma de pensar este proceso sin la mediación de las tecnologías digitales (en su aceptación, adaptación o rechazo) y los procesos de escolarización y educativos que produce. Lo segundo, también mencionado, es la urgencia de dejar de pensar en un futuro, uniformidad temporal heredera del iluminismo (Hui, 2020), e indagar en los futuros posibles y deseados. En resumen, tecnología y pluralidad de futuros.

Pero la escala también reduce radicalismos o, por lo menos, las posiciones de futuro se reacomodan en relación con las otras. Por ejemplo, la autovaloración de Narodowski y el juicio que ha provocado sobre su libro, como provocativo y radical, puede ser matizado no sólo por la propia historia de la lucha contra la escolarización (Reimer, 1986; Holt, 1980; Fernández, 2018),[9] soslayada en *Futuros sin escuelas…*, sino porque, ubicada junto al transhumanismo y el futuro sin educación o de autoinstrucción tecnológica que subyace en el tecnocapitalismo, reacomoda la radicalidad del apocalipsis escolar. En la sociedad contemporánea y con los avances de la tecnología digital y su impacto en la vida escolar, hay elementos para poder construir el marco conceptual necesario para pensar un mundo sin escuelas; sin embargo, la escuela y sus actores tienden a no soportar su desaparición. La escuela no va a esfumarse en el corto o mediano plazo, como tampoco el intento de los Nostradamus modernos por fechar su fin. En este sentido, mi texto pone como defensores de la

9 El *homeschooling* es otra forma de rechazo a la escuela. Incluso encaja relativamente bien con la pretensión de "liberar al ideal pansófico de la sujeción a un único formato educativo y, por tanto, proponiendo un horizonte frente a la crisis actual. Con esta maniobra más lejana del dolor y la vergüenza compasiva que de una desafiante eutanasia proactiva, podremos escoger dispositivos de lo escolar sin embadurnarnos con su gramática" (Nadorowski, 2021: 53). Otros ejemplos de este movimiento, incluso contra la mediación tecnológica en lo educativo, pueden verse en formas alternativas y comunitarias de organizaciones educativas. En ambos movimientos, padres y madres de familia son los principales actores de los procesos de desescolarización. Ante estos movimientos, retomar la escuela como "suspensión" y libertad del niño de la familia cobra una importante relevancia social, educativa y política.

escuela a los actores directos de la escolarización, al mismo tiempo que los enfrenta e imbrica con aquellos que, ansiosos, necesitan con urgencia un final y los que, en su filosofía progresiva, la desvanecen poco a poco, no al transformar su gramática, sino al suplir su función social.

Quizá la humanidad deseducada, narrada aquí, sea un artilugio filosófico, ciencia ficción o más bien ciencia social ficcional, pero también, quizá, como sostienen los transhumanistas, es un futuro posible y deseable como parte del mejoramiento evolutivo de la humanidad. Por eso, el tecnocapitalismo y sus manifestaciones transhumanistas son —y seguramente seguirán siendo— potencias educacionales —y escolares— que intentan producir la imaginación colectiva necesaria para que ese futuro se conciba de manera concreta y encaje, a la larga, en la idea de sociedad futura que se propone (Francescutti, 2021: 153), primero, como posible y, después, como deseable. Pero es justo en lo deseable, en el conflicto entre los deseos y las relaciones de poder que conllevan, donde estos futuros encontrarán mayor resistencia y, tal vez, su inviabilidad. Sin embargo, más allá de esto, vale la pena retomar las voces de los jóvenes y pensar los futuros sin escuela (Narodowski, 2022), sin educación (transhumanismo), pero también con escuela. Éste es el derecho democrático a los múltiples futuros y, por supuesto, a tener escuelas.

Referencias

Abdul, Ojochogwu (2019), "Advancing neutral monism in big history and transhumanist philosophy", en Newton Lee (ed.), *The Transhumanism Handbook*, Cham, Springer, pp. 717-740.

Augé, Marc (2015), ¿Qué pasó con la confianza en el futuro?, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bauman, Zygmunt (2022), *Retrotopía*, Barcelona, Paidós.

Bostrom, Nick y Julian Savulescu (2017), "Ética del mejoramiento humano: estado del debate", en *idem* (eds.), *Mejoramiento humano,* Zaragoza, Teell Editorial, pp. 1-24.

Braidotti, Rosi (2015), *Lo posthumano*, Barcelona, Gedisa.

Brailovsky, Daniel (2019), *Pedagogía (entre paréntesis)*, Buenos Aires, Noveduc.

Condorcet, Jean Antoine (2001), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata.

Dick, Philip (2021), *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, Bogotá, Planeta.

Fernández Enguita, Mariano (2018), *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata.

Ferry, Luc (2017), *La Revolución transhumanista*, Madrid, Alianza.

Fisher, Mark (2016), *Realismo capitalista, ¿no hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra.

Francescutti, Pablo (2021), *Historia del futuro. Utopías y distopías después de la pandemia*, Granada, Comares.

Fukuyama, Francis (2008), *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*, Barcelona, Zeta.

Gadamer, Hans-Georg (2000), *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnos.

Holt, John Caldwell (1980), *El fracaso de la escuela*, Madrid, Alianza.

Hui, Yan (2020), *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad,* Buenos Aires, Caja Negra.

Klichowski, Michal (2015), "Transhumanism and the idea of education in the world of cyborgs", en Hanna Krauze-Sikorska y Michal Klichowski (eds.), *The educational and social world of a child. Discourses of communication, subjectivity and cyborgization,* Poznan, University Press.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2018), *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI Editores.

Larrosa, Jorge (2020), *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*, Barcelona, Laertes.

Larrosa, Jorge (ed.) (2018), *Elogio de la escuela*, Madrid, Miño y Dávila.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

More, Max (2015), "The philosophy of transhumanism", en Max More y Natasha Vita-More (eds.), *The transhumanist reader: classical and contemporary essays on the science technology and philosophy of the human future*, Chichester, Wiley-Blackwell.

More, Max (1998), "The extropian principles. A transhumanist declaration", *The published data of Robert Munafo*, <https://www.mrob.com/pub/religion/extro_prin.html>, consultado el 27 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Narodowski, Mariano (2022), *Futuros sin escuelas: tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y pansophia secuestrada*, Buenos Aires, Perspectivas.

OpenAI (2023), "El futuro sin escuelas", *ChatGPT*, <https://openai.com/index/chatgpt/>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Plá, Sebastián (2020), "Apología por la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 170, pp. 5-13.

Plá, Sebastián, Nimbe Muñoz y Amauri Eugenio (2024), "El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina", *Educação e Sociedade*, núm. 45, <https://doi.org/10.1590/ES.278832>, consultado el 18 de enero, 2025.

Plá, Sebastián, Camila González Warnholtz y Mónica Jiménez Orea (en dictamen), "Escuelas distópicas. Jóvenes imaginan el futuro de la escolarización", *Educação & Realidade*, Brasil.

Rancière, Jacques (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

Reimer, Everett (1986), *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, Barcelona, Labor.

Sahlins, Marshall (2014), *La ilusión occidental de la naturaleza humana: con reflexiones sobre la larga historia de la jerarquía, la igualdad y la sublimación de la anarquía en Occidente y notas comparativas sobre otras concepciones de la condición humana*, México, FCE.

Selwyn, Neil, Luci Pangrazio, Selena Nemorin y Carlo Perrota (2020), "What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction", *Learning, Media and Technology*, vol. 45, núm. 1, pp. 90-106, <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>, consultado el 18 de diciembre, 2023.

Suárez-Villa, Luis (2012), *Globalization and technocapitalism: the political economy of corporate power and technological domination*, Farnham, Ashgate.

WTA (2005), "The transhumanist declaration", <https://itp.unifrankfurt.de/~gros/Mind2010/transhumanDeclaration.pdf>, consultado el 18 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

LA ESCUELA COMO ESPACIO POTENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN. FABULACIONES EN TORNO A LA POSPANDEMIA

Andrea Marian Martínez Espinosa

El presente texto pretende fabular sobre la escuela. Con este propósito, uso como (pre)texto la pospandemia y lo común. Para lograrlo, organicé el capítulo en tres apartados. En el primero, enlazo interpretaciones sobre la pandemia y la pospandemia. En el segundo, trazo reflexiones acerca de la construcción de lo común. Finalmente, en el tercero, fabulo la escuela como espacio potencial para construir lo común en la pospandemia. Este escrito, como sugiere Haraway (2019), pretende ser una figura de cuerdas que, a partir del entrelazamiento, posibilite elaborar nuevas figuras que nos permitan fabular la transformación de la institución escolar.

La pandemia y la pospandemia como posibilidad de fabular

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020 (OPS, 2020). Ante un virus nuevo, una enfermedad desconocida y miles de muertes, diversos gobiernos decretaron un confinamiento destinado a disminuir el contagio y evitar la saturación hospitalaria. Desde múltiples lugares, con muy diversas condiciones de vida, las personas contemplaron cómo se tambaleaba el mundo. La angustia y el terror se presentaron y acrecentaron conforme aumentaban el número de contagios y muertes. De manera contraria, cuando dicho número disminuyó y las vacunas se desarrollaron, la esperanza y la ilusión comenzaron a ganar terreno.

No obstante, el estado de alerta retornaba cuando surgían nuevas variantes y las vacunas se distribuían de manera desigual.

La pandemia por COVID-19 se nos presentó como un problema común, entendido como un fenómeno que, aunque fue registrado de formas diferentes, atravesó la vida de todas las personas en el mundo. Butler (2023) apunta que, en la actualidad, no podríamos hablar de un mundo común, sino que resulta más preciso afirmar que existen muchos mundos, diversos y desiguales, que se solapan o se superponen. No obstante, la pandemia, como fenómeno global que se extendió a través de esos mundos solapados y superpuestos, se exhibe como una condición del mundo. En otras palabras, la pandemia trajo consigo una oscilación entre mundo-mundos.

En esta oscilación, el virus nos mostró la crueldad cotidiana que opera en el mundo. Concretamente, profundizó, expandió y generalizó las violencias, las desigualdades y las injusticias (Butler, 2023; De Sousa, 2021; Preciado, 2022). Nuestras sociedades, regidas por tres sistemas de dominación —colonialismo, capitalismo y patriarcado— forjan exclusiones, marginaciones y opresiones específicas y múltiples. Lugones (2008) ha demostrado que dichos sistemas de dominación se imbrican, creando una matriz cuyas dimensiones de género, raza y clase son co-constitutivas. Esto produce una diferencia ontológica que imposibilita reconocer la plena humanidad de ciertas personas y grupos; es decir, se establecen jerarquías como formas de subhumanidad. De esta manera, los grupos más afectados por la pandemia compartían una vulneración común, derivada de la matriz de dominación, que se consolidó mucho antes de la emergencia sanitaria.

El virus nos mostró la crueldad que hemos normalizado: hay vidas que se consideran poco valiosas o importantes. Butler (2023), recuperando a Max Scheler, subraya que lo que podría parecer una pregunta abstracta y filosófica brotó de formas concretas y cotidianas: ¿las vidas de qué personas se consideran dignas de ser cuidadas, protegidas y salvaguardadas? Ese posicionamiento referente a que la economía era más importante que la salud se sustentó en asumir que el mercado era más importante que la vida. Por ende, la economía no se activó para apoyar a las personas vulneradas, por el contrario,

precisamente porque sus vidas se consideraron prescindibles y remplazables se les colocó en situaciones riesgosas, que propiciaron que enfermaran o murieran (Butler, 2023; De Sousa, 2021).

Como sociedad, aceptamos que ciertos cuerpos no se confinaran para que a otros les fuera posible aislarse. Hubo cuerpos, con énfasis en aquellos que eran atravesados por sistemas de opresión, que no tenían opciones, simplemente tenían que salir a trabajar y, en muchas ocasiones, enfrentaron enormes riesgos. Si bien hubo personas que decidieron no respetar la cuarentena por múltiples factores, hubo quienes no tuvieron la posibilidad de elegir. Ante esto, millones perdieron la vida. No se les protegió porque, bajo estos sistemas de dominación, sus vidas no se consideraron importantes. Sus muertes, además, no fueron merecedoras de duelo; es decir, su pérdida fue prácticamente indiferente (Butler, 2023; De Sousa, 2021).

El virus infectó y mató a quienes peor podían defenderse de él. Esta predisposición tuvo varios precedentes: condiciones negativas de salud preexistentes derivadas de la imposibilidad de cuidar de manera integral del cuerpo; pocas o nulas posibilidades de quedarse en casa, mantener distanciamiento físico, usar cubrebocas y lavarse las manos; viviendas en condición de hacinamiento; precariedad económica que imposibilitó dejar de trabajar para quedarse en casa; pocos o nulos derechos laborales, donde la cuestión no era trabajo o muerte, sino enfermedad o muerte como resultado del trabajo; acceso deficiente o nulo a los sistemas de salud que podrían haber salvado vidas o aliviado el sufrimiento, y un largo etcétera.

Butler (2023), retomando a Max Scheler, al reflexionar sobre las condiciones del mundo que posibilitaron lo que aconteció, plantea la pregunta: "¿qué tipo de mundo es éste en el que algo como esto puede suceder?". Esta pregunta no trata sólo del hecho o fenómeno que se suscitó —en este caso, la pandemia—, sino del mundo en el que fue posible; es decir, no es el acontecimiento como tal, sino el mundo en el que pudo suceder.

Dicha pregunta va de la mano de otra: ¿cómo vamos a vivir en este mudo? La OMS declaró el fin de la COVID-19 como emergencia de salud pública de preocupación internacional el 5 de mayo de

2023 (OPS, 2023). La pregunta que permanece abierta es: ¿seremos capaces de aprender las lecciones de la pandemia?

De Sousa (2021) esboza tres escenarios pospandémicos. El primero, *todo como antes y peor*, es aquel que consiste en el avance dramático de sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales. El neoliberalismo, caracterizado por estar desprovisto de ética, se aprovechará —tal como lo hizo— de la crisis, el sufrimiento y la destrucción como oportunidad de lucro, de modo que será la expropiación de la vida como condición de acumulación del capital. La Oxfam (2022), en su informe *Beneficiarse del sufrimiento,* mostró que durante la pandemia la riqueza de los millonarios se disparó a niveles sin precedentes. Sin duda, en este escenario surgirán movilizaciones, pero la respuesta para asegurar la supervivencia del capitalismo será el uso de nuevos y más sofisticados mecanismos de vigilancia, disciplina y castigo.

El segundo escenario, *cambiar algo para que todo siga igual*, es aquel que perpetúa las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales. El Estado tendrá una mayor intervención en la garantía de derechos esenciales como la salud, la educación y el trabajo de sectores más amplios; sin embargo, mantendrá omisiones y ausencias que no permitirán una transformación radical debido a que los sistemas de dominación seguirán prácticamente intactos.

El tercer escenario, *luchar por sociedades poscapitalistas, poscolonialistas y pospatriarcales*, es aquel donde se pondría a discusión el modelo civilizatorio. En este escenario se reconocería la disfunción del modelo actual y, por tanto, se plantearía la necesidad de modelos alternativos. De un problema común surgiría la aseveración de un futuro común. Esto no es ilusorio e ingenuo, basta recordar que, en el periodo más agudo de la pandemia, varios grupos actuaron con enorme inventiva para proteger, cuidar y mantener la vida en sus comunidades. Se gestaron iniciativas de solidaridad y de ayuda mutua que incluyeron la difusión de la información actualizada, verificada y científica; la prevención y la atención a la violencia de género; la provisión de alimentos y vivienda, así como de cuidados colectivos, entre otras (Nel·lo, Blanco y Gomà, 2022).

Ahora, con el fin de la pandemia, aparecen dos preguntas que elabora Butler (2023): "¿qué hace que una vida sea vivible?" y "¿qué hace que un mundo sea habitable?". Cuando preguntamos en qué condiciones una vida es vivible asumimos que hay condiciones donde la vida no es vivible; es decir, existen situaciones insoportables de pobreza, desigualdad, injusticia y violencia. Por esta razón, una vida vivible es aquella que no sólo puede ser vivida, sino que mantiene y confirma el deseo de continuar viviendo.

Butler (2023) afirma que la posibilidad de una vida vivible depende de un mundo habitable. Un mundo que posibilite las condiciones para ser habitado da cuenta de una vida conectada con otras formas de vida, tanto humanas como no humanas. La propia pandemia, al demostrarnos que éramos capaces de contagiar y de contagiarnos, nos permitió darnos cuenta de la interrelación de las personas. El motivo por el cual se nos restringió acudir a ciertos lugares era tanto para protegernos a nosotros y nosotras mismas como para proteger a los demás. Así, se evitó que contrajéramos un virus que podía matarnos y, a su vez, que transmitiéramos un virus que quizá desconocíamos que portábamos y podía enfermar y matar a alguien. La gran lección social y ética que nos dejó la pandemia es que:

> lo que hace que una vida sea vivible es una cuestión que nos muestra implícitamente que la vida que vivimos nunca es exclusivamente nuestra, que las condiciones para que una vida sea vivible tienen que garantizarse, y no sólo para mí, sino, más en general, para las vidas y los procesos de vidas (Butler, 2023: 72).

La vida que vivimos tiene un carácter interconectado, entrelazado y poroso; nuestra existencia está ligada a otras vidas. Además, somos seres completamente vinculados en un mundo vivo; esto es, una vida vivible requiere de un mundo habitable. Ser implica siempre ser con otras y otros. Sin duda, hay daños que son irreparables e irremediables, por lo que debemos vislumbrar las posibilidades modestas de una recuperación parcial que permitan a la humanidad y no humanidad vivir y morir bien. La tarea consiste en establecer alianzas multiespecies para aprender a vivir y morir bien entre hu-

manes y no humanes. Las formas de vinculación deben dirigirse a construir y sostener una vida vivible y un mundo habitable sustentado en la igualdad radical (Butler, 2023; Haraway, 2019; Preciado, 2022).

El mundo en el que la pandemia sucedió es un llamamiento urgente para renovar un sentido diferente de mundo-mundos. La renovación de sentidos requiere de la imaginación y la fabulación porque el mundo-mundos que necesitamos para vivir y morir bien aún no existen. Esta renovación de sentidos debe ser reclamada y afirmada precisamente por aquellos cuerpos que hoy resisten y luchan para seguir viviendo. Esa resistencia y lucha debe ser la sustancia misma de la fabulación (Butler, 2023; Haraway, 2019; Preciado, 2022).

Para Preciado (2022), este mundo-mundos que aún no existen tiene que ver con que la pandemia, como condición epistémico-política, representa una disforia generalizada que nos muestra la tensión entre las oposiciones conservadoras y las fuerzas emancipadoras que caracterizan hoy al mundo contemporáneo en su conjunto. Esta tensión entre lo conservador y lo emancipador hace alusión a un desfase o brecha entre dos regímenes epistémico-políticos: el neoliberal, colonial y patriarcal, heredado de la modernidad occidental, y varios regímenes alternativos, aún balbuceantes, que se forjan por medio de actos de crítica, rebelión, desobediencia, imaginación, fabulación y experimentación política.

Con la pandemia hubo un recrudecimiento de la pobreza, la desigualdad, la injusticia y la violencia. Este recrudecimiento denotó la inviabilidad del actual régimen global neoliberal, colonial y patriarcal. Dicha deslegitimación va de la mano de las nuevas y articuladas formas de contestación, resistencia y lucha de los movimientos feministas y antipatriarcales; antirracistas; anticapitalistas; trans, intersex y queer; proletarios; populares; indígenas; ecologistas; cibernéticos, etcétera (Butler, 2023; De Sousa, 2021; Preciado, 2022).

Con la pandemia y la pospandemia, acorde con Preciado (2022), estamos atravesando un desplazamiento epistemológico y político. Los cuerpos prescindibles, remplazables, no valiosos o no importantes, es decir, los cuerpos subalternizados de las mujeres trans y cis; las disidencias sexo-genéricas; las personas con discapacidad y diversidad

funcional; las racializadas; aquellas en situación de pobreza; las comunidades rurales e indígenas; las personas migrantes y refugiadas; las poblaciones en situación de calle; las personas presas, etcétera, se están separando del orden capitalista, patriarcal y colonial por medio de prácticas de inadecuación, disidencia y desidentificación. Esta disforia generalizada produce la posibilidad de transición, es decir, la crisis acentuada permite pensar en la transformación que es necesario llevar a cabo para vivir una vida vivible y habitar un mundo habitable. Dicha transformación, en un escenario pospandémico, necesariamente pasa por la fabulación (Butler, 2023; Haraway, 2019; Preciado, 2022) y, a su vez, por la fabulación de la escuela, dado que es uno de los pocos espacios que hacen del futuro su germen (Arata, 2020; Cornu, 2012; Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

Construcción de lo común como escenario más allá de la amalgama patriarcado, capitalismo y colonialidad

El asedio del capitalismo neoliberal, bajo las etiquetas de modernización, desarrollo y progreso, ha condenado a millones de personas a vivir en condiciones de exclusión, precariedad, miseria y muerte. Además, ha intentado subordinar a todas y cada una de las esferas a la lógica del mercado, al margen de la explotación, la expropiación, la degradación y la destrucción, lo que ha puesto en riesgo la continuidad de la vida en el planeta. La pandemia da cuenta de esta exacerbación. Ante este escenario, surge la fabulación de lo común como expresión de un modelo civilizatorio alternativo.

Cabe destacar que la organización alrededor de lo común ha existido durante siglos y, a pesar de los ataques tendientes a su erradicación, aún prevalecen trazos y fragmentos que se regeneran y expanden constantemente. Mencionar esto es importante porque lo común no constituye un proyecto ilusorio, ni uno cuya realización se limite a ámbitos locales y efímeros. Lo común incluye experiencias que se replican cada vez más en diversas regiones del mundo (Federici, 2020; Menéndez, 2021).

En las últimas décadas, diversos movimientos sociales han mostrado un interés renovado por lo común, tanto en zonas rurales-indígenas como en zonas urbano-populares. Estos proyectos, por mencionar algunos, incorporan: agricultura sostenida por y para la comunidad; huertos urbanos; bancos de semillas; rescate de comida previamente destinada a vertederos de basura; comedores comunitarios; guarderías comunitarias; crianza colectiva; economías sociales, circulares y solidarias; cooperativas organizadas desde la autogestión; prácticas de trueque; monedas locales; bancos de tiempo; licencias Creative Commons y *software* libre, entre otros (Federici, 2020).

Esta idea y práctica de lo común no se limita a construir válvulas de escape o diques de contención frente al ataque de los sistemas de dominación, sino que proporciona alternativas viables a largo plazo ante la imposibilidad del Estado y del mercado para garantizarnos una vida vivible y un mundo habitable. Sobre esto, Federici (2020) apunta dos aspectos. Por un lado, no podemos simplemente abandonar el Estado porque es donde se acumula la riqueza que hemos producido con nuestro trabajo pasado y presente. Por otro lado, la mayoría dependemos del capital para sobrevivir, dado que carecemos de tierra u otros medios de subsistencia.

Gutiérrez (2019) agrega que no podemos destruir el capital en tanto nos atraviesa y nos constituye. Sin embargo, debemos movilizarnos para reapropiarnos colectivamente de la riqueza que hemos producido; abolir las dicotomías y jerarquías sociales que producen desigualdad e injusticia; subvertir la relación que tenemos con el capital para disolverla y anularla progresivamente, y asegurarnos de que estamos caminando más allá del capital, porque éste, al destruir los elementos básicos necesarios para la continuidad de la vida, ya no ofrece proyectos. En este sentido, en palabras de Menéndez (2021), lo común se presenta como un proyecto político que no sólo se antepone al binomio Estado-mercado capitalista, sino que anticipa ir más allá de éste.

Federici (2020) establece que la forma en que se organiza la división social del trabajo dentro del capitalismo, a través de la separación entre producción, reproducción y consumo, nos conduce a ignorar las condiciones en las que se produce lo que consumimos.

De esta forma, la producción de nuestra vida se ha transformado en la producción de muerte. No puede gestarse lo común a menos que nos neguemos a basar nuestra reproducción en el sufrimiento y el dolor de otras personas. El bien común supone tanto impedir que sigamos alimentando el proceso de acumulación capitalista como rechazar que nuestra reproducción ocurra a expensas de la vida de la humanidad y demás seres vivos del planeta. En el caso de la pandemia, lo común hubiese implicado negar que ciertos cuerpos enfrentaran enormes riesgos —en muchos casos, la propia muerte— para que a otros cuerpos les fuera posible confinarse.

Las iniciativas sobre lo común ponen la reproducción social —entendida como aquello que permite crear y recrear relaciones sociales centradas en la producción de la vida— en el centro de la transformación social. La reproducción no sólo abarca la dimensión material, sino afectiva y simbólica. Esta reproducción implica la reorganización de los roles, las normas, las reglas, las tareas y las actividades, en términos horizontales y cooperativos. Esto se vincula directamente con las demandas de mujeres y feministas relativas a la superación de la escisión entre las esferas pública y privada, la cual ha conllevado a la división sexual y racial del trabajo (Gutiérrez, 2019 y 2021).

A las mujeres y a los cuerpos feminizados, mediante la división sexual del trabajo, se nos ha atribuido la responsabilidad primordial del trabajo reproductivo, doméstico, de crianza y de cuidados. Es muy importante considerar que esta atribución no constituye la esencia o la naturaleza de las mujeres. El género, como construcción sociocultural impuesta, ha configurado un sistema binario y jerárquico que define lo femenino como "propio de las mujeres" y lo masculino como "propio de los hombres". Este sistema de poder, imbricado con la raza y la clase, genera diversos grados de desventaja, discriminación, violencia, opresión, marginación y explotación en los cuerpos feminizados.

Cuando se señala que las mujeres han tenido y tienen un papel central en la construcción de lo común, lo que se pretende exhibir es que, a través de la agencia, la resistencia y la lucha, han reorganizado el trabajo reproductivo, sacándolo del espacio privado y

trasladándolo al público. Las luchas de las mujeres, desde la reorganización colectiva del trabajo doméstico, de crianza y de cuidado, han visibilizado el carácter político y el valor social del trabajo reproductivo. En otras palabras, han politizado el cuidado. Esto, insisto, no significa esencializar o naturalizar este trabajo como tareas exclusivamente femeninas. Por el contrario, se intenta desmantelar la arquitectura generizada —entendida como la construcción social de la realidad a partir de las diferencias dicotómicas y jerárquicas del género— para reconstruir nuestras realidades como espacios donde todas las personas sostienen y reproducen lo común (Federici, 2020).

El trabajo reproductivo que sostuvieron las mujeres y los cuerpos feminizados para mantener la vida de sus familias, barrios y comunidades durante la pandemia es ahora más indispensable que nunca, ya que atravesamos una crisis multidimensional y un ataque violento y brutal hacia ciertos cuerpos y territorios por parte de la amalgama del patriarcado, el capitalismo y la colonialidad. Lo que se pretende resaltar es que la lucha de las mujeres y feministas nos ha enseñado —y continúa enseñándonos— que hay posibilidades de mundo-mundos diferentes. En éstos, aquello que históricamente fue invisibilizado, despreciado, relegado y negado por la mirada productivista del capitalismo, ocupa ahora el centro; es decir, el lenguaje y la política de lo común gira alrededor de la reorganización de la reproducción social porque ahora entendemos que eso es lo que sostiene la vida (Federici, 2020; Gutiérrez, 2019 y 2021; Menéndez, 2021; Morgade, 2020).

Respecto de lo común, es importante señalar cuatro de sus pilares. El primero es que lo común no se restringe a lo rural-indígena, sino que puede surgir en cualquier espacio bajo formatos plurales, dado que no constituye algo dado, sino que se crea, ajusta, mantiene y, cuando no se nutre, desaparece.

El segundo es que las experiencias de lo común son siempre singulares, ya que están moldeadas por especificidades contingentes y situadas. No existe una sola forma de producir lo común, sino múltiples; cada dinámica es irrepetible y no puede replicarse de manera idéntica (Federici, 2020; Gutiérrez, 2019 y 2021; Linsalata, 2019; Menéndez, 2021).

El tercero es que lo común no son cosas, objetos o bienes, sino relaciones sociales y políticas que se cultivan. Aquello que nombramos bienes comunes no puede entenderse al margen de las personas; las relaciones de interdependencia, reciprocidad y cooperación; las prácticas organizativas; los procesos de significación y resignificación; la construcción de vínculos afectivos, y las condiciones que hacen posible su conservación, producción y reproducción (Federici, 2020; Gutiérrez, 2019 y 2021; Linsalata, 2019; Menéndez, 2021).

El cuarto es que lo común está asentado en las prácticas político-pedagógicas. Éstas tienen que ver con la serie de actos y estrategias que se despliegan para enfrentar problemas y necesidades comunes que permitan garantizar la reproducción, como los tiempos y los espacios para reunirse; tomar y circular la palabra; escuchar activamente; discutir y debatir; abordar los conflictos y los desacuerdos; negociar y tomar decisiones; estar y hacer juntas y juntos; establecer responsabilidades; rotar liderazgos; mantener y fortalecer vínculos; generar redes de colaboración y apoyo mutuo, y establecer alianzas (Federici, 2020; Gutiérrez, 2019 y 2021; Linsalata, 2019; Menéndez, 2021).

Dicho lo anterior, lo común implica el despliegue cotidiano y reiterado en torno a esfuerzos colectivos por el cultivo, la revitalización, la regeneración y la reconstrucción de las condiciones materiales y simbólicas para garantizar la reproducción de la vida en común (Gutiérrez, 2019 y 2021). Es importante destacar que sobre la dimensión político-pedagógica recae la potencialidad para impulsar la producción y reproducción de lo común hacia procesos de transformación social.

Linsalata (2019) enfatiza que la principal dificultad para la expansión de lo común radica en el mantenimiento de la organización para sostener la vida bajo el constante, renovado y ultraviolento ataque del capitalismo. Ante esto, propone pensar la transformación social desde una perspectiva más fértil. En concreto, reconoce que la transformación no es un evento, sino un proceso de larga duración histórica que no es lineal o uniforme, sino que atraviesa procesos de crisis y de estabilidad. En este largo proceso, propongo fabular

la escuela como una de las posibilidades de construcción colectiva destinada a la transformación de dicha institución.

La escuela como espacio para la construcción de lo común a partir de un acto de fabulación

La fabulación tiene una doble intención: plantear un problema y especular sobre sus posibles soluciones. En este caso, la escuela atraviesa un fuerte cuestionamiento. Desde las posturas más conservadoras hasta las más radicales exigen su reformulación y, en algunos casos, su desaparición. Hay que recordar que la escuela es una invención histórica, es decir, es una construcción social, de modo que puede permanecer, transformarse o desaparecer (Masschelein y Simons, 2014). En este sentido, mi fabulación apuesta por su transformación; me propongo fabular la escuela como un espacio potencial para la construcción de lo común.

Para comenzar, la fabulación es una reflexión profunda y minuciosa sobre algo, en este caso la escuela. Dicha reflexión, desde los parámetros de la ciencia moderna, se suele asociar con lo falso, lo inexacto y lo erróneo. No obstante, basta recordar que las feministas epistemólogas son críticas de la ciencia, de sus ideologías y pretensiones; se han apartado de las doctrinas de la objetividad, la neutralidad y la universalidad cientificista, y han manifestado que la única manera de desarrollar una visión profunda y amplia sobre el mundo-mundos es produciendo conocimientos situados, parciales, localizables, encarnados y críticos (Araiza, 2020; Haraway, 1995 y 2019; Torres, 2019).

En este sentido, la fabulación es una fórmula contingente, abierta e inacabada. Es importante destacar que la fabulación surge de una crisis generalizada en los modos de pensar hegemónicos; esto es, se presenta como una forma que desestabiliza el pensamiento unívoco —eurocéntrico, masculino, heterosexual, cisgénero, blanco y burgués—. Por tanto, se asienta en una producción de conocimientos anclados a la contestación, crítica, desobediencia, resistencia y lucha

gestada desde las personas subalternizadas (Araiza, 2020; Haraway, 2019; Torres, 2019).

Frente a esta crisis generalizada, Haraway (2019) propone el uso de la sigla SF, que refiere a la combinación de ciencia ficción; fabulación especulativa; figuras de cuerdas; feminismo especulativo, y hechos científicos. En sus palabras, SF "es contar cuentos y narrar hechos; es el patronaje de mundos posibles y tiempos posibles" (Haraway, 2019: 65). Por ello, fabular con SF no sólo es imaginar como una forma de pensar, sino que implica actuar, de manera contingente y situada, sembrando las semillas de futuros vivibles y habitables entre humanes y no humanes. Partiendo de esto, fabular la escuela sería una mezcla entre juego y trabajo que nos permitiría construir proyectos colectivos que nos habiliten a inducir, inventar, ensayar e improvisar una escuela que no existe, pero nos gustaría que existiera (Araiza, 2020; Butler, 2023; Haraway, 2019; Torres, 2019).

Para esta fabulación de la escuela, retomaré algunos planteamientos acerca de ésta como espacio para la suspensión y la profanación, acorde con Masschelein y Simons (2014); algunos principios de Meirieu (2004); las reflexiones de la escuela como proyecto político-pedagógico, según Apple (1979) y McLaren y Giroux (1995 y 1998); los planteamientos de la interculturalidad como proyecto político y epistémico de Walsh (2014 y 2021), y algunas reflexiones sobre la escuela como espacio de lo común, de acuerdo con Buenfil (2021), Cornu (2012), Diker (2012) y Pimienta (2021).

Para comenzar, la suspensión se produce cuando los estudiantes dejan sus entornos conocidos y habituales y se incorporan a la escuela, reuniéndose con docentes y compañeros, como lugar común de encuentro. En ese lugar común, pueden salir temporalmente de su posición social; es decir, se les saca del orden social desigual y se les intenta llevar a un tiempo y lugar igualitario. Esto quiere decir que la escuela les brinda la oportunidad de suspender su pasado, presente y futuro: atenúa el lastre del pasado que les coloca en una posición de desventaja en el espacio social; mitiga el presente, al pausar las demandas y las expectativas que la familia, la comunidad y la sociedad instauran, y aligera la presión de un futuro previamente proyectado que deriva de dicha posición, demandas y expectativas. En otras

palabras, la institución escolar frustra o altera lo supuestamente establecido y ofrece otras posibilidades (Masschelein y Simons, 2014).

La profanación ocurre cuando los conocimientos y las habilidades quedan desvinculados de su aplicación convencional; es decir, quedan desconectados de su función o propósito en el orden social, por lo que aparecen en y por sí mismos. En este sentido, en la escuela hay una relación con los conocimientos y las habilidades por los conocimientos y las habilidades mismas. Éstos, entendidos como objetos de estudio y de práctica que circulan en la sociedad y están fuera de las relaciones de propiedad, se constituyen como un bien público y común (Cornu, 2012; Simons y Masschelein, 2014).

Lo anterior quiere decir que la escuela no produce nada, forma personas. Las actividades, los ejercicios, las presentaciones, las tareas y los exámenes no son productos como tal, sino que son ensayos que permiten al alumnado adquirir y apropiarse de los conocimientos y las habilidades que usarán —o no— en el provenir, en forma casi imprevisible. En este proceso de formación, donde lo importante es ensayar y practicar, una y otra vez, la escuela debiera ser lugar seguro para equivocarse y volver a empezar (Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

Entonces, la institución escolar tiene la función de juntar, a un mismo tiempo, a personas muy diversas en un lugar común para agruparse alrededor de y tener contacto con objetos culturales públicos y comunes para que cada una, de manera colectiva e individual, pueda ubicarse temporalmente más allá del contexto espacial y temporal propios. Dicho esto, los docentes se enfrentan a la tarea de mantener unido a un grupo de personas que, de entrada, no tienen ninguna afinidad común, debido al carácter aleatorio y obligatorio de su agrupación. No obstante, con todas sus diferencias, se reúnen para explorar y apropiarse de un objeto cultural común y público. Las maestras y maestros dotan a sus estudiantes de la misma oportunidad para comenzar; invocan algún aspecto del mundo; invitan a prestar atención, explorar e involucrarse en algo de ese mundo, y ponen en acto condiciones comunes que acojan a cada persona en particular. De este modo, los estudiantes se insertan en tiempos, lu-

gares, objetos y experiencias comunes (Cornu, 2012; Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

Sin duda, existen otros espacios que ponen a disposición de las personas una serie de información y conocimientos; sin embargo, la escuela, al propiciar el contacto tanto con los objetos de estudio como con los demás individuos, permite el surgimiento del deseo y de la necesidad de interpelar el mundo. Sabemos que las observaciones, los cuestionamientos, las críticas, etcétera, no aparecen en el vacío, sino que se ponen en marcha a partir de aspectos que se perciben como insuficientes, incompletos y potencialmente más complejos. La escuela posibilita que esa curiosidad, entendida como la exploración e involucramiento con el mundo, no se restrinja a aquellos que poseen capital cultural elevado por su entorno familiar, comunitario y social. La curiosidad intelectual-afectiva es un proceso que es preciso fomentar y acompañar. Ante esto, la tarea de los docentes radica en encauzar la atención, exploración e involucramiento de sus alumnos con algo del mundo (Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

En concreto, la escuela se propone transmitir, de forma progresiva y exhaustiva, a todos sin excepción, el conjunto de conocimientos y saberes considerados constituyentes del lazo y tejido social en un momento dado de la historia (Meirieu, 2004). Sobre esto, es importante recordar que la escuela es una institución moderna, cuyo mandato fue transmitir, consolidar y renovar aquello que la sociedad tenía en común; esto es, su función era formar a la ciudadanía para que compartiera una historia, una identidad nacional, una lengua, etcétera. Para esta formación alrededor de lo común, bajo una supuesta igualdad de oportunidades, se establecieron y fijaron elementos y procesos comunes: mismo currículo, misma estructura y organización, misma tecnología escolar, mismos rituales, etcétera. En pocas palabras, la escuela moderna vinculó lo común con lo homogéneo. Ésta se convirtió en una experiencia social común que, desde luego, se ha ampliado y diversificado (Diker, 2012).

No sobra decir que esa escuela moderna, en el supuesto amparo de lo común, ha salvaguardado los sistemas de dominación. Aquello que la escuela moderna sustentó como universal era —y es—, en rea-

lidad, una parcialidad. Ese recorte parte de una elección ideológica que selecciona, codifica, organiza y dispone una serie de conocimientos y saberes a los cuales se les confiere importancia, valor y legitimidad (Apple, 1979; Diker, 2012; McLaren y Giroux, 1995; Meirieu, 2004). La escuela, como institución cimentada históricamente y mediada por relaciones de poder, ha impuesto el eurocentrismo como la perspectiva dominante del conocimiento. De este modo, niega otras formas de producción de saberes y conocimientos, así como otros sujetos que también los producen (Walsh, 2014 y 2021).

Sin duda, la escuela moderna no sólo ha reproducido jerarquías, violencias, desigualdades y exclusiones por género, sexualidad, raza, clase, discapacidad, etcétera, sino que ha afianzado, por medio de múltiples dispositivos, mecanismos, prácticas, relaciones, conocimientos y saberes, el actual régimen global neoliberal, colonial, patriarcal y cisheterosexual al alentar a los estudiantes a aceptar, consentir y responder favorablemente a formas sociales, culturales, políticas y económicas que son poco benéficas para la gran mayoría de la población (McLaren y Giroux, 1995 y 1998).

No obstante, la escuela, como una realidad socialmente construida, es un espacio en disputa. Esto significa que profesores y alumnos no se limitan a reproducir discursos dominantes, sino que, al situarse entre discursos conflictivos y antagónicos, intercambian, aceptan, rechazan, negocian, reivindican, construyen y reconstruyen significados, de manera que pueden configurarse como agentes contestatarios y gestar formas de crítica, rebeldía, resistencia, lucha y esperanza que abarquen desde lo político hasta lo ontoepistémico (McLaren y Giroux, 1995 y 1998; Walsh, 2014 y 2021).

Hasta ahora he manifestado que hay varias posibilidades y limitantes en la articulación entre la escuela y lo común. Desde mi perspectiva, las limitantes no necesariamente nos llevan a renunciar a dicha articulación. Queda claro que la asociación de lo común con lo homogéneo y lo universal es improductiva; de hecho, lo común como totalidad es imposible. Lo hegemónico expresa una relación política donde una particularidad asume la representación de lo universal; no obstante, lo hegemónico es una fijación temporal, parcial y precaria (Buenfil, 2021; Diker, 2012; Mouffe, 2007).

En este sentido, al abordar lo común en la escuela es imprescindible abandonar la ilusión de totalidad porque justamente esa pretensión es la base que constituye violencias, desigualdades, injusticias, marginaciones y opresiones. Esto quiere decir que ante un discurso de lo común, donde supuestamente está todo y todas las personas están incluidas, en realidad nos encontramos frente a un discurso hegemónico que, de hecho, constituye un mayor riesgo de exclusión. Dicho esto, lo común no es lo homogéneo ni lo universal, sino lo contingente, situado, plural, abierto, inacabado y posible.

Múltiples trabajos respaldan esta idea al exhibir que, entre los múltiples sentidos de lo común en la escuela, destaca la inerradicabilidad del desacuerdo, el conflicto, el antagonismo y la disputa. Dicho esto, lo común, desde lo contingente, situado, plural, abierto, inacabado y posible, reconoce que la apertura hacia nuevas demandas, exigencias, propuestas, proyectos y escenarios escolares más democráticos no está libre de tensiones y conflictos (Buenfil, 2021; Cornu, 2012; Diker, 2012; Mouffe, 2007; Pimienta, 2021). El conflicto es intrínseco a las relaciones sociales y es fundamental para la democracia radical y sustantiva. Por tanto, debe ser entendido como la posibilidad de que se reconfiguren constantemente las relaciones de poder en las aulas y las escuelas.

Construir una escuela donde la definición de lo común, en términos plurales, se mantenga abierta es fundamental, dada la exacerbación de los procesos de desregulación, privatización, explotación, degradación, destrucción, fragmentación, individualización y consumismo (Buenfil, 2021; Butler, 2023; Diker, 2012; Federici, 2020). La fabulación de lo común, en este caso, la fabulación de la escuela como espacio para la construcción de lo común en la pospandemia, aparece como expresión tanto de la inviabilidad del actual modelo civilizatorio como de la necesidad de modelos alternativos.

Haraway (2019) nos recuerda que, ante este escenario denso y complejo, ni la resignación desesperanzadora ni la utopía ilusa son opción. No habrá una recuperación completa, pero hay posibilidades modestas de una recuperación parcial que nos permita a humanes y no humanes vivir y morir bien. Las alianzas, redes e interconexiones, tan plurales, múltiples y diversificadas como sean posibles, nos

dotan de las mejores oportunidades para cultivar condiciones de mundo-mundos que posibiliten vidas vivibles y mundos habitables.

La escuela, como espacio que posibilita a los estudiantes ir más allá de sí y del propio mundo para conocer, introducirse y renovar el mundo en común, nos permite detonar una variedad de fórmulas para construir lo colectivo, entendido, de acuerdo con Gutiérrez (2019 y 2021), como el despliegue cotidiano y reiterado de esfuerzos compartidos por el cultivo, la revitalización, la regeneración y la reconstrucción de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para garantizar la reproducción de la vida en común.

Cabe recordar que la escuela expresa la intención colectiva de la vieja generación de traspasar el mundo-mundos a la nueva generación para dotarla de la posibilidad de prolongar ese mundo mediante su cuidado. De hecho, la escolar constituye una de las pocas instituciones que hace del futuro —mejor dicho, la transmisión del pasado y la comprensión presente para la proyección del futuro— su germen. Al desplegar el mundo a los estudiantes, les ofrece la posibilidad de experimentarse a sí mismos como una nueva generación que comprende el mundo, participa en él y, a la vez, lo renueva y transforma (Arata, 2020; Cornu, 2012; Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

Para comenzar a cerrar este capítulo, la escuela es insustituible porque habilita espacios y momentos para encontrarse, vincularse y relacionarse en torno a lo público y lo común en tanto recinto destinado a germinar, compartir y alimentar el interés, la atención y el compromiso con el cuidado del mundo. Para un mundo en común, hacen falta espacios, momentos, objetos y experiencias comunes, como la escuela. No obstante, es evidente que ésta debe reinventarse como un espacio que incorpore nuevos sentidos plurales de lo común (Arata, 2020; Cornu, 2012; Meirieu, 2004; Masschelein y Simons, 2014).

Cierre parcial para proseguir con la con-fabulación de la escuela

En este cierre parcial, propongo que la escuela, para ser un espacio potencial que nos permita construir lo común en la pospandemia, debe recuperar las voces, las experiencias, las vivencias y demás, de aquellos cuerpos que hoy resisten y luchan fabulando un mundo-mundos que posibiliten una vida vivible y un mundo habitable. Sin duda, este proceso de transformación de la escuela no sería un evento, sino un proceso atravesado por tensiones, disputas y conflictos.

En un acto de fabulación, para mí, esa escuela sería aquella que sostiene el encuentro en espacios seguros y libres de violencias; garantiza la reparación del daño y la no repetición de agresiones, violencias, desigualdades e injusticias; rechaza la justicia punitiva y apuesta por la restaurativa; posibilita la formación de redes de apoyo, acompañamiento y cuidado; privilegia la ternura y el buen trato; abraza todas las identidades, las orientaciones y las expresiones de género; brinda educación sexual integral, y favorece la manifestación, la movilización y la expresión de los afectos y del cuerpo.

Además, esa escuela pone al centro a las subalternidades; hace dialogar los saberes no hegemónicos y hegemónicos; posibilita el contacto con los conocimientos y saberes que doten de inteligibilidad al mundo-mundos, nuestras historias individuales y nuestras historias colectivas; considera que la diversidad es parte de la riqueza; facilita la formación de relaciones, vínculos y alianzas inesperadas; cultiva la memoria y la conciencia histórica; mantiene la porosidad con los movimientos sociales; garantiza los derechos laborales del magisterio, los directivos y otros agentes escolares; se opone ante quienes intentan privatizar lo público y lo común; parte de un derecho que garantiza el Estado, y busca fortalecer la democracia radical.

Esa escuela que fabulo incorpora las discusiones sobre la continuidad del mundo; proyecta una vida vivible y un mundo habitable, y se organiza alrededor del cultivo, la revitalización, la regeneración y la reconstrucción de las condiciones que nos dotan de las mejores oportunidades para vivir y morir bien.

Esta breve fabulación de la escuela pretende ser un relato que se extienda, desordene, cuestione, contradiga y altere como parte de un ejercicio colectivo en constante y permanente transformación. Lo anterior, porque fabular es siempre *con*-fabular; fabular nos muestra el carácter interconectado, entrelazado y poroso de nuestra vida y nuestro mundo-mundos. Por este carácter colectivo de la fabulación, los invito a que *con*-fabulemos la escuela para su florecimiento.

Referencias

Apple, Michael (1979), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.

Araiza, Verónica (2020), "El pensamiento crítico de Donna Haraway: Complejidad, ecofeminismo y cosmopolítica", *Península*, vol. XV, núm. 2, pp. 147-164.

Arata, Nicolás (2020), "La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 63-70.

Buenfil, Rosa (2021), "Corolario. Sobre los diversos sentidos de lo común", en Rosa Buenfil (coord.), *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*, Buenos Aires, CLACSO/USTA, pp. 151-158.

Butler, Judith (2023), *¿Qué mundo es éste? Fenomenología y pandemia*, Madrid, Penguin Random House.

Cornu, Laurence (2012), "Lugares y formas de lo común", en Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, La Hendija Ediciones, pp. 133-146.

De Sousa, Boaventura (2021), *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*, Madrid, Akal.

Diker, Gabriela (2012), "¿Cómo se establece qué es lo común?", en Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, La Hendija Ediciones, pp. 147-170.

Federici, Silvia (2020), *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Gutiérrez, Raquel (2021), "Producir lo común: Entramadas comunitarias y formas de lo político", en Mariana Menéndez y Mariana García (eds.), *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*, Madrid, Bajo Tierra, pp. 51-80.

Gutiérrez, Raquel (2019), "Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado-capitalismo y dominio colonial", en *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 79-94.

Haraway, Donna (2019), *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*, Bilbao, Consonni.

Haraway, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Linsalata, Lucía (2019), "Repensar la transformación social desde las escalas espaciotemporales de la producción de lo común", en *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 111-120.

Lugones, María (2008), "Colonialidad y género", *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 73-101.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

McLaren, Peter y Henry Giroux (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila Editores.

McLaren, Peter y Henry Giroux, (1995), "La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo", en Peter McLaren (ed.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, pp. 47-78.

Meirieu, Philippe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.

Menéndez, Mariana (2021), "Palabras-alma para una lengua política propia", en Mariana Menéndez y Mariana García (eds.), *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*, Madrid, Bajo Tierra, pp. 17-26.

Morgade, Graciela (2020), "La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: Acerca del 'cuidado' como categoría y eje de las políticas", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (eds.), *Pensar la educa-*

ción en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera, Buenos Aires, UNIPE, pp. 53-70.

Mouffe, Chantal (2007), *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona/UAB.

Nel·lo, Oriol, Ismael Blanco y Ricard Gomà (eds.) (2022), *El apoyo mutuo en tiempos de crisis. La solidaridad ciudadana durante la pandemia COVID-19*, Barcelona, Clacso/UAB/Instituto de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona.

OPS (2023), "Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa", <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>, consultado el 21 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

OPS (2020), "La OMS declara que el nuevo brote de coronavirus es una emergencia de salud pública de importancia internacional", <https://www.paho.org/es/noticias/30-1-2020-oms-declara-que-nuevo-brote-coronavirus-es-emergencia-salud-publica-importancia>, consultado el 21 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Oxfam (2022), "Beneficiarse del sufrimiento", <https://www.oxfam.org/es/informes/beneficiarse-del-sufrimiento>, consultado el 21 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Pimienta, Alejandro (2021), "La radicalidad del diálogo de saberes: Lo común y lo político", en Rosa Buenfil (ed.), *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*, Buenos Aires, Clacso/USTA, pp. 47-52.

Preciado, Paul (2022), *Dysphoria mundi*, Madrid, Anagrama.

Torres, Helen (2019), "Bastardas de Camille. Fabulación y feminismo especulativo de la mano de Donna Haraway", *Ecología Política*, núm. 57, pp. 98-103.

Walsh, Catherine (2021), "Interculturalidad, colonialidad y educación", en Catherine Walsh (comps.), *Aprender sin ataduras. Críticas y alternativas a la institución escuela*, México, El Rebozo, pp. 9-32.

Walsh, Catherine (2014), "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Catherine Walsh, Walter Mignolo y Álvaro García (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Del Signo, pp. 17-50.

II. LA ESCUELA COMO PROCESO, INTERACCIONES Y SUBJETIVACIONES

LA ESCUELA (NORMAL) COMO LUGAR CONSTRUIDO. PERSPECTIVAS DE DOCENTES NORMALISTAS

Julio Ubiidxa Rios Peña

Introducción

La escuela remite siempre a una diversidad de percepciones que expresan las diferentes vivencias que moldean la vida de las personas. Es un lugar en el que, dentro de una extensa lista de aspectos, nos relacionamos con otros (construimos noviazgos, amistades y enemistades), adquirimos habilidades para la vida dentro y fuera de la institución escolar, aprendemos conocimientos indispensables (aunque no necesariamente duraderos para todos), perfilamos o desechamos ideas y principios, así como elaboramos o consolidamos nuestra identidad.

Además, la escuela tiene una permanente presencia en nuestra vida: imprime en nosotros una heterogeneidad de marcas que nos acompañan aun cuando ya no formamos parte de ella. Esto hace que una definición de sus características sea una tarea tan plural como lo son las distintas personas que la han constituido y la constituyen. A pesar de esta situación, es precisamente dentro de la pluralidad de perspectivas posibles en donde surgen una serie de elementos que permiten delimitar la existencia de una escuela compartida; es decir, de una institución escolar que ofrece lugares, momentos y objetos que conforman una cotidianidad escolar colectiva.

En este capítulo se realiza una exploración de lo que es para las personas la escuela, en específico, para los docentes. El objetivo es mostrar las percepciones que los maestros normalistas construyen sobre ella, en términos de lo que es y de lo que debería ser. A partir

de dicho acercamiento se ofrece una mirada acerca de los entrelazamientos comunes que la escuela convoca en las personas.

La reflexión que aquí se presenta tiene como escenario particular la escuela normal, institución tradicionalmente vinculada, en el caso de México, a la formación docente para la educación básica (prescolar, primaria y secundaria). Esto sitúa a la normal como una institución estrechamente cercana a las definiciones compartidas de la escuela, al mismo tiempo que le hace plantear sus propias redefiniciones. De esta forma, a lo largo del capítulo se aborda la pregunta "¿qué es la escuela?" desde el planteamiento "¿qué es la escuela normal?".

Descripción y posibilidad

La escuela es un espacio y tiempo determinado para la enseñanza y el aprendizaje o, en un sentido más amplio, para la educación. Aunque aparentemente sucinta, esta caracterización inicial conlleva una complejidad que expresa aquello que la escuela es y lo que se espera de ella; es decir, tanto la descripción de lo que ha sido y es como las expectativas y las posibilidades puestas sobre ella.

Hablar de la escuela como un espacio y un tiempo específicos, desde una mirada descriptiva, implica señalar la existencia de una gramática (Tyack y Cuban, 2001), forma (Vicent, Lahire y Thin, 2001) o cultura escolar (Julia, 1995) que, en última instancia, expresan una homogeneidad en torno a las condiciones de lo escolar; esto es, la escuela como una institución que a lo largo del siglo XIX y XX consolidó su dominio sobre la educación moderna (Pineau, 2009).

Desde esta concepción, se pone énfasis en señalar la presencia de una configuración básica de la escuela que ha persistido (Dussel, 2013) a pesar de —o con— las diferentes transformaciones sociales que han ocurrido desde su surgimiento. La escuela ostenta un monopolio sobre la enseñanza y el aprendizaje, no de todas sus manifestaciones, pero sí de aquellas socialmente legitimadas (Fernández, 2018), de tal forma que se ha instalado como el principal medio para vivir la educación (Hunter, 1998).

La descripción de ella como institución se encuentra aparejada, en particular, a los procesos de escolarización de las sociedades modernas. Dicha vinculación se caracteriza, principalmente, por la extensión de la educación a la totalidad de la población infantil y juvenil (Viñao, 2008), la división de los espacios físicos en donde transcurre (Escolano, 2000), la graduación del aprendizaje (Tyack y Cuban, 2001; Vicent, Lahire y Thin, 2001), la creación de un cuerpo de especialistas para la enseñanza (Julia, 1995; Pineau, 2009) y el desarrollo de contenidos descontextualizados (Baquero, 2020; Terigi, 2020).

Hacer referencia a la escuela remite colectiva e individualmente a una idea compartida en términos, por ejemplo, de los grados escolares, la infraestructura, las formas de evaluación y acreditación, las fechas de inicio de clases y las vacaciones, el receso, las tareas o ciertos aprendizajes básicos o elementales, por mencionar algunos aspectos. Dichos rasgos son interiorizados incluso antes de la primera inmersión directa que se tiene en la escuela. En este sentido, la concepción que se tiene de la institución escolar asemeja a un prejuicio (Onetto, 2011), lo que ésta representa, su forma y su funcionamiento se asume como algo prestablecido.

Es tal el alcance que la escuela como institución ha tenido y tiene que se encarna en nosotros.

> Existe en la conciencia y la "semi-conciencia" de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etcétera. Existe como expectativas, como inclinaciones, como modos de hacer que también influyen en las prácticas y los modos de hacer [de las personas] (Tenti, 2020: 76).

Pero la interiorización no es un proceso de una sola vía, si bien la institución escolar convierte a las personas en alumnos o docentes, éstos también hacen de ella una escuela.

Así, se trata de un espacio y tiempo ocupado por personas. La escuela es construida en la medida en que es utilizada (Viñao, 1993), habitada día a día, dando lugar a la vida escolar. Las personas hacen a la escuela, configuran una realidad escolar que se muestra

heterogénea (Rockwell y Ezpeleta, 2003) debido a que estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y personal administrativo interactúan no sólo entre sí, sino con el espacio y tiempo de la institución escolar, moldeando lo que es y lo que representa.

La escuela, mediante la interacción tiempo, espacio y personas, da lugar a una diversidad de manifestaciones de lo escolar: hay una misma escuela atravesada por una configuración compartida, pero que se traduce en cotidianidades diversas. Por ello, Viñao (2002 y 2008) señala la existencia de culturas escolares, en plural, para mostrar la presencia de una serie de elementos comunes (actores, comunicación, organización e infraestructura) a toda institución escolar, pero que no implica homogeneidad respecto de lo producido en cada una de éstas.

Un ejemplo notorio de la construcción general de la escuela y sus reconstrucciones específicas se encuentra en su materialidad, en particular en los objetos que son utilizados en ella. Como precisa Brailovsky (2012), un objeto escolar lo es en la medida en que su uso se encuentra establecido, como es el caso de los uniformes escolares, los cuadernos, los pizarrones, los libros de texto, etcétera. Sin embargo, esto no necesariamente se traduce en su utilización oficial por todas las personas. La aceptación de ciertos objetos se encuentra en disputa —tal es el caso de los videojuegos o los celulares— y muchos otros incluso se consideran ilícitos —como el pegamento industrial o el cúter—.

Los objetos escolares, como parte de la materialidad de la escuela, no sólo están presentes de manera testimonial, sino que dan cuenta de la manera en que lo escolar se configura activamente. "Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones" (Dussel, 2019: 38). Tomando prestada esta afirmación, se puede plantear que somos lo que somos por la interacción con la escuela, así como ella lo es por dichas interacciones.

La escuela es espacio, tiempo, materialidad y personas, aspectos definitorios de su configuración que describen lo que es, al tiempo que muestran lo que debe ser y se espera que sea. Porque sus condiciones prestablecidas no son sólo un conjunto de rasgos que la describen, sino que habilitan la formulación de oportunidades. Más

allá de su dimensión descriptiva como institución escolar, la escuela ostenta una dimensión de posibilidades, de aquello que permite y debe permitir ser. Desde una mirada centrada en las posibilidades, las condiciones que la configuran adquieren otros significados y sentidos. Así, además de ser un espacio y tiempo que, con la finalidad de educar, separa diariamente los cuerpos por unas horas de la cotidianidad que se desarrolla fuera de las paredes de los centros educativos, la escuela se convierte en un lugar de liberación para las personas (Plá, 2020a), en particular para las infancias y las juventudes. La división creada por el espacio y tiempo de la institución escolar:

> libera a los niños y las niñas de los controles familiares, fomenta relaciones entre los pares que las urbes ya no permiten en las plazas y calles, y crea tiempos y espacios para organizar, presentar y producir conocimiento distinto a la vida cotidiana (Plá, 2020b: 9).

No existe otro espacio ni tiempo que permita un encuentro colectivo y común para el aprendizaje, que ofrezca las condiciones para ser y estar con el otro mientras se aprende (Brailovsky, 2020; Dussel, 2020 y 2021), así como para aprender con los demás en igualdad de condiciones (Meirieu, 2022). La escuela suspende los destinos asignados a las personas, permite a los estudiantes liberarse de las expectativas puestas sobre ellos y abre una posibilidad de bifurcación en el camino que les ha sido asignado (Masschelein, 2020; Masschelein y Simons, 2014). El poder separarse de lo que ocurre afuera del recinto educativo, de los horarios de entrada y salida de la escuela, posibilita, así sea de manera momentánea, construir un lugar de aprendizaje basado en la libertad, la igualdad y la formación (Masschelein y Simons, 2021). Esto se debe a que la escuela, al mismo tiempo que puede liberar a las personas de las expectativas que traen consigo, también ofrece la oportunidad de tener un acceso igualitario para construirnos a nosotros mismos, para bosquejar un camino propio.

Para muchos, la escuela es el único lugar en el que tienen acceso, por ejemplo, a los libros de texto, a una comida diaria asegurada, a las obras de teatro o a las imágenes de animales desconocidos

(Brailovsky, 2020). No existe otro espacio-tiempo cuya materialidad se ofrezca de esta manera, no sólo con el propósito de conocerla, sino también de cuestionarla o transgredirla, con la que se puede jugar para reinventarla, sin temor a las consecuencias que tal acto podría tener en otro lugar.

Por último, no existe otro espacio, tiempo ni materialidad que ofrezca las condiciones para modelarse a uno mismo. La escuela otorga a las personas un lugar para formarse; esto es, construirse para ser aquel que se quiere ser y no el que los demás esperan que uno sea (Masschelein y Simons, 2021). Las personas encuentran en la escuela la permanente posibilidad de reinventarse a sí mismas y de reinventar el mundo.

El análisis realizado en este capítulo recupera la forma en que aquellos que habitan la escuela la piensan, la comprenden y la nombran. Ofrece una mirada a aquello que la escuela es para quienes la construyen en interacción con sus espacios, tiempos y materialidades. No es una simple descripción del centro escolar que ocupan, sino una aproximación a lo que es la escuela desde su perspectiva.

Lugar de investigación

La escuela es un lugar habitado, en particular, por el profesorado, una figura que necesariamente surge siempre que se quiere hacer tanto una descripción de la configuración de la institución escolar como una construcción de sus posibilidades. Hablar de la escuela es hacer referencia al docente; esto no debe resultar extraño si se considera que, como mencionan Vicent, Lahire y Thin (2001), la relación pedagógica entre el maestro y el alumno constituye uno de los elementos centrales que acompañó el surgimiento de la institución escolar moderna.

La conformación de un cuerpo de especialistas para la educación es una de las características centrales de la historia de la escuela moderna, en la que la necesidad de contar con personas con los conocimientos técnicos específicos para la enseñanza fue la base de la creación de las escuelas normales (Julia, 1995; Pineau, 2009),

formadoras de docentes, a largo del siglo XIX y XX. Tanto en Europa como en Latinoamérica, la escuela normal se desarrolló con la construcción moderna de la escuela en cuanto a un tiempo y espacio determinado para el aprendizaje (Álvarez y Varela, 1991; Dussel y Caruso, 1999; Escolano, 1982).

Como se puede notar, la normal es una institución construida, en gran medida, a partir de las disposiciones de la escuela moderna. Tan es así que, en el caso de México, éstas han estado influidas, aunque cada vez menos, por las dinámicas que han configurado, primero, a las escuelas de educación elemental y, después, de educación básica (Arteaga y Camargo, 2009; Lafarga, 2012; Oikión, 2008; Rojas, 2013).

El surgimiento de las normales en México se dio como parte de un proceso de reorganización social (Arteaga y Camargo, 2009). La escuela normal del siglo XIX y XX surgió en el marco de un proyecto modernizador caracterizado por la centralización del poder en el Estado y la regulación de la vida pública y privada de la sociedad mexicana. En este escenario, la normal se constituyó como un lugar específico para "preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidos desde la ignorancia" (Rojas, 2013: 123).

Desde su aparición, la labor de formación docente de las normales quedó atada al proyecto educativo del Estado, una vinculación que, como señala Arnaut (1998), fue reafirmada y consolidada durante el siglo XX con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para administrar y controlar el sistema educativo nacional (SEN). El desarrollo histórico de las normales, a lo largo del siglo pasado, muestra dicha relación, por ejemplo: la creación de las normales rurales, a inicios del siglo XX, que seguían los ideales revolucionarios de llevar la educación elemental a los campesinos (Civera, 2013); la fundación de los centros normales regionales y las escuelas normales superiores, en la década de los cincuenta y sesenta, como parte de la expansión del SEN (Mar y Meza, 2013), y la homologación, en la década de los ochenta, de los planes y programas de las escuelas normales con los de educación superior, en el contexto de la profesionalización del magisterio nacional.

Hoy día, las escuelas normales en México son instituciones de educación superior (IES) que, a pesar de la diversidad de proyectos educativos implementados durante los siglos XIX y XX, han permanecido articuladas, en mayor o menor medida, en función del momento histórico, en torno a la finalidad de formar docentes para el sistema educativo mexicano. El normalismo es tanto un modelo como un proyecto sobre la docencia que, si bien ha tenido modificaciones a lo largo de los años, continúa asumiendo una labor particular respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

Este breve recorrido en torno a la escuela normal resulta relevante para situar a las instituciones en las que se desarrolla este trabajo: la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) y la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET). Fundadas en la década de los setenta en el estado de Oaxaca, la creación de ambas IES se inscribió en una larga tradición normalista enfocada en la docencia como su actividad distintiva.

Aunque se sitúan en zonas geográficas distintas de la entidad oaxaqueña (la ENET está ubicada en la Mixteca, mientras que la ENUFI en el Istmo de Tehuantepec), las dos se encuentran atravesadas por la docencia, en la escuela normal y de la escuela normal, como rasgo que las define de manera compartida; es decir, la docencia, tanto en términos de la labor que tiene lugar en su interior como aquella que se espera sea ejercida por sus egresados, es un elemento que articula las definiciones elaboradas en torno a la escuela normal.

Señalar la relevancia que tiene la docencia en estas normales es importante para perfilar el lugar desde el cual los participantes que colaboraron en este trabajo compartieron sus perspectivas sobre lo que la escuela es y debe de ser. En específico, este análisis contó con la participación de profesores y profesoras de las licenciaturas en Educación Prescolar y en Educación Primaria de la ENET y de la ENUFI. En este sentido, se puede afirmar que se colaboró directamente con quienes habitan la institución escolar, con las personas que configuran la escuela a partir de sus interacciones.

La recopilación de las percepciones del profesorado se basó en el uso de la entrevista desde un enfoque cualitativo. De esta forma, a partir de una perspectiva metodológica centrada en la comprensión

de la realidad desde las experiencias o vivencias de los sujetos en un contexto determinado (Álvarez-Gayou, 2003; Vasilachis, 2006), durante el periodo comprendido entre 2019 y 2022, se realizó una serie de entrevistas al personal docente de las instituciones mencionadas.

Al respecto, es importante aclarar que las entrevistas se desarrollaron tanto de manera presencial como remota, esto último a consecuencia de la interrupción de la cotidianidad escolar que trajo consigo, durante poco más de dos años, la pandemia provocada por la COVID-19. Los encuentros que se dieron de forma presencial ocurrieron antes y después de la contingencia.

La utilización de la entrevista como principal medio para acercarse a las perspectivas del profesorado normalista se basó en los alcances que ésta tiene para aprehender la realidad desde la subjetividad de las personas (Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 1987; Vela, 2015). Ya que la entrevista constituye una conversación intencional con la finalidad de intercambiar información entre dos o más individuos (Fontana y Frey, 2015; Rodríguez, Gil y García, 1999), permite recuperar "las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social" (Vela, 2015: 67).

En este sentido, mediante las entrevistas fue posible reconstruir un panorama general sobre cómo es concebida la escuela por los docentes normalistas. Como precisa Vela (2015), la entrevista es una situación diseñada con la finalidad de que las personas expresen los referentes que tienen sobre la realidad y, en el caso de este trabajo, acerca de lo que es la escuela para el profesorado de la ENET y de la ENUFI.

Perspectivas docentes de la normal

La escuela es el lugar en donde se construyen las perspectivas sobre lo que ésta representa. Tanto su configuración vivida como aquella que es pensada se derivan de lo que las personas hacen en su interior. La manera en la que la normal es habitada expresa la forma en la

que es construida por las personas, en este caso, por el profesorado normalista que delimita su espacio y tiempo.

Es notorio que la escuela normal es concebida por su profesorado como una institución que brinda un aprendizaje muy específico: la docencia. A ella se acude para aprender a ser docente a través de la adquisición de un conjunto de conocimientos para el trabajo en la educación primaria o prescolar. En este planteamiento se observa la impronta histórica de una institución creada desde sus inicios para la habilitación docente, una disposición que permanece en la forma percibida y deseable que se le adjudica a la normal.

La especificidad del espacio y tiempo de la escuela adquiere, en el caso de la normal, una connotación especial. Para el profesorado normalista, la institución se encuentra diferenciada de otras debido a la tarea que realiza para formar a los futuros docentes de la educación básica. "La institución es un lugar donde los jóvenes reciben una preparación que no tienen en otras partes, como en las universidades, es una institución única en su tipo" (Manuel, ENUFI, entrevista, 2022). Ingresar a la normal, convertirse en un estudiante normalista, implica diferenciarse de otras profesiones debido a las vivencias que se tienen a lo largo de la licenciatura.

> La escuela normal es una institución valiosa en el sentido que lleva a cabo la formación de los docentes de educación básica. Realmente su misión es muy importante porque, mediante las prácticas profesionales, prepara a los alumnos normalistas para la realidad educativa que van a enfrentar cuando acaben la licenciatura. Por ejemplo, las materias que se llevan en los planes de estudio, la infraestructura de la escuela, nuestro calendario escolar, todo está vinculado a la enseñanza en la escuela primaria y en el prescolar. Por eso la normal lleva a cabo una labor muy valiosa que no se realiza en otras escuelas y eso le da una distinción, la hace diferente y la pone en un lugar aparte aun siendo una institución de educación superior (Margarita, ENET, entrevista, 2020).

El tiempo y el espacio de la normal son los del aprendizaje de la docencia, una perspectiva construida con base en la actividad realizada diariamente por el profesorado, dentro y fuera de sus aulas,

y en las expectativas asignadas a la escuela. Desde esta postura, se muestra a la normal no sólo como una institución caracterizada por la habilitación para la enseñanza, sino también como un lugar de posibilidades.

> La escuela normal es una institución que aparte de la función específica de formar maestros, docentes, también se encarga de capacitar a los estudiantes o a los futuros docentes en varios aspectos. Más allá de ser una institución formadora de docentes, es una institución que va a estar generando, formando, la figura de un profesional de la educación. Básicamente la normal es una institución formadora docente no sólo en lo pedagógico, también en el ámbito social, profesional y político; no se queda sólo en una parte únicamente, expande los horizontes de sus egresados en general (Oliver, ENET, entrevista, 2020).

La posibilidad de redefinir a la normal es parte de la permanente creación de oportunidades que se desarrolla en la institución, en particular por y para quienes la habitan. En específico, docentes y estudiantes normalistas se relacionan en un proceso de construcción de la normal, ya que allí "donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea un lugar" (Viñao, 1993: 20). La relación que se establece entre los alumnos y el profesorado con la escuela y en la escuela permiten trazar caminos antes no contemplados, en particular, para el estudiantado normalista.

Los docentes conciben a la normal como un lugar en el que los estudiantes tienen la oportunidad de "poder acceder a una educación, una formación que les ayuda a conocer y vivir cosas que no conocerían si no fuera por la normal, tanto en lo económico, lo cultural, lo social y en lo humano" (Adriana, ENUFI, entrevista, 2020). Ésta no es una suspensión total del tiempo y el espacio como es planteado por Masschelein y Simons (2014) para referirse a la manera en que la escuela, al momento de estar en ella, brinda la posibilidad de abandonar las reglas impuestas social o culturalmente sobre el alumnado.

La normal no brinda una suspensión en el sentido estricto, referido en el párrafo anterior, pero sí crea la oportunidad de bifurcar,

en cierto grado, los destinos del estudiantado a través del contacto y la vinculación que éste puede tener con otros mundos. Se trata de una bifurcación en la medida en que los estudiantes normalistas pueden construirse a sí mismos separándose, aunque sea de manera parcial, de una serie de destinos que previamente les han sido asignados. No se trata de la figura de un ser todopoderoso capaz de hacer lo que sea, sino de alguien que puede hacer algo consigo mismo y con el mundo (Masschelein, 2020).

> Aquí en la escuela normal los estudiantes tienen experiencias que a muchos les cambia la perspectiva sobre quiénes son, sobre la docencia, incluso sobre la vida. Esto no sólo es resultado de las prácticas que tienen en las escuelas primarias o de prescolar, es consecuencia de los lugares que conocen como parte las asignaturas que cursan, los proyectos escolares que realizan, los viajes a diferentes zonas del estado, a veces del país. Otra cosa muy importante que influye en ellos son los temas que se discuten en clases, los contenidos no sólo del plan de estudios de las licenciaturas también están los temas que no vienen escritos en ningún programa pero que se discuten como parte de la formación, temas de igualdad, de equidad, de justicia, de género o sexualidad. Se trata de aspectos que quizá si no fuera aquí no los conocerían, no los discutirían o no se abrirían a esa plática, esa discusión, porque hoy se tiene acceso a mucha información con el internet, y eso se nota por lo que saben los estudiantes, pero no es lo mismo a estar con los demás hablando, conocer su opinión, poder confrontarse, tener otros puntos de vista (Octavio, ENUFI, entrevista, 2022).

Al hablar de la importancia de la institución escolar pública, Meirieu señala que "en la escuela nos confrontamos en otro lugar y de otro modo con saberes, con aprendizajes que hacemos con otros que no se nos parecen… necesariamente. Y con los que, cuando hay confrontación, es una confrontación fecunda" (2022: 30). Aunque esta caracterización se encuentra dirigida principalmente hacia la educación de los niños, niñas y jóvenes, tiene implicaciones que alcanzan a la escuela normal en la medida en que ésta también ofrece a los normalistas un lugar único para la confrontación con los otros

y con el mundo; este último es abierto y está al alcance de la mano (Masschelein, 2020), en este caso, de los normalistas.

Abrir el mundo por medio de la formación es permitir que las personas puedan trascender su estado actual, dándose forma a partir de nuevas maneras de ser, de estar en el mundo y de relacionarse con él (Masschelein y Simons, 2014 y 2021). Una condición que se cumple, aunque con sentidas limitaciones, dentro de la escuela normal, pero que no por ello deja de estar presente e incluso se plantea como una expectativa sobre lo que dicha institución debe de representar en términos de la formación docente que lleva a cabo y que moldea a las personas.

De los estudiantes en formación se espera, una vez que egresen, la realización de un trabajo docente que incida en la vida de los niños y niñas y de las comunidades en donde laboran. De la normal se espera la preparación de maestras y maestros que tengan un impacto en la vida del alumnado de las escuelas de educación primaria y prescolar, no sólo en términos de la adquisición de un conjunto de conocimientos, sino también se desea ayudar, desde una visión esperanzadora, a transformar la realidad infantil mediante la enseñanza. En este sentido, desde la escuela normal se considera que:

> un docente egresado de la institución debe tener compromiso y respeto, además de las características de índole pedagógico. Debe poder trabajar diferentes perspectivas didácticas de acuerdo con el contexto de los niños y tener sensibilidad pedagógica, esto es, ser capaz de comprender al otro, la manera en que aprende y vive. Desde el trabajo que realiza el docente se puede conseguir impactar en los niños, más allá del plan de estudios, darles vivencias que no pueden tener en la casa o en su familia o en su contexto inmediato, se trata de presentarles realidades que sólo la escuela ofrece (Blanca, ENET, entrevista, 2020).

De esta perspectiva de la escuela normal como lugar determinado para la enseñanza y el aprendizaje docente, destaca el bosquejo que se hace de una búsqueda de construcción colectiva de lo común. "Ese 'común' son los saberes que se comparten, por supuesto, pero también los valores que se construyen: la cooperación, la solidari-

dad, la ayuda mutua" (Meirieu, 2022: 28). Este aspecto incide en las posibilidades que se espera generen los egresados en sus escuelas de trabajo y, al mismo tiempo, que se desea alcance la propia institución normalista.

> La idea siempre es que nuestra institución, la normal, es un lugar que debe preparar a todos para lo mismo y con las mismas condiciones. Los estudiantes aprenden aquí a ejercer la docencia de manera comprometida, responsable, a pensar no sólo su trabajo por lo económico, que nadie niega que es importante, pero se les hace ver que existe una gran responsabilidad que tienen con los niños y que para cumplir con ella es indispensable tener actitudes como el respeto, la cooperación, la empatía, la tolerancia. Es importante tener esta visión de que se pertenece a una comunidad, a una sociedad, a un colectivo del que se es parte y que debe beneficiarse por sus acciones. Lo que se hace se hace para todos siempre, es parte de la educación y del trabajo de un docente normalista (Antonia, ENUFI, entrevista, 2019).

Al respecto, la construcción de la normal como posibilidad de lo común a partir de la formación es un ejercicio que implica la intervención del profesorado. Los docentes facilitan el encuentro con el mundo o, al menos, brindan algunas condiciones para realizar acercamientos y redefiniciones de éste. Pero, sobre todo, es el maestro quien habilita un tiempo y espacio para el ensayo y error como parte del proceso de formación, o desde los planteamientos de Masschelein y Simons (2021), es quien ofrece un lugar para intentar algo consigo mismo y con el mundo.

Los docentes construyen a la normal, son quienes permiten hacer la escuela a través de su actividad. "El trabajo que se realiza como docentes consiste en guiar al estudiante normalista, compartirle nuestras experiencias, hacerlo reflexionar, pensar en opciones que a veces no contemplan, mostrarles todo lo que pueden hacer como docentes en las escuelas" (Noemi, ENUFI, entrevista, 2022). En la normal se tiene la oportunidad de probar, de practicar con y en las condiciones de tiempo, espacio y materialidad que la escuela habilita de la mano del profesorado.

> Un aspecto que hace a la normal una institución única son las prácticas. Por un lado, las jornadas de prácticas en las escuelas primarias y de prescolar. Pero también las prácticas que se tienen aquí en la normal. Porque se practica con los niños sobre cómo realizar el trabajo docente en los jardines y en las primarias: las estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y la elaboración de material didáctico. Pero aquí en la normal también se practica una ética de ser docente, no sólo de ser docente, una actitud como persona. Se discuten temas, incluso se hacen ejercicios de cómo se podrían trabajar ciertos temas o se ponen a prueba ideas, se discuten algunas cosas polémicas, porque justo la normal es el momento para que hagan eso, para que experimenten muchas situaciones e ideas (Blanca, ENUFI, entrevista, 2022).

Los alumnos pueden practicar con y en los tiempos, los espacios y las materialidades de la normal. A través de esta interacción, la escuela se convierte en un lugar donde, por ejemplo, el periódico mural "es ocupado por los alumnos para enviarse mensajes, indirectas, escribir pensamientos, mensajes de amor a mano, no sólo para publicar las noticias o efemérides u otros eventos que tradicionalmente deben estar en el periódico mural de la escuela" (Marco, ENUFI, entrevista, 2022).

Más allá de su uso escolar formal, los normalistas imprimen en el periódico mural nuevos usos y significados. La normal es espacio, tiempo y materialidad para experimentar, de tal forma que las paredes de los salones de clase no sólo son utilizadas para colgar el pizarrón, proyectar las diapositivas o colocar los pliegos de papel bond de las exposiciones. El cemento que recubre las aulas es también material para pintar los murales que expresan los ideales de los normalistas sobre la educación o escribir las consignas político-pedagógicas que acompañan sus movilizaciones estudiantiles. En la normal, las mantas que se ocupan como parte de la utilería para las obras de teatro infantiles son, al mismo tiempo, el material sobre el cual se exponen las demandas del alumnado durante sus jornadas de lucha estudiantil. Así, la materialidad es apropiada y reformulada a partir de la interacción con los normalistas. En las mantas quedan plasmadas posturas que muchas veces critican los propios plantea-

mientos curriculares y pedagógicos de los planes y los programas de estudio de la normal sobre la formación docente. Lo anterior se debe a que dicha institución es espacio, tiempo, materialidad y personas; es un lugar para el aprendizaje de la docencia, para su puesta en práctica, pero también para su redefinición.

Conclusiones

La escuela normal, desde la mirada de sus profesores, es una institución específica para la enseñanza y el aprendizaje en torno a la docencia. A partir de esta concepción compartida por los docentes de la ENUFI y de la ENET, la normal es situada como un espacio y tiempo que permite establecer las condiciones para la formación de los futuros maestros y maestras de educación básica (prescolar y primaria).

La escuela normal, tanto en la ENUFI como en la ENET, es pensada como una posibilidad permanente de formación. Con base en las diferentes actividades implementadas como parte de la habilitación para el ejercicio docente de los estudiantes normalistas, se generan oportunidades para la adquisición de los conocimientos necesarios para desempeñarse como profesores de prescolar y primaria. Asimismo, se espera que la normal brinde una formación orientada a la consolidación de un estudiante al que se le otorga la oportunidad de crecer "como persona, como ser humano, que amplía su mirada sobre la vida, sobre el mundo, incluso sobre quién es él mismo, como individuo" (Adrián, ENUFI, entrevista, 2022).

Si bien la ENET o la ENUFI se encuentran distantes de trazar plenamente las expectativas que se esperaría de la normal, en términos de un espacio y tiempo determinados de suspensión (Masschelein y Simons, 2014), es decir, de un lugar en que la comunidad escolar tenga la posibilidad de desvincularse momentáneamente de una serie de exigencias sociales impuestas sobre su destino, debe reconocerse que, para el profesorado normalista, la institución lleva a cabo una actividad que, así sea de forma limitada, esboza espacios y tiempos de construcción colectiva. Las percepciones de los docentes normalistas muestran una escuela normal que, aún con sus limitaciones,

busca crear posibilidades para redefinirse a sí misma y a quienes la habitan.

La normal, como un lugar pensado desde la concepción de la suspensión, presenta sus limitaciones visibles. Sin embargo, lo anterior no significa que la ENET o la ENUFI no ofrezcan posibilidades a la comunidad normalista. A través de la interacción con los espacios, los tiempos y las materialidades de la normal, el profesorado construye, junto a sus estudiantes, un lugar que plantea oportunidades, redefiniciones y bifurcaciones. En la medida en que es ocupada y utilizada, la escuela normal es construida y definida, colectivamente, en términos de sus condiciones presentes y de sus posibilidades esperadas. De acuerdo con Meirieu, hacer escuela es:

> instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales (es lo que permite superarlos y permite a cada uno superarse a sí mismo) (Meirieu, 2020: 2).

Es claro que esta caracterización de la escuela, previamente señalada, expresa un deber ser: ofrece un ideal de la institución escolar y lo que debería posibilitar. Se trata de una referencia que, trasladada a la delimitación de la escuela normal, podría, inicialmente, mostrar un panorama limitado respecto de lo que esta institución es y hace. Sin embargo, es en estas limitaciones que, desde la perspectiva de los docentes normalistas, surgen también las posibilidades que son bosquejadas en estos centros educativos.

Hacer escuela, hacer la escuela normal, como espacio, tiempo y materialidad para la enseñanza y el aprendizaje, implica la construcción de posibilidades de ser y estar más allá de las inicialmente pensadas por quienes la habitan. Dicho ejercicio conlleva, para los docentes de la ENET y de la ENUFI, la delimitación de un lugar en el que siempre existe la posibilidad de construir "otros mundos, otras

realidades, otras formas de vivir la vida" (Adrián, ENUFI, entrevista, 2022) por medio del ejercicio docente.

Referencias

Álvarez, Fernando y Julia Varela (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.

Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE.

Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo (2009), "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras escuelas normales", *Revista de Investigación Educ*ativa, vol. 2, núm. 3, pp. 121-133, <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Baquero, Ricardo (2020), "La torsión del espacio escolar", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 231-241.

Brailovsky, Daniel (2020), "Ecos del tiempo escolar", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 149-161.

Brailovsky, Daniel (2012), *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Civera, Alicia (2013), *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Estado de México, El Colegio Mexiquense.

Dussel, Inés (2021), "Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías", en Jordi Collet y Silvia Grinberg (eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*, Madrid, Morata, pp. 131-145.

Dussel, Inés (2020), "La clase en pantuflas", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 337-348.

Dussel, Inés (2019), "Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación", en Nicolás Arata y Pablo Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Buenos Aires, UBA, pp. 35-55.

Dussel, Inés (2013), "The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling", *European Educational Research Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 176-189, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eerj.2013.12.2.176>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Escolano, Agustín (1982), "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 55-76, <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbbf6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Escolano, Benito (2000), *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Fernández Enguita, Mariano (2018), *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata.

Flick, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

Fontana, Andrea y James Frey (2015), "La entrevista", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos,* Buenos Aires, Gedisa, pp. 140-202.

Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica,* Barcelona, Pomares-Corredor.

Julia, Dominique (1995), "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM, pp. 131-153.

Lafarga, Luz (2012), "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", *Revista História da Educação*, vol. 16, núm. 38, pp. 43-62, <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Mar, Patricia y Juan Francisco Meza (2013), "Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009", en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, México, UNAM, pp. 157-190.

Masschelein, Jan (2020), "Hacer escuela. La voz y la vía del profesor", en Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia y Caroline Jaques Cubas (eds.), *Elogio del profesor*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-42.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2021), *Looking after school: a critical analysis of personalisation in education*, Leuven, E-ducation, Culture & Society Publishers.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Meirieu, Philippe (2022), *Pedagogía: el deber de resistir (10 años después)*, Buenos Aires, UNIPE.

Meirieu, Philippe (2020), "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?", *Espacio Pedagógico*, <https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes>, consultado el 8 de marzo, 2023 (entrada de blog).

Oikión, Gaspar (2008), *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México, UPN.

Onetto, Fernando (2011), *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*, Buenos Aires, Noveduc.

Pineau, Pablo (2009), "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.

Plá, Sebastián (2020a), "La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza", en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM, pp. 30-38.

Plá, Sebastián (2020b), "Apología por la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 170, pp. 5-13, <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-es2.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (2003), *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, UPN.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe.

Rojas, Ileana (2013), "La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico", en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, México, UNAM, pp. 79-116.

Taylor, Steven y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados,* Barcelona, Paidós.

Tenti, Emilio (2020), "Educación escolar postpandemia. Notas sociológicas. Entre la emergencia, el compromiso y la espera", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 71-83.

Terigi, Flavia (2020), "Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido", en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 243-250.

Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.

Vasilachis, Irene (2006), "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-64.

Vela, Fortino (2015) "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en María Luisa Tarres (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El Colmex, pp. 63-126.

Vicent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001), "Sobre a história e a teoria da forma escolar", *Educação em Revista*, núm. 33, pp. 7-47, <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000100002>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Viñao, Antonio (2008), "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", *História da Educação*, vol. 12, núm. 25, pp. 9-54, <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627131002.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2023.

Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Viñao, Antonio (1993), "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, vol. 12-13, pp. 17-74, <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367>, consultado el 8 de marzo, 2023.

LA ESCUELA Y LOS DILEMAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS PRECARIZADOS

Gabriela Olvera Villaseñor

Introducción

El tema central de este capítulo es el mantenimiento de la escuela como un espacio físico, así como las responsabilidades y las acciones que asume el Estado y los distintos actores sociales, entre ellos la industria privada y la comunidad escolar, en el mejoramiento de las instalaciones educativas, particularmente en un contexto precarizado.

Para ejemplificar este proceso, se retoma la experiencia de una telesecundaria ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México,[1] y su proyecto Cambio mi Escuela, en el cual se muestran algunos de los mecanismos que caracterizan a los gobiernos neoliberales para satisfacer las necesidades de los centros escolares como espacios físicos.

Los resultados que se presentan forman parte del proyecto de investigación "Educar en condiciones de (in)justicia social. El papel de la práctica docente en contextos precarizados",[2] el cual retoma, por un lado, las condiciones de injusticia social en la que el profesorado de la telesecundaria de Ecatepec ejerce su labor y, por el otro, identifica prácticas docentes relacionadas con la justicia so-

1 El nombre de la telesecundaria es anónimo a petición de los participantes.

2 Proyecto realizado con el financiamiento público que el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías le otorga a los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

cial a partir de las dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación. Por tal motivo, hay una gran similitud en los planteamientos generales, tales como la perspectiva teórica y el análisis de los resultados del trabajo de campo. No obstante, la particularidad de los aportes aquí expuestos plantea una reflexión sobre el embate y las implicaciones de la gestión escolar en la era neoliberal, a la luz del significado de lo escolar y la igualdad.

Como marco referencial se retoman los planteamientos de Masschelein y Simons en su libro *Defensa de la escuela, una cuestión pública* (2014) y Philippe Meirieu en *Frankenstein educador* (1996), cuyos aportes permiten dimensionar, desde una perspectiva crítica, los riesgos, los retos y las tensiones que los actuales procesos de gestión escolar representan para las comunidades educativas.

Lo escolar y su domesticación

Como punto de partida, se considera que la escuela, como institución pública, tiene un principio que se sustenta en la igualdad. En este sentido, para Masschelein y Simons, la escuela sitúa a cada alumno "en una situación inicial igualitaria y ofrece a todas y todos sus estudiantes la oportunidad de comenzar" (2014: 64).

Para estos autores, la forma de lo escolar se caracteriza por un tiempo, un espacio y una materia de estudio liberados para las nuevas generaciones. Es decir, lo escolar, en primera instancia, se refiere a la disposición del tiempo escolar, un tiempo liberado y no productivo, en el que sea posible la suspensión y la liberación de éste; un paréntesis temporal que brinda a las nuevas generaciones la posibilidad de apropiarse y recrear el mundo.

El segundo elemento es la disposición del lugar, la organización del espacio tanto de la escuela como del aula, y los recursos materiales que hacen posible el acontecimiento del encuentro educativo.

Por último, el tercer factor que define lo escolar corresponde a la materia de estudio. Dicha materia implica una profanación de conocimientos y experiencias pertenecientes a la humanidad que, en el tiempo y espacio liberados, se vuelven accesibles para todos; esto

es, algo del mundo que se torna público para su estudio. De manera sintetizada y en palabra de los autores:

> [el] "tiempo libre" que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y, por tanto, que tienen el *potencial* para propiciar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Masschelein y Simons, 2014: 12. Énfasis del original).

Ese potencial, al que hacen referencia Masschelein y Simons, es el que contiene y le da sentido al principio de igualdad en el espacio-tiempo escolar. En él se suspenden las condiciones para que las y los alumnos trasciendan el orden social en términos políticos, económicos o sociales. La idea de la trascendencia se refiere al paréntesis temporal que abre la posibilidad de aprehender y recrear ese mundo que se hace público. En otras palabras, para estos autores, la escuela crea igualdad al mismo tiempo que crea tiempo libre.

Similar a las ideas antes expuestas, Meirieu sostiene que la finalidad de la empresa educativa consiste en que "aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido [...] que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado" (1996: 70).

Esta perspectiva sobre lo escolar, igual que en el caso de Masschelein y Simons, pondera ese tiempo-espacio-materia de estudio liberada, que posibilita que los seres humanos alienten y promuevan en las nuevas generaciones ocupar y vivir en el mundo. De ahí la relevancia de la pedagogía de las condiciones como parte de las exigencias de la revolución copernicana que sugiere Meirieu, la cual sostiene que es tarea de las generaciones a cargo o adultas hacer sitio al que llega, poner a disposición de las infancias y juventudes esos espacios seguros, en donde asumir el riesgo de aprender no sucumba a la fabricación y al dogma. "Crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él

utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás" (Meirieu, 1996: 84).

Las condiciones materiales dentro del espacio y tiempo escolar liberado, que hacen sitio al que llega, son fundamentales para que generaciones más jóvenes labren su forma y destinos, al mismo tiempo que conocen, se apropian, aportan y transforman el proyecto común que es la humanidad.

La visión antes expuesta es una postura contraria al darwinismo escolar que denuncia Meirieu, en el que el acto educativo queda reducido al exceso del individualismo. Dicha reducción, para Masschelein y Simons, es una muestra de la domesticación de la igualdad por parte de la escuela, la cual "implica restringir su carácter democrático, público y renovador" (2014: 97). Es decir, la domesticación de la educación plantea una privación de la forma escolar tanto en el tiempo como el espacio público, pero también la negación del bien común que representan los conocimientos y las destrezas.

Ahora bien, al domesticar a la escuela se despoja a la joven generación del tiempo libre y del espacio para practicar y experimentar la suspensión y la profanación del tiempo productivo; se niega el tiempo escolar y "en consecuencia esa nueva generación se ve privada de la oportunidad de llegar a ser realmente una nueva generación" (Masschelein y Simons, 2014: 98).

Los autores identifican seis mecanismos para domesticar la escuela:

a) La politización. En este mecanismo se le adjudica a la institución escolar el lugar y tiempo para remediar los problemas sociales, como si fuera un tanto responsable de ellos.
b) La familiarización. Alude a que la escuela y el profesorado sustituyan su labor de mostrar y enseñar el mundo por tareas que competen al entorno familiar, como cuidar y brindar afecto.
c) Naturalización. Un mecanismo que la percibe a la escuela como un aparato de selección por excelencia, al centrar su finalidad en identificar a los mejores talentos, las diferencias naturales y al fomentar dinámicas meritocráticas.
d) Tecnologización. Consiste en centrar el objetivo de la institución escolar y el profesorado en la eficiencia, la eficacia y la opti-

mización, y define la innovación educativa como sinónimo de excelencia.

e) Psicologización. Aquí se sustituye la enseñanza por un asesoramiento, terapia o consejo psicológico a los estudiantes.
f) Popularización. En este último mecanismo la escuela se percibe como un centro de entretenimiento que debe ser lo suficientemente estimulante para que el alumnado no se aburra. La institución escolar se reduce a un espectáculo entretenido.

En este capítulo se retoma el referente a su politización, que consiste en que a la escuela se le atribuyan responsabilidades que no sólo no le corresponden, sino que, por su naturaleza, son imposibles de cumplir sin abandonar lo que la institución es en sí. Dicho mecanismo pretende remediar, desde el espacio escolar, los problemas sociales (Masschelein y Simons, 2014).

Como se plantea más adelante, la gestión escolar, en el referente empírico, es un ejemplo de los mecanismos de domesticación en los que a la comunidad escolar, en especial al profesorado y al estudiantado, se les demanda hacerse sitio a pesar del abandono institucional que les rodea.

La gestión escolar neoliberal en contextos precarizados

Para entrar en materia de la gestión escolar es oportuno, por un lado, definir qué es lo que entraña el concepto y, por el otro, contextualizar su significado; es decir, se parte de la idea de que los conceptos no son neutrales, encarnan posicionamientos ideológicos que les dan sentido y elocuencia (Aguilar, 2015).

Por ejemplo, en México, durante el ciclo escolar 2001-2002, a la gestión escolar en el ámbito regional y nacional se le agregó un adjetivo: estratégica. Su incorporación se sitúa en reportes internacionales como el módulo "Gestión educativa estratégica", de *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (IIPE-UNESCO, 2000), publicado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación,

y por el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010), el cual sostiene que la eficacia de los centros escolares en México mejora al modificar la manera en que son dirigidos y gestionados.

Ahora bien, en dicho ciclo escolar no sólo se popularizó el concepto de *gestión escolar estratégica* en el campo educativo de la región; además, para el caso de México, se creó el Programa Escuelas de Calidad (PEC), con la intención de reformar la gestión institucional y escolar como una estrategia para lograr la mejora educativa.

Según el trabajo de María Farfán y Arturo Reyes (2017), la gestión estratégica forma parte de los principios y los planteamientos del paradigma político-educativo que encarna la calidad de la educación. Dicho paradigma caracteriza la calidad del servicio a partir de una educación pública tendiente a la equidad, que pone énfasis en la cobertura, además de afirmar que se requiere atender los rezagos en infraestructura, mantenimiento y equipamiento de las escuelas y, por último, fortalecer las acciones para transformar la gestión escolar, con la intención de lograr aprendizajes significativos para todos los estudiantes a lo largo de su vida.

> Se entiende por *gestión escolar* al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos [educativos] (SEP, 2010: 60).

Sobre esa línea, el 1 de febrero de 2008, siete años después de la creación del PEC, se constituyó el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y se promulgó la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, en cuyo artículo 7 se enumeran los requisitos generales con los que debe contar una escuela:

> La infraestructura física educativa del país deberá cumplir requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustenta-

> bilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para consumo humano, de acuerdo con la política educativa determinada por el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, con base en lo establecido en el artículo tercero constitucional; la Ley General de Educación; las leyes de educación de las entidades federativas; el Plan Nacional de Desarrollo; el Programa Sectorial; los programas educativos de las entidades federativas, así como los programas de desarrollo regional (SEP, 2018).

En lo formal, estos dos entes, tanto el instituto como la ley, son los encargados de dar seguimiento a la escuela como espacio físico. Cabe mencionar que tanto el PEC como estas instancias gubernamentales son estrategias y programas que coexisten. No obstante, al cotejar las condiciones de las escuelas como la telesecundaria de Ecatepec de Morelos, resultan ambivalentes y contradictorios los procesos por los que se establecen dichos mecanismos de mejoramiento y mantenimiento de los centros educativos como espacios físicos. En particular, porque en los hechos, como se expondrá más adelante, la gestión que se adjetiva como estratégica desplazó hacia la comunidad escolar la tarea de satisfacer sus necesidades.

Esta tendencia no es una excepción de la escuela en cuestión, más bien, corresponde a una generalización, al menos eso es lo que sostiene el artículo "La economía neoliberal asalta la gestión escolar pública" (Díez, 2020), en el que Enrique Díez sostiene que la embestida de la gestión en el campo educativo consiste en:

> "importar", trasladar y aplicar ideas, métodos y prácticas del sector privado económico empresarial a fin de hacer que el sector público educativo funcione de una forma "crecientemente comercial" y se gestione cada vez más como una empresa, tratando de generar resultados y beneficios (Díez, 2020: 1098).

Desde la perspectiva de Díez, este nuevo paradigma de la práctica organizativa privatiza los sistemas educativos a partir de tres distintos mecanismos:

1. La *privatización soft*, a través de la irrupción de consorcios privados, fundaciones empresariales, asociaciones estratégicas, etcétera, que aseguran "apoyar" los procesos educativos.
2. El *gobierno a distancia*, que encuadra los resultados exigidos y, por tanto, las prioridades educativas, a través de mecanismos como las evaluaciones estandarizadas, la rendición de cuentas o los *rankings*.
3. La *libertad-responsabilidad* referida a la proclamada autonomía de los centros y comunidades educativas, pero infradotada de recursos y medios, que crea las circunstancias y el contexto para que los actores "actúen correctamente" de manera "libre y autónoma" (Díez, 2020: 1099).

Estos tres mecanismos cobran sentido cuando se contextualiza el concepto de la gestión escolar. El término adquirió relevancia en el campo educativo cuando en el ámbito político se consolidó un Estado que disminuyó sus intervenciones en el campo económico y social, al cual se le conoce como Estado neoliberal.

Según Pablo González Casanova (1995) esa consolidación se logró, en parte, por una metamorfosis conceptual que abrió paso a un nuevo orden mundial. Para este autor, a partir del lenguaje se conquistó la escena social: nuevas categorías invadieron el mundo interpretativo o se recuperaron conceptos antes expuestos a los que se les vació de contenido o se les dio otro, tal es el caso de la gestión escolar, como se expuso anteriormente.

En sus inicios, el Estado neoliberal se estableció como un Estado policíaco al incrementar los gastos en la policía y el ejército para velar por los intereses del libre comercio y la libre competencia (Hinkelammert, 2002).

Sin embargo, en los últimos 30 años, durante su desarrollo y evolución, dicho Estado, a partir de ciertas políticas que disminuyeron el gasto, también consolidó condiciones de precarización generalizada, la cual, desde la perspectiva de Isabell Lorey, se ha convertido "en un instrumento político-económico normalizador que trae como consecuencia una sociedad que se vuelve gobernable mediante la precarización" (Lorey, 2016: 73).

Para ilustrar de manera más precisa este planteamiento se puede hacer un símil de la propuesta de Guillermo Trejo y Sandra Ley (2016) con respecto a la violencia. Estos autores cuestionan la postura weberiana en la que el Estado tiene el monopolio de la violencia, es decir, confronta las olas de violencia no estatales. No obstante, hay evidencia empírica de países como México que muestran un uso estratégico de la violencia, ya sea para estimular, tolerar o simplemente administrar. En esa misma lógica juega la estrategia de la precarización, en la que el Estado neoliberal reconoce de manera formal los derechos sociales básicos para toda la población, pero desde un umbral mínimo de aseguramiento. De tal forma, las instituciones sociopolíticas se vuelven dispositivos que deben funcionar al mínimo a través de maximizar la precarización. En palabras de Lorey:

> La precarización significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y construcción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y de trabajo. La precarización significa vivir con lo impredecible, con la contingencia (Lorey, 2016: 17).

Dichos procesos de precarización que generan las políticas neoliberales, en sintonía con los planteamientos de gestión escolar estratégica, fomentan procesos de mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones de los centros educativos desiguales e injustos, ya que colocan la responsabilidad de mejorar en las escuelas sometidas a estas políticas, cuando existen con menos de lo mínimo necesario.

En síntesis, en este apartado se propone que la gestión escolar forma parte de la metamorfosis conceptual a la que se refería González (1995) y es coherente con la conformación del Estado neoliberal, el cual sustenta, por una parte, la responsabilidad formal del Estado, pero, por otra, implementa mecanismos que ponen a las comunidades escolares en el centro para resolver las problemáticas concernientes al mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones educativas.

En términos metodológicos, esta investigación es de corte cualitativo y opta por las técnicas de la etnografía para poder cumplir con su objetivo, en específico con la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Es importante señalar que el método cualitativo responde a analizar y comprender los significados de la acción y de las relaciones en sociedad. La finalidad es que a partir de ciertas técnicas de interpretación se puedan gestar explicaciones, tendencias o generalidades que den razón de los alcances y las limitaciones que tiene el docente de secundaria frente a la justicia social (Tarrés, 2008). Así, la etnografía, como parte de los métodos cualitativos, abre la posibilidad de interpretar y observar dichos alcances y limitaciones. En términos generales, la investigación etnográfica tiene como propósito comprender el mundo (Restrepo, 2018).

Las técnicas de investigación que se usaron en este trabajo son la observación participante y la entrevista semiestructurada. La primera tuvo como objetivo identificar situaciones o prácticas que den cuenta de las relaciones culturales y sociales; es decir, tomar una instantánea, como afirma Cruces (2003), de aquellas dinámicas que den cuenta y sentido a la realidad relacionada con la práctica docente y la justicia social.

Sin embargo, Rosana Guber (2015) recuerda que hay dos retos en la observación participante. El primero es observar sistemáticamente las dinámicas sociales enfocadas a los objetos de estudio y, el segundo, participar en algunas actividades de la población estudiada para poder entender los significados y los lenguajes de los universos culturales y sociales. Esta técnica, a diferencia de una observación no participante, pone al investigador en el entorno estudiado. Otra de las ventajas de dicha herramienta metodológica es que permite analizar los conceptos teóricos para relacionarlos con realidades concretas. Esta apertura muestra mayores posibilidades para la comprensión del trabajo docente dentro de la escuela y de las aulas.

En cuanto a la entrevista no dirigida o semiestructurada, se puede afirmar que, en su forma más pura, construye una relación social

que genera realidades en el encuentro entre el entrevistador y el entrevistado. Este último explica y recrea su realidad a partir de los temas de interés del primero. A su vez, el entrevistador, mediante lo que pregunta y escucha —es decir, la narrativa de los informantes— puede indagar en datos específicos de su interés. Su carácter no dirigido o semiestructurado permite al investigador identificar indicios que le faciliten el acceso al universo cultural y social que estudia. Además, es una fuente directa que posibilita la réplica constante sobre lo que se interpreta durante la entrevista.

La telesecundaria que participó en la investigación está ubicada en una de las colonias de Ecatepec de Morelos, el municipio más grande del Estado de México. Para proteger la confidencialidad del centro escolar y de las y los profesores participantes, a lo largo de este capítulo se le referirá como la escuela telesecundaria de Ecatepec, cuyo tipo de sostenimiento es estatal y opera en el turno matutino.

El trabajo de campo dentro del centro escolar se realizó durante el ciclo escolar 2021-2022, que inició el 30 de agosto de 2021 y concluyó el 28 de julio de 2022. Dicho ciclo escolar pasó a la historia del país como el primero en el que se regresó a la presencialidad después de las políticas de distanciamiento social, producto de la pandemia por COVID-19, que durante un año y seis meses mantuvieron cerradas las escuelas del país. La Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio del acuerdo número 23/08/21, estableció las disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y la reanudación del servicio público educativo de forma presencial. Además, se estableció una serie de protocolos para que el regreso fuera seguro y organizado (SEP, 2021).

La comunidad educativa que conformó la telesecundaria de Ecatepec en dicho ciclo escolar consta de un director, ocho profesores, una psicóloga, una conserje y seis grupos (dos de primero, dos de segundo y dos de tercero de secundaria). La población estudiantil es de 105 estudiantes: 66 hombres y 39 mujeres.

De los integrantes de la comunidad educativa, los participantes de la investigación tienen como principal característica que laboraron en la telesecundaria de Ecatepec durante el ciclo escolar

2021-2022. Este filtro permitió un acercamiento a las concepciones, las prácticas, las experiencias y los testimonios de 11 personas que ocuparon un lugar específico dentro de la escuela en el periodo antes mencionado.

El primero fue el director, que estuvo al frente de la institución; un profesor y cinco profesoras titulares de grupos; una maestra que ocupó el lugar de orientación; el maestro de educación física, quien realizó sus prácticas profesionales en ese ciclo escolar; la psicóloga encargada de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y, por último, una informante clave, que ha cumplido distintos roles dentro de la telesecundaria de Ecatepec.

En el siguiente cuadro se muestran las características de los 11 colaboradores de la investigación en cinco rubros: sexo, edad, profesión, años de servicio en la docencia y años de trabajo en la telesecundaria de Ecatepec (véase cuadro 1).

Cuadro 1

Características de los participantes

Clave	Sexo	Edad	Profesión	Años de servicio en la docencia	Años trabajando en la escuela
1-A	Femenino	45 años	Psicóloga educativa	25 años	16 años
1-B	Masculino	40 años	Normalista	29 años	7 años
2-A	Femenino	47 años	Psicóloga educativa	24 años	20 años
2-B	Femenino	48 años	Docencia en teleducación	25 años	25 años
3-A	Femenino	58 años	Pedagoga	31 años	30 años
3-B	Femenino	49 años	Normalista, especializada en español bachillerato	28 años	22 años
Orientadora	Femenino	40 años	Psicóloga educativa	22 años	17 años
USAER	Femenino	32 años	Psicóloga	6 años	4 años
Educación física	Masculino	23 años	Maestro de educación física	3 meses	3 meses
Conserje/ Madre de familia	Femenino	42 años	Trabajadora de limpieza y del hogar	22 años	22 años
Director	Masculino	29 años	Maestro en Educación con énfasis en tecnología	5 años	8 meses

De la gestión escolar a la supervivencia de la comunidad educativa de la telesecundaria de Ecatepec

En este apartado se muestran los resultados tanto de la observación participante como de las entrevistas semiestructuradas. La organización responde, por una parte, a la descripción de las condiciones que rodean la escuela y a la identificación de sus principales problemáticas relacionadas con el mantenimiento del centro escolar. En segunda instancia, se narra el proceso de transformación que vivió la telesecundaria y el papel de los distintos actores educativos. Finalmente, se presenta el significado que dicho proceso tuvo para la comunidad educativa desde el punto de vista del profesorado de la institución.

Para entender las condiciones y las problemáticas que rodean a la telesecundaria de Ecatepec de Morelos en relación con la gestión escolar de corte neoliberal es necesario partir de una de las principales características del sistema educativo nacional, que consiste en una profunda diferenciación institucional entre las distintas modalidades que ofrece un mismo nivel educativo. En México, la secundaria se puede cursar de distintas formas: general, técnica, para trabajadores, telesecundaria, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la SEP (2021).

Dichas diferencias institucionales responden a patrones de jerarquización y clasificación social, producto de procesos de expansión y masificación educativa en condiciones de marginación, segregación y exclusión asociados a patrones de origen social, geográfico y cultural (Tedesco, 2012; Gentili, 2011; Acosta, 2022). Lamentablemente, el problema de la diferenciación jerarquizada no es del pasado, por el contrario, es una constante en el sistema educativo mexicano.

Para exponer las implicaciones de la segmentación en el mantenimiento y mejoramiento de la escuela como espacio físico en el caso de la telesecundaria de Ecatepec se consideraron la segmentación derivada de las diferentes modalidades de un mismo nivel, así como la que existe según diversos aspectos territoriales (secundaria urbana, semiurbana y rural) (Acosta, 2022).

Respecto de las diferencias entre modalidades, la telesecundaria nació como una estrategia para llevar educación a comunidades indígenas de difícil acceso o a zonas con menos de 2 500 habitantes, con pocos egresados de primaria. También respondió a las demandas educativas de comunidades semiurbanas y urbanas marginales (Calixto y Rebollar, 2008). Actualmente, las condiciones iniciales cambiaron y muchas de las telesecundarias se encuentran en comunidades y localidades que crecieron considerablemente, no sólo en número de habitantes, sino también en complejidad.

Ahora, 52 años después de la creación de esta modalidad y de aproximadamente 40 años de la construcción de la telesecundaria de Ecatepec de Morelos, el profesorado del recinto tiene una percepción generalizada que describe la situación de la escuela como producto de un prolongado abandono institucional por parte de las instancias educativas, como la SEP, y de las autoridades gubernamentales en el ámbito nacional y municipal.

> es una escuela abandonada por las instituciones gubernamentales, no, a duras penas te mandan una pipa de agua, no te mandan mobiliario, es más, se llegó a decir que ¿Y esa escuela dónde está? ¿Y la telesecundaria a poco existe? Somos un nivel, una modalidad abandonada y específicamente una escuela abandonada (Maestra de 1-A, 2022).

> [Es] delicada esta situación en la que vivimos y el abandono de los gobiernos en muchas cuestiones de insumos o de bienes de primera necesidad (Maestra de 3-B, 2022).

> La SEP no cobra la educación gratuita, pero no aporta nada, creo que la SEP tendría que involucrarse más para proveerlos de los materiales que se necesitan (Madre de familia, 2022).

El abandono institucional del gobierno dentro de las instalaciones de la telesecundaria de Ecatepec es visible, principalmente en la fachada de la escuela. El avanzado deterioro de la pintura de los exteriores delata los estragos del tiempo. Al entrar al recinto, las paredes pintadas de blanco con verde agua se muestran decolora-

das, agrietadas y resquebrajadas; las puertas de algunas aulas se encuentran oxidadas y muestran la evidencia de las distintas capas de pintura que les han dado color. Pese al intenso sol que se refleja en el asfalto del patio, la escuela se ve lúgubre. No hay áreas verdes; en la parte trasera, un gran patio de terracería queda envuelto por una nube de polvo que delimita el contorno de la escuela. En algunos rincones se acumula cascajo, basura, fierros oxidados, maleza crecida, material de construcción, láminas, estructuras de ventanas e, incluso, un excusado abandonado y un montón de mobiliario inservible, olvidado a espaldas de los salones o en el mismo patio.

Por su parte, los mecanismos de segmentación basados en aspectos territoriales se relacionan con las condiciones contextuales del entorno, que irremediablemente se cuelan en la cotidianidad de la escuela. Como lo muestra uno de los testimonios anteriores, la telesecundaria de Ecatepec enfrenta el desabasto de agua que padece toda la comunidad del municipio, sumado a las dinámicas y condiciones materiales de algunas familias de los estudiantes, así como a la inseguridad y violencia constantes en las colonias aledañas. Así lo describe el cuerpo docente de esta institución educativa:

> es un contexto de muy bajos recursos, es un contexto violento, también es un contexto un tanto religioso en cuestión de San Judas y las fiestas patronales que se dan aquí en la colonia (Maestra de USAER, 2022).

> Nos tienen abandonados en cuanto a cuestiones de agua y uno tiene que andar peleando por el agua y siento que no le están dando la importancia a ese tipo de situaciones, sobre todo en pandemia (Maestra 3-B, 2022).

> Es una comunidad conflictiva, de familias desintegradas, muchas adicciones, niños desinteresados por los estudios, padres desinteresados por los hijos. Es una comunidad muy difícil, sumamente difícil para poder trabajar. Hemos puesto todo de nuestra parte para poder sacar adelante a los chicos, aún con todo lo que tenemos de negativo dentro de la institución y fuera de la institución, porque hay muchas familias desintegradas (Maestra de 3-A, 2022).

La segmentación educativa basada en aspectos territoriales persistió con las políticas neoliberales a través de mecanismos y condiciones de precarización, no sólo en lo que respecta al mejoramiento o mantenimiento de la escuela en cuestión, sino también en su contexto. Los habitantes enfrentan el problema del agua y sus consecuencias en términos de salubridad, así como la falta de seguridad en los espacios públicos, agravadas por el avanzado deterioro del asfalto, alumbrado público y los señalamientos viales; el mantenimiento casi nulo de las escuelas, los parques y los centros de esparcimiento, así como los limitados horarios de apertura de las bibliotecas, centros culturales o áreas deportivas (Araiza, 2021).

Como se muestra en los testimonios del profesorado, la escuela, como vecina de esta colonia, es vapuleada por los estragos de la precarización generalizada, en donde el Estado se abstiene de intervenir en los asuntos de carácter social, pero, al mismo tiempo, establece el mecanismo del gobierno a distancia, que revierte o transfiere la exigencia y la rendición de cuentas del derecho a la educación a los actores educativos, como la comunidad docente, por medio de evaluaciones estandarizadas o de los *rankings* (Díez, 2020).

Ante este escenario de profundo abandono institucional, la gestión escolar de corte neoliberal irrumpe en los centros escolares con dinámicas que a continuación se describen.

En el ciclo escolar 2021-2022 llegó a la telesecundaria de Ecatepec un oficio de la SEP en el que se le exige a la dirección gestar un proyecto que le permita al centro escolar participar en la convocatoria de Somos el Cambio. Dicha iniciativa es parte de un emprendimiento social que invita a las escuelas públicas y privadas a desarrollar proyectos que buscan transformar comunidades y motivar a las personas a que realicen acciones de impacto social a partir de su metodología.

La metodología de Somos el Cambio forma parte de los proyectos de EducarUno, que en su página de internet se describe como una organización con fines de lucro enfocada en la creación de servicios educativos de calidad a través de la innovación, el uso de la tecnología y el alto impacto social. Es importante mencionar que

Somos el Cambio tiene como patrocinadores y aliados a empresas del sector privado, además de recibir donaciones.

La telesecundaria de Ecatepec participó con un proyecto de mejoramiento de sus instalaciones. Después de hacer un diagnóstico, se consideró que:

> Después de las secuelas de la pandemia, de estas escuelas abandonadas, creo que lo urgente y lo necesario era la rehabilitación de la escuela. Entonces dijimos que con una pintura creo que sería suficiente, por eso se decidió pintar la escuela. Vamos a mejorarla, por lo menos la vista, que podamos estar tranquilos, felices (Director, 2022).

La maestra encargada del proyecto fue la Maestra de 3-A, quien tenía más antigüedad en la institución educativa. Ella relata lo que significó:

> El proyecto que me tocó de Somos el Cambio fue un proyecto muy pesado, pero fue un proyecto muy satisfactorio porque nuestra escuela necesitaba mucho cambio. Necesitaba un trabajo arduo porque por la pandemia, más todos los años que lo dejamos sin dar un mantenimiento, veíamos nuestra escuela fea y decía "estoy trabajando en ese lugar tantos años y no he hecho nada por ella". Entonces cuando me dijeron "te toca este proyecto de hacemos el cambio" y vi mi escuela en tan mal estado, fue ése, que es visible a ojos de los chicos, de los padres de familia y de la misma comunidad; me deja muy satisfecha (Maestra de 3-A, 2022).

A pesar de que Somos el Cambio explica que puede recibir donaciones de cualquier particular, el financiamiento para que los proyectos se lleven a cabo depende de cada institución educativa participante. Por ello, la rehabilitación comenzó con las primeras faenas que se realizaron tras las políticas de aislamiento social, cuyo impacto dejó a la escuela en condiciones que dificultaban su operación. Con una participación limitada, pero significativa, de las madres y padres de familia, se realizaron los trabajos para acondicionar la telesecundaria.

No obstante, el proyecto de pintar la escuela representó un esfuerzo mayor para la comunidad, principalmente porque era necesario reunir los fondos para comprar la pintura, como ya se mencionó, y la comunidad no contaba con las posibilidades económicas para emprender un proyecto de tal envergadura.

Se buscaron distintas estrategias, como el autoconsumo: durante unos meses, la misma comunidad escolar se hizo cargo de la cooperativa; es decir, la maestra de 3-A era la encargada de abastecer y preparar los productos que se ofrecían, con apoyo de los estudiantes y, sobre todo, de la conserje, quien era también madre de familia. También se realizó un concurso de compra de boletos para el rey y la reina de la primavera. Las alumnas y los alumnos que vendieron más boletos fueron coronados en la kermés, en la que cada grupo se organizó para vender productos. Todos los fondos recaudados se destinaron a la compra de pintura.

Una vez reunidos los recursos económicos, iniciaron las faenas para pintar la escuela. En primera instancia, se convocó a las madres y los padres de familia, pero la participación fue muy reducida. Quienes sacaron el proyecto adelante fueron la planta docente, incluyendo al director y la conserje, junto con la comunidad estudiantil. La maestra organizó comisiones en cada grupo y se establecieron turnos rotativos para pintar.

> En este proyecto tuvimos problema, porque, como la escuela, cuando llegamos de pandemia, no tenía fondos, los padres de familia no tenían tampoco para dar la cooperación voluntaria que se pide a principio de año. Entonces no había fondos, entonces dije "¿qué hago? Si me pongo a buscar con empresas, va a ser un camino muy largo". Entonces dije, "qué hago, qué hago, no, pues vamos a vender". Entonces con la venta de productos, donde el apoyo de los chicos de mi grupo fue muy bueno porque la venta la hacían ellos, yo traía las cosas y todo lo demás, ya cuando se tuvo los fondos y compró la pintura, ahora a empezar a organizar a toda la escuela para que nos vinieran a apoyar también fue muy pesada y la poca participación que tuvimos de unos padres, nos ayudó a sacar adelante el proyecto, pero quien más apoyó, fueron los

chicos de nuestra escuela, de todos los grados y de todos los grupos (Maestra de 3-A, 2022).

La escuela no ganó ninguna mención en la convocatoria de Somos el Cambio. Sin embargo, los ímpetus por mejorar el espacio escolar se extendieron a los últimos meses del ciclo escolar 2021-2022. Incluso en las actividades anuales de vinculación con la comunidad y demostración de lo aprendido, algunos profesores, estudiantes, madres y padres de familia realizaron una faena en los perímetros externos de la escuela para pintar la fachada, remover el cascajo, acomodar la banqueta, poner jardinera y plantar árboles alrededor de la escuela.

Estas acciones son un claro ejemplo de cómo la gestión escolar neoliberal parte de mecanismos como la privatización *soft*, en donde las instituciones privadas importan, trasladan y aplican métodos, ideas y prácticas del sector económico privado al ámbito público (Díez, 2020). En este caso, el emprendimiento social se posiciona como el punto de lanza para movilizar a las comunidades educativas a resolver y financiar los problemas que le aquejan a la comunidad en el ámbito de lo público y que, en estricto sentido, le corresponde al Estado resolver. Al menos eso es lo que sostiene la Ley General de la Infraestructura Física Educativa en su artículo 7 y, por tal razón, se creó INIFED.

Como se muestra en la experiencia de la telesecundaria de Ecatepec, las mejoras y el mantenimiento de la escuela como espacio físico recayeron principalmente en el director, la conserje, el profesorado, la comunidad estudiantil y algunos padres y madres de familia. Esta situación no es reciente ni se circunscribe a este proyecto, sino que ha sido una constante a lo largo de la historia de la telesecundaria de Ecatepec. Así lo describen algunos testimonios de los docentes:

> Todo ha sido por apoyo de los padres que sí apoyan y de los docentes; definitivamente no, las instituciones ni siquiera creo que sepan que existimos (Maestra 1-A, 2022).

> Lo poco o mucho que se va logrando es también gracias a la participación de los propios niños, o de lo de algunos papás, porque también hay papás que sí colaboran, son los menos, pero ésos son los que nos permiten un logro (Maestra de 3-B, 2022).

En esta misma línea, la experiencia narrada muestra que la gestión escolar de corte neoliberal opta por los principios de libertad-responsabilidad de la comunidad escolar para apologizar su autonomía e iniciativa, lo que desvincula al Estado de sus obligaciones en el mantenimiento de la escuela como espacio físico.

Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, el trabajo en común por mejorar la escuela no sólo transformó el espacio físico, sino que tuvo también algunos efectos formativos en el estudiantado. Les permitió vivir una experiencia de transformación por medio del trabajo colaborativo y, además, generó un sentimiento de pertenencia y apropiación del espacio.

> Pienso que sí es muy importante para ellos el hacerse parte de algún proyecto, es muy importante para los chicos que se sientan parte de una comunidad, que se sienta parte de una escuela. Ellos decían "ay, maestra, nuestra escuela se empieza a ver más bonita" o sea, ellos mismos ya se hacían parte de "nuestra escuela", ya no decían la escuela, no, sino que ya [decían] "mi escuela", "nuestra escuela" (Orientadora, 2022).

> Los estudiantes decían "ay, voy a heredar el que este salón quede bonito". Ellos ya empiezan a pensar en un futuro de qué van a dejar en la escuela. Entonces, esa parte fue un gran acierto. Siempre se ha tratado de hacer que los chicos se involucren y en este proyecto que se llevó a cabo de "La escuela es nuestra", de verdad que sí, los chicos, yo vi que muchos de ellos se sintieron parte, se identificaron más con la escuela (Orientadora, 2022).

Sin embargo, a pesar de lo loable que es la iniciativa, el esfuerzo y la voluntad por parte de la comunidad escolar de la telesecundaria de Ecatepec por transformar su escuela, estas dinámicas de

gestión escolar encarnan una serie de tensiones que a continuación se plantean.

Tensiones entre el tiempo liberado y la gestión escolar

Para enmarcar dichas tensiones se retoman los planteamientos antes expuestos de Phillipe Meirieu y Maarten Simons y Jan Masschelein. Estos planteamientos son un referente pedagógico que permite develar lo que implica la gestión escolar de corte neoliberal para la educación pública.

La primera tensión se ejemplifica en los principios de libertad-responsabilidad, que implica la autonomía de los centros escolares en detrimento del principio de igualdad que resguarda el tiempo escolar como tiempo liberado.

Ya se mencionó en un apartado anterior que la escuela crea igualdad en la medida en que permite suspender el tiempo productivo y establece un espacio con materiales y condiciones necesarias para que los alumnos accedan y transformen los conocimientos y las destrezas en bienes comunes; es decir, la igualdad se genera en el mismo momento en que el tiempo escolar acontece.

Esta perspectiva pedagógica contrasta con el proyecto político-educativo de la calidad de la educación, el cual, mediante la gestión escolar estratégica, plantea una aparente libertad y responsabilidad. En esta lógica, el alumnado, como parte de la comunidad escolar, se ve orillado, dadas las condiciones y dinámicas, a responsabilizarse de la mejora y el mantenimiento de la institución que, en estricto sentido, le corresponde al Estado.

La situación se agrava aún más cuando este tipo de prácticas se presentan con mayor frecuencia en modalidades como la telesecundaria de Ecatepec, donde los mecanismos de segmentación por modalidad y territorio tienen un impacto más severo en el centro escolar.

La segunda tensión, muy relacionada con la anterior, se refiere a la domesticación de la escuela a partir de mecanismos como la politización, el cual le atribuye al espacio escolar remediar problemas de

carácter social, como los estragos de un latente abandono institucional. Dicha atribución se presenta como imposible para la institución educativa, en la medida en que la escuela, para solucionar dichas problemáticas, abandona el tiempo escolar.

El problema de fondo es que esta forma de domesticación de la educación priva al alumnado, particularmente de este centro educativo, de su posibilidad de poner en juego o fortalecer sus habilidades y capacidades en el ámbito académico.

Dicha situación resulta incongruente con la concepción hegemónica de la educación, que valora el rendimiento escolar con base, principalmente, en los resultados. Por tal motivo, ocupar a las y los estudiantes para el mejoramiento y mantenimiento de la escuela los pone en desventaja, en términos académicos, frente a aquellos de otros centros educativos que no enfrentan tales condiciones.

Como señala Díez (2020) en su tercer mecanismo neoliberal de la gestión escolar, la responsabilidad del gobierno se ejerce a distancia, al exigir las evaluaciones estandarizadas sustentadas en la rendición de cuentas, sin generar o garantizar las condiciones mínimas para que una escuela, como la telesecundaria de Ecatepec, pueda desempeñar su labor como institución educativa.

Lo inaudito de esta situación es que dicho modelo de gobernanza a distancia profundiza la segmentación del sistema educativo, lo que afecta no sólo a las escuelas, sino también a las y los jóvenes que forman parte de comunidades educativas como la telesecundaria. Por tal motivo, resulta fundamental visibilizar los procesos de precarización que afectan a los centros escolares como espacios físicos, con el argumento de la gestión escolar estratégica, porque en nuestro contexto representan una forma de domesticar la educación pública.

La tercera y última tensión corresponde a la pedagogía de las condiciones y al principio de hacerle sitio al que llega. La propuesta de Meirieu es una herramienta poderosa en términos analíticos y éticos para reflexionar sobre los mecanismos que utiliza la gestión escolar neoliberal, porque señala de manera indirecta, pero contundente, la irrupción de consorcios privados, en este caso la metodología de Somos el Cambio, en la que se recuperan principios, conceptos y valores propios del ámbito empresarial, como emprendimiento social y

liderazgo, que responsabiliza a la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, de solucionar sus principales problemáticas.

Este tipo de mecanismo es contrario a la responsabilidad de crear un espacio digno para el otro, para el que llega, para las nuevas generaciones. Un lugar seguro, que cuente con lo necesario para que sea posible un encuentro con los demás, con los conocimientos y las habilidades como bienes comunes.

Si bien las y los estudiantes de la comunidad educativa de la telesecundaria de Ecatepec encontraron en los proyectos de mejora y mantenimiento una manera de identificarse y reapropiarse de la escuela como espacio físico, hay que cuestionar el impacto de este tipo de mecanismos en los que, de alguna forma, se responsabiliza a los propios jóvenes de hacerse espacio, de encontrar las condiciones para apropiarse y transformar su mundo.

Aun cuando se reconoce el potencial de la autogestión, no hay que dejar de señalar que dentro de los contextos neoliberales dichos mecanismos atentan contra los principios de igualdad que proponen Masschelein y Simons (2014), al restringir el carácter democrático, público y renovador de la escuela, además de negar o dificultar a los jóvenes de este tipo de comunidades vapuleadas por la precarización su posibilidad de convertirse en nuevas generaciones que se apropien del mundo.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se presentó la experiencia de la telesecundaria de Ecatepec para ejemplificar los procesos, los mecanismos y las dinámicas de la gestión escolar de corte neoliberal. En este contexto, se identificaron conceptos y valores empresariales, como el emprendimiento social, que se plantean como una estrategia innovadora para subsanar el abandono institucional de la escuela como espacio físico.

Otro elemento que esta experiencia hizo visible fue el papel de cada uno de los agentes educativos. Por un lado, el Estado precariza las condiciones materiales de este recinto educativo mediante

un latente abandono institucional y, por otro, la SEP exhorta —por no decir obliga— a las escuelas a participar en la convocatoria de Somos el Cambio. Asimismo, se observa la irrupción de la industria privada que, a partir de una metodología específica, extiende sus conceptos y principios al terreno de la educación. Por último, la comunidad educativa termina asumiendo la responsabilidad del diagnóstico, la gestión, el financiamiento y la mano de obra para mejorar y mantener un espacio educativo digno.

Referencias

Acosta, Felicitas (2022), *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*, Santiago, CEPAL.

Aguilar Nery, Jesús (2015), "Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 4, núm. 2, pp. 127-143.

Araiza, Erika (2021), *Vivir una vida a medias. Ecatepec, Estado de México*, México, UACM.

Cruces, Francisco (2003), "Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados", *Disparidades*, vol. 58, núm. 2, pp. 161-178, <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i2.154>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Díez, Enrique (2020), "La economía neoliberal asalta la gestión escolar pública", en Enrique Díez y Juan Ramón Rodríguez (coords.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Barcelona, Octaedro, pp. 1098-1115.

Farfán, María Teresa y Arturo Reyes (2017), "Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual", *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 28, núm. 73, pp. 45-61.

Flores, Calixto y Angélica María Rebollar (2008), "La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento", *Revista Iberoamericana de*

Educación, vol. 44, núm. 7, pp. 1-11, <https://doi.org/10.35362/rie4472187>, consultado el 22 de enero, 2025.

Gentili, Pablo (2011), *Pedagogía de la igualdad, ensayo sobre la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

González Casanova, Pablo (1995), *Globalidad, neoliberalismo y democracia*, México, UNAM.

Guber, Rosana (2015), *La etnografía: método, campo y reflexividad*, México, Siglo XXI Editores.

Hinkelammert, Franz (2002), *Crítica de la razón utópica*, Bilbao, Desclée.

IIPE-UNESCO (2000), "Gestión educativa estratégica", en *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires.

Lorey, Isabell (2016), *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela, una cuestión pública*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.

Meirieu, Phillipe (1996), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, México.

Restrepo, Eduardo (2018), *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*, Lima, UNMS.

SEP (2021), "Boletín SEP núm. 181. Acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el ciclo escolar 2021-2022", *Gobierno de México*, <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>, consultado el 21 de diciembre, 2023.

SEP (2018), "Ley General de la Infraestructura Física Educativa", *Diario Oficial de la Federación*, 19 de enero [última reforma], <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/31ee49a5-10f4-4264-9cb4-730691f53d0f/ley_general_infra_fisica_educativa.pdf>, consultado el 21 de diciembre, 2023.

SEP (2010), *Programa Escuelas de Calidad: modelo de gestión educativa estratégica*, México.

Tarrés, María Luisa (2008), "Lo cualitativo como tradición", en *idem* (coord.), *Observar, escuchar y comprender*, México, FLACSO/El Colmex/Porrúa, pp. 35-60.

Tedesco, Juan Carlos (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE.

Trejo, Guillermo y Sandra Ley (2016), "Federalismo, drogas y violencia. Por qué el conflicto partidista intergubernamental estimuló la violencia del narcotráfico en México", *Política y Gobierno*, vol. 23, núm. 1, pp. 11-56.

LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A JUVENTUDES CON HISTORIAL DE EXCLUSIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Michelle Ordóñez Lucero

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) es una institución pública que surge de una lucha y movilización vecinal en Iztapalapa por el derecho a una vida digna. Dicha condición genera un tipo particular de cultura escolar y también de enseñanza de la historia. En este capítulo se presenta un análisis acerca de los elementos que intervienen en la reconstrucción cotidiana del currículum. Para ello, se retoman los planteamientos de William Pinar (1975a) respecto de comprender el currículum como una conversación compleja, con el fin de enfatizar la importancia de la subjetividad en la educación, dar cuenta de los espacios, el trato y la consideración hacia las otras personas (la alteridad), y entender la enseñanza como una participación o conversación entre estudiantes, docentes y quienes elaboran y proponen el plan de estudios para conocer el mundo.

Para aproximarse a la subjetividad y a la experiencia, es necesario utilizar una herramienta metodológica que permita que éstas surjan, por lo que se recurrió al método autobiográfico denominado currere, elaborado por William Pinar (1975b) y Madeleine Grumet (1975) con la intención de recuperar y analizar la experiencia educativa. En el caso de este trabajo, se desarrolló en distintas etapas y actividades con docentes de Historia del IEMS a lo largo de un año.

Las experiencias narradas y analizadas permiten entablar un diálogo crítico con los planteamientos acerca de hacer escuela en condiciones de libertad e igualdad (Masschelein y Simons, 2014: 23), ya que muestran que, en la institución escolar, hay una presencia

continua e intercambio entre elementos sociales, institucionales y las historias personales de quienes se reúnen en las aulas. Esto no significa que se piense que la escuela no es ese lugar que pone al mundo en pausa, sino que justamente se muestra cómo se convierte en ese espacio de múltiples encuentros y posibilidades transformadoras.

Para lograr lo anterior, presento una muy breve reseña del surgimiento del IEMS, explico sus principales características como institución educativa y me centro en el programa de Historia. Posteriormente, señalo el método utilizado para abordar la experiencia de las y los docentes que participaron en la reconstrucción de sus autobiografías. Por último, presento los principales elementos que entran en juego al momento de reconstruir el currículum.

Surgimiento del IEMS: la lucha social

En la década de los setenta del siglo pasado, el borde oriente de la Ciudad de México se encontraba poco poblado por personas pertenecientes a los pueblos originarios de la zona. Sin embargo, la población comenzó a crecer con la llegada de migrantes de origen campesino, provenientes de comunidades de Oaxaca, Michoacán, Puebla, Guerrero, Veracruz e Hidalgo. Las tradiciones comunitarias de organización y participación de muchos de estos grupos jugaron un papel relevante en la conformación de lo que fue el movimiento urbano popular de esta zona de Iztapalapa (Gissi, 2009).

Derivado del poblamiento irregular de la zona se presentaron muchos problemas, como los relacionados con la propiedad legal de los terrenos, la falta de servicios básicos (drenaje, electricidad, transporte público), los abusos por parte de quienes controlaban las pipas de agua, las fábricas de tabiques y láminas, y las pocas tiendas de víveres y artículos para la construcción (Moctezuma, 2012: 11). Para hacerles frente se crearon redes de solidaridad, basadas en la reinvención de las prácticas comunitarias. Así, se organizaron asambleas y, con asesoría y apoyo de otras organizaciones urbanas, comenzaron a promover la formación de una unión de colonos legalmente registrada. De esta manera, el 16 de marzo de 1975 se

constituyó la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo (Moctezuma, 2012: 13-21).

Entre las acciones de este grupo destacan la organización de una huelga de pagos a fraccionadores ilegales, faenas para construir calles y casetas de policía, organización de paradas de agua, movilizaciones para solicitar rutas de transporte público y la construcción de una escuela primaria (Moctezuma, 2012: 22). Los resultados, que se hicieron evidentes en unos pocos meses, incluyeron transformadores de electricidad, maestros y maestras para la escuela y agua potable. Esto atrajo a más habitantes y se convirtió en un punto de referencia social (Moctezuma, 2012: 31).

Sin embargo, hacia la década de los noventa, el desgaste de tantos años de lucha y elementos como la reforma constitucional por la que se creó la Asamblea de Representantes del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) —que fue electa por primera vez en 1988 (Emmerich, 2001:117) y que abrió la posibilidad de que quienes integraron las organizaciones sociales se afiliaran a los partidos políticos para acceder a los puestos de elección popular— movieron el debate político urbano a la lógica electoral.

Es en este contexto que se anuncia y promueve —desde 1995 y luego en repetidas ocasiones hasta 1997— el inicio de la rehabilitación de una antigua cárcel para convertirla en reclusorio para varones. La reacción de la comunidad aledaña fue de completa oposición, acompañada de muchas movilizaciones para detener los trabajos y hacerse escuchar. Su reclamo era la necesidad de un espacio de desarrollo para las mujeres de Iztapalapa y contar con escuelas públicas para las juventudes, pues el sistema educativo no cubría toda la demanda del nivel medio superior y, además, las familias no podían cubrir los gastos de traslados, inscripciones y otras cuotas (López, 2008: 20-22; Pérez, 1997).

El 28 de julio de 1997 (Torres, 1997), habitantes de las colonias aledañas bloquearon la calzada Ermita Iztapalapa y mantuvieron un plantón afuera de la antigua cárcel hasta agosto de 1999. Montaron una escuela preparatoria con voluntariado y donaciones y llegaron a tener varios centenares de estudiantes, cuyo número se fue reduciendo

ante la incertidumbre de contar con el reconocimiento de validez de los estudios.

Cuando en 1997 se abrió por primera vez la posibilidad de elegir democráticamente al jefe de gobierno del entonces Distrito Federal, Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del Partido de la Revolución Democrática (institución política autodenominada de izquierda), se acercó a la comunidad para solicitar propuestas sobre el uso que se le podría dar al espacio en disputa.

Con el triunfo electoral de Cárdenas, en 1998 se designó a Manuel Pérez Rocha para atender la demanda de una escuela. El IEMS del entonces Distrito Federal se creó el 30 de marzo de 2000. Para ese entonces la preparatoria tenía alrededor de 300 estudiantes y 30 docentes. "Los colonos habían puesto en marcha la preparatoria con un plan de estudios de bachillerato de la Secretaría de Educación Pública" (Pérez, 2006: 29) con la intención de obtener el reconocimiento y registro de su escuela. Sin embargo, se detectó que la comunidad estudiantil presentaba "problemas de comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos de los casos, poco conocimiento de las operaciones elementales" (Lucio, 2006: 17). Por otro lado, Pérez Rocha consideró que era más conveniente desarrollar un proyecto educativo propio, que respondiera a las necesidades y las características de la población a la que estaba orientada: Preparatoria Iztapalapa I (Pérez, 2006). De este documento me ocupo en el siguiente apartado. Antes de continuar, es importante mencionar que cuando Andrés Manuel López Obrador se convirtió en jefe de gobierno de la capital, en diciembre de 2000, se enfocó en construir 15 preparatorias más y una universidad. El proyecto se presentó en un contexto político más favorable en el que se reconocía al gobierno del Distrito Federal atribuciones para administrar la educación media superior (Herrera, 2008). A partir de este momento, los trabajos y esfuerzos se concentraron en la creación y el acondicionamiento de los nuevos planteles (IEMS, 2006b).

Proyecto educativo del iems y la enseñanza de la historia

El proyecto Preparatoria Iztapalapa I (iems, 2006a) sienta las bases de lo que hoy es el iems y plantea elementos que hasta la fecha son característicos de la institución: la ubicación "en zonas que se identifican como de alta marginación de la Ciudad de México" y que atiende a la "población estudiantil que por sus condiciones económicas tiene menores posibilidades reales de acceder a la Educación Media Superior" (iems, 2006b: 11).

Otro rasgo característico es la democratización de la educación al no hacer examen de admisión, ya que se asigna lugar sorteando el total de espacios disponibles entre las personas que se registran en la convocatoria y cumplen los requisitos de ingreso.

En el mapa curricular de este primer documento oficial se proponen cuatro asignaturas de historia, a partir del tercer semestre y hasta el sexto (iems, 2006b: 87), y se establecen algunas características de su enseñanza, entre las que destacan: partir de la problematización del presente, enseñar la historia desde abajo y analizar los procesos histórico-sociales.

De la comunidad docente se menciona que para que "asuman su trabajo como parte substancial de un proyecto de vida", es necesario que tengan un nombramiento de tiempo completo, lo que no ocurrió hasta 2008 por medio de una fuerte presión sindical. Así, además de trabajar con los grupos en un horario formal de clase, se impartirían asesorías y tutorías, y se llevarían a cabo labores de investigación y otras actividades para enriquecer el trabajo académico (iems, 2006b: 84-86).

Programa de Historia 2005

Al mismo tiempo que se desarrolló la propuesta educativa de la preparatoria, se elaboraron los primeros programas de las asignaturas. Para el caso particular de historia, se invitó al antropólogo Iván Gomezcésar, cuya propuesta fue "generar entre los estudiantes la noción de historia como construcción de múltiples voces" (Gomez-

césar, comunicación personal, 2018). Sin embargo, el crecimiento exponencial del instituto complicó proceder de esta forma, pues ya no hubo tiempo para formar docentes y la masificación hizo necesaria la elaboración de programas con contenidos muy definidos, así como la implementación de formas de evaluación más claras. Gomezcésar dejó el IEMS debido a otros compromisos y se contrató a la historiadora Paulina Suárez Pérez para que elaborara los programas y fuera la consultora del área; ella hizo una nueva versión que se aplicó hasta 2005, cuando entraron en vigor los programas vigentes.

En 2020, cuando se realizó esta investigación, se detectó que conviven dos programas de historia, esto se debe a un proceso de renovación realizado en la gestión de José de Jesús Bazán Levy (2009-2012) que nunca se formalizó, por lo que los programas no se volvieron oficiales, pero una parte de la comunidad docente los usa, mientras que la otra continúa con los de 2005.

Las asignaturas de historia se cursan a partir del tercer semestre; son cuatro obligatorias y una optativa para quinto o sexto semestre. Los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan el programa son: la nueva historia como paradigma historiográfico más adecuado para la enseñanza de la materia; enseñar historia desde el presente; aprender la historia por procesos; enseñar historia para construir conocimiento; hacer historia desde una mirada interdisciplinaria, y la nueva enseñanza de la historia como enfoque didáctico (IEMS, 2006a). Además, no hay separación de lo que se suele llamar historia universal y de México para abordar la simultaneidad de los procesos históricos.

El programa está estructurado a partir de los objetivos de aprendizaje que se pretende desarrollar, progresivamente, a lo largo de dos años. Para la evaluación se plantea la valoración del conocimiento, el manejo y la aplicación de los conceptos básicos de la disciplina; se consideran la evaluación diagnóstica, formativa y compendiada, y aunque se definen actividades y tareas, no hay indicadores ni criterios para determinar si se logró o no cada objetivo de aprendizaje. Los cursos están organizados como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1

Materias de historia que se imparten en el IEMS

Semestre	Materia
Tercero	Historia I. Invitación a la historia: historia viva
Cuarto	Historia II. Tiempos modernos: de la guillotina a la televisión
Quinto	Historia III. Entre el castillo, el monasterio, el campo y los grandes viajes
Sexto	Historia IV. Murallas y pirámides: interpretación simbólica y relación entre zonas culturales de la Antigüedad
Quinto o sexto	Historia entretejida: historia cultural de la CDMX

Fuente: IEMS (2005).

Como se puede ver por los nombres, los cursos abarcan temporalidades extensas, así como muchos procesos y acontecimientos históricos; casi no hay referencias a la historia de grupos excluidos ni a la vida cotidiana, y tampoco se hace explícita la relación presente-pasado.

Programa por competencias

Durante la gestión de Jesús Bazán Levy, se impulsó un plan de trabajo alineado con los objetivos del gobierno local, en específico, la universalización del bachillerato en la capital. Además, el instituto presentaba fuertes problemas de deserción y egreso. Por ello, se impulsó una actualización de los programas de estudio de todas las materias. Como parte de este proceso, el área de Historia realizó talleres y cursos de actualización, puesto que la Dirección General no proporcionó elementos ni orientaciones al respecto. Invitaron a un académico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que tenía dominio del enfoque por competencias. Después de eso, junto con docentes que quisieron participar, se revisó cada programa y se formularon las competencias correspondientes (Ehécatl, 2019).[1] En las guías de trabajo académico —que son las

1 Antíoco, Daniel, Ehécatl, La Bestia del Pantano, Pájaro Azul, Río de Cantos Negros y Renata son los pseudónimos de quienes participaron en nuestro estudio.

que contienen los programas por competencias—se puede apreciar que se definió una competencia general de la disciplina:

> Al finalizar los cursos de Historia el estudiante será capaz de: interpretar los procesos históricos del devenir humano al utilizar las categorías históricas (Tiempo, Espacio, Conceptos, Procesos, Sujeto histórico, Investigación y Fuentes), con una actitud Humanística, Científica y Crítica, para asumirse como un sujeto histórico responsable y comprometido con su entorno social (IEMS, 2012a: 1).

Como se puede observar, se mencionan categorías históricas y permanece la postura de corte académico de la enseñanza de la historia. Estos programas también establecen competencias transversales y específicas de la disciplina para cada curso, contenidos, criterios de evaluación, indicadores de logro y sugerencias e instrumentos de evaluación.

Los programas mantuvieron las características que están presentes desde los documentos de 2001, como partir del presente al pasado más antiguo, el estudio de la historia como proceso y la comprensión de categorías históricas o lo que en los programas de 2005 se denomina habilidades del historiador. Las competencias específicas y los contenidos de cada curso se asemejan a los objetivos anteriores. Entre los principales cambios se identifican los criterios de evaluación que atienden tres momentos: diagnóstica, formativa y compendiada —aunque esto es un posicionamiento general del modelo del IEMS y está presente desde los programas de 2001, pero sin indicadores o sin hacer explícitos los momentos y tipos—, así como los indicadores de logro. Otra diferencia notable es que, por primera vez, existe un documento oficial para orientar la enseñanza del curso de historia optativa: historia entretejida de la Ciudad de México. Esto es muy importante, ya que hasta ese año surge un programa para esta asignatura, la cual se impartió sin programa desde el inicio del instituto, es decir, durante aproximadamente 11 años.

Este curso busca que el estudiante conozca "los cambios y continuidades de la Historia de la Ciudad de México para construir una interpretación crítica y comprometida con su entorno, a través de

diversas representaciones culturales y en diversos contextos" (IEMS, 2012b: 1). Entre los contenidos aparecen conceptos de la historia cultural como cultura, patrimonio, vida cotidiana, imaginario, espacio cultural e historia oral. Se analiza el desarrollo de la ciudad desde la fundación de Tenochtitlan hasta las características de los gobiernos actuales (en el momento en que se elaboró el programa). Se estudia el patrimonio cultural tangible e intangible (gastronomía, lengua, arte), y problemas como el crecimiento urbano y el cambio en el espacio, las migraciones, el uso de recursos, el hacinamiento, la sobrepoblación, las áreas verdes, las reservas ecológicas, la basura y la conformación de identidades diversas (IEMS, 2012b: 2-4).

A pesar del trabajo que implicó la elaboración de estos nuevos programas, nunca se hicieron oficiales. Esto pudo deberse a que el trabajo de actualización no tuvo una dirección clara por parte de las autoridades y cada consultor buscó asesores e hizo el trabajo como decidió y pudo. Por otro lado, también hubo muchas resistencias docentes, ya que consideraban que la intención era incorporar el IEMS al sistema por competencias planteado por la SEP mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, lo que podía implicar abandonar el modelo educativo que buscó responder a las necesidades de una población mayoritaria de la capital que enfrentaba graves carencias todos los días. Así, es posible que Bazán considerara que, en caso de imponer estos programas, se generarían movilizaciones que podrían derivar en el cierre o toma de los planteles.

Lo que sí ocurrió es que cada docente elige si trabaja con estos programas o sigue utilizando los de 2005. Una dificultad adicional es que el sistema mediante el cual se registra la evaluación y el desarrollo de los estudiantes sigue haciendo referencia a objetivos; es decir, nunca se actualizó para que respondiera a los nuevos programas (Ehécatl, 2019). Podría pensarse que, al ser parecidos, no hay mayor problema o complejidad, pero, como se verá más adelante, es un problema que existan dos documentos vigentes respecto a qué enseñar, tanto institucionalmente como en el ejercicio práctico de cada docente; para quienes participaron en esta investigación, es un síntoma más del descuido y desinterés por parte de las autoridades que impacta la forma en que viven y experimentan la enseñanza de la historia.

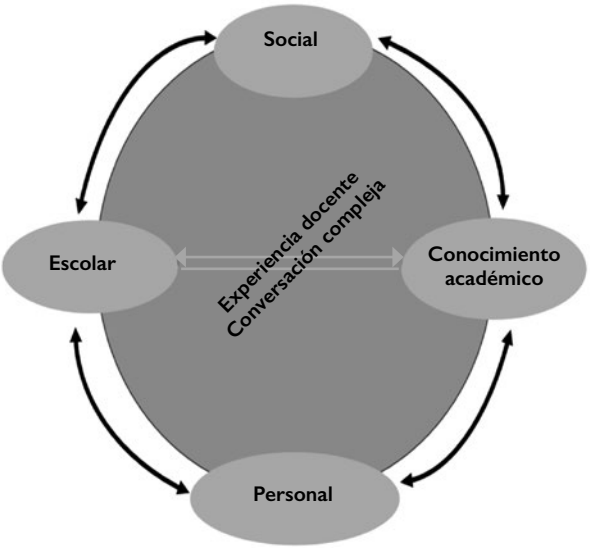
El currículum como experiencia y el método currere

Como se dijo con anterioridad, William Pinar (1975a) propuso comprender el currículum como una conversación compleja para hacer énfasis en la importancia de la subjetividad para la educación, dar cuenta de los espacios, el trato y la consideración de las otras personas (la alteridad), y comprender la enseñanza como una participación o conversación entre estudiantes, docentes y quienes elaboran y proponen el plan de estudios para conocer el mundo.

El currículum se entiende, entonces, como el encuentro entre las subjetividades y el mundo social por medio del conocimiento académico o escolar. Sin embargo, como hemos visto, los planes y programas no necesariamente consideran dichas subjetividades ni su contexto social. Además, presentan el conocimiento académico seleccionado sin mostrar esta dimensión. Por ello, es fundamental cuestionarse hacia dónde y cómo se está llevando a cabo la conversación antes mencionada, lo que sólo es posible mediante el estudio de la experiencia educativa.

Diagrama 1

El currículum como conversación compleja



Fuente: Ordóñez (2022: 41).

En esta investigación, cuando hablo de currículum, me refiero a la conversación compleja que se da en la escuela entre las personas y el mundo en el que viven por medio del conocimiento académico (véase diagrama 1).

Para poder aproximarse al currículum desde esta perspectiva, William Pinar y Madeleine Grumet proponen el método currere, cuyo objetivo es que la comunidad docente reconceptualice su significado (Pinar, 1975b: 8). Ambos autores rechazan la idea de "reducir el proceso educativo a entrenamiento, al ensamble en una línea de producción de habilidades de psiques socializadas y estandarizadas para que la sociedad las mida" (Grumet, 1975: 9). Esto se logra a partir de la elaboración de una autobiografía siguiendo un procedimiento que tiene cuatro etapas: regresiva (mirarse en el pasado), progresiva (pensarse en el futuro), analítica (mirar pasado y futuro para hablar del presente) y sintética (descrita como una fase de movilización). En este trabajo se adaptaron las fases, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2

Calendario del proceso autobiográfico con docentes de historia del IEMS

Calendario del proceso autobiográfico con docentes de Historia del IEMS		
Etapa	**Momento/Actividad**	**Fecha**
1ª etapa	1A Taller autobiográfico, fases regresiva y progresiva	Enero 2019
	1B Entrevistas individuales a los participantes	Marzo-junio 2019
2ª etapa	2A Taller autobiográfico, fases analítica y sintética	Julio 2019
	2B Entrevistas individuales a los participantes	Agosto-noviembre 2019
3ª etapa	Presentación y discusión de los resultados con los profesores	Enero 2020

En el cuadro anterior se aprecia que la recolección y la recuperación de la experiencia se desarrolló en sesiones grupales de escritura autobiográfica, revisión de resultados parciales y entrevistas individuales a lo largo de un año.

Las personas que participaron en el proceso autobiográfico currere lo hicieron de manera voluntaria. La única condición era ser docente de historia de tiempo completo en el sistema escolarizado del IEMS. Para la primera etapa se inscribieron 17 docentes, pero

al primer taller sólo asistieron 12, ocho enviaron el texto autobiográfico completo y únicamente pude concertar la primera entrevista con siete. Estas siete personas son las que participaron en las cuatro etapas y a partir de cuyas autobiografías se desarrolló el presente trabajo.

Entre los datos generales es importante decir que las siete personas provienen de cinco de los 20 planteles del instituto. Tenían una antigüedad de entre 12 y 17 años; cuatro eran mujeres y tres hombres; seis habían cursado la Licenciatura en Historia y una en Historia del Arte; seis tienen estudios de posgrado en Historia, Historia del Arte, Género o Educación. Entre las medidas de protección que se tomaron, se les pidió un seudónimo: Antíoco, Daniel, Ehécatl, La Bestia del Pantano, Pájaro Azul, Río de Cantos Negros y Renata. Este análisis no hubiera sido posible sin sus voces y relatos.

La experiencia de enseñar historia en el IEMS

Los primeros acercamientos al IEMS, para quienes no lo conocemos mucho, se distinguen por el énfasis en el modelo y la historia acerca de su origen. Como se vio en el apartado correspondiente, este rasgo distintivo se exalta tanto en la narrativa institucional como en la de cada docente, por lo que forma parte de la cultura escolar y de la identidad de quienes pertenecen al IEMS. Esa narrativa maestra (Carretero, 2020)[2] o mito fundacional es un factor que genera interés y compromiso para participar en un proyecto que no sólo se percibe como educativo, sino también social. Como cuando Daniel señala que la intención de "atender a una población juvenil que ha sido excluida de los sistemas tradicionales de bachillerato" (Daniel, 2019) sigue siendo un principio que reafirma su compromiso con su labor. En este sentido, es muy frecuente encontrar que las decisiones que se toman respecto a qué enseñar y cómo estén acompañadas por

2 Una narrativa maestra es un canon fundacional que sostiene la creación u origen de algo de forma cercana a un relato mítico, ontológico o esencialista.

el concepto de lucha. Por ejemplo, la Independencia de México a menudo se explica justamente así:

> lucha por los derechos civiles, el género, la construcción de la libertad y de la ciudadanía (Ehécatl, 2019).

> hay varios estudiantes que trabajan [...] y no conocen nada de la legislación laboral que es una construcción de unas luchas de trabajadores desde el siglo XIX, entonces yo les decía que si van a trabajar, por lo menos conozcan todo ese antecedente histórico (Daniel, 2019).

No obstante, las referencias a la lucha no se quedan sólo en lo que hacen en el aula. Mencionan, por ejemplo, las luchas sindicales que están atravesando o las que ya ganaron, como lograr el reconocimiento del sindicato y la contratación de tiempo completo en 2008: "estamos luchando ahora para que no nos quiten derechos laborales ya adquiridos, que esta administración viene con toda esa línea de quitarnos los derechos" (Río de Cantos Negros, 2019). Otros ejemplos son la lucha por el permiso ampliado para madres o lo que se llama "defensa del modelo" (Daniel, 2019), que implica oponerse a la contratación de docentes por hora o asignatura, ya que eso contradice lo establecido en el proyecto educativo que se mencionó con anterioridad.

Dos referencias importantes acerca de la lucha por los derechos están relacionadas con los procesos internos del IEMS. Una puede observarse en casi cualquier institución educativa y se relaciona con asuntos como la adecuación de los planes de estudio, el establecimiento de un reglamento o estatuto, e incluso la organización del calendario o la programación de cada ciclo escolar: se trata de las llamadas luchas de poder, en las que autoridades o colegas intentan imponer su perspectiva. Por ejemplo, en el intento de actualización de los programas que se mencionó con anterioridad, se señaló que "era como una lucha de poder que los consultores querían imponer ideas, a lo mejor propias, pero dirigidas por las autoridades a las bases" (Antíoco, 2019). Esto explica, en cierta medida, por qué no se actualizó el programa de Historia.

El segundo elemento que considero importante en esta recuperación de la narrativa de la lucha está asociado a la historia de vida de cada participante, pues en diversos momentos hicieron referencia a sí mismos como personas comprometidas con la lucha social. Tal es el caso de Daniel y Antíoco al mencionar su participación sindical; La Bestia del Pantano, al explicar su docencia; Ehécatl, al referir a su padre, y Renata, al mencionar personas que han marcado su vida y lo que piensa respecto a la enseñanza de la historia. Dichas menciones se convierten en una especie de explicación o rasgo deseable y destacable: ser alguien que lucha por derechos es digno de relatarse.

En cuanto a la enseñanza de la historia, es decir la didáctica y la disciplina en sí, la idea sobre seguir el programa al pie de la letra resulta interesante. Aunque la mayoría de la comunidad docente entiende este documento como una guía u orientación, es innegable que influye de manera significativa en las decisiones que se toman respecto de la enseñanza. Sin embargo, la relación con el programa cambia cuando se reflexiona sobre lo que ocurre en el aula y se transforma la noción de logro-avance, pues se entiende como un proceso en el que se construyen los conocimientos a largo plazo. Aquí se observa que el posicionamiento docente oscila entre dos enfoques: por un lado, impartir los temas y cubrir el programa, es decir, una visión más disciplinar de la enseñanza, y por otro, formar para la reflexión y la comprensión de la propia vida. Nunca es una u otra, sino un ir y venir constante entre ambas perspectivas.

Respecto de las actividades realizadas en el aula o en los planteles, se observa una gran variedad. En primer lugar, están aquellas denominadas lúdicas, que pueden implicar el hacer trabajos manuales, artísticos o con tecnologías. Entre ellas se encuentran las que tienen que ver con el uso del cuerpo, como las representaciones históricas y las obras de teatro. Resulta llamativo que son las mujeres quienes promueven estas prácticas sobre el cuidado y el conocimiento del cuerpo y las formas de expresión corporal.

Otras actividades lúdicas incluyen la elaboración de murales, maquetas, memoramas, loterías, videos, audios y reproducción de vestigios históricos con técnicas plásticas. La abundancia de este tipo de actividades puede responder a diferentes intenciones, como

la motivación, el desarrollo de la creatividad y las dificultades para realizar ejercicios que implican comprensión de lectura y escritura. Renata reflexiona sobre esto en su autobiografía, donde señala que, como autocrítica, reconoce haber diseñado actividades con el fin de agradar a los estudiantes, sin considerar plenamente qué habilidades o conocimientos estaban desarrollando (Renata, 2019).

A pesar de estos problemas, las y los participantes mencionaron que buscan estrategias para favorecer habilidades más complejas, como el pensamiento histórico o lo que en el IEMS llaman categorías históricas. Estas incluyen análisis de fuentes, comparación de información, escritura de textos históricos escolares, debates, investigación, construcción y análisis de fuentes orales y visuales, así como la elaboración de cortometrajes y videos. Para ello se recurre a la elaboración de álbumes fotográficos o trabajos con fotos familiares, árboles genealógicos, líneas del tiempo y autobiografías. En dichas actividades se aborda la historia familiar: ¿quién son el papá y la mamá?, ¿quiénes los hijos?, ¿qué enfermedades padecieron?, ¿hasta qué nivel estudiaron?, ¿de dónde son?, etcétera. Todo esto con la intención de conectar la historia familiar con procesos históricos más amplios, como las migraciones o los cambios en la alimentación.

No obstante, dichas metodologías también presentan complejidades. Por un lado, es difícil dialogar con otras fuentes de información y narrativas, como menciona Río de Cantos Negros:

> estábamos hablando de civilizaciones antiguas y un estudiante, que en otras ocasiones me había hablado de los extraterrestres, me llevó la prueba de que los extraterrestres ya habían llegado y me mostró una foto de un arcángel mostrando un libro, una biblia a otro personaje, y me dice "mire, aquí este personaje con alas, le estaba dando una computadora a este personaje". [...] Yo, hablando de fuentes, de contrastar fuentes, y este chico con su imagen como una prueba de que ya usaban laptops (Río de Cantos Negros, 2019).

Si bien el modelo y los programas del IEMS describen el perfil de los estudiantes que ingresan, existe una brecha entre las actividades y los objetivos planteados y la realidad. El perfil ha cambiado:

siguen siendo jóvenes de zonas marginadas de la capital, pero la marginación es histórica, geográfica y económica; es decir, no se manifiesta ni se experimenta de la misma forma.

El planteamiento desde el presente también es un elemento que produce muchas interrogantes. Aunque parece existir consenso acerca de que el punto de partida o eje para el diseño de cursos y actividades es la problematización del presente, invertir el orden tradicional, convencional o cronológico no significa necesariamente partir de la actualidad. El sustento teórico del programa de historia del instituto parte de la historiografía, sin considerar que la historia escolar tiene una epistemología distinta, ya que no responde a la disciplina, sino a la intención de formar ciudadanías. Resulta interesante que en todas las autobiografías esta idea se interpreta como la necesidad de partir de la realidad y vida cotidiana del alumnado. Claramente, dicho enfoque puede tener múltiples significados. Sin embargo, se distingue por lo que cada docente observa de la realidad y decide llevar al aula, como señala Río de Cantos Negros:

> sí la verdad es que pienso que los tomó con base en mis intereses y los llevo al aula, se los planteo a los alumnos y ellos me dicen sí, pero ahora pienso que lo haré a la inversa, que sean ellos quienes me platiquen de su historia y su vida y con base en eso, entre ambas partes, construir un hilo conductor (Río de Cantos Negros, 2019).

Aunque parecería haber un consenso acerca de la finalidad de la enseñanza de la historia en el IEMS, dadas las múltiples menciones al origen, modelo educativo y lucha social, lo cierto es que esto puede ser tan diverso como docentes hay. Por ejemplo, cuando se discute la posibilidad de actualizar el programa y se empiezan a presentar propuestas, entre las principales preocupaciones está la eliminación del proyecto de historia viva. Desde algunas posturas, este eje es fundamental, ya que permite enseñar investigación y reforzar la identidad de cada estudiante. No obstante, su aplicación es compleja, debido a la preparación que requiere y el tiempo que toma orientar de forma individual cada trabajo.

La tensión entre enseñar temas o desarrollar habilidades, que no es exclusiva del IEMS,[3] aparece como motivo de muchas discusiones que van más allá de qué o cómo enseñar, sino de quiénes somos como docentes y cómo pensamos a quienes enseñamos. Esto también impacta en la evaluación, ya que hay diversidad de posturas acerca de lo que se entiende por tipo de evaluación, de acuerdo con el momento en que se realiza. Por ejemplo, el proyecto educativo del IEMS establece que la evaluación formativa es la que se realiza a lo largo del semestre y consiste en realizar un seguimiento respecto al qué y cómo están aprendiendo las y los estudiantes, mientras que, para algunos, consiste en reportar si el alumno asiste con puntualidad, si trabaja y su actitud ante el estudio.

A esto se agrega la elaboración de reportes en los que se debe indicar si se cubrió o no el objetivo. Se debe escribir un texto para cada estudiante, aunque puede ser muy general y no sirve para saber cómo apoyarlo. Antíoco relata esta dificultad cuando dice "no había evaluación, bueno sí hay, pero no había parámetros bien definidos, entonces eso me causaba a mí dudas, cómo saber que realmente están aprendiendo, cómo mido esto, y fue muy difícil, lo sigue siendo, no es fácil" (Antíoco, 2019). El fragmento deja ver las dudas sobre cómo garantizar que efectivamente se está recabando la información acerca de lo que se pretende enseñar. Además, ya no se considera la vida de cada estudiante o el enfoque docente, sino que se tiene que reportar si se cubren o no los objetivos.

Los retos para la evaluación son una característica generalizada de los programas de historia. La falta de claridad respecto de cómo se entiende un concepto, por ejemplo, el grado de autonomía o la idea de asumirse como sujeto activo de la historia, dificulta su aplicación. Dicha preocupación no es exclusiva de la enseñanza de esta disciplina, sino de la educación en general, y ha sido abordada

3 Sebastián Plá y Joan Pagès dan cuenta de los posicionamientos centrales acerca de la relación entre la enseñanza de la historia y el saber disciplinar, así como de las finalidades de la historia escolar y el arraigo e influencia que tienen los "discursos provenientes del constructivismo cognitivo y de la gestión empresarial que promovieron la enseñanza de habilidades de pensamiento y del desarrollo de competencias" (2014: 14).

en trabajos específicos desde la didáctica de la historia (Ercikan y Seixas, 2015).

La comunidad docente construye y reconstruye su posicionamiento desde diversas influencias. Esta diversidad y los conflictos preexistentes, sumados a la falta de liderazgo por parte de la institución para orientar la discusión académica y la docencia, tiene un gran impacto en la formación del estudiantado. La ausencia de continuidad e, incluso, las oposiciones importantes en el currículum de historia obligan a cada maestro a enfrentar y resolver dichas problemáticas por su cuenta.

El trabajo colegiado y colaborativo de profesores de la misma u otras disciplinas, así como con los estudiantes, es muy relevante, aunque ha cambiado con el paso de los años. En sus inicios, se promovía ampliamente y existían numerosos órganos colegiados que trabajaban de manera activa, pero con el paso de los años fueron desapareciendo. La principal consecuencia de estas fracturas es que se redujo el trabajo colegiado, lo que ha llevado a que la práctica docente se realice de manera aislada o únicamente con el acompañamiento de colegas afines.

Lo anterior reduce las posibilidades de intercambio académico, pues cada docente planifica su enseñanza a partir de sus intereses. Si bien esto no es incorrecto en sí mismo, el aislamiento limita las oportunidades de una conversación plural y puede generar una enseñanza basada en un relato único. A su vez, el currículum adquiere estas connotaciones fragmentadas, aisladas, solitarias, lo que se refleja en la conversación con el mundo en las clases de historia. El seguimiento de la trayectoria institucional sugiere que esto ha funcionado como una estrategia para evitar que la comunidad se organice para defender sus derechos.

En la revisión del proyecto educativo del IEMS, se destacó la concepción de la docencia como proyecto de vida y la importancia de realizar actividades como la tutoría y la investigación. No obstante, el ejercicio de dichas actividades está sumamente acotado por las dinámicas de lo que implica ser un organismo gubernamental que debe mantener y responder a ciertas estructuras. Por ello, hay poco incentivo para la investigación y escasa formación para desempe-

ñar funciones clave. Así lo señala Pájaro Azul (2019): "se supone que nosotros trabajamos tutoría, no nos han capacitado nunca, jamás en la vida nos han dado un taller bien que vengan especialistas que te digan cómo trabajar en tutorías que ahí sí encuentras cosas fuertísimas".

Si la comunidad docente es agente del sistema, también lo son las autoridades. No es algo menor que la Dirección General sea designada por quien ocupa la Jefatura de Gobierno de la capital mexicana, lo que ha implicado un cambio en el perfil de quienes asumen el cargo. A lo largo de los años, se pasó de personas con alguna formación o experiencia educativa a colocar a líderes sindicales o sociales con poder electoral como una forma de pago de favores. Este fenómeno revela un problema estructural que se traduce en directores que desconocen la institución y la dirigen de la misma forma como llegaron a ella: contratan personas cercanas y manejan los recursos con poca o nula transparencia. Así, surge la idea del IEMS como botín político y la ausencia de un plan o una meta educativa clara, como lo explica Pájaro Azul:

> del gobierno de la ciudad es un mensaje de cómo nos ve y eso, por lo menos a mí, me hace sentir mal, porque yo quiero defender el modelo ¿y tú pones a una azafata? Perdóname, pero ¿qué es esto? O por ejemplo, el otro hombre que ¿cómo se llamaba? Que es otro personaje que ni título tenía, te das cuenta de que finalmente el IEMS no representa lo que tendría que representar. Entonces yo, por lo menos de manera personal, sí creo que urge que el IEMS se aleje del gobierno de la Ciudad de México, no sé si se vaya con la UACM, pero que sí sea un ente independiente, porque yo sí creo que mientras siga siendo parte del gobierno de la Ciudad de México, nosotros seguimos siendo un botín y los chavos siguen siendo un botín (Pájaro Azul, 2019).

La idea del botín y de ser un organismo del gobierno son recurrentes y centrales en las narrativas docentes. Finalmente, son parte de su construcción identitaria las tensiones que puede generar formar parte del servicio público pero, al mismo tiempo, realizar una acti-

vidad que difícilmente se puede regular con las mismas métricas del ejercicio del presupuesto.

Para cerrar el análisis, quiero vincular las historias personales de cada docente con lo que narran acerca de la institución y la enseñanza de la historia. Mencioné ya que una de las características de la comunidad magisterial del IEMS es la tradición de lucha por los derechos laborales y educativos, con independencia de su afiliación o no al sindicato. Para las autoridades, esto es un problema, porque cada decisión debe contar con el visto bueno de la comunidad docente y, en especial, del sindicato, o de lo contrario enfrentarán protestas. En gran medida, este nivel de organización y movilización tiene su origen en la convivencia que el modelo propone en los distintos tipos de reuniones y el trabajo colegiado, tanto entre maestros como con estudiantes. Por esta razón, y para poder implementar medidas o modificaciones acordes con los intereses del gobierno de la capital, se ha optado por fragmentar a la comunidad. Un buen ejemplo es la discusión en torno al Estatuto de Personal Académico (EPA), donde el profesorado debía contribuir con propuestas, lo que desató enfrentamientos y fuertes conflictos internos. Río de Cantos Negros cuenta que:

> hubo desencuentros muy fuertes entre los maestros; yo todavía estaba en el otro plantel y había personalidades muy autoritarias dentro de los compañeros, muy machistas. Fue terrible, terminamos mal y nos empezamos a fragmentar, por lo menos en aquel plantel; fue con las discusiones sobre el EPA porque teníamos visiones distintas y había compañeros muy paranoicos que nos acusaron a mí y otra maestra de que colaborábamos con las autoridades. Nos llegaron a difamar, a decir que saliendo de la prepa nos íbamos a trabajar con Juventino, que era el director académico, fue horrible. Decían que nuestro punto de vista apoyaba a las autoridades. Eso nos empezó a separar allá (Río de Cantos Negros, 2019).

Esta estrategia no sólo detonó enfrentamientos y división, sino desinterés por proponer, ya que la mayoría de las sugerencias que se construyeron, a pesar de los conflictos, no se implementaron.

A la estrategia de la fragmentación se suma la desilusión y el desgaste. Por ejemplo, el proceso de actualización de los programas para pasar al enfoque por competencias, que nunca se concretó o se formalizó por parte de las autoridades, fue un trabajo que desgastó y profundizó la división.

La experiencia como docentes que, además de lo académico, deben considerar, discutir y defender derechos laborales, educativos y hasta su interpretación del modelo, incide en los procesos de aula y genera un estado permanente de defensa, lo que a su vez provoca tensiones. Éstas pueden surgir entre colegas o con las autoridades, lo que pone de manifiesto que la identidad docente incluye un componente cuya influencia y relación con el currículum se toma poco en cuenta: el laboral.

Otros problemas o dificultades para la docencia se relacionan con la infraestructura física y el equipamiento de los planteles. El deterioro generado con el paso de los años no sólo no es atendido por las autoridades, sino que los recursos se destinan a otros rubros, como la contratación de personal. La falta de equipo ha recaído en cada docente, quien debe comprar su propio material. Así, además de invertir en su formación, también deben hacerlo en equipo y material para desempeñar su labor. Cada actividad que realizan implica un análisis de los recursos requeridos y cómo obtenerlos.

Asimismo, el problema no se limita a la falta de material para la clase, sino que se extiende a la infraestructura física y la falta de mantenimiento, lo que va desde fallas en los sanitarios hasta filtraciones de agua en diversos espacios. A pesar de ello, se siguen construyendo planteles, por lo que varios están a medio construir, lo que genera carencias de espacios esenciales, como bibliotecas, o la sobreocupación de áreas destinadas a la planificación de la enseñanza.

El IEMS tiene el porcentaje de deserción escolar más alto de todos los subsistemas de educación media superior del país (39.5 por ciento). La trayectoria académica del alumnado suele estar marcada por la irregularidad en algunas materias; es decir, avanzan al siguiente semestre sin haber acreditado asignaturas previas. Dicha situación produce múltiples complicaciones y prolonga el tiempo de egreso más allá de lo establecido por el plan de estudios. Para enfrentar

dicha problemática, el profesorado de cada academia del plantel se organiza para abrir grupos de regularización de todas las materias, pero éstos tienen características distintas que dificultan el trabajo, ya que se percibe un desánimo generalizado entre la población estudiantil. Por ello, cada docente adapta su planificación de manera distinta: la mayoría opta por sólo impartir asesorías y dejar una serie de trabajos a lo largo del semestre.

Las y los maestros explican que, para planificar sus cursos y diseñar actividades, toman en cuenta muchas de las características de la comunidad estudiantil, siendo las más relevantes los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales con los que llegan, ya que éstos influyen en la factibilidad del aprendizaje. En este sentido, la lectoescritura es un factor central y, al mismo tiempo, una gran preocupación, ya que la población presenta muchos problemas de comprensión lectora y redacción. Para contrarrestar este problema, el trabajo en el aula suele incluir lecturas grupales, así como ejercicios de interpretación y redacción de textos. Sin embargo, la dificultad generalizada respecto de la lectoescritura es un obstáculo para realizar actividades relacionadas con la historia, como la elaboración de ensayos, lo que puede agudizarse por la falta de formación y reflexión acerca de las características del alumnado, así como por la distancia entre sus habilidades y lo que establece el programa. Para los docentes, la lectura es una forma de conversar con el mundo y ha tenido un gran impacto a lo largo de su vida. Esto se puede apreciar en sus autobiografías, cuando narran cómo descubrieron los libros como fuente de conocimiento, pero también de placer.

En cuanto a los conocimientos declarativos propios del aprendizaje histórico escolar, es importante señalar que se reconoce la falta de familiaridad con muchos procesos, lugares, fechas y conceptos. Además, se considera que los programas de estudio fueron diseñados para un perfil de estudiante ideal, cuya trayectoria académica no está atravesada por la desigualdad ni las particularidades de los procesos de aula. Por esta razón, los objetivos que se proponen parecen difíciles de alcanzar, incluso para personas sin carencias. Sin embargo, la discusión acerca de la población estudiantil como difícil o compleja debido a su propia historia y las implicaciones que tiene

en el logro del perfil de egreso es tensa y no deja de ser un tema que provoca múltiples posicionamientos.

Dichas dificultades no se limitan a los conocimientos disciplinares o transversales que no ha desarrollado o consolidado el alumnado, sino que incluyen aspectos actitudinales. Existe la percepción de que las generaciones han cambiado con el paso de los años:

> son como muy pasivos, son como que quieren las cosas lo más fácil posible; entonces, algo que no está mal, pero con el acceso al internet, que a mí me parece muy importante, pero lo primero que encuentro, lo imprimo y así lo quiero entregar, y ni siquiera lo quiero leer y ay qué flojera, no quiero cuestionarme nada. No sé, una pasividad, como que antes había grupos de muchas edades, hoy son todos chiquitos, entran a la escuela de 14 y 15 y, entonces, cuando llegan conmigo, que doy en segundo año, la mayoría tienen 15 o 16 y en otros años no, en otros momentos teníamos señoras, señores, muchos chavos de veintitantos, otros chiquitos, como que incluso en edad era diferente. Ahora no, ahora es más estándar, cero politizados, con pocas ganas de trabajar, con una resistencia absoluta a leer; sí leen y leen un montón, pero cosas que están en la red, como noticias, cosas que suben al *Face*, y tú les pides que lean algo de más de cinco páginas y se empiezan a dormir en la segunda (Pájaro Azul, 2019).

Para poder proponer actividades de enseñanza adecuadas, se considera fundamental conocer más a las juventudes. Resulta interesante observar los cambios en las ideas respecto de lo que es el conocimiento pues, aunque siguen considerando los saberes disciplinares como importantes, se reconocen otros, como los que provienen de sus familias o de otros ambientes y se busca incorporarlos o tomarlos en cuenta en el aula.

Dicha perspectiva influye en la elección de los ejes de trabajo que cada docente define a partir de su posicionamiento. Es interesante que las mujeres son explícitas al señalar que esto lo hacen a partir de sus intereses o de lo que ellas piensan que es necesario trabajar en un momento determinado; por ejemplo, la ciudadanía, los derechos civiles, el género, la migración, el neoliberalismo, los derechos la-

borales y la sexualidad. No obstante, las planeaciones se modifican en función de los intereses de cada docente o los acontecimientos nacionales o mundiales relevantes en el momento. Algunos ejemplos serían la dimensión social de los sismos a raíz del terremoto de 2017 o abordar la violencia de género y otras violencias en el marco del Día Internacional de la Mujer. Además, incluyen procesos o acontecimientos que no están en el programa debido a la falta de actualización, pero que se consideran importantes, por ejemplo, la caída de las Torres Gemelas, la Primavera Árabe, etcétera. La planeación no sólo implica la selección de ejes conductores o procesos históricos que se consideran relevantes para el presente, sino de habilidades o procedimientos a desarrollar, entre los que destacan la lectura y la escritura.

La motivación y la dimensión emocional no son vistas de manera extrínseca, sino que se busca plantear temas y problemas con los que el alumnado se sienta identificado y desee saber más y participar. También se les alienta a hablar desde su experiencia y, a partir de ella, construir.

Es posible que la formación profesional y las experiencias como el trabajo comunitario permitan que se amplíe el abanico de espacios susceptibles de ser analizados, como el caso de los tianguis, los panteones, las cárceles, las fábricas, etcétera. Parece haber dos criterios principales para la realización de salidas y visitas: el primero, la relación con el programa y los ejes que se mencionaron, y el segundo, motivar a los estudiantes a conocer la ciudad en la que viven, resignificar el espacio y promover el derecho a la ciudad.

Lo anterior cobra especial relevancia porque la mayoría de las y los jóvenes no conocen muchos lugares de la ciudad o consideran que no pueden o no tienen derecho a ingresar a sitios como museos, edificios de gobierno o sitios históricos. Sin embargo, las historias de vida de quienes estudian en el IEMS son complejas y llenas de situaciones desafiantes para las cuales el profesorado no se siente con la preparación necesaria.

A modo de cierre: la escuela como espacio de posibilidades transformadoras

El IEMS es una institución con un entramado muy complejo de características. Su origen, más allá del relato romantizado de la lucha social, le otorga, además de rasgos únicos plasmados en su normativa, una cultura muy particular. Por un lado, se encuentra su población estudiantil que proviene de contextos de exclusión que no empiezan ni se resuelven con el acceso a la educación media superior, sino que requieren de otras políticas públicas. Por otro, el desgaste institucional impacta de diversas formas en el currículum, entendido como conversación compleja.

Es importante preguntarse si la escuela es, ante todo, una institución gubernamental y qué implicaciones tiene esto para la creación de espacios de libertad y discusión sobre el mundo. Al parecer, la comunidad docente vive la escuela como un espacio en el que han logrado mejorar sus propias condiciones de vida, pero a costa de un ambiente laboral tenso, de continuo enfrentamiento y en donde la lucha parece convertirse en el tema en torno al cual gira la enseñanza de la historia. Además, la contratación de tiempo completo y tener un horario rígido produce una sensación de encierro. La mayoría coincide en la necesidad de salir del IEMS para poder enriquecer su práctica.

Este grave problema se combina con la falta de formación, el escaso estímulo a la investigación y el desencuentro con las autoridades. Se percibe que no existe una estrategia institucional clara, lo que provoca que, aun cuando haya un acuerdo respecto de las características de la población estudiantil, cada docente asuma una postura distinta acerca de cómo tratarlas. Para la administración que inició en diciembre de 2018, la flexibilidad alienta la irregularidad en la trayectoria, por lo que el profesorado comienza a pensar en modificaciones al modelo educativo. Estos problemas pueden explicar algunas cuestiones como el abandono o los bajos porcentajes de egreso de la institución.

Con la información aquí presentada, se observa que, a pesar de que el IEMS surge de una lucha social por el derecho a la educación

y para atender a un sector de la población excluido, enfrenta múltiples limitaciones. La primera es que, desde la demanda social, se le concibió como una compensación, es decir, como un medio para incorporar a estos jóvenes al sistema cultural dominante que los ha excluido. Sería necesario analizar los efectos y el funcionamiento de estas políticas, ya que, lejos de producir espacios para reflexionar acerca de sus propias condiciones, se acentúa la jerarquización social.

Por su parte, las docencias viven la tensión entre priorizar la disciplina y los fines de acreditación, o bien, plantear alternativas para las juventudes con las que conviven todos los días, de las que conocen la historia y a las que desean ofrecer un espacio para pensar el presente y construir posibilidades de forma conjunta.

Referencias

Carretero, Mario (2020), "Narrativas maestras, memoria colectiva e historia escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 509, pp. 76-81.

Emmerich, Gustavo (2001), "Las elecciones del 6 de julio de 1997 en el Distrito Federal", en Manuel Larrosa Haro (coord.), *Elecciones y partidos políticos en México, 1997*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 117-129.

Ercikan, Kadriye y Peter C. Seixas (eds.) (2015), *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis Group.

Gissi, Nicolás (2009), "Redes sociales y construcción de la colonia en la Ciudad de México. El caso del enclave étnico chocholteco en San Miguel Teotongo, Iztapalapa", *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, vol. 16, núm. 45, pp. 211-228.

Grumet, Madeleine (1975), "Existential and phenomenological foundations of currere: self-report in curriculum inquiry", Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C., abril, <https://eric.ed.gov/?q=madeleine+grumet+currere&id=ED104745>, consultado el 2 de diciembre, 2023.

Herrera, Noé (2008), "La institución como objeto creador de sufrimiento", *Administración y organizaciones*, núm. 20, pp. 103-126.

IEMS (2006a), *Memoria: origen de un proyecto educativo*, México, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

IEMS (2006b), "Proyecto educativo", *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, <http://www.iems.edu.mx/seccion-proyecto-educativo_305-8.html>, consultado el 10 de diciembre, 2023.

IEMS (2005), "Historia", en *Programas de estudio. Humanidades*, México, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, <https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Enero%202020/humanidades.pdf>, consultado el 8 de diciembre, 2023.

IEMS (2012a), *Guía de trabajo académico. Historia I. Invitación a la historia: historia viva*, México.

IEMS (2012b), *Guía de trabajo académico. Historia optativa. Historia entretejida: historia cultural de la Ciudad de México*, México.

López, Juan Gerardo (coord.) (2008), *¡Prepa sí, cárcel no! Un sueño, una lucha y un logro para la educación (1982-1999)*, México, UACM.

Lucio, Guadalupe (2006), "Los orígenes", en IEMS, *Memoria: origen de un proyecto educativo*, México, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, pp. 14-27.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Moctezuma, Pedro (2012), *La Chispa. Orígenes del Movimiento Urbano Popular en el Valle de México*, México, Delegación Iztapalapa/Para Leer en Libertad A. C.

Ordóñez, Michelle (2022), "El currículum como experiencia. El caso de docentes de historia del IEMS", tesis de Doctorado en Humanidades y Ciencias de la Conducta, México, UNAM.

Pérez, Manuel (2006), "El proyecto Iztapalapa", en IEMS, *Memoria: origen de un proyecto educativo*, México, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, pp. 29-39.

Pérez, María Luisa (1997), "Estudiarán junto a excárcel", *Reforma,* 29 de agosto, p. 2B.

Pinar, William (ed.) (1975a), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, Berkeley, McCutchan Publishing Company.

Pinar, William (1975b), "The method of 'currere'", Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D. C., abril, <https://eric.ed.gov/?id=ED104766>, consultado el 1 de diciembre, 2023.

Plá, Sebastián y Joan Pagès (coord.) (2014), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, Bonilla Artigas Editores/UPN.

Torres, M. (1997), "Hay oposición en Iztapalapa a penal", *Reforma*, 29 de julio, p. 2B.

III. MEDIOS PARA ASEGURAR EL FUTURO

EL NARCOTRÁFICO EN LA ESCUELA COLOMBIANA. TRATAMIENTO DE UN PROBLEMA SOCIAL

Andrés Felipe Castañeda Morales

Existe una importante tradición teórica y práctica sobre el enfoque escolar de la llamada educación centrada en problemas (Evans, Newmann y Saxe, 1996) y las cuestiones socialmente vivas (Lergadez y Simonneaux, 2011; Tutiaux-Guillon, 2011), vertientes que confluyen y se entremezclan en lo que se conoce en Iberoamérica, entre otras denominaciones (temas candentes, controversiales, conflictivos), con el nombre de problemas sociales relevantes (Benejam y Pagès, 1997; Santisteban, 2019).

Lo que proponen estas vertientes es que la escuela debería vincular, como parte de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, el análisis de los temas controversiales, conflictivos o polémicos que generan opiniones contrapuestas, confrontaciones, debates y afectan la vida social de un contexto determinado. Dichos temas o problemas tratados en el aula deben ser significativos para los estudiantes, evidenciar la complejidad de la vida en sociedad, generar preguntas, poner en cuestión valores e intereses contrapuestos, abrir la posibilidad de replantear los prejuicios si son erróneos, proponer soluciones y, en la medida de lo posible, tener cierta cercanía con la realidad de los alumnos (Barca, 2019; Falaize, 2010).

Las posibilidades educativas que tiene el trabajo con problemas sociales relevantes en la escuela se basan en su potencial para acercar a los estudiantes al entendimiento de la complejidad que significa la vida social; aprender a gestionar las disputas de manera democrática, dialogada y con argumentos demostrables; respetar y valorar la opinión del otro; desarrollar un pensamiento crítico; buscar solucio-

nes creativas para los problemas, así como contrastar y cuestionar ciertos estereotipos, prejuicios y certidumbres (Álvarez, 2017; Díaz y Felices, 2017; López y Santidrián, 2011).

No obstante, tal vez una de las características más significativas del trabajo escolar con problemas sociales relevantes es su capacidad para incentivar la participación del alumnado en las problemáticas de su realidad individual y colectiva. Discutir estos temas permite que los jóvenes establezcan una relación más clara entre lo que se trabaja en el aula y lo que sucede en su vida personal y su contexto, lo que genera interés y dota de sentido su aprendizaje (Barca, 2019; Santisteban, 2019).

El narcotráfico en Colombia es uno de los problemas sociales más relevantes de los últimos 50 años. A la vez, es un tema sumamente controvertido, que desata una gran variedad de emociones y opiniones encontradas en torno de las cuales se entrecruzan todo tipo de pasiones, ambiciones, juicios morales, intereses políticos y económicos, así como prácticas culturales.

Durante las últimas décadas, Colombia se ha caracterizado por ocupar los primeros puestos en producción y comercialización de drogas ilícitas en el mundo. Este fenómeno ha generado, por un lado, un círculo de violencias entre las organizaciones criminales, el Estado y distintos cárteles, bandas o grupos de narcotraficantes por el control del negocio, lo que se ha traducido en muerte, corrupción y destrucción, expresiones propias de un capitalismo gore (Valencia, 2010) que se justifica en una sociedad con altos niveles de pobreza y en la que todo se vale para conseguir poder y dinero. Por otro lado, el narcotráfico también se ha convertido en una promesa de posicionamiento social y económico, en una sociedad en la que el Estado no garantiza las necesidades básicas de la población ni el acceso equitativo a la educación y al empleo. Así, se ha configurado un fenómeno social problemático, que genera polémica entre quienes lo justifican y defienden como opción legítima para alcanzar la riqueza, y quienes lo consideran un cáncer que carcome la sociedad, que viene aparejado de inseguridad, corrupción, menoscabo de los valores democráticos y todo tipo de violencias.

El enfoque escolar de un proceso histórico tan problemático, controvertido y conflictivo como el narcotráfico en Colombia puede convertirse en una vía para iniciar un proceso de interpretación y discusión más amplio y profundo al respecto de esta realidad en el país; por un lado, llama la atención y motiva la participación de los jóvenes al traer al aula parte de la realidad cotidiana que viven en su día a día. Por otro, tiene la posibilidad de posicionarlos como actores transformadores de la sociedad, guiándolos hacia la comprensión de su presente por medio de la interpretación de su pasado e impulsándolos hacia la construcción de un futuro deseado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo presenta una reflexión a partir de los resultados de una indagación realizada en el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada (INEM) Jorge Isaacs de Cali, Colombia, durante los meses de octubre y noviembre de 2021. Aunque dicha investigación es mucho más amplia, lo que se expondrá a continuación corresponde a la identificación de las formas en que los profesores de ciencias sociales y los estudiantes de 10º grado entienden el proceso histórico del narcotráfico en Colombia, desde el punto de vista de la incorporación de los problemas sociales relevantes en el contexto escolar.

Para recabar la información se consultó a dos profesores de ciencias sociales de la institución educativa ya mencionada, a quienes llamaremos Martha y Raúl, para guardar su identidad. Por el lado de los estudiantes, se consultó a 52 jóvenes de 10º, que oscilaban entre los 14 y 17 años, y que, según la clasificación socioeconómica de las viviendas en Colombia, pertenecían a los estratos 1 (bajo-bajo), 2 (bajo) y 3 (medio-bajo).

Los profesores de ciencias sociales frente a los problemas sociales relevantes en la escuela

Con la intención de conocer las apreciaciones y los puntos de vista de los profesores de ciencias sociales sobre lo que significa para ellos el planteamiento escolar de un problema social relevante, como la historia del narcotráfico en Colombia, se realizó una entrevista se-

miestructurada a cada uno de los docentes responsables de la asignatura en el grado 10.º del INEM Jorge Isaacs de Cali.

A partir de sus experiencias y reflexiones, los maestros entrevistados expusieron lo que pensaban sobre el tratamiento de los conflictos sociales del país en el aula, develando la complejidad que significa vincular este tipo de temas controversiales en el contexto escolar y, particularmente, en la institución en la que laboran.

En primer lugar, los maestros reconocieron lo útil que ha sido para ellos vincular los problemas sociales relevantes en algunas de sus clases. La profesora Martha resalta, como una de las grandes bondades que tiene trabajar estos temas, la conexión que genera con los alumnos:

> Son temas que los estudiantes ven todos los días en los medios de comunicación y en su propio barrio, entonces eso hace que los estudiantes se conecten y asocien la clase con lo que les está pasando en su realidad. Unos estarán en contra y otros a favor, pero nosotros escuchamos a todos (Martha, 2021).

Asimismo, el profesor Raúl (2021) afirma: "la fortaleza estriba básicamente en que estamos hablando de temas que hacen parte de la vida diaria de ellos, de su entorno social, de su realidad. Entonces uno aprovecha eso para enseñarles la historia que tiene detrás".

Los dos profesores manifestaron que en su institución educativa no tenían problemas para llevar estos temas al aula, ya que se les da libertad para decidir qué tipo de temáticas de las que están esbozadas en los Estándares Básicos de Competencias para Ciencias Sociales (MEN, 2006) consideran más apropiadas para desarrollar en cada curso. Eso sí, la decisión se debe concertar con el resto de los profesores del Departamento de Ciencias Sociales del INEM, con la intención de no repetir temas y llevar una cierta lógica interna.

Los Estándares Básicos de Competencias para Ciencias Sociales (MEN, 2006), como documento curricular oficial, sugieren una guía de competencias y contenidos para desarrollar por grupos de grados. Por ejemplo, para el caso que nos compete, se encuentran fusionados 10º y 11º grado. Al presentarse una guía tan amplia y ge-

neral, los docentes deben seleccionar temáticas específicas a trabajar y dejar fuera otras. Los criterios para esta selección suelen ser diversos. Para el profesor Raúl (2021), "la elección tiene que ver con mis gustos y pareceres, pero también con mis fortalezas. Por ejemplo, yo me inclino más hacia los acontecimientos históricos que hacia la geografía". Considera, además, que a los maestros que, como él, tienen más antigüedad, se les dan más licencias para desarrollar los temas que quieran. De igual manera, para la profesora Martha, la selección está basada en su criterio profesional, pero también en los intereses de sus alumnos:

> Muchas veces no soy yo la que pone el problema a trabajar, a veces estoy explicando un tema y el estudiante inmediatamente saca algo que le está pasando o que le llama la atención, entonces yo aprovecho esas participaciones y me pongo a profundizar en lo que ellos dijeron (Martha, 2021).

Se observa, al menos en estos casos, que no basta con que los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales (MEN, 2006) incluyan temas como la historia del narcotráfico en Colombia para que sean trabajados en clase. Dado que la selección del docente se basa, en gran medida, en su criterio profesional, la incorporación de ciertos temas sociales relevantes en la escuela va a depender, precisamente, de los elementos de juicio con que cuente para identificar el grado de relevancia social (o personal) de cada tema.

Los profesores también reconocen que muchos colegas suyos, en otras instituciones de la ciudad o del país, optan por no abordar problemas sociales polémicos (como el narcotráfico) por precaución o temor a las repercusiones en términos de su integridad personal. Esto se debe a que, en contextos de alta peligrosidad, las bandas del narcotráfico ejercen un fuerte control, tanto dentro como fuera de la escuela.

Para el caso del INEM Jorge Isaacs de Cali, los profesores consideran que es posible tratar en el aula problemas sociales relevantes y conflictivos, sin que esto represente una amenaza significativa para su seguridad. No obstante, aclaran que han aprendido a ser pru-

dentes y cuidadosos al respecto, pues saben que muchos familiares de sus estudiantes están vinculados al narcotráfico. Incluso, algunos alumnos han sido sorprendidos vendiendo drogas dentro del colegio, lo que sugiere que pertenecen a redes de comercialización criminal que instrumentalizan a los jóvenes para expandir su negocio.

La profesora Martha relata dos historias que recuerda especialmente. La primera es la de un estudiante que llevó al colegio chocolatinas con marihuana para vender, lo que causó la intoxicación de 14 jóvenes que la consumieron.

> Yo vi en la enfermería a un muchacho junto a la policía, y me di cuenta de que era mi estudiante preferido. Pues resulta que él era el que había vendido las chocolatinas. Como ya había cumplido la mayoría de edad, los policías se lo llevaron con las manos esposadas. Para mí fue muy duro, no entendía por qué había hecho eso, si era tan buen estudiante (Martha, 2021).

El otro caso es similar, un alumno, esta vez menor de edad, fue sorprendido vendiendo grandes cantidades de marihuana en el colegio: "yo lo vi cuando iba llorando y me dijo que lo habían pillado vendiendo marihuana, yo sólo me puse a llorar, uno termina involucrándose emocionalmente con estos muchachos […] al final, lo terminaron expulsando del colegio" (Martha, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, los profesores concuerdan en que es posible tratar el tema del narcotráfico en el aula, pero se debe ser cauto y hacer uso de algunas tácticas para no ponerse en riesgo, ya que, al decir de la profesora Martha:

> Yo sé que muchos jóvenes son hijos de policías y otros de padres que están metidos en drogas, entonces hay cosas que no se pueden decir, porque uno no sabe quién está detrás de ellos y en qué problemas están metidos (Martha, 2021).

Sobre las tácticas que usan para tratar este tipo de problemas en el salón de clases sin ponerse en riesgo, el profesor Raúl plantea que acostumbra iniciar con un relato de su historia personal:

> Yo lo abordo desde la experiencia, y empiezo por la mía. Yo les cuento que en mi familia hay desaparecidos por causa del narcotráfico y que eso es algo que ha tocado a casi todas las familias de todos los estratos sociales del país. Entonces ellos se sueltan y empiezan a contar sus vivencias, porque ellos provienen de barrios aledaños al colegio que son muy populares (Raúl, 2021).

Por su parte, la profesora Martha recomienda:

> Primero leer el contexto, ver cómo reaccionan los muchachos a lo que uno les dice. Si la recepción es buena, se puede seguir poco a poco con el tema, si no, hay que tocarlo "con pinzas", porque uno no sabe quién tiene enfrente (Martha, 2021).

Ambos docentes coinciden en que lo más prudente es no tocar sensibilidades personales o familiares de los jóvenes cuando se está estudiando un fenómeno tan difícil como éste. Para el profesor Raúl:

> Lo mejor es no tocar su intimidad, uno tiene que saber hasta dónde ir. Por ejemplo, yo no acostumbro a hablarles de temas tan cercanos a ellos como el microtráfico de drogas que existe en los barrios de la ciudad, porque eso es delicado, ya que para algunos de ellos ése es su *modus vivendi*. Entonces la clave está en dirigir el discurso hacia la historia, o sea, si yo soy profesor de ciencias sociales, pues les hablo de la historia, que es algo que no se puede ocultar (Raúl, 2021).

De igual manera, la profesora Martha (2021) considera que "lo mejor es llevar el tema a la historia, yo creo que así es más fácil, porque entre más lejano esté del presente hay un poco menos de problemas y peligros".

Pareciera entonces que para estos profesores los peligros que conlleva discutir problemas sociales relevantes en el salón de clases pueden evitarse o, al menos, reducirse, si se alejan de la esfera más íntima y familiar del alumno y trasladan la atención hacia un pasado lo más lejano posible. Pero si bien es comprensible la precaución que se debe tener en estos casos y el respeto que se debe guardar a la

intimidad de los estudiantes, es importante tener en cuenta que desvincularlos de la relación temporal pasado, presente y futuro, no es la mejor estrategia. Para movilizar la conciencia histórica sobre procesos conflictivos como el narcotráfico, es fundamental que se involucren tanto su subjetividad (identidad) como sus relaciones con la sociedad, lo que exige establecer correlaciones entre distintos tiempos históricos. Sólo así se podrá desarrollar una orientación temporal para la vida práctica (Moreira, 2019; Rüsen, 1994 y 2003).

La valiosa información que aportaron los docentes desde sus experiencias y apreciaciones sobre la incorporación de los temas sociales relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales fue de gran ayuda para ajustar la planeación y llevar a cabo la intervención que se realizó con los estudiantes. Por ello, antes de comenzar la implementación, se presentó la propuesta pedagógica a los profesores Raúl y Martha, encargados del 10.º grado, para escuchar sus recomendaciones y obtener su visto bueno.

Dicha retroalimentación fue de gran ayuda para comprender la complejidad que implica abordar estos temas en la escuela. A partir de este diálogo se pueden esbozar algunos aspectos preliminares a considerar. Por un lado, se evidencia la necesidad de comprender y tratar el proceso histórico del narcotráfico en toda su complejidad, evitando caer en la tentación de la simplificación moral, que reduce la historia a una oposición entre "buenos" y "malos". Por otro lado, se subraya la importancia de actuar con cautela como docentes para evitar que los estudiantes perciban que ellos o sus familias están siendo auscultados, atacados o señalados. Esto, por supuesto, sin que ello suponga renunciar a la necesaria implicación personal y a la relación con el presente y el futuro del alumno, fundamentales para movilizar la conciencia histórica. Por el contrario, se trata de guiar el proceso para que sean los propios estudiantes, desde su fuero interno, quienes examinen su realidad y adopten una postura frente a ella.

Los estudiantes frente al narcotráfico en Colombia como un problema social relevante

La relevancia o importancia histórica es una de las habilidades del pensamiento histórico. Este metaconcepto o concepto histórico de segundo orden parte de la necesidad de comprender que existen algunos acontecimientos, coyunturas y procesos que pueden ser considerados más relevantes que otros y que deben primar al momento de su enseñanza (Seixas y Peck, 2004). Por supuesto, la relevancia no existe *per se*, sino que responde a las características, las necesidades y los intereses de un tiempo, espacio y sujetos específicos.

A pesar de que no se puede establecer una lista única de criterios válidos universalmente para todos los casos, algunos autores han identificado ciertos elementos fundamentales para determinar el grado de relevancia de un acontecimiento, coyuntura o proceso histórico:

a) La importancia que tuvo en su época.
b) El impacto que generó en la vida de las personas.
c) El número de personas afectadas.
d) La duración de sus efectos en la sociedad.
e) Su utilidad para comprender el presente (Egea y Arias, 2018; Partington, 1980; Phillips, 2002; Seixas y Peck, 2004).

Con la intención de identificar la relevancia histórica que los estudiantes de 10º grado del INEM Jorge Isaacs de Cali que participaron en esta investigación le atribuían al narcotráfico en Colombia como problema social, se les pidió responder dos enunciados incluidos en un cuestionario más amplio, diseñado para obtener información para la investigación macro.

Para los intereses de este capítulo, se analizarán las respuestas a los siguientes enunciados: "Para ti, el narcotráfico en Colombia es…" y "En tu opinión, conocer la historia del narcotráfico en Colombia sirve para…". Cada enunciado presenta una serie de ítems sobre los cuales los estudiantes debían expresar su postura. Para ello, se utilizó una escala Likert de cuatro opciones de respuesta, en

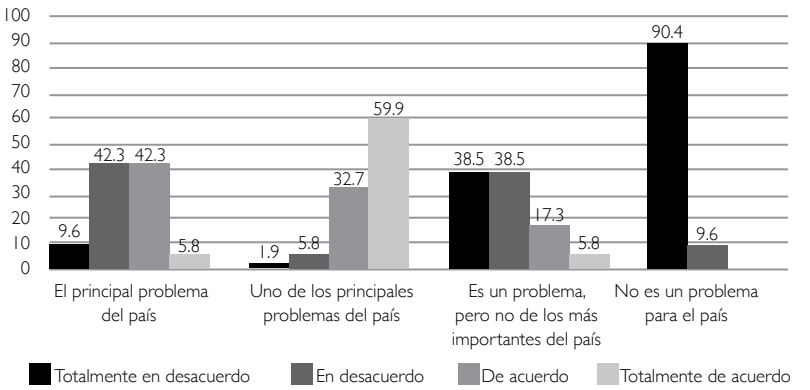
la que cada ítem debía ser valorado según el grado de aprobación o desaprobación del alumno:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Totalmente de acuerdo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las respuestas a estos dos enunciados.

Gráfica 1

Porcentajes de respuestas al enunciado "Para ti, el narcotráfico en Colombia es…"



Un primer análisis de las respuestas obtenidas muestra con claridad que la gran mayoría (90.4 por ciento) estuvo totalmente en desacuerdo y el resto (9.6 por ciento) en desacuerdo con que el narcotráfico "no es un problema para el país". En otras palabras, 100 por ciento de los jóvenes consultados consideraron que el narcotráfico en Colombia es un problema (véase gráfica 1).

Sin embargo, esa aparente unanimidad comienza a desdibujarse cuando se trata de tomar posición sobre el nivel de relevancia que tiene dicho problema frente a otros. En el ítem "es el principal problema del país", un alto porcentaje (42.3 por ciento) manifestó estar en desacuerdo, mientras que otro grupo de jóvenes, con el

mismo porcentaje (42.3 por ciento), afirmó estar de acuerdo. Esta tendencia se confirmó con los bajos porcentajes de los extremos de la escala: sólo 9.6 por ciento estuvo totalmente en desacuerdo y 5.8 totalmente de acuerdo; es decir, como grupo, no había un consenso al respecto.

Ahora bien, 59.9 por ciento manifestó estar totalmente de acuerdo con que el narcotráfico en Colombia era "uno de los principales problemas del país", lo que sugiere que una parte importante de los jóvenes tiene una postura firme al respecto. Sin embargo, este porcentaje apenas supera la mitad del grupo, lo que significa que casi la otra mitad no comparte dicha certeza.

Es evidente que los jóvenes reciben información constante acerca del narcotráfico en Colombia a través de fuentes como los medios de comunicación —tradicionales y digitales— y las conversaciones con sus amigos y familiares. A esto se suma la experiencia directa que puedan tener con el tema por el hecho de vivir en un contexto donde la droga está "a la vuelta de la esquina". Esta información, que conforma su cultura histórica al respecto, les permite ser conscientes de que en Colombia se ha desarrollado, desde hace décadas, el negocio de las drogas ilícitas y que éste se ha convertido en un problema nacional. Es muy probable que por ello 100 por ciento de los consultados reconozca dicha realidad.

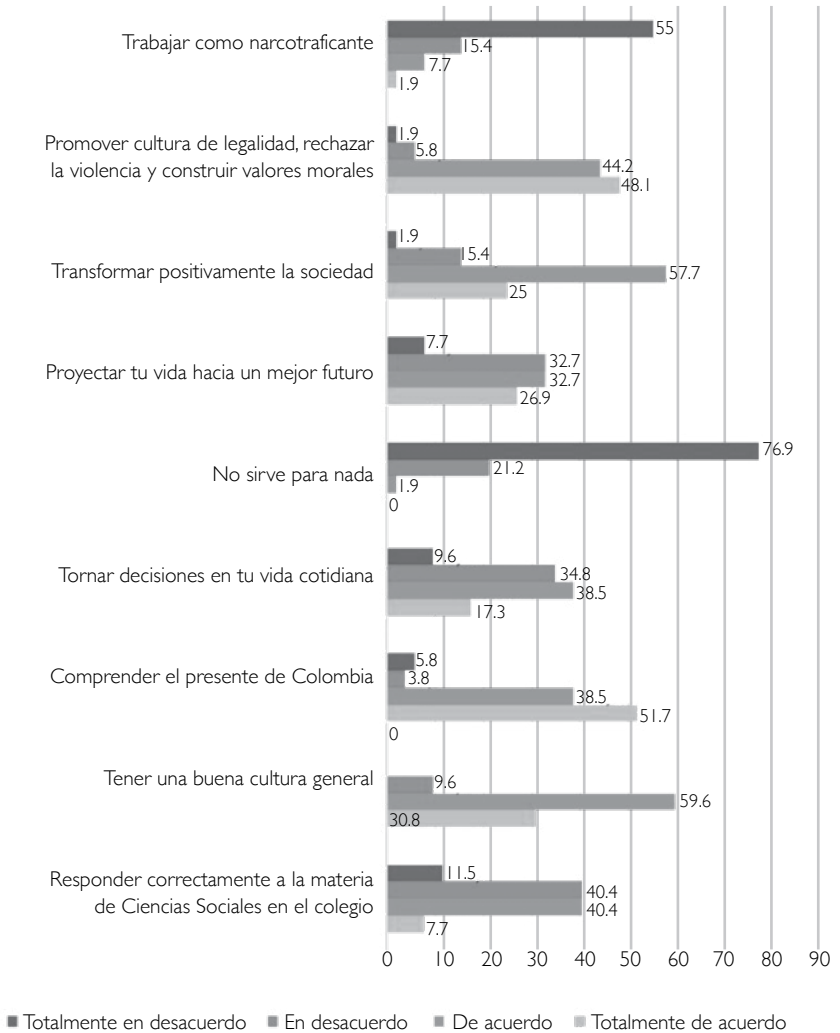
No obstante, los resultados de la consulta también parecen mostrar que los estudiantes, si bien reconocieron el narcotráfico como un problema para el país, no estaban seguros de su relevancia frente a otros problemas de Colombia. Por ello, es necesario fortalecer el pensamiento histórico, pues permitirá a los jóvenes dimensionar el impacto del narcotráfico en el país y, sobre todo, comprender sus repercusiones negativas en los diferentes ámbitos de la sociedad, como la economía, la política, la cultura, el medio ambiente, etcétera.

Esto nos lleva al siguiente aspecto analizado en la consulta. Con el objetivo de indagar el grado de relevancia que le adjudicaban al aprendizaje de la historia del narcotráfico en Colombia, se les planteó el siguiente enunciado como parte del pretest: "En tu opinión, conocer la historia del narcotráfico en Colombia sirve para…".

Luego, se les propuso nueve ítems para que tomaran posición al respecto.

Gráfica 2

Porcentajes de respuesta al enunciado "En tu opinión, conocer la historia del narcotráfico sirve para…".



En estos resultados, como en los del enunciado pasado, se advierte rápidamente que el porcentaje más alto (76.9 por ciento) señaló estar totalmente en desacuerdo con que conocer la historia del narcotráfico en Colombia "no sirve para nada". Si este porcentaje se

suma a 21.2 por ciento de quienes mostraron estar en desacuerdo, se puede ver que los jóvenes le concedieron un muy alto grado (98.1 por ciento) de utilidad al conocimiento de la historia del narcotráfico en su país (véase gráfica 2).

Sin embargo, igual que sucedió con el enunciado pasado, cuando se trata de definir el tipo de utilidad, es decir, para qué sirve conocer esa historia, se nota una falta de claridad o, al menos, una indecisión. El segundo porcentaje más alto (59.6 por ciento) estuvo de acuerdo con que conocer este proceso histórico servía para "tener una buena cultura general", lo que en el contexto colombiano se podría entender como un conocimiento que no tiene una utilidad específica, pero que se debe tener; esto es, hay que saberlo, porque así debe ser. Asimismo, se demostró una falta de consenso entre quienes estaban de acuerdo con que servía "para responder correctamente a la materia de Ciencias Sociales en el colegio" (40.4 por ciento) y los que estaban en desacuerdo (40.4 por ciento).

Otro aspecto que llama la atención es la importancia que se le atribuyó al conocimiento de la historia del narcotráfico en Colombia para la interpretación y la transformación del país como sociedad. Sin embargo, cuando se trata de su utilidad en la vida personal de los estudiantes, los porcentajes varían de manera significativa.

Para los ítems relacionados con la utilidad del conocimiento de dicho proceso histórico para efectos referidos al ámbito de lo social, se observó un alto porcentaje de respuestas positivas, si se consideran en conjunto las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo: "Promover la cultura de la legalidad, rechazar la violencia y construir valores morales", 44.2 y 48.1 por ciento; "Transformar positivamente la sociedad", 57.7 y 25 por ciento, y "Comprender el presente de Colombia", 38.5 y 51.7 por ciento, respectivamente.

Sin embargo, la situación cambió de manera considerable cuando se les pidió valorar los usos referidos al ámbito personal o individual. En este caso, los porcentajes fueron más bajos y se evidenció una clara discrepancia sobre la utilidad del conocimiento en cuestión. En el ítem "Tomar decisiones en tu vida cotidiana", 38.5 por ciento planteó estar de acuerdo y 34.8 por ciento en desacuerdo. Asimismo, en el ítem "Proyectar tu vida hacia un mejor futuro",

32.7 por ciento manifestó estar de acuerdo, mientras que otro 32.7 por ciento señaló estar en desacuerdo.

Al parecer, para los jóvenes consultados había una relativa claridad sobre la utilidad del conocimiento de un proceso histórico como el narcotráfico para el beneficio de la sociedad colombiana, percibida como un ámbito distante de su vida personal. En otras palabras, no se identificaban como parte de esa realidad. Por lo tanto, no veían con claridad la aplicación práctica de dicho conocimiento en su vida cotidiana; es decir, en este caso específico, no establecieron una relación directa de interdependencia entre individuo y sociedad.

Como se muestra en los resultados de las consultas, los jóvenes participantes no logran comprender la relevancia histórica del narcotráfico en Colombia, en especial, en relación con su vida y su cotidianidad. Parecen asumir, gracias a su contexto de socialización, que "debe ser" algo importante, pero no entienden por qué ni para qué. Es posible que esto se encuentre relacionado con las declaraciones docentes revisadas previamente, ya que, como se evidenció, no suelen vincular el tema del narcotráfico con la vida de los estudiantes, sino que, para evitar conflictos, lo abordan desde una perspectiva distante.

Este texto no pretende presentar resultados definitorios o generalizables acerca de la cuestión. Sin embargo, ofrece indicios sobre la importancia de impulsar el enfoque de los problemas sociales relevantes en la enseñanza de la historia escolar y de explorar estrategias para abordar los problemas del presente y el pasado, a pesar de las dificultades que puedan presentar. Dicho en otras palabras: no debemos permitir que la inercia de la clase de historia nos lleve a exponer un tema sin antes detenernos a reflexionar, junto con los estudiantes, sobre dos preguntas esenciales: ¿por qué y para qué vale la pena estudiar este proceso o acontecimiento histórico?

Referencias

Álvarez, Lucrecia (2017), "Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que

promuevan el pensamiento crítico en los alumnos", *Revista de Educación*, núm. 12, pp. 99-117.

Barca, Isabel (2019), "A controvérsia em História e em educação histórica", en Juan Ramón Moreno y José Monteagudo (eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 497-511.

Benejam, Pilar y Joan Pagès (coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, UAB/Horsori Editorial.

Díaz, Naira y María del Mar Felices (2017), "Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la 'cartografía de la controversia' como método", *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 24-38, <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Egea, Alejandro y Laura Arias Ferrer (2018), "¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-16, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Evans, Ronald, Fred Newmann y David Saxe (1996), "Defining issues-centered education", en Ronald Evans y David Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*, Washington, National Council for the Social Studies, pp. 2-5.

Falaize, Benoit (2010), "El método para el análisis de los temas sensibles en la historia", en Rosa María Ávila, María Pilar Rivero y Pedro Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico"/ Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 187-205.

Legardez, Alain y Laurence Simonneaux (coords.) (2011), *Education au développement durable et autres questions socialement vives*, Dijon, Educagri.

López, Ramón y Víctor Manuel Santidrián (2011), "Los 'conflictos sociales candentes' en el aula", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 69, pp. 8-20.

MEN (2006), *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*, Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.

Moreira dos Santos, María (2019), "El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate", *Historia y Espacio,* vol. 15, núm. 53, pp. 21-42, <https://doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8734>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Partington, Geoffrey (1980), *The idea of an historical education*, Windsor, National Foundation for Educational Research.

Phillips, Robert (2002), "Historical significance – the forgotten 'key element'?", *Teaching History*, núm. 106, pp. 14-19.

Rüsen, Jörn (2003), "¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia", en Gustavo Leyva (coord.), *Política, identidad y narración*, México, UAM/Miguel Ángel Porrúa/Conacyt, pp. 477-501.

Rüsen, Jörn (1994), "¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia", en Klaus Füssmann, Heinrich Theodor Grütter y Jörn Rüsen (eds.), *Historische faszination. Geschichtskultur heute*, Berlín, Böhlau, pp. 3-26.

Santisteban, Antoni (2019), "La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación", *El Futuro del Pasado*, vol. 10, pp. 57-79, <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>, consultado el 20 de diciembre, 2023.

Seixas, Peter y Carla Peck (2004), "Teaching historical thinking", en Alan Sears e Ian Wright (eds.), *Challenges and prospects for canadian social studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, pp. 109-117.

Tutiaux-Guillon, Nicole (2011), "Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?", en Joan Pagès y Antoni Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelona, Bellaterra, pp. 25-44.

Valencia, Sayak (2010), *Capitalismo gore*, Tenerife, Melusina.

TECNOLOGÍAS ESCOLARES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. DILEMAS Y ALTERNATIVAS EN TORNO AL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LAS FUENTES HISTÓRICAS EN PREPARATORIA

Gabriel Ugalde Ruiz

Introducción

La escuela es una invención histórica en la que se destina tiempo libre a la nueva generación para pensar el mundo. Con el fin de lograr este imperativo, la vieja generación se apoya en principios pedagógicos, métodos de enseñanza-aprendizaje y estrategias de evaluación, aunque todo esto sería inconcebible sin el uso de las tecnologías escolares. En efecto, los artefactos utilizados en las aulas son una pieza clave de los procesos educativos, cuyo análisis profundo permite entender cómo se constituye la cultura escolar en determinado espacio y tiempo. De esta manera, la investigación sobre los recursos didácticos ofrece un potencial campo de acción para los estudiosos que se interesan por la escuela como objeto.

En la actualidad, hablar de tecnologías en la escuela remite a la diversidad de aplicaciones provenientes del universo digital que facilitan la adquisición de competencias. Sin embargo, éstas no son una invención moderna, sino que han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, profundamente vinculadas a las distintas maneras de educar. Simons y Masschelein definen la tecnología escolar como: "un artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma" (2014: 61). Siguiendo esta idea, queda claro que, por medio de estos objetos, tanto docentes como estudiantes ejercen cierto control sobre sí mismos —se disciplinan, estudian— con el propósito de generar

interés, conocer su mundo y transformarlo. En otras palabras, en la escuela se desarrollan procesos intrínsecos por medio de ejercicios extrínsecos, a través del uso de materiales y herramientas. Así, las tecnologías escolares son ejemplos de gimnasia escolar orientada a la formación personal (Simons y Masschelein, 2014: 53-58).

En las escuelas se sustituyen aquellos principios de funcionamiento cotidianos, surgidos de la tradición o de la imposición social (Meirieu, 2004: 33), para dar paso al *performance* que puede desarrollarse en la gestión del tiempo libre; es decir, al hacer escuela, los estudiantes destinan su atención y esfuerzo a la realización de tareas que no son propias de la dimensión productiva, cultural o política de su comunidad, porque actúan esas otras realidades sociales en un lugar específico acondicionado con ciertas tecnologías. Por ejemplo, el laboratorio de química, el audiovisual, el salón de artes, la sala de cómputo, etcétera, cada espacio se encuentra dispuesto con ciertos artefactos que cumplen una función en la formación de la nueva generación.

En lo que concierne a la historia, el lugar más propicio para estudiar el pasado es la biblioteca o el aula misma y los libros de texto son las tecnologías escolares más utilizadas durante las clases. En efecto, en estos libros se describen las grandes hazañas de los héroes que dieron origen a la nación y combatieron a los enemigos de la libertad democrática. En este escenario, el propósito de estudiar historia apunta a que los niños, las niñas y los jóvenes conozcan las biografías de los grandes hombres que lucharon por la patria, así como las fechas de batallas y tratados políticos importantes. Si bien es claro que tal operación sirve para la formación cívica, lo que está de fondo es la reproducción de la ideología dominante por medio de la difusión de los símbolos que fundamentan la posición de los grupos hegemónicos en el poder. Por tales razones, la enseñanza de la historia-patria es una forma de adoctrinamiento sustentado en procedimientos instrumentales que gestionan el aula y producen orden, contrario al imperativo escolar que aboga por una reflexión libre del mundo.

En respuesta al problema planteado, diversas propuestas recientes para la enseñanza de la historia han apostado por el uso de fuentes

en el aula como herramienta para desarrollar el pensamiento histórico del alumnado (Cohen y Stoll, 2010; Sáiz, 2014; Seixas y Morton, 2013; Trepat, 2006; Wineburg, 2001), lo que las posiciona como tecnologías escolares que estimulan la creatividad y, al mismo tiempo, fortalecen el pensamiento crítico.

Una fuente histórica es cualquier objeto o sujeto que nos ofrece información del pasado. Las fuentes pueden dividirse en primarias y secundarias. Siguiendo a Cristòfol Trepat (2006), las primarias son aquellos testimonios del pasado creados de primera mano por parte de los actores contemporáneos de los acontecimientos a los que hacen referencia, mientras que las secundarias son testimonios de segunda mano, es decir, productos de los estudiosos de la historia, quienes no participaron directamente en los acontecimientos. A su vez, Trepat (2006: 164) establece cuatro tipos fundamentales de fuentes: orales, escritas, visuales y materiales —o arqueológicas—. Las fuentes son la materia prima de los historiadores, quienes las analizan, comparan y moldean a la hora de ejercer su oficio.

Con base en las ideas expuestas, el objetivo de este capítulo es indagar en las complicaciones y los aciertos del uso de fuentes en la escuela, entendidas como tecnologías escolares para la enseñanza de la historia. El análisis es pertinente para conocer, por medio de un estudio de caso, cómo es que se diseñan y reciben las herramientas de índole educativa entre la comunidad escolar y qué repercusiones tienen para la construcción del conocimiento de las nuevas generaciones. Para ello, se sigue la máxima de Simons y Masschelein (2014: 12), quienes conciben la escuela como la democratización del tiempo libre para conocer el mundo y transformarlo. Este estudio se sustenta en una investigación educativa centrada en el uso de fuentes históricas sobre la Conquista de México, entendida como un tema controvertido, por parte de un grupo de estudiantes de preparatoria de tercer semestre, habitantes del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Los libros de texto y las fuentes históricas como tecnologías escolares

En el siglo XX, la enseñanza de la historia se consolidó como una estrategia de reproducción social que adoptaron los Estados nación en diferentes países para inculcar a las nuevas generaciones los valores discursivos referentes al origen de su patria (Hobsbawm, 1983: 17). En México, para asegurar el éxito de esta tarea, se diseñó, desde la cúspide del poder, el proyecto de construcción de la identidad nacional, cuyos gérmenes se pueden rastrear en la obra historiográfica de Vicente Riva Palacio (1882), *México a través de los siglos*. Dicho proyecto funcionó como la memoria oficial que legitimaba la existencia e importancia de la recién creada nación mexicana. Al mismo tiempo, se enunciaron los símbolos que dirigieron los trazos de la arquitectura institucional, materializada en el diseño de programas de estudio de las escuelas públicas, la fundación de museos de historia, las exposiciones artísticas sobre el pasado indígena, los murales representativos de lo mexicano, y la construcción de estatuas y monumentos de los héroes patrios (Florescano, 2003: 394).

Lo que comenzó en el siglo XIX como un proyecto para justificar el papel que ocupaba el grupo hegemónico en el poder, se convirtió después en una importante herramienta cultural para la formación de la conciencia cívica de las masas, una vez que se declaró la obligatoriedad de la educación en 1917, en el marco del México posrevolucionario. En este periodo, la historia patria se transformó en el agregado de narrativas oficiales y las escuelas, en sus principales transmisores (López, 2020: 150). Para conseguir dicho objetivo, en 1921 los miembros de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) se encargaron de revisar y seleccionar los aspectos de la historia de México más relevantes para empalmarlos con la ideología del gobierno en turno. Como resultado, surgieron los libros de texto, en los cuales se componía la narrativa maestra (Pérez-Manjarrez, 2017: 41) que sirvió para que los niños y las niñas de las escuelas de todo el país pudieran conocer la naturaleza de los valores, los derechos y las obligaciones que les eran inherentes por su pertenencia a la nación (Hobsbawm, 1983: 17).

Por lo anterior, Natalia Vargas (2011: 490) señala que los libros de texto —aún vigentes— se pueden entender como artefactos de mediación cultural que han servido para legitimar y justificar las agendas políticas de las élites. Estos materiales son diseñados por los intelectuales, miembros del grupo en el poder, y funcionan por medio de una narrativa que hace inoperante cualquier intento de análisis profundo sobre los procesos históricos, situación que da paso a la construcción de relatos que no pueden ser verificables y que operan con pseudoconceptos (Torres, 2011: 45). En relación con lo anterior, Eric Hobsbawm mencionaba que el elemento de la invención de la historia oficial no radica en lo que se recuerda comúnmente "sino en lo que se ha seleccionado, escrito, dibujado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacer precisamente esto" (1983: 20).

Como resultado de tal operación intelectual, los efectos sociocognitivos que provocan los libros de texto en los estudiantes son parte de un fenómeno lingüístico descrito por el filósofo Roland Barthes como el efecto de realidad (1970), propio de la literatura occidental moderna. En sus términos, "el relato más realista que se pueda imaginar se desarrolla según vías irrealistas" (Barthes, 1970: 99), lo que apunta al peso que tiene la retórica para la validación del conocimiento histórico; es decir, el uso desmedido, por parte del autor, de aquellos detalles que parecen inútiles en el texto, pero que para el lector se colocan como el referente objetivo de lo que se pretende comunicar. En los libros de texto, este efecto lo podemos constatar precisamente en el uso de alegorías que retratan las proezas de los héroes y las traiciones a la patria por parte de los villanos, lo que ha permitido dotar de un sello de validez a la narración histórica.

Ahora bien, desde la perspectiva escolar de Simons y Masschelein, la exclusiva memorización del contenido de los libros de texto por parte de los docentes es una forma de adoctrinamiento político que obstruye las posibilidades de hacer de la escuela aquel espacio de democratización del tiempo libre para pensar el mundo, debido a que ya no "sigue el camino del cambio político, sino que en su lugar desvía la mirada hacia la joven generación y suspende su tiempo libre con el pretexto de abordar ciertos desafíos urgentes

y excepcionales en el camino hacia la nueva sociedad" (2014: 101). De este modo, la escuela se convierte en un lugar donde los jóvenes son herederos de problemas del pasado que la vieja generación ha enmarcado en esquemas narrativos (López, 2020: 159), negándoles la posibilidad de pensar en sus propios problemas. Por tanto, al hablar de tecnologías escolares, los discursos oficiales vertidos en los libros de texto, si bien favorecen múltiples habilidades del pensamiento, no son obras diseñadas para contravenir —debatir, cuestionar— la información que contienen. Empero, esto no quiere decir que sean prescindibles para alcanzar la meta de consolidar una escuela esencial en los términos de Simons y Masschelein (2014). Por el contrario, es fundamental enfatizar su carácter construido e interpretativo como una cualidad intrínseca del conocimiento histórico (López, 2020: 154), lo cual hace indispensable debatir su confiabilidad, toda vez que fueron creados con propósitos sociopolíticos.

Dado que dicho problema atañe a la enseñanza de la historia, este capítulo sostiene que una alternativa para contrarrestar los efectos adoctrinadores de la narrativa maestra radica en el uso de las fuentes históricas entendidas como tecnologías escolares. Éstas pueden analizarse a partir de un planteamiento o cuestión histórica central, un método de aplicación y una serie de acciones para generar interés y abrir el mundo (Simons y Masschelein, 2014: 54). La apuesta por esta estrategia de aprendizaje ofrece un campo de acción mucho más amplio para conocer la historia de manera crítica, ya que, de no hacerlo, los alumnos estarían condenados a conocer en la escuela un presente que nubla su mente porque lee el presente del pasado (Wineburg, 2001).

Con base en lo anterior, diversos autores han señalado las ventajas pedagógicas que se desprenden del uso de fuentes históricas en el aula para la enseñanza de la historia (Cohen y Stoll, 2010; Sáiz, 2014; Seixas y Morton, 2013; Trepat, 1995; Wineburg, 2001). Por ejemplo, Cohen y Stoll (2010: 4) afirman que los estudiantes se sienten motivados al actuar como detectives de la historia; esto es, cuando aplican procedimientos creativos diseñados por las historiadoras y los historiadores profesionales para interpretar el pasado y narrarlo, en lugar de la exclusiva memorización del libro de texto.

Cabe subrayar que estos últimos suelen centrarse en narraciones de tratados políticos, fechas y batallas importantes, que demandan actividades de estudio monótonas, cuya repetición por décadas ha encasillado a la historia como una materia obligatoria y aburrida del currículum (Cohen y Stoll, 2010: 1-8).

Por su parte, Cristòfol Trepat (1995: 160) menciona que una ventaja del análisis de fuentes radica en la posibilidad de construir niveles más altos de conocimiento a partir de los cuestionamientos que los alumnos plantean a los autores de dichos documentos, lo que, en un segundo nivel de comprensión, les permite formular hipótesis y recurrir a otros medios de información para solucionar interrogantes clave de los fenómenos del pasado. De forma similar, Sam Wineburg (2001: 110) ha dedicado obras enteras a mostrar cómo el conocimiento histórico, que a menudo conlleva la ilusión de verdad, es puesto a debate debido a la multiplicidad de narraciones suscritas en las fuentes primarias, muchas veces contradictorias entre sí, fenómeno que en historiografía se conoce como heteroglosia (Burke, 1994: 18) y que los estudiantes pueden poner en práctica para desarrollar su pensamiento crítico.

Por último, otra ventaja de la incorporación de estos recursos en las aulas, también enunciada por Wineburg (2001: 12), apunta a que el interrogatorio hacia las fuentes históricas permite hacer inferencias y explicaciones sustentadas en evidencias, proceso que es de suma importancia para aprender a discernir información y, con ello, evaluar su confiabilidad. En el actual mundo de los ordenadores, en el que predominan las noticias falsas (*fake news*) en las redes sociales y los medios de comunicación (Moreno y Monteagudo, 2019: 11), esta última habilidad se vuelve crucial. El exceso de información en la red ha llevado a la humanidad a lo que se conoce como la era de la posverdad, en la que las emociones y las creencias personales prevalecen sobre los hechos para la formación de la opinión pública (Oxford, 2022).

Para ilustrar las problemáticas y las potencialidades de las fuentes históricas, entendidas como tecnologías escolares, en los siguientes párrafos se exponen algunos de los resultados de una investigación sobre el uso de fuentes en el aula. Para tal propósito, el alum-

nado analizó el papel de Malintzin durante la Conquista de México, que puede considerarse un tema controvertido. Por ello, antes de abordar al análisis de evidencias, se presentan algunas reflexiones acerca de dicho proceso histórico.

La Conquista de México desde el imaginario popular

La Conquista de México es uno de los temas más polémicos de la historia del país. En gran medida, el debate sobre la Conquista se sostiene por la tensión entre dos interpretaciones populares de los acontecimientos que trascienden el Atlántico y cuyos efectos involucran a los habitantes de la península ibérica. Por un lado, se encuentra la narrativa tradicional o mitohistoria (Navarrete, 2019; Restall, 2019), la cual inaugura Alfredo Chavero en el siglo XIX y que podemos encontrar en el respectivo número de *México a través de los siglos* (1882). En esta obra se narra el importante enfrentamiento entre indígenas y españoles que tuvo lugar en Mesoamérica en el periodo comprendido entre 1519 y 1521. La estructura del relato de Chavero muestra a los indígenas como seres salvajes y crédulos, cuyas predicciones sobre el retorno de Quetzalcóatl y su inferioridad tecnológica los condenaron a ser esclavizados por la corona española a título de Hernán Cortés. Un aspecto a destacar de esta visión es el papel de Malintzin, descrita como una indígena maya plurilingüe que facilitó la incursión de los españoles en el territorio, con lo que traicionó a su propio pueblo. Esta versión de la historia de la Conquista ha sido la más replicada en los libros de texto que se estudian en las escuelas públicas del país.

Por otra parte, se encuentran las interpretaciones provenientes de la historiografía profesional, presentes en los libros especializados de los últimos años. En estas obras se presentan relatos más recientes, acompañados de modificaciones importantes en la estructura y el sentido del relato tradicional. En estas versiones, el proceso que denominamos Conquista no es más que un ejemplo de una serie de dinámicas históricas que se extienden en la geografía y el tiempo, desde el siglo XIV hasta, por lo menos, el XVII (Ríos, 2018: 190). En

dichos relatos se sostiene que los indios tlaxcaltecas, texcocanos y totonacos fueron los verdaderos conquistadores, liderados en gran medida por Malintzin, cuyo papel como negociadora política fue decisivo para vencer a diferentes grupos rivales, aliados de Moctezuma (Navarrete, 2019; Townsend, 2015). A diferencia de la historia decimonónica, en las obras actuales Hernán Cortés y sus huestes juegan un papel secundario, inmersos en el complejo mar de relaciones políticas de los *altépetl* del Posclásico tardío (Martínez, 1990). Por lo regular, estas versiones las podemos identificar en congresos celebrados en distintas universidades y centros de investigación.

Con esta pluralidad de lecturas sobre la Conquista surge una versatilidad de imaginarios y representaciones, lo que ha dado lugar a intensos debates, tanto en el ámbito académico como público. Dichos enfrentamientos se dan entre quienes asocian las problemáticas del presente, como el racismo, el clasismo y la desigualdad, con el proceso histórico en cuestión, motivados por la creencia popular de que los mexicanos somos el resultado de las relaciones de dominación que inauguraron los occidentales durante el siglo XVI, cuando comenzó el genocidio de los pueblos indígenas (Restall, 2019), y quienes defienden el periodo virreinal como una muestra de la necesaria expansión de la civilización occidental en tierras americanas, proceso que permitió a los naturales abandonar su estado salvaje. Esta discusión cobró mayor notoriedad en 2019, cuando el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, mandó dos cartas dirigidas al rey de España y al papa Francisco, en las que solicitaba pidieran perdón a los pueblos indígenas por las violaciones a lo que ahora se conoce como derechos humanos perpetradas por la Iglesia católica y la monarquía española durante la Conquista (*El País*, 2019).

En este contexto, es posible advertir que las discusiones derivadas de esta interpretación de la historia se sostienen, en gran medida, porque sus interlocutores leen el presente del pasado (Wineburg, 2001); es decir, juzgan la historia a partir de subjetividades fundamentadas en códigos morales que rigen las acciones de los sujetos en la actualidad. De esta manera, la Conquista se coloca como un tema controvertido o socialmente relevante que, de acuerdo con Antoni Santisteban (2019), corresponde a aquellos acontecimientos que es-

timulan la discusión, ya que la evidencia utilizada para explicarlos no crea certezas y, por lo tanto, se acude a los juicios de valor. Debido a esta naturaleza de carácter subjetivo, los temas controvertidos son especialmente útiles para desarrollar el pensamiento crítico, mediante la "educación política para la participación, asumiendo la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas" (Santisteban, 2019: 64).

A partir de estos aspectos, en septiembre de 2021, durante la pandemia de COVID-19, se realizó una investigación educativa relacionada con las interpretaciones de un grupo de estudiantes de preparatoria sobre la Conquista de México. Se partió de dicho acontecimiento histórico debido a los debates que despierta, lo que repercutió en la motivación de los discentes para estudiar historia. Por tal motivo, en el siguiente apartado se muestran los resultados de un instrumento diagnóstico que evidencia los sentidos mayormente replicados por el alumnado sobre la Conquista, para después compararlos con sus reflexiones al analizar las fuentes históricas acerca del papel de Malintzin en dicho proceso. El caso sirve para ejemplificar el potencial del uso de fuentes en la enseñanza de la historia y, con ello, generar claves que contribuyan a la discusión sobre la pertinencia de la escuela, concebida como un espacio de democratización del tiempo libre para pensar el mundo por medio de las tecnologías escolares.

Interpretaciones sobre la Conquista de México por parte de los estudiantes de preparatoria

La investigación educativa tuvo como propósito conocer la construcción de la identidad histórica de un grupo de estudiantes de preparatoria, habitantes del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, a través del estudio de fuentes sobre la Conquista. Con este propósito, se partió de la aplicación de un instrumento diagnóstico al grupo de alumnos, el cual arrojó algunos datos sobre sus interpretaciones acerca de dicho proceso histórico, lo que a su vez permitió identificar los sentidos por los cuales hacen inteligibles sus relatos.

El grupo en estudio estaba conformado por 19 alumnos que cursaban el tercer semestre de bachillerato general de forma virtual en la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México núm. 237 (EPOEM 237). Dadas las condiciones de distanciamiento que se adoptaron en México por el surgimiento de la pandemia de COVID-19, que azotó al mundo de 2020 a 2022, la aplicación del diagnóstico se realizó de manera asincrónica, por medio de la herramienta Google Forms. El cuestionario se dividió en cuatro secciones:

1. Identidad de los discentes.
2. Generalidades de la Conquista.
3. Personajes históricos.
4. Narraciones breves de la Conquista.

Para ejemplificar cómo se utilizaron las tecnologías escolares o fuentes históricas, en este capítulo se seleccionaron algunas de las respuestas del diagnóstico alusivas a los relatos y al papel de Malintzin en los acontecimientos.

En el cuadro 1 se muestra un esquema comparativo en el que se extrajeron los sentidos esenciales de los relatos de los estudiantes a propósito de sus indagatorias sobre la Conquista de México. En la columna "Respuestas de los estudiantes", se muestra la idea central proveniente de las narraciones de los discentes, mientras que en "Núm. de menciones" se colocó el número de coincidencias de tales ideas centrales. En la mayoría de los casos se recibieron respuestas cortas, de un solo renglón. Dicha situación se debió —quizás— al desconocimiento del tema y al esfuerzo que esta actividad conlleva, o incluso a los bajos estándares de habilidades de lectoescritura que caracterizan a muchos alumnos de preparatoria. Aun así, se encontraron interesantes significados extraídos de las evidencias.

Como se puede observar, la respuesta predominante alude al sometimiento de los grupos indígenas auspiciado por Hernán Cortés, hombre que, de acuerdo con estas interpretaciones, pudo derrocar a uno de los imperios más importantes del mundo con un puñado de soldados españoles y un gran caudal de guerreros naturales que se oponían al *tlatoani* por sus abusos en la exigencia de tributos. Por

su parte, dos estudiantes ubicaron la línea temporal de estos acontecimientos entre 1517 y 1521, periodo que inicia con las primeras exploraciones hacia Mesoamérica, protagonizadas por los peninsulares, y culmina con el arresto de Cuauhtémoc y la posterior caída de Tenochtitlan (véase cuadro 1).

Cuadro 1

Relatos breves sobre la Conquista de México

Respuestas de los estudiantes	Núm. de menciones
Sometimiento de los indígenas por parte de Hernán Cortés y su ejército, representantes de la corona española.	7
Proceso histórico sucedido en México entre 1517 y 1521.	2
Hernán Cortés fue vencedor en muchas batallas, pero perdió en la Noche Triste.	2
Los españoles eran vistos como dioses por parte de los indios, por esta razón les permitieron entrar a su ciudad, lo que concluyó en su posterior derrota.	1
Cortés y Malinche invaden y conquistan México.	1
Los españoles lograron alianzas con los pueblos de indios para vencer a Tenochtitlan.	1
Los españoles, poseedores de poderosas armas, lograron alianzas con los pueblos de indios para vencer a Tenochtitlan.	1
Imposición del catolicismo por parte de los españoles a los indios.	1
Imposición de la esclavitud por parte de los españoles a los indios.	1
Sometimiento del estado Mexica por parte de los tlaxcaltecas.	1

Fuente: Respuestas de los alumnos de tercer semestre de la EPOEM 237.

En la sección de personajes históricos, los alumnos ubicaron el papel de Hernán Cortés y Malintzin durante el proceso estudiado. La primera pregunta se formuló de la siguiente manera: "¿Quién fue Hernán Cortés y por qué es recordado en la historia?". Al revisar las respuestas, casi por unanimidad, 16 estudiantes escribieron que Cortés fue un capitán español que conquistó México, al mando de un ejército de españoles e indios. Sólo dos alumnos confundieron su actuar con el de Cristóbal Colón. En la segunda pregunta se planteó: "¿Quién fue Malinche y cuál fue su papel en la Conquista?". Para ilustrar la diversidad de respuestas surgidas en esta segunda cues-

tión, en el cuadro 2 se destacan los apelativos más utilizados para definir a Malinche.

En los tópicos número uno y dos se puede observar la construcción de una Malinche consejera e intérprete, que es la imagen más popular entre los discentes. Por otro lado, sólo tres mencionaron su origen esclavo y, en menor medida, se situó a esta mujer en su calidad de esposa y madre. Si bien los estudiantes sólo se remitieron a describir su función como intermediaria cultural, omitieron su origen esclavo, lo cual derribaría la noción de una supuesta traición en contra de su propio pueblo. Tal vez dicha omisión es la que explica por qué una Malinche traidora sigue alojada en la memoria histórica de muchas y muchos mexicanos estudiosos del tema (véase el cuadro 2).

Cuadro 2

El papel de Malinche en la Conquista de México

Respuestas de los estudiantes	Núm. de menciones
Consejera e intérprete	8
Intérprete	5
Mujer esclava	3
Esposa de Hernán Cortés	2
Esposa e intérprete	1
Consejera, intérprete y esclava	1

Fuente: Respuestas de los alumnos de tercer semestre de la EPOEM 237.

Las indagatorias que surgen a partir de la revisión de las respuestas son numerosas. No obstante, para los propósitos de este capítulo, se puede advertir que, entre la pluralidad de sentidos que otorgan a la Conquista, existen notorias coincidencias que enmarcan el proceso histórico como una tragedia para los pueblos de indios, quienes fueron sometidos por el importante capitán español Hernán Cortés, con ayuda de Malinche y algunas tribus enemigas de Moctezuma, proceso que tuvo lugar en el actual centro de México, entre los años 1519 y 1521. Aunado a esto, otras razones señaladas por los estudiantes en el cuadro 1 para explicar la victoria española

están relacionadas con el carácter supersticioso de los naturales y su supuesto bajo desarrollo tecnológico-civilizatorio.

En conclusión, para este apartado, la narrativa de la tragedia de la Conquista de México sustentada por los jóvenes en el ejercicio diagnóstico dejó dos enseñanzas clave que dirigieron el curso de la investigación. En primera instancia, se confirmó la vigencia de la historia tradicional de la Conquista surgida en el siglo XIX y, en segundo lugar, se pudieron seleccionar las fuentes históricas más adecuadas para que se pudiera llevar la discusión a otro nivel. Como resultado de dicho ejercicio, se diseñaron 13 cuestionarios para abordar el análisis y la comparación de fuentes históricas. Evidentemente, a cada estudiante se le asignó un cuestionario; sin embargo, al final, se decidió que todo el grupo realizara otro ejercicio más con respecto al papel de Malintzin en la Conquista de México. La siguiente descripción corresponde a este último recurso.

Repensar la Conquista de México por medio de las fuentes históricas

El objetivo planteado para la actividad fue conocer las distintas interpretaciones sobre el papel de Malintzin en la Conquista de México a partir del análisis y comparación de fuentes históricas, con el fin de indagar el concepto de confiabilidad. Para ello, se seleccionaron algunos fragmentos de dos fuentes primarias: *La historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo (1568) y *El Lienzo de Tlaxcala* del cabildo de Tlaxcala (1530). Además, se incluyeron citas textuales de tres fuentes secundarias: *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz (1996); la biografía de Hernán Cortés, escrita por José Luis Martínez (1990), y *Malintzin. Una mujer indígena en la Conquista de México*, de la historiadora norteamericana Camilla Townsend (2015). Para cada fuente, el grupo de estudiantes debía responder algunas cuestiones asociadas al contexto del autor, lo que les permitió reflexionar a partir de preguntas clave como: quién escribe, desde qué lugar social, cuáles son sus intenciones y en qué tiempo. Lo mismo sucedió con la fuente iconográfica *El Lienzo*

de Tlaxcala, sólo que se añadieron algunos cuestionamientos como: quién es el autor y con qué dimensiones aparecen los personajes con respecto a otros. El tiempo destinado para la actividad fue de 100 minutos.

Las preguntas sólo servían para calificar la confiabilidad de las fuentes, de acuerdo con las propuestas metodológicas de Trepat (1995), Wineburg (2001) y Faithfull (2021). Sin embargo, al final se debía responder la siguiente cuestión histórica central a partir de la información analizada: "¿cuál fue el papel de Malintzin en la Conquista de México?". Con esta pregunta final, los discentes consideraron los resultados de sus análisis de las evidencias y pusieron en práctica sus capacidades argumentativas para generar nuevo conocimiento.

La selección de fuentes obedeció a distintos propósitos. Por un lado, se buscó integrar a los alumnos al debate en torno al papel de Malintzin en la historia, quien aparece como traidora en las obras clásicas, pero que ha sido recientemente reivindicada gracias a los estudios de Townsend (2015) y Navarrete (2019). Para ello, se incluyó un fragmento de la obra de Octavio Paz, en el cual se afirma que el pueblo mexicano no perdona la traición de esta intérprete. En sus propios términos, el autor señala:

> Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. Ella encarna lo abierto, lo chingado, frente a nuestros indios, estoicos, impasibles y cerrados (Paz, 1996: 35-36).

De este fragmento, los estudiantes debían poner especial atención en la profesión de quien escribe, es decir, poeta y ensayista, además del factor temporal, al considerar que su obra se publicó casi 500 años después de los acontecimientos.

En lo que respecta a la *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* y *El Lienzo de Tlaxcala*, la primera fue escrita por un conquistador castellano y la segunda pintada por indígenas

tlaxcaltecas, ambas realizadas a mediados del siglo XVI. La intención de incluirlas fue que los alumnos corroboraran la importancia que Malintzin tuvo durante la Conquista, no sólo como intérprete, sino como líder, versión apoyada tanto por occidentales como por indígenas, en ambas fuentes de testigos de los acontecimientos.

Por último, de las obras de José Luis Martínez y Camilla Townsend, se seleccionaron citas textuales en donde ambos argumentaban las omisiones que Hernán Cortés hizo en sus *Cartas de relación*, dirigidas al emperador Carlos V, sobre la importancia de Malintzin para conducir las expediciones por el territorio. Estas últimas fuentes cumplían un doble propósito. En primer lugar, que los estudiantes consideraran en sus reflexiones la formación de Townsend y Martínez, ambos historiadores, lo que imprimía un sello de autoridad a sus argumentos. En segundo lugar, que analizaran el carácter construido de la historia, fenómeno evidenciado por la selectividad con la que Cortés estructuró sus relatos, lo cual obedeció a su intención de mostrarse ante el emperador como el líder indiscutible del ejército conquistador.

Los resultados del análisis de fuentes muestran, en la mayoría de los casos, claros intentos por pensar la historia de forma distinta a la exclusiva memorización de los textos. En algunos ejercicios se discutió la confiabilidad de la fuente con base en los elementos planteados en el párrafo anterior. Por ejemplo, en el análisis del fragmento de la obra de Octavio Paz se planteó la pregunta: "¿puede ser confiable la versión de Malintzin y las indias durante la Conquista que explica Octavio Paz?" Para la cual, un estudiante respondió:

> No, porque Octavio Paz asegura que la Malinche se ofreció a Hernán Cortés cuando sabemos que esto no es así, ya que la Malinche fue regalada a Hernán Cortés. Por lo que no es muy confiable su versión […] ya que Octavio Paz no es un historiador, sino un poeta y escritor (Eric, 2020).

En otro ejemplo, una alumna subraya la distinción entre opinar y argumentar propia del sujeto que enuncia, lo cual se puede confirmar en su respuesta sobre la confiabilidad de las fuentes de Bernal

Díaz del Castillo y Octavio Paz: "Una es más duradera que la otra. Es más confiable la de Bernal Díaz porque Octavio Paz sólo da una opinión, [Bernal Díaz] dice algunas cosas con argumentos" (Geraldine, 2020). Aunque no especifica en qué aspectos de las fuentes radica la distinción, se puede suponer que la estudiante identificó la temporalidad y la condición de testigo de los acontecimientos del conquistador, o incluso la ausencia de fuentes o evidencias del poeta, como lo describe Ángel (2020): "La de Octavio Paz [es menos confiable], ya que en su versión no denota alguna fuente o algo que pueda corroborar lo que está narrando".

En cuanto a la construcción del relato histórico, se planteó la pregunta: "¿Por qué consideras que Hernán Cortés omitió hablar de Malinche en sus *Cartas de Relación* dirigidas al emperador?". Las respuestas muestran algunas claves para interpretar los diferentes sentidos que los alumnos comunican acerca de la comprensión de la fiabilidad de la historia. Por ejemplo, sobre el cuestionamiento anterior, Estrella (2020) escribió: "Porque era una mujer, era india y aparte él no tenía por qué involucrar a una mujer". De forma similar respondió Leticia (2020): "Tal vez porque quería hacer parecer al emperador que, para él, Malinche no era importante, pero sabía que su papel era más que el de una traductora". Además, un tópico observado en cuatro de las respuestas de los discentes obedece a las intenciones de Hernán Cortés de reafirmarse como un buen general ante Carlos V, con lo que obtendría fama y riquezas.

El Lienzo de Tlaxcala se incluyó como el elemento clave que, junto a las anteriores inferencias, fundamenta la importancia de Malintzin como líder indiscutible del ejército invasor durante el avance de la conquista desde la visión de los propios nativos, quienes además fueron protagonistas de los acontecimientos. Con la revisión de esta última fuente, los estudiantes confirmaron el por qué de las omisiones de Cortés y constataron el liderazgo de la traductora, como contaba Bernal Díaz del Castillo en su crónica. Para fundamentar dicha interpretación se realizó la pregunta: "De acuerdo con *El Lienzo de Tlaxcala*, ¿el papel de Malinche fue el de una simple traductora o también tomaba decisiones importantes durante el avance de conquista?". Para lo cual un alumno mencionó: "Parece

que hacía ambas, ya que en las imágenes se le muestra a un lado de lo que parece ser Cortés. En la otra se le muestra señalando algo a unos hombres o dándoles algún tipo de orden o indicación" (Ángel, 2020). Un sentido similar a esta respuesta lo argumenta Yara (2020): "No fue sólo una traductora, hacía negocios, estrategias, daba órdenes, etcétera".

Con la suma de inferencias hechas a partir de las fuentes, la actividad concluyó con la pregunta: "¿Cuál fue el papel de Malintzin en la Conquista de México?". Para la cual se sugirió a los jóvenes que recuperaran todas sus indagatorias. Las respuestas, aunque cortas, se pueden comprender como una muestra del proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir del análisis de evidencias. Para este cuestionamiento final los comentarios de los alumnos fueron variados, lo que nos habla de la pluralidad de interpretaciones que resulta del análisis de la historia. Por ejemplo, en la respuesta de uno de ellos se lee:

> Fue traductora de la lengua al español, negociaba o hasta daba órdenes hacia algunos habitantes de su pueblo y fue mano derecha de Cortés. Malinche no fue traidora, ayudó a las mujeres para verse sobresaliente. Ella buscó la manera de salir adelante entregada por un acto de paz en la Conquista hasta que decidió cambiar las cosas y así hasta llegar a negociar con otros al mando (Marcos, 2020).

Por otra parte, una alumna no estuvo de acuerdo con la respuesta de Marcos:

> En pocas palabras […] fue una traición la que hizo Malinche hacia su propio pueblo, pero pues Malinche también hizo un bien ya que ayudó a conquistar a América con Hernán Cortés que hizo la gran parte porque Hernán Cortés sí ayudó, pero muy poco y él piensa que hizo mucho cuando en realidad no fue así ya que Malinche aportó más (Liliana, 2020).

En estas últimas intervenciones se puede observar el juicio moral con el que se construyen los relatos históricos. Aún con la revisión

exhaustiva de fuentes, los estudiantes muestran en sus narrativas los juicios en torno a la traición de Malintzin, lo que aparentemente constituye el centro del debate, a pesar de la revisión de otros sentidos que pudieron haber incluido, como la necesidad de negociación por la distancia cultural entre occidentales y americanos; las relaciones políticas que se observan en ambos lados del Atlántico, o incluso las dotes lingüísticas de nuestra protagonista, que la llevaron a ocupar una posición de poder. A este respecto, Everardo Pérez-Manjarrez (2017: 40) sostiene que la historia es un relato moral en sí mismo, debido a que los historiadores y testigos son, antes que todo, miembros de una cultura que dirige sus intenciones desde parámetros morales.

En efecto, como se mencionó en los apartados anteriores, existen acontecimientos que son proclives a concebirse como problemas socialmente relevantes con mayor facilidad debido a las subjetividades que despiertan entre los sujetos que los traen al recuerdo. Como prueba, una estudiante, al hablar del papel de Malintzin, escribió:

> la Malinche logró salir de la esclavitud y eso es con lo que se relaciona con las mujeres indígenas de la actualidad, ahora ellas ya trabajan, tienen su vida con libertad, nadie las esclaviza, tienen los mismos derechos, aunque claro está por siempre en algún momento de su vida van a sufrir violencia y que las quieran callar y no les dejen tener la libertad de expresión que merecen, pienso que la Malinche puede ser una inspiración para que ellas aprendan a defenderse y hacer grandes cosas (Yara, 2020).

Fuera del anacronismo que arrastra consigo el argumento de Yara, la asociación de la historia con un problema del presente, como la violencia, nos habla de su alto nivel de comprensión, ya que ve en el caso de Malintzin un referente histórico que sirve como inspiración para las mujeres indígenas. En este sentido, su relato no sólo transita en el pasado, sino que arroja una proyección a futuro, al ver en la historia una herramienta emancipatoria para hacer frente a las condiciones de violencia en las que se encuentran muchas personas. Así, al trabajar en el aula con fuentes, entendidas como

tecnologías escolares, la escuela se convierte, en primer lugar, "en la institución que hace del futuro su principio" (Meirieu, 2004: 36) y expresa así la voluntad de la generación de cuidar el mundo.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se presentaron los elementos clave de una investigación que destaca los peligros existentes y las alternativas que surgen de las tecnologías escolares para el aprendizaje de la historia, en específico los libros de texto y las fuentes. Dicha discusión cobra relevancia si entendemos que la historia figura como una disciplina que expande los límites temporales y socioespaciales de los contextos locales y estimula la curiosidad de quien la estudia para pensar en los problemas del pasado y del presente, así como en los mecanismos culturales que los han contrarrestado en cada lugar y tiempo.

Por tal motivo, se profundizó en las características de los libros de texto, descritos como artefactos culturales que buscan controlar la conducta de los individuos de acuerdo con los propósitos de las agendas políticas diseñadas por los grupos hegemónicos al frente de los Estados nación, cuyo método de estudio se basa en la memorización y la subjetivación de los valores cívicos a partir de la lectura de las proezas de los héroes patrios, lo que los coloca, a su vez, como una especie de guías de ética (Pérez-Manjarrrez, 2017: 41). De esta manera, los libros de texto funcionan como tecnologías escolares al servicio del poder para controlar a los profesores y los discentes, lo que se opone a la escuela como un espacio de reflexión y apertura.

Para hacer frente a dicho dilema, en este trabajo se abordaron las ventajas que surgen del análisis de fuentes históricas, entendidas como tecnologías escolares para presentar el mundo y transformarlo. Lo que se intentó puntualizar con mayor énfasis fue apostar por un cambio de perspectiva hacia las fuentes, para que no sólo se entiendan como artefactos retóricos que comunican hechos, sino en su sentido humano (Wineburg, 2001), lo que nos lleva a pensarlas como instrumentos de comunicación creados por personas de carne

y hueso que se encuentran inmersas en un lugar social (De Certeau, 1975: 335). A través de dicho enfoque, los libros de texto son resignificados como los artilugios de una física social diseñada e implementada desde el poder, con el propósito de reproducir la identidad nacional sustentada por una misma lengua, raza y cultura.

Para ejemplificar esta propuesta, se expuso un estudio de caso en el que se trabajó en forma de taller con estudiantes de tercer semestre de una preparatoria ubicada en Chimalhuacán, Estado de México, quienes analizaron fuentes históricas de la Conquista para conocer cuál fue el papel de Malintzin en ese proceso histórico, todo ello en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Los resultados de sus análisis muestran cómo se generaron discusiones en torno a la confiabilidad de las fuentes a partir de la generación de preguntas clave como quién escribe qué, cómo, cuándo, dónde y por qué. Si bien, se mostraron los aspectos más destacables de esta experiencia educativa, de manera holística, también surgieron problemas significativos en torno a la comprensión de las fuentes como artefactos humanos; es decir, muchos estudiantes leían los textos sin debatir su confiabilidad, dando por hecho que el que escribe es una autoridad en el tema y que, por tanto, no existe duda sobre la veracidad de sus argumentos.

Acerca de esta última observación, Simons y Masschelein insisten en que no por ello se debe dejar de lado la práctica de la reflexión: "Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje —la experiencia de 'quiero ser capaz de hacer esto o aquello'— despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio" (2014: 55-56). En común acuerdo con dichos autores, debemos centrar nuestra atención en la escuela como aquel espacio concedido por la sociedad para practicar, desarrollar nuestras capacidades y disciplinarnos, lo que estimula el interés por el mundo y los fenómenos que ocurren en él. En este sentido, resulta crucial comprender que el fracaso también enseña. De no hacerlo, seguiríamos condenados a conocer una historia ciega que muestra rituales y borra la pluriculturalidad de perspectivas, muchas veces contrarias, que suceden como parte del día a día.

Referencias

Barthes, Roland (1970), "El efecto de realidad", en Eliseo Verón (ed.), *Comunicaciones. Lo verosímil*, Barcelona, Tiempo Contemporáneo, pp. 95-101.

Burke, Peter (1994), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza.

Cabildo de Tlaxcala (1530), *Lienzo de Tlaxcala*, Tlaxcala, Biblioteca Digital Mexicana A. C., <http://bdmx.mx/documento/galeria/lienzo-tlaxcala-fragmentos-texas/co_lienzo-de-tlaxcala-a/fo_lienzo-de-tlaxcala>, consultado el 15 de diciembre, 2023.

Chavero, Alfredo (1882), *México a través de los siglos*, t. I: *Historia antigua*, México, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/mexico-a-traves-de-los-siglos-historia-general-y-completa-tomo-1-historia-antigua-846420/>, consultado el 15 de diciembre, 2023.

Cohen, Robert y Michael Stoll (2010), "Introduction", en Rachel Mattson, Diana Turk, Terrie Epstein y Robert Cohen, *Teaching U.S. history. Dialogues among social studies teachers and historians*, Nueva York, Tylor & Francis Group.

Cortés, Hernán (2021), *Cartas de relación*, México, Porrúa.

De Certeau, Michel (1975), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

Díaz del Castillo, Bernal (2011), *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, Barcelona, RAE.

El País (2019), "López Obrador pide al rey que España se disculpe por los abusos de la Conquista", 19 de marzo, <https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJlYRwI>, consultado el 2 de diciembre, 2023 (video).

Faithfull, Bayard (2021), "Four reads: learning to read primary documents", *Teaching History*, <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690>, consultado el 2 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Florescano, Enrique (2003), "Notas entre las relaciones entre memoria y nación en la historiografía mexicana", *Historia Mexicana*, vol. LIII, núm. 2, pp. 391-416.

Hobsbawm, Eric (1983), "Introducción: la invención de la tradición", en *idem* y Terence Ranger (eds.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, pp. 7-21.

López, César (2020), "Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes", *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, núm. 2, pp. 146-166.

Martínez, José Luis (1990), *Hernán Cortés*, México, FCE.

Meirieu, Philippe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.

Moreno, José Ramón y José Monteagudo (2019), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Universidad de Murcia.

Navarrete, Federico (2019), *¿Quién conquistó México?*, México, Penguin Random House.

Navarrete, Federico (2004), *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM.

Oxford University Press (2022), "Posttruth", *Oxford Learner's Dictionaries*, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/post-truth?q=post+truth>, consultado el 10 de diciembre, 2023 (entrada de blog).

Paz, Octavio (1996), *El laberinto de la soledad*, México, FCE.

Pérez-Manjarrez, Everardo (2017), "'History on trial'. The role of moral judgment in the explication of controversial history", *History Education Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 14, núm. 2, pp. 40-56.

Restall, Matthew (2019), *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, México, Taurus.

Ríos, Martín (2018), "Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana", *Intus-Legere Historia*, vol. 2, núm. 12, pp. 187-213.

Riva Palacio, Vicente (1882), *México a través de los siglos*, 5 t., México, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/mexico-a-traves-de-los-siglos-historia-general-y-completa-tomo-1-historia-antigua-846420/>, consultado el 15 de diciembre, 2023.

Rozat, Guy (2016), "Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante", *Historia y Grafía*, vol. 47, núm. 2, pp. 17-48, <https://www.redalyc.org/pdf/589/58949959002.pdf>, consultado el 10 de diciembre, 2023.

Sáiz, Jorge (2014), "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 83-99, <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/503/458>, consultado el 10 de diciembre, 2023.

Santisteban, Antoni (2019), "La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación", *El Futuro del Pasado*, núm. 10, pp. 57-79, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>, consultado el 10 de diciembre, 2023.

Seixas, Peter y Tom Morton (2013), *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education.

Simons, Maarten y Jan Masschelein (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Torres, Arturo (2011), "Los libros de texto gratuito de historia de México", *Multidisciplina*, núm. 2, pp. 25-48.

Townsend, Camilla (2015), *Malintzin. Una mujer indígena en la Conquista de México*, México, Era.

Trepat, Cristòfol (2006), *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Grao.

Vargas, Natalia (2011), "La historia de México en los libros de texto gratuitos. Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 489-523.

Wineburg, Sam (2001), *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de pensar el pasado*, Filadelfia, Temple University Press.

PENSAR EL FUTURO EN LA ESCUELA: ESTUDIANTES DE CLÍO ANTE EL PORVENIR

Mayra Rodríguez Hernández

Introducción

El presente capítulo es una reflexión sobre la escuela. Se pretende indagar cómo se piensa el futuro en la educación superior, puntualmente en la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Esta reflexión parte del posicionamiento de Jan Masschelein y Maarten Simons, quienes sostienen que la escuela "transforma los conocimientos y destrezas en 'bienes comunes'" (2014: 12) y de Philippe Meirieu, quien considera que "la escuela es, en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio" (2004: 36), porque trata de asegurar y cuidar el futuro del mundo. Ambos referentes fungen como pilares teóricos de esta obra colectiva. Por otra parte, se utiliza la categoría de conciencia histórica, entendida como el concepto que permite orientarnos en el tiempo (Rüsen, 1992); en específico, se profundiza en la subcategoría de expectativas sobre el futuro. A la par, se retoman algunos postulados desde la educación para el futuro (Hicks, 2012).

La reflexión comprende dos momentos sustanciales. En el primero se analiza el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (FFyL, 1998) y, en el segundo, se coloca toda la atención en la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (Comisión Revisora, 2020) para darle protagonismo a la escuela, asunto que funge como común denominador en el resto de los apartados.

¿Por qué pensar el futuro en la escuela?

El futuro es una construcción temporal que se utiliza para referirse a aquello que todavía no ha sucedido y, pese al desconocimiento de sus implicaciones, se trata de un concepto ampliamente utilizado. Existen, por ejemplo, ideas generales sobre el futuro que resultan poco alentadoras, ya sea porque se tiene una idea determinista, en donde todo ya está escrito, relacionado con la ilusión de que la historia se repite, o por el contrario, se piensa que no podemos controlar los eventos y todo es nuevo, por lo que ante el futuro sólo cabe la incertidumbre (Anguera y Santisteban, 2016; Héry, 2009). En otras palabras, se suele creer que no se puede intervenir en el mañana. Además, si uno atiende las imágenes del futuro que ofrecen los medios de comunicación, como el cine o la literatura, suelen presentar un porvenir catastrófico, deshumanizado, con deterioro ambiental e, incluso, controlado por las máquinas, lo que ha impactado de manera negativa las ideas sobre el mañana (Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban y Anguera, 2013).

Este capítulo parte de la idea de que pensar en el porvenir abre la posibilidad de involucrarse en la construcción de un mejor futuro (Anguera, 2012 y 2013) y qué mejor lugar para llevarlo a cabo que la escuela.

Desde el campo pedagógico, Masschelein y Simons (2014) desarrollan el carácter democrático, público y renovador de la institución escolar. De manera general, se dice que la escuela puede ser liberadora en tanto que proporciona tiempo libre "en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños [...], puedan dejarse a un lado" (Masschelein y Simons, 2014: 33). Por los intereses actuales y el breve espacio con que se cuenta, se subraya sólo uno de los elementos desarrollados en la obra: la responsabilidad pedagógica de la escuela. Esta responsabilidad "tiene que ver con *no* decir a los jóvenes lo que tienen que hacer, tiene que ver con transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable" (Masschelein y Simons, 2014: 91. Énfasis del original). Lo anterior se puede vincular con la posibilidad de pensar un futuro mejor, al señalar la acción de transformar.

Pese a que los autores colocan toda su atención en la institución educativa, no se deja de lado el papel del profesorado, pues, al final del día, es el que está a cargo de crear "la oportunidad para que surjan el amor y el interés por el mundo" (Masschelein y Simons, 2014: 93). Masschelein y Simons puntualizan que el cuerpo docente tiene la misión de crear el tiempo libre y de echar a andar la responsabilidad pedagógica de la escuela. En palabras de los autores, la primera tarea será "liberar al niño de cualquier saber experto que atribuya una función, una explicación o un destino inmediatos a lo que el niño hace" (Masschelein y Simons, 2014: 94), mientras que la segunda tarea consiste en "crear interés por el mundo común [...] [para] permitir a los niños y jóvenes renovar el mundo a través del estudio y la práctica" (Masschelein y Simons, 2014: 95).

En resumen, maestras y maestros pueden crear la oportunidad para que el estudiantado transforme y renueve el mundo, acciones implicadas en la conciencia histórica y en la educación para el futuro.

Por otra parte, aunque todavía dentro del campo de la pedagogía, se tiene la obra de Meirieu (2004), en la que se describen los principios que fundamentan la escuela. En este texto, centramos la atención en el "Principio 4: La misión fundadora de la escuela es transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo" (Meirieu, 2004: 34) y en el "Principio 7: Puesto que está dirigida por un objetivo de universalidad, la escuela se define no como un espacio privado, sino como un espacio público" (Meirieu, 2004: 49).

Por un lado, la idea general es que la institución educativa tiene por principio cuidar el porvenir, porque llegará el momento en el que el estudiantado será partícipe en el mundo y se espera que sea capaz de enfrentarlo con sus contrariedades. En palabras del autor

> la escuela, en una democracia, debe permitir a cada ciudadano comprender el mundo que le rodea y tomar parte en las discusiones que decidirán su futuro. [...] para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonadas (Meirieu 2004: 28).

Por otro lado, al igual que Masschelein y Simons (2014), Philippe Meirieu considera que la escuela es un espacio público, es decir, sin dejar de lado las historias y las individualidades, "es el lugar posible de una coexistencia de éstas y de la búsqueda de un proyecto común" (Meirieu 2004: 50). En este sentido, la obra de Meirieu coloca, de manera puntual, el carácter público de la escuela y su atención en el futuro como elementos que dan sentido a lo escolar y a la reflexión del presente capítulo.

Ahora bien, desde el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se retoma la subcategoría de expectativas sobre el futuro, implicada en la conciencia histórica desde la propuesta de Jörn Rüsen (1992, 2004 y 2015). Desde la perspectiva de este teórico, la conciencia histórica es la acción cognitiva que permite orientarnos en el tiempo; es decir, permite actuar en el presente al considerar el pasado y el futuro. En palabras de nuestro autor:

> une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. Esto implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente, ya que esa interpretación debe permitirnos actuar —o sea, debe facilitar la dirección de nuestras intenciones dentro de una matriz temporal— (Rüsen, 1992: 28).

Entonces, la conciencia histórica se pone en juego cuando se consideran las interpretaciones del pasado y las expectativas sobre el futuro al momento de tomar decisiones en la vida y actuar presentes. En otras palabras, se piensa en la relación temporal entre el pasado, el presente y el futuro, mientras que, a la par, se alude al carácter pragmático de la disciplina histórica.

Por último, vale la pena recuperar los postulados de la llamada educación para el futuro por el interés de pensar y construir un mejor mañana. Si bien entre las funciones sociales de las historiadoras y los historiadores diversos autores han señalado la relación entre Clío y el porvenir (Carr, 1984; Hobsbawm, 1998; Koselleck, 1993; Le Goff, 1991), dicho vínculo parece ser más evidente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la historia. La educación para

el futuro pretende preparar a la sociedad para "asumir el compromiso y la responsabilidad que implica tomar decisiones y asumir consecuencias de éstas, sus beneficios y sus perjuicios" (Santisteban y Anguera, 2014a: 663). Desde esta perspectiva, la historia puede concebirse como un instrumento de liberación e intervención social (Santisteban, 2017). Así, la educación para el futuro parte de la idea de educar para la acción y para construir un futuro mejor; es decir, "para participar y para cambiar la realidad social. [...] decidir qué papel queremos o podemos jugar cada persona para conseguir los futuros deseables" (Santisteban y Anguera, 2014a: 659), por lo que su utilidad queda en evidencia.

Según Hicks (2012), dicha perspectiva puede desarrollar las siguientes habilidades:

1) Motivación del alumnado, porque al trabajar con las expectativas sobre el futuro permite clarificar los objetivos personales de los estudiantes.
2) Anticipación al cambio, para enfrentarse a la incertidumbre y a las transformaciones.
3) Pensamiento crítico, porque se trata de reconocer las posibles consecuencias e imaginar alternativas.
4) Clarificación de valores; es decir, se utilizan los juicios de valor al momento de escoger entre diferentes alternativas.
5) Toma de decisiones, que se promueve con la consideración de tendencias y acontecimientos anteriores.
6) Imaginación creativa, que se estimula al diseñar futuros alternativos.
7) Ciudadanía responsable, porque se promueve la participación crítica y responsable.
8) Búsqueda de un mundo mejor, para construir una sociedad más justa y sostenible.

Los postulados de la educación para el futuro se encuentran en total sintonía con la subcategoría de expectativas sobre el futuro implicada en la conciencia histórica, la cual permite orientar la vida práctica de las personas desde la perspectiva de Jörn Rüsen (Angue-

ra y Santisteban, 2016; Pagès y Santisteban, 2014; Santisteban y Anguera, 2013, 2014a y 2014b).

Los posicionamientos antes descritos permiten dar coherencia a la reflexión del siguiente apartado. De manera concreta, en este capítulo se pretende indagar cómo se piensa el futuro en la licenciatura en Historia de la FFyL de la UNAM, para lo cual se llevó a cabo un análisis documental de dos textos curriculares. Por un lado, la revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1998) y, por otro lado, el análisis de la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia elaborado por la Comisión Revisora (2020).

La intención fue identificar la relación de estos documentos con la categoría de conciencia histórica, en general, y con las expectativas sobre el futuro, en particular, para dibujar el panorama general que se espera desde la escuela respecto al porvenir. Al mismo tiempo se recuperaron elementos de la educación para el futuro, principalmente desde los trabajos colaborativos e individuales de Anguera y de Santisteban (Anguera, 2012 y 2013; Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban, 2017; Santisteban y Anguera, 2013, 2014a y 2014b) para vincularlos con los documentos de interés.

En el fondo, se anhela evidenciar que:

> La enseñanza de la conciencia histórica de la temporalidad humana ha de servir para que la juventud de nuestro tiempo comprenda su pasado en relación con su presente *y, sobre todo, para que esta relación le sea útil en su vida en sociedad para proyectar su futuro* (Santisteban y Anguera, 2014b: 254. Énfasis añadido).

El futuro en la escuela: formación de historiadoras e historiadores

Para profundizar en la reflexión y tener límites claros, se decidió colocar toda la atención en una institución de educación superior. Se eligió la licenciatura en Historia que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, encargada de preparar de manera pro-

fesional a las historiadoras e historiadores y, por tanto, que puedan establecer un diálogo con las tres categorías temporales (el pasado, el presente y el futuro), asunto relevante por los intereses actuales.

La licenciatura en Historia se imparte en la UNAM desde la creación de la FFyL en 1924. Entre 1931 y 1956 se suspendió la formación de historiadoras e historiadores para otorgar únicamente los grados de maestría y doctorado. En 1960 se reinstauró la licenciatura en Historia que ha permanecido hasta nuestros días y, desde ese entonces, se han puesto en marcha cuatro planes de estudios (1960, 1966, 1974, 1998) (FFyL, 1998; Comisión Revisora, 2020).

A continuación, se presenta el análisis del Plan de Estudios (FFyL, 1998) —vigente al momento de elaborar este capítulo—, así como la reflexión en torno a la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (Comisión Revisora, 2020). Es momento de pensar el mañana desde Clío.

Revisión del Plan de Estudios

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (FFyL, 1998) remplazó al de 1974. La idea de revisar y redactar un nuevo documento curricular surgió en eventos académicos como los foros de discusión de 1986 y el coloquio "La historia hoy" de 1992 (FFyL, 1998: 34-35). Durante la década de los noventa se organizó una comisión integrada por docentes del Colegio de Historia para elaborar una propuesta de Plan de Estudios. Tiempo después, se integró la representación estudiantil. En 1995, se presentó un anteproyecto y, en 1997, la Comisión Revisora, junto con la dirección de la FFyL, convocaron a la "Reunión académica de análisis y definición de la propuesta de Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia" (FFyL, 1998: 37) para establecer los últimos acuerdos respecto al nuevo documento curricular. A continuación se analizan los principales elementos de dicho texto, según los intereses actuales.

El Plan de Estudios vigente concibe la historia como una disciplina

> cuya finalidad es el conocimiento del pasado, esto es, de todo aquello que resulta significativo para comprender al hombre en su devenir, así como de aquello que vincula sus acciones de otros tiempos con los que transcurren en la actualidad (FFyL, 1998: 5).

Así, este documento considera que la historia tiene por objeto comprender a la humanidad en el tiempo, asunto que lo vincula directamente con la categoría de conciencia histórica porque, en principio, tal y como argumenta Rüsen, "la conciencia histórica [...] tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente" (1992: 28). Vale la pena señalar que, hasta el momento, se pone toda la atención en las relaciones pasado-pasado y pasado-presente, sin hacer mención explícita del tiempo futuro.

El Plan de Estudios de 1998 se fundamenta en la historiografía, es decir, "alrededor del conocimiento de lo que han sido las preguntas, ideas, métodos y conclusiones de los historiadores del pasado" (FFyL, 1998: 5), lo que demuestra la predilección por el estudio del tiempo pretérito en la formación de las historiadoras y los historiadores.

Por otra parte, para hacer un análisis general de cualquier documento curricular se deben atender los objetivos generales y el perfil de egreso que lo componen. En este caso, se cuenta con seis objetivos generales y ocho aspectos del perfil de egreso (véase cuadro 1).

Los primeros dos objetivos se vinculan con la categoría de conciencia histórica porque establecen que el estudiantado configure una relación entre pasado y presente. Por otro lado, sólo el segundo punto del perfil de egreso puede relacionarse de manera directa con la conciencia histórica, al mencionar que el alumnado será capaz de "ubicarse en el tiempo y en el espacio", una relación muy débil para ser sincera. En cualquier caso, tanto los objetivos generales como el perfil de egreso del Plan de Estudios (FFyL, 1998) carecen de referencias sobre la relación con el tiempo futuro, asunto implicado en la conciencia histórica (Rüsen, 1992), lo que podría marcar una distancia entre el documento curricular y la categoría alemana (véase cuadro 1).

Cuadro 1

Objetivos generales y perfil de egreso del Plan de Estudios

Objetivos generales	Perfil de egreso
a. Propiciar en los alumnos la adquisición de los elementos formativos e informativos que les permitan tener acceso al conocimiento del pasado desde diversas perspectivas, reflexionar críticamente sobre él y relacionarlo con el presente.	1. Conocimientos del desarrollo histórico-social de los distintos pueblos para la comprensión cabal de las diversas culturas.
b. Formar profesionales capaces y de alto nivel que puedan ejercer en los campos de la docencia, la investigación y la difusión de la historia, haciendo uso de los conceptos teóricos, los instrumentos técnicos y los recursos del lenguaje necesarios para abordar el pasado, interpretarlo, y transmitir su conocimiento.	2. Conocimientos suficientes en las diferentes áreas de la historia para ubicarse en el tiempo y en el espacio.
c. Procurar el desarrollo de habilidades que eleven la capacidad de asimilar, comprender, pensar críticamente e innovar, y que permitan a los alumnos someter a examen los diversos discursos sobre la historia para proponer nuevas fórmulas de recuperar el pasado.	3. Conocimiento de los principios metodológicos de la investigación histórica para realizar trabajos individuales y colectivos.
d. Fomentar que, a lo largo de la carrera, los alumnos realicen actividades de investigación, docencia y difusión.	4. Conocimiento de los principios metodológicos y didácticos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad.
e. Destacar la relevancia de la investigación como actividad generadora de nuevos conocimientos, de la docencia como actividad formadora y transmisora de los mismos, subrayando su significado social, y de la difusión como el reto permanente que hay que enfrentar para hacer llegar los distintos aspectos del pasado a públicos cada vez más diversos y exigentes.	5. Aptitud para construir su propio conocimiento al elegir temas de interés y nivel de especialización.
f. Generar en los alumnos actitudes favorables hacia la reflexión crítica del quehacer del historiador.	6. Habilidad y aptitud para adquirir nuevos conocimientos en el campo de la historia, según las exigencias del ámbito profesional donde se desenvuelva.
	7. Actitud crítica y creatividad para enfrentar las circunstancias diversas de la vida profesional.
	8. Habilidad y aptitud para difundir los distintos aspectos del pasado a públicos diversos.

Fuente: FFyL (1998).

Si bien los puntos del 5 al 8 del perfil de egreso se pueden relacionar con el futuro, se debe dejar en claro que dicho vínculo aparece sólo como el tiempo en el que las historiadoras y los historiadores noveles lograrán desenvolver las habilidades, aptitudes y actitudes señaladas.

Para proseguir con el análisis, se aborda la malla curricular de la licenciatura en Historia que establece el Plan de Estudios. Las diferentes asignaturas que se deben acreditar se encuentran organizadas en cuatro grandes áreas: a) historiografía; b) investigación, docencia y difusión; c) teoría, y d) conocimiento histórico (FFyL, 1998).

Según el Plan de Estudios (FFyL, 1998), sólo una de las cuatro áreas se puede relacionar directamente con la categoría de conciencia histórica: la de teoría. Las asignaturas que conforman dicha área tienen como propósito general "dotar al estudiante de recursos suficientes para conocer los principales problemas del quehacer histórico y las especificidades y *relaciones de las categorías de tiempo y espacio* en que se asienta la perspectiva histórica" (FFyL, 1998: 54. Énfasis añadido). Lo anterior, en total concordancia con la conciencia histórica y por lo que esta área se ubica como la más cercana a la categoría de interés.

Por otra parte, el área de investigación, docencia y difusión señala entre sus propósitos "vincular la formación teórica con la formación práctica" (FFyL, 1998: 53), mientras que la de historiografía pretende introducir al estudiante en "los problemas del quehacer historiográfico y dotarlos de las habilidades que permitan reconocerlos, valorarlos y proceder a una tarea crítica interpretativa de los textos" (FFyL, 1998: 51). En otras palabras, los propósitos de estas dos últimas áreas se pueden vincular con la categoría de conciencia histórica al hablar del aspecto teórico puesto en práctica, lo cual abre la posibilidad de abordar las relaciones temporales, sólo que no se señala de manera explícita.

Entonces, aunque el Plan de Estudios tiene relación con la categoría de conciencia histórica, carece, sin embargo, de un vínculo explícito con la subcategoría expectativas sobre el futuro. Tampoco existe una alusión directa de la licenciatura en Historia o de alguna de las áreas con la idea de intervención social.

Hasta el momento, ningún apartado del documento analizado (concepción disciplinaria, objetivos generales, perfil de egreso y mapa curricular) establece la posibilidad de pensar en el porvenir y, mucho menos, de intervenir en la construcción de un mejor mañana, tal como sostiene la educación para el futuro. Si bien el Plan de Estudios no tiene obligación alguna de coincidir con los principios de la educación para el futuro, se esperaría que por tratarse de una licenciatura humanista dichos principios deberían estar presentes.

Al respecto y en contraposición, podemos señalar lo referido en la presentación general del Plan de Estudios (FFyL, 1998). Por un

lado, en el subapartado titulado "Marco institucional" se afirma que tanto la UNAM como la FFyL

> siempre han tenido como motor fundamental los retos nacionales, y pretenden incidir en el desarrollo y transformación de México. [...] [por ello] es indispensable ampliar y fortalecer el conocimiento humanístico que permita enfrentar los *retos del presente y el futuro* (FFyL, 1998: 7. Énfasis añadido).

Por otro lado, en el subapartado "Sentido académico de las humanidades" se menciona que este espacio educativo forma personas con la convicción de que

> la historia o, mejor dicho, la conciencia histórica, permite la explicación de lo que el hombre ha sido en un afán por comprender lo que el hombre es y la esperanza de tener elementos para afrontar y *construir el futuro* (FFyL, 1998: 9. Énfasis añadido).

Dicho en otras palabras, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (FFyL, 1998) sostiene que la universidad, en general, y la facultad, en particular, reconocen la posibilidad de pensar en el porvenir para construirlo y, con ello, también brindan la oportunidad de enfrentar retos y transformar el contexto nacional.

En consecuencia, se puede establecer que el Plan de Estudios se relaciona con la categoría de conciencia histórica y con los principios de la educación para el futuro, aunque dicha relación sea débil, si tomamos en cuenta lo expresado páginas atrás.

Hay otro aspecto relevante que vale la pena destacar. Los argumentos que involucran las acciones de transformar y construir se vinculan con la responsabilidad pedagógica de la escuela, descrita por Masschelein y Simons (2014), así como con la misión de cuidar y asegurar el futuro del mundo, según Meirieu (2004). Si bien no sorprende encontrar elementos de los teóricos referidos por tratarse de un documento curricular, es importante identificarlos para reflexionar sobre la profundidad con que se aterrizan en el texto. En este caso, por ejemplo, pese a ser enunciados en las primeras páginas

del Plan de Estudios, dichos elementos carecen de desarrollo a lo largo de los apartados que lo integran, por lo que pierden relevancia.

Para terminar, se puede decir que el documento curricular analizado concibe el planteamiento de los tres tiempos. Sin embargo, y por el interés explícito de este capítulo en torno al porvenir, es necesario matizar dos asuntos. En primer lugar, la universidad es un espacio en el que se puede —se debe— pensar en el futuro. En segundo lugar, la FFyL permite pensar en los tiempos pasado y presente, pero falta claridad sobre cómo se puede pensar el futuro en la carrera de Historia. Veamos ahora las características del segundo documento.

Análisis de la Propuesta de Modificación

En 2015 se conformó la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, integrada por algunos miembros del estudiantado y del cuerpo docente. Años más tarde, la Comisión Revisora presentó el Diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (2019) y la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (2020). Ambos textos se pueden consultar en el sitio web de la FFyL. Por los límites de extensión de este capítulo, sólo se abordará el segundo documento.

La Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (Comisión Revisora, 2020) tiene por objetivo sustituir al Plan de Estudios de 1998, ya que dicho documento había cumplido dos décadas y a lo largo de esos años la disciplina se había transformado. De manera concreta, la Comisión Revisora señala, entre los cambios importantes:

> la pérdida de centralidad de la historiografía francesa [...]; la emergencia de nuevos focos historiográficos tanto en el mundo anglosajón y alemán como en el latinoamericano, en especial en Brasil y Argentina; el desarrollo de la internet y sus enormes posibilidades para acceder a repositorios documentales, redes internacionales de investigación, artículos y libros académicos, bancos de imágenes, archivos sonoros o repositorios audiovisuales y filmográficos; los encuentros cada vez más

> frecuentes entre especialistas gracias a la globalización; el desarrollo de nuevas formas de comunicación de los resultados de investigación como las ponencias en congresos especializados y la publicación de artículos científicos en revistas especializadas; la exigencia del grado de maestría o doctorado para poder acceder a una plaza académica de tiempo completo [...]. En el aspecto social debe señalarse como un punto positivo la consecución de la paridad de género, tanto en el cuerpo docente como dentro del alumnado. Sin embargo y en sentido contrario, se constatan deficiencias importantes en la formación básica del estudiantado y en sus capacidades lecto-escritoras que exigen el planteamiento de soluciones inmediatas y efectivas y la recontextualización de la docencia a nivel licenciatura (Comisión Revisora, 2020: 7).

Ante los cambios expuestos, se diseña la Propuesta de Modificación (Comisión Revisora, 2020) a partir de tres aspectos centrales. En primer lugar, los fundamentos teórico-metodológicos; en segundo lugar, el reforzamiento de los cursos enfocados a las salidas profesionales, y en tercer lugar, la delimitación de ejes formativos.

La Propuesta de Modificación se fundamenta en el análisis crítico de los textos, es decir, "[en] el examen pormenorizado de las múltiples fuentes a partir de las cuales puede estudiarse el pasado" (Comisión Revisora, 2020: 16), con lo que —al igual que el Plan de Estudios de 1998— se expone la relevancia del tiempo pasado en la formación de los profesionales de Clío.

Si bien se puede decir que la Propuesta de Modificación establece una relación con los tiempos presente y futuro, al mencionar la necesidad de actualizar el Plan de Estudios vigente, de tomar en cuenta los cambios de las últimas décadas que han impactado en la disciplina y las diversas perspectivas académicas actuales, no existe, sin embargo, alguna mención concreta que permita la vinculación con los postulados de la educación para el futuro. De hecho, la única invitación para que el estudiantado piense en el futuro es el siguiente fragmento:

> Por otra parte, el narrativismo, las diversas líneas de investigación filosófica (acerca de la relación del ser humano con el mundo y la expe-

riencia de la temporalidad, entre otros), así como el recurso a la teoría hermenéutica, han abierto dimensiones de estudio que están lejos de haberse agotado (Comisión Revisora, 2020: 23).

La invitación, en realidad, es a considerar diversas líneas de investigación, entre las cuales se encuentra abordar la temporalidad, pero nunca se hace explícita la posibilidad de estudiar el porvenir.

Respecto de los objetivos generales de la Propuesta de Modificación, se tienen 11 objetivos, los cuales, por cierto, se transcriben de manera idéntica en el apartado del perfil de egreso, la única diferencia se encuentra en el último inciso, el cual se desglosa en los objetivos generales:

a) abstraer ideas y conceptos, especialmente del campo histórico;
b) analizar y organizar información de diversa índole;
c) valorar críticamente fuentes;
d) contrastar y elaborar argumentos;
e) examinar problemas sociales desde la perspectiva histórica;
f) diseñar proyectos de investigación desde la perspectiva histórica;
g) generar conocimiento sobre los procesos humanos en distintas escalas y (local, nacional, internacional, social, cultural, política; económica);
h) generar programas de trabajo interdisciplinario a partir de la vinculación de la historia con sus pares de las humanidades y las ciencias sociales;
i) mostrar aptitudes para el trabajo individual y/o grupal;
j) aplicar las nuevas tecnologías a la generación, enseñanza, difusión y divulgación del conocimiento histórico;
k) desempeñar sus funciones profesionales con base en valores éticos, compromiso social, una actitud abierta y propositiva en el debate académico, así como con respeto y tolerancia ante la diversidad sociocultural y de género y aptos para:
    a) desarrollar labores de investigación en el campo histórico a nivel profesional;

b) ejercer la docencia en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales en los niveles de educación media básica y media superior;
c) difundir y divulgar el conocimiento histórico a través de diversos medios y dirigido a distintos públicos;
d) administrar y gestionar recursos para la realización y promoción de proyectos culturales relacionados con el ámbito de la historia (Comisión Revisora, 2020).

De los 11 elementos que se establecen como objetivos generales y como perfil de egreso en este documento, sólo el primer inciso se puede relacionar con la categoría de conciencia histórica (Rüsen, 1992), al mencionar que se pretende formar profesionales capaces de abstraer ideas y conceptos del campo histórico. Esta relación se da de manera implícita, por lo que se corre el riesgo de que sea omitida. Lo mismo sucede con el quinto y sexto elementos, al señalar que las personas serán capaces de "examinar problemas sociales y diseñar proyectos de investigación con perspectiva histórica"; es decir, una de las opciones sin duda puede ser la perspectiva de la conciencia histórica, pero tampoco existe una referencia puntual al respecto. Por tanto, en este caso, la Propuesta de Modificación carece de una relación directa con la categoría alemana de conciencia histórica.

Ahora bien, de manera concreta respecto al tiempo futuro, este tampoco aparece de forma directa ni como elemento teórico. "El mañana" sólo aparece como aquel momento en el que las personas serán capaces de realizar las diversas acciones señaladas, por ejemplo, el último inciso dice: "desempeñar sus funciones profesionales con base en valores éticos" (Comisión Revisora, 2020), acción que sólo puede ejecutarse una vez concluidos los estudios universitarios. Por lo tanto, el porvenir, concebido como parte de la conciencia histórica, no figura como un asunto relevante en la formación de historiadoras e historiadores.

Respecto de la malla curricular, la propuesta de modificación organiza las diferentes asignaturas en cuatro áreas de conocimiento: a) disciplinar (11 materias); b) investigación (14 materias); c) proce-

sos históricos (nueve materias), y d) derivación profesional (cuatro materias). Tan sólo el área disciplinar y la de derivación profesional parecen relacionarse con la conciencia histórica y con el futuro. Veamos cada caso.

Por un lado, en el área disciplinar, algunos propósitos de ciertas asignaturas permiten establecer dicha vinculación. Se tiene, por ejemplo, Fundamentos de la Historia, en la que se menciona se deberán abordar "nociones básicas sobre conceptos fundamentales para la disciplina" (Comisión Revisora, 2020: 39), como son el tiempo y el espacio. También, los ocho cursos de Historiografía, que pretenden ofrecer al estudiante "[las] coordenadas básicas para entender el desarrollo de su propia disciplina *en el tiempo*" (2020: 40. Énfasis añadido). Por último, se cuenta con la asignatura de Problemas de Filosofía y Teoría de la Historia II, en la que se espera analizar "formas de conceptualizar la realidad histórica (*nociones de temporalidad*, cambio, contingencia y permanencia. Ideas en torno al espacio, la estructura, la coyuntura histórica)" (Comisión Revisora, 2020: 42. Énfasis añadido). Todos estos propósitos se vinculan con la categoría de conciencia histórica porque se pone a discusión la categoría de tiempo; sin embargo, podría pensarse sólo el pasado y omitirse el porvenir. Al final del día, faltó explicitar tanto las categorías de conciencia histórica como los tiempos que se deben atender en los cursos.

Por otra parte, en el área de derivación profesional se encuentran las asignaturas que pueden vincularse de manera directa con la subcategoría de expectativas frente al futuro, pues "las materias de esta área tienen el objetivo de dotar a los estudiantes de los elementos mínimos indispensables para un adecuado desarrollo profesional y una mejor integración al mercado laboral concerniente al conocimiento histórico" (Comisión Revisora, 2020: 55). No obstante, dicha especificación no considera la posibilidad de pensar en el porvenir como parte del quehacer histórico propio, es decir, como concepto teórico. El futuro aparece sólo como el tiempo en el que desempeñarán su labor profesional los historiadores y las historiadoras noveles.

En suma, la Propuesta de Modificación se aleja tanto de la categoría de conciencia histórica como de los principios de la educación para el futuro, ya que carece de referencias directas al respecto.

Por último, este documento curricular puede relacionarse con la responsabilidad pedagógica de la escuela (Simons y Masschelein, 2014), al señalar que "las diversas acciones y actividades involucradas en la formación de historiadores profesionales se fundan en la naturaleza de las operaciones propias de la disciplina, la cual posibilita distintas modalidades de asignatura" (Comisión Revisora, 2020: 18); es decir, los cursos tipo seminario, clase magistral o taller permitirán la creación de tiempo libre para lograr los propósitos establecidos en el plan de estudios. Aunque se pueden identificar otras perspectivas pedagógicas, como el desarrollo del pensamiento crítico y la perspectiva de género, de manera general y al igual que sucede en el Plan de Estudios de 1998, estos elementos no se profundizan en el texto.

Balance general y última reflexión

A modo de balance general, se pueden anotar algunas diferencias y similitudes entre ambos documentos curriculares. El Plan de Estudios y la Propuesta de Modificación tienen varios puntos en común porque el segundo documento surge de una revisión del primero. En consecuencia, la Propuesta de Modificación puede ser entendida como una versión extendida, que complementa y actualiza el Plan de Estudios vigente. Explicaré brevemente.

La Propuesta de Modificación describe de manera detallada algunos aspectos que se encontraban implícitos en el Plan de Estudios. Por ejemplo, mientras que en el documento de 1998 uno de los objetivos generales es "b) formar profesionales capaces y de alto nivel que [...], haciendo uso de los conceptos teóricos, los instrumentos técnicos y los recursos de lenguaje necesarios para abordar el pasado, interpretarlo, y transmitir su conocimiento" (FFyL, 1998: 44), en la propuesta de 2020 se puntualizan tareas específicas del quehacer histórico, por ello la lista de objetivos generales resulta más amplia:

"a) abstraer ideas y conceptos, especialmente del campo histórico, b) analizar y organizar información de diversa índole, c) valorar críticamente fuentes, d) contrastar y elaborar argumentos" (Comisión Revisora, 2020: 32-33). Dicho en otras palabras, mientras que el Plan de Estudios refiere que, durante los estudios universitarios, las personas serán formadas para ser capaces de utilizar "los instrumentos técnicos" (FFyL, 1998), la Propuesta de Modificación precisa algunos de estos elementos, como "analizar y organizar información" y "valorar críticamente fuentes" (Comisión Revisora, 2020).

De manera general, ambos textos deberían profundizar y clarificar su posicionamiento en el campo pedagógico. Si bien existen algunos conceptos que brindan cierta orientación al respecto, faltan referencias explícitas a las perspectivas y autores que los fundamentan. En este texto se mencionan algunos elementos paralelos con la propuesta de Masschelein y Simons (2014), pero sólo en consideración de los intereses actuales.

Respecto al interés por identificar en qué medida se considera el porvenir como aspecto teórico relevante en la formación de historiadoras e historiadores, ambos documentos aluden al futuro al abordar los campos laborales del estudiantado. No obstante, conviene aclarar que el porvenir no se presenta como objeto de estudio ni se vincula con los principios de la educación para el futuro. Ya lo señalaba Hicks "mientras que el pasado y el presente suelen estar bien cubiertos en el currículum, el futuro, por ahora, no lo está" (2012: 44).

En cuanto al concepto de conciencia histórica y la subcategoría de expectativas sobre el futuro, los resultados son similares. Tanto en el Plan de Estudios como en la Propuesta de Modificación se identifican algunas líneas que podrían vincularse con la categoría alemana, pero no se mencionan de manera explícita.

Ante este panorama, ¿se puede pedir a las y los historiadores en formación pensar en el futuro? La respuesta es no, porque en la formación universitaria, cuando menos en la FFyL de la UNAM, no existe elemento curricular alguno que promueva dicha posibilidad. Si bien existen referentes teóricos que colocan el futuro como asunto de historiadores, falta manifestarlo en los documentos curriculares y, después, en el quehacer profesional.

La universidad —sin importar la carrera— debería propiciar que las juventudes piensen en el porvenir desde la perspectiva de la educación para el futuro y, en este caso concreto, la licenciatura en Historia debería prestar mayor atención a la categoría de conciencia histórica en la formación de su alumnado, porque ambos conceptos se relacionan con la posibilidad de transformar el contexto actual y orientar la toma de decisiones, asuntos fundamentales en la educación superior. Al final, se trata de identificar lo que cada uno puede hacer para conseguir los futuros deseables (Santisteban y Anguera, 2014).

Abrir el espacio para pensar el futuro en la escuela, sin restar importancia al análisis del pasado —en el caso de la licenciatura en Historia—, permite concebir la disciplina histórica como "un instrumento de liberación y de intervención social" (Santisteban, 2017:96); es decir, como una herramienta para construir un mejor futuro.

Por tanto, el reto pendiente es que la escuela, en lo general, y la licenciatura en Historia, en lo particular, fomenten la reflexión sobre el futuro como vía para atender los problemas actuales en consideración de su pasado. Al final, más allá de evidenciar el carácter pragmático de Clío, conviene recordar que historiadoras e historiadores tienen funciones sociales, entre ellas, por ejemplo, contribuir a que las decisiones del presente se tomen de manera responsable.

Referencias

Anguera, Carles (2013), "Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 12, pp. 27-35, <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324134669004.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Anguera, Carles (2012), "El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials", tesis de doctorado en Didáctica de les Ciencias Sociales, Barcelona, UAB, <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Anguera, Carles y Antoni Santisteban (2016), "Images of the future: perspectives of students from Barcelona", *Journal of Futures Studies*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-18, <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2016/11/Article01.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Carr, Edward (1984), *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Seix Barral.

Comisión Revisora (2020), "Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia", <http://historia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/01/PROPUESTAPLANESTUDIOSHISTORIA08.12.20.pdf>, consultado el 11 de mayo, 2023.

Comisión Revisora (2019), "Diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia", <http://historia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/04/DIAGNÓSTICO.pdf>, consultado el 11 de mayo, 2023.

FFyL (1998), "Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia", <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>, consultado el 11 de mayo, 2023.

Héry, Evelyne (2009), "Le temps dans l´enseignement de l'histoire", en Laurence de Cock y Emanuelle Picard (eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire: Illusions et désillusions du roman national*, Agone, Marsella, pp. 53-67, <https://admin.agone.org/media/documents/ebook_1844.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Hicks, David (2012), *Sustainable schools, sustainable futures*, Glastonbury, WWF, <http://assets.wwf.org.uk/downloads/sf_full_version.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Hobsbawm, Eric (1998), *Sobre la historia*, Madrid, Crítica.

Koselleck, Reinhart (1993), *Para una semántica de los tiempos históricos*, Madrid, Paidós.

Le Goff, Jacques (1991), *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso,* Madrid, Paidós.

Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Meirieu, Philippe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.

Pagès, Joan y Antoni Santisteban (2014), "Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales", en Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias socia-*

les, UAB/AUPDCS, pp. 17-39, <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Rüsen, Jörn (2015), *Teoria da história. Uma teoria da história como ciência*, Curitiba, UFPR.

Rüsen, Jörn (2004), "Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development", en Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, Toronto, Universidad de Toronto, pp. 63-85.

Rüsen, Jörn (1992), "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", *Propuesta Educativa*, núm. 7, pp. 27-36.

Santisteban, Antoni (2017), "Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años", *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 87-99, <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>, consultado el 13 de enero, 2023.

Santisteban, Antoni, y Carles Anguera (2014a), "Education for the future: estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las ciencias sociales", en Joan Pagès Blanch y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, UAB/AUPDCS, pp. 659-664, <https://www.researchgate.net/publication/300131057_Education_for_the_future_estado_de_la_cuestion_de_la_investigacion_y_de_la_innovacion_desde_la_ensenanza_de_las_ciencias_sociales>, consultado el 13 de enero, 2023.

Santisteban, Antoni y Carles Anguera (2014b), "Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro", *Clío y Asociados*, núm. 18-19, pp. 249-267, <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>, consultado el 13 de enero, 2023.

Santisteban, Antoni y Carles Anguera (2013), "Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales", en Juan José Díaz Matarranz, Antoni Santisteban y Áurea Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Alcalá, Universidad de Alcalá/AUPDCS, pp. 253-267.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AUPDCS	Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
El Colmex	El Colegio de México
ENET	Escuela Normal Experimental de Teposcolula
ENUFI	Escuela Normal Urbana Federal del Istmo
EPOEM	Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México
FCE	Fondo de Cultura Económica
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IES	instituciones de educación superior
IEMS	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México
IIPE	Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación
INEM	Instituto Nacional de Educación Media Diversificada
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
NBIC	nanotechnology, biotechnology, information technology y cognitive sciences/ nanotecnología, biotecnología, tecnologías de la información y ciencias cognitivas

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PEC	Programa Escuelas de Calidad
RAE	Real Academia Española
SEN	sistema educativo nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SF	science fiction/ciencia ficción
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UBA	Universidad de Buenos Aires
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIPE	Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USTA	Universidad Santo Tomás
WTA	World Transhumanism Association/Asociación Mundial de Transhumanismo
WWF	World Wildlife Fund/Fondo Mundial Fund

SOBRE LAS AUTORÍAS

Andrés Felipe Castañeda Morales. Comunicador social y periodista, magister en Historia por la Universidad del Valle (Cali, Colombia), y doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla La Mancha (España). Actualmente se desempeña como profesor investigador de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Sus principales áreas de interés son el periodismo, la historia de Colombia en el siglo XX y la educación universitaria y escolar. felipe.castaneda@correounivalle.edu.com

Andrea Marian Martínez Espinosa. Estudiante de doctorado en Pedagogía, maestra en Pedagogía y licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en consultorías y colaborado con organizaciones civiles. También ha trabajado como asistente en proyectos de intervención, evaluación e investigación. Se especializa en procesos de formación sobre género, diversidad y disidencia sexo-genérica, ciudadanía y democracia, pedagogía crítica y popular, y pedagogía decolonial e interculturalidad crítica. andrea.marian.me@gmail.com

Gabriela Olvera Villaseñor. Pedagoga de formación con experiencia en investigación educativa. Sus trabajos se centran en el análisis de las políticas educativas que abordan la igualdad de oportunidades, el papel de la meritocracia en la educación, la justicia social, la inclusión y la exclusión educativa, así como la precarización en el ámbito edu-

cativo. Cuenta con experiencia en educación alternativa con infancias y adolescencias, en donde promueve entornos educativos inclusivos desde una perspectiva de la justicia social. olvera.villaseñorg@gmail.com

Michelle Ordóñez Lucero. Profesora del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde hace más de 10 años. Asimismo, imparte clases en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la misma casa de estudios y fue responsable de Docencia del Campo de Conocimiento Historia de dicho posgrado. Doctora en pedagogía por la UNAM. Se interesa por la cultura histórica y la enseñanza de la historia, el desarrollo del currículum y la formación docente. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. erikaordonez@filos.unam.mx

Sebastián Plá. Profesor investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son la teoría pedagógica, el análisis político del discurso educativo y el currículum y la teoría en enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sus publicaciones recientes son el libro *Investigar la educación desde la educación* (2022) y el artículo en coautoría "El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina" (*Educação e Sociedade*, 2024). sebastianpla@unam.mx

Julio Ubiidxa Rios Peña. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Miembro del seminario Educación y Usos Públicos de la Historia del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus principales temas de interés son: escuelas normales, formación inicial docente y violencia en las escuelas. ubiidxa03@gmail.com

Mayra Rodríguez Hernández. Historiadora y docente de Historia en educación secundaria y media superior. Maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Participó en Residente, proyecto de investigación de alcance internacional. Miembro del Seminario de Educación, Escuela y Saberes Sociales, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Actualmente colabora en la actualización y rediseño de programas de posgrado de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. mayra05rh@gmail.com

Gabriel Ugalde Ruiz. Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa y maestro en Docencia para la Educación Media Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus principales líneas de investigación son: memoria, enseñanza de la historia y antropología de la educación. Es docente de bachillerato en la Ciudad de México. Coordina proyectos educativos con jóvenes estudiantes alusivos al pensamiento histórico, género, justicia social, educación para la sustentabilidad y dilemas éticos de la modernidad. Actualmente estudia el doctorado en Pedagogía en la UNAM. gabriel.ugalde87@gmail.com

La escuela, un espacio de posibilidades

e publicó en acceso abierto en noviembre de 2025

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean, diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.