



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**



Aprender

Revista cuatrimestral/ Año 1/ No.4 /ISSN en trámite

DIRECTORIO

MIGUEL BARBOSA HUERTA
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MELITÓN LOZANO PÉREZ
SECRETARIO DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA CECILIA SÁNCHEZ BRINGAS
TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

DEISY NOHEMÍ ANDÉRICA OCHOA
DIRECTORA GENERAL DE PROMOCIÓN AL DERECHO EDUCATIVO

IX-CHEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ
DIRECTORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA
PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

LUIS ÁNGEL CONDE ROMO
ENCARGADO DEL DESPACHO DE LA DIRECCIÓN GENERAL
JURÍDICA Y DE TRANSPARENCIA DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Aprender

Revista cuatrimestral/Año 1/No.4/ISSN en trámite

La Revista "Aprender" es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

Los contenidos publicados por "Aprender" se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**

La Revista digital Aprender, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos y su entorno. Muestra las aportaciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados y la visión propositiva de académicos noveles, todos compartiendo sus experiencias, trabajos de investigación o propuestas de intervención. Cuenta con cuatro secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo a su naturaleza:

Editorial

Se presenta de manera clara y concisa el eje temático a tratar, brindando una argumentación que propicie la reflexión e invite al lector a conocer los artículos y autores que se presentan.

Diálogo

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.

En la Práctica

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

Comunidad

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

ÍNDICE

Editorial

Diálogo

Construir ciudadanía para la transformación desde las aulas **10**
Melitón Lozano Pérez

La urgencia de cambiar de vía: Vectores y niveles de una ciudadanía para la transformación. **13**
Juan Martín López Calva

En la práctica

Héroes de la democracia: Construir una participación ciudadana crítica, ética y dialógica. **28**
Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez

La educación física y cooperativa para una sociedad transformación hacia la paz **43**
Carlos Daniel Pérez Islas

Filosofía y ciencia, ¿Antagonismo? o ¿Un salto cuántico evitable? **50**
Irma R. Merchand Arroyo

Educación, sostenibilidad y ciudadanía, entre la normatividad y el ejercicio **70**
Brenda Lucero Flores Solano
Sarai Aguilar González
Karla Villaseñor Palma

Valores, emociones y estrategias para la conformación de buenos ciudadanos **87**
Janet Carpinteiro Primo

Comunidad

Formar ciudadanía en preescolar **98**
Invitado especial del número: Educación preescolar

Cedefor: Niñas, niños y adolescentes poblanos, pequeños ciudadanos para transformar. **107**
José Ignacio Solano Rodríguez

Mi voz también cuenta **120**
Gerardo Toledano Islas

Texto narrativo literario: Herramienta para la construcción de la ciudadanía transformadora **126**
Verónica Arcos Miranda

Invitación

Editorial



Estimada lectora, estimado lector

En el número 4 de la revista, abordamos la temática “Construcción de ciudadanía desde las aulas”, donde se procura la reflexión sobre las relaciones que se establecen dentro de los centros educativos que construyen las bases de futuros ciudadanos libres, responsables y conscientes en el día a día.

Para comenzar, dentro de la sección Diálogo, el Dr. Martín López Calva, nos invita a pensar en la “urgencia de un cambio de vía” que reestructure las formas de participación democrática y ciudadana para la toma de decisiones éticas y solidarias, haciendo hincapié en que somos individuos sociales y planetarios con pautas para establecer una cultura ética y del cuidado del bien común.

La selección de artículos que conforman En la práctica consta de perspectivas diversas, que van desde la experiencia con NNA de educación básica del estado de Puebla, en un ejercicio democrático de los tres niveles de gobierno de nuestro país llevado a cabo por el Centro de Desarrollo Formación y Recreación Unidad Cívica 5 de mayo; hasta la lectura Filosofía y ciencia, ¿antagonismo? o ¿un salto cuántico evitable?, siendo una valiosa reflexión sobre el límite en que se encuentran la investigación científica y la filosofía, de tal manera que se complementan y responden mutuamente. Más adelante, se propone una mirada al interior de la dinámica escolar con el artículo Educación, sostenibilidad y ciudadanía, donde se enmarca un camino de desarrollo personal, comunitario, nacional y global, para la transformación ciudadana a partir de la convivencia cotidiana en las aulas. Del mismo modo, en La educación física cooperativa para una sociedad en transformación hacia la paz, encontramos una propuesta sobre cómo abordar e intervenir posibles situaciones agresivas entre aprendientes, desde la óptica de la educación física en primaria, convirtiendo dichas situaciones en experiencias positivas que promueven la paz. Para cerrar la sección, se presenta Valores, emociones y estrategias para la conformación de buenos ciudadanos, en donde el docente analiza la oportunidad que tiene de plantear estrategias con la intención de que el alumnado se plante metas y objetivos considerando su entorno, y de esta forma se reconozcan en lo colectivo como ciudadanas y ciudadanos.

Asimismo, en la sección Comunidad se brinda la oportunidad de distinguir la relevancia de las acciones educativas en los primeros años de vida, siendo el nivel de Educación Preescolar (invitado especial de este número) quien pone el énfasis en la educación socioemocional como preámbulo para formar ciudadanos con valores, lo que les permite vivir con bienestar y responder a los retos que enfrenten en la vida. Por otro lado, El Centro de Desarrollo, Formación y Recreación de la Unidad Cívica 5 de Mayo nos describe el impacto positivo en los pequeños cuando realizan actividades que promueven la formación ciudadana. Continuando, Herramientas para la construcción de ciudadanía nos ofrece un particular análisis narrativo literario, al poner de manifiesto las formas organizacionales que transitaron por el espacio privado y colectivo hasta la instauración de una nueva normalidad tras la pandemia por COVID-19. Y desde Tenantitla (de los vocablos del náhuatl Tenan y titla que significan: ‘la madre de los manantiales’), en el norte del estado de Puebla, se presenta Mi voz también cuenta, un reflexivo relato descriptivo de la experiencia en que una situación comunitaria encuentra, desde el resonar de su voz, eco y solución.

C. Melitón Lozano Pérez

Secretario de Educación.

Colaboradores

Juan Martín López Calva

Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez

Carlos Daniel Pérez Islas

Irma Rosalía Merchand Arroyo

Brenda Lucero Flores Solano

Sarai Aguilar González

Karla Villaseñor Palma

Janet Carpinteiro Primo

José Ignacio Solano Rodríguez

Gerardo Toledano Islas

Verónica Arcos Miranda

Trabajo editorial

Ix-Chel Hernández Martínez
Directora general

N. Alejandra Betanzos Lara
Coordinadora General

Equipo Editorial

P. Arturo Malpica Padierna
Ángel Álvarez Sánchez

Equipo de diseño

Marijose González Ruíz
Daniela Ahuja Tlacuahuac

Equipo de difusión

Mauro Alam González Pérez

Comité Evaluador

Delia Arrieta Díaz
Fabiola Moreno Benítez
Fortino Rodríguez Tapia
Jenny Cruz Martínez
José Fernando García Ramírez
María Auxilio Medina Nieto
María Teresa Galicia Cordero
Carlos Alfredo Lozano Santos
Karla M. Villaseñor Palma

Fotografía de portada

Daniela Ahuja Tlacuahuac

La ciudadanía se adapta y se forma, en respuesta a la influencia de la temporalidad social en la que se desarrolla. Las y los ciudadanos tienen el reto de integrar la transformación como elemento común para la socialización cotidiana, siendo el compromiso afrontar e impulsar los cambios que esta época demanda.

Es en los espacios educativos donde la transformación toma un sentido trascendental, el aula no es ajena al contexto comunitario, de modo que, en el día a día se trazan las pautas y matices que protagonizan la adaptación en los aprendientes, situación donde que demanda factores como: complejidad en su solución, vivencia de valores, sana convivencia, desarrollo psicosocial armónico, etc., ya que dejan una impronta que se mantiene como referencia, sumando a la construcción de sujetos sociales, convirtiéndose en un ejercicio para la construcción de ciudadanía transformadora.

Aprender

DIÁLOGOS

CONSTRUIR CIUDADANÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DES-DE LAS AULAS

C. Melitón Lozano Pérez

Saberse y vivir con sentido comunitario no es ningún invento forzado de los débiles para vivir en el amparo y el esfuerzo de los otros, fuertes y dominadores. Vivir con sentido comunitario es alcanzar el nivel de reflexión y madurez intelectual, afectiva y ética, que nos permite saber y sentir que todos somos, desde las raíces, dependientes, en el conjunto de la experiencia de la vida

(José Ángel López Herrerías, 2005, p.110)

A lo largo de la historia, el sistema educativo de cualquier lugar ha tenido una relación estrecha con el sistema social en el que está inmerso, en consecuencia, le corresponde formar un tipo de ser humano para un tipo concreto de sociedad. Así, por ejemplo, los romanos educaban para la guerra, los griegos para el arte, al igual que se preparaban en nuestros pueblos originarios para el sacerdocio. En estas situaciones, el sistema educativo estaba pensado para perpetuar el sistema social, ya que se educaba para preservar el *status quo*. No obstante, esta relación un tanto determinista agota la tarea educativa a favor de perpetuar la realidad social desde el proceso educativo.

Una segunda forma de relación es el

enfoque centrado en el aprendiente o en el aprendizaje, en este lo importante es la persona, pero sin tomar en cuenta el contexto social. Esta relación individualista del proceso educativo deja fuera la realidad social, es decir, la escuela educa a personas honestas o responsables sin que las personas contribuyan con esa honestidad o responsabilidad al contexto social, por lo que cabe enfatizar que, desde esta mirada, los saberes de una persona no son puestos al servicio de los demás.

Una tercera opción es asumir que el sistema educativo puede contribuir en el desarrollo de las personas que transformaran su contexto social, empero no como entes aislados, sino como colectivo. Es decir, se busca que las personas que se educan sean conscientes de los problemas socia-

les que existen en su contexto concreto y lo transformen, de tal modo, que la actividad pública y la participación sean elementos claves para la plenitud humana. El exponente más conocido por las y los educadores en esta interpretación es sin duda Paulo Freire desde la pedagogía del oprimido.

En este sentido, la educación como agente de transformación social es trascendental, mas ¿hacia dónde se desea transformar? ¿verdaderamente sirve apostar por un proyecto que transforme? ¿qué significa y qué cualidades tiene el *construir ciudadanía para la transformación?*, ¿de qué manera esta transformación se realiza desde las aulas?

Iniciemos precisando que cuando se habla de *ciudadanía* se puede concebir al menos de dos formas; la primera como un *estatus* que se logra a determinada edad; la segunda refiriéndose a una dimensión más práctica. Cabe precisar que esta concepción de ciudadanía posee una cualidad dinámica y situada, que dicho de otra forma, las prácticas ciudadanas son ajustadas a un contexto concreto en el tiempo y un territorio reconfigurado permanentemente en función de las interrelaciones.

En la medida que la persona participa, se construye una identidad social, por tanto, el ser humano aprende a ser más humano en sociedad por su participación en la comunidad. La concepción de ciudadanía nace del interés de la persona por la comunidad, pero dicho interés se construye y al educador le compete ayudar a la persona a cobrar consciencia para sensibilizarse ante los problemas de la comunidad. Desde preescolar hasta contextos universitarios, desde el niño que coloca nidos o bebederos para las aves, hasta los jóvenes que diseñan un dispositivo para que las personas con discapacidad puedan resolver una determinada situación concreta, así los saberes son socialmente distribuidos.

Por consiguiente, a las escuelas les corresponde brindar las condiciones para la construcción de ciudadanía, debido a que la persona no nace con consciencia comunitaria, por el contrario, dicha construcción requiere edificarse por la persona con ayuda del educador mediante el intercambio de acciones que consoliden estilos de vida en los que la solidaridad, la participación, la cooperación y la implicación emocional jueguen un papel clave en el proceso educativo.

Pero ¿por qué los educadores deben asumir como propia la construcción de ciudadanía para la transformación?, en palabras de López-Herrerías (2005):

Para generar otra psicocultura. Porque el poder para tomar medidas de los otros de manera competitiva y no cooperativa es llenar el mundo de pobres, hambrientos, anal-fabetos y dominados. Porque sin amor, como aceptación del otro, la vida entre los pueblos y las personas es más un desarrollo explotador e insostenible que el tan repetido, y proclamado como necesario, desarrollo sostenible. Pero para que logremos un poder en y desde el amor hay que superar las hipocresías y los temores que alimentamos respecto de estas radicales experiencias humanas. Del poder, mejor no hablar a lo que parece, porque tal vez convenga al menos a algunos. Del amor, mejor citarlo siempre en dominante, unilateral y excluyente significación, para que nos olvidemos de otros valiosos horizontes. Y en esta tela de araña nos aprisionamos sin mucha competencia demostrada para acabar con tanta red ecilla hipnótica. (2005, p.128)

Ciudadanía implica que en las aulas las y los educadores diseñen prácticas que potencien el compromiso de servicio al bien común y favorezcan consciencia en las personas para optar por la defensa de la comunidad. Esto solo puede aprenderse en las escuelas a través del compromiso decidido y edificante de las y los educadores, de tal suerte que la posibilidad de una sociedad más justa está en tus prácticas.

Referencias

Bárcenas, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. México: Paidós.

López Herrerías, J.A. (2005). Educación para una cultura comunitaria. España: Nau Llibres.

LA URGENCIA DE CAMBIAR DE VÍA: VECTORES Y NIVELES DE UNA CIUDADANÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN.

Juan Martín López-Calva
UPAEP-Universidad
juanmartin.lopez@upaep.mx
ORCID: 000-0002-6948-8556

1. El contexto de crisis multidimensional

En estos tiempos convulsos que vive la humanidad, parece obvio que se necesita impulsar la educación de una ciudadanía para la transformación que lleve a la construcción de un mejor futuro, si bien no el mejor de los mundos, sí un mundo mejor para todos los seres humanos en el planeta en una relación armónica y constructiva con la naturaleza (Morin, 2001).

Sin embargo, tanto el concepto de ciudadanía como el de transformación son como todo el lenguaje humano, polisémicos. En efecto, hablar de ciudadanía puede tener muchas connotaciones y la palabra transformación también puede implicar muy diversas interpretaciones y significados. Por ello, resulta importante iniciar esta breve reflexión sobre el tema, ubicando el contexto que hace necesarias una transformación y la formación de ciudadanía que sustentarán los planteamientos que aquí se pondrán a consideración del lector.

La crisis general y gigantesca provocada por el coronavirus debe ser vista también

como el síntoma virulento de una crisis más profunda y general del gran paradigma de Occidente, convertido en paradigma mundial: el paradigma de la modernidad nacido en el siglo XVI europeo. Recordemos que el término paradigma significa “principio de organización del pensamiento, de la acción y de la sociedad”; en una palabra, de todos los campos de lo que es humano. (Morin, 2020, p. 29).

La primera consideración que se tiene que hacer para hablar hoy, en el año 2022 de ciudadanía para la transformación es que la humanidad se encuentra saliendo de la etapa más crítica de confinamiento, pero aún no totalmente libre de la pandemia provocada por el nuevo coronavirus Sars-Cov-2 que ha marcado un antes y un después para la humanidad, no sólo porque esta crisis sanitaria provocó una desaceleración económica y una crisis social que creó millones de nuevos pobres, sino porque, por una parte, esta pandemia visibilizó los graves problemas ambientales, económicos, políticos, sociales y culturales de la crisis generalizada del paradigma de la modernidad como afirma Morin, lo que significa un antes y un después para la organización del pensamiento y de la convi-

1 Los números de página están tomados de la versión digital de este libro.

vencia humana.

La caída del paradigma de la modernidad no ha sido aún sustituida por el nuevo paradigma que la humanidad requiere para enfrentar los enormes desafíos antes mencionados pero ha evidenciado que "...el mundo de mañana, no será el mundo de ayer, pero ¿Qué mundo será?" (Morin, 2020, p. 30).

1.1. La necesidad de transformación del sistema-mundo

El futuro imprevisible se está gestando hoy. Ojalá se traduzca en una regeneración política, una protección del planeta y una humanización de la sociedad: es hora de cambiar de vía. (Morin, 2020, p. 31.)

Aunque el mundo anterior, el del paradigma de la modernidad en crisis, ya demostró su fracaso y ha traído muchos problemas interdependientes acerca de la forma en que organizamos el conocimiento; los sistemas de producción, circulación y adquisición de las mercancías, las diversas formas de contaminación ambiental que parecen irreversibles; la fragmentación, exclusión y violencia social; la cultura del espectáculo con la consecuente trivialización de la vida y muchos otros más, el nuevo mundo es aún incierto, imposible de predecirse.

Sin embargo, como plantea el pensador planetario, ese nuevo paradigma, que

llevará mucho tiempo y esfuerzo construir y vivir, ya se está gestando aquí y ahora, pero debemos trabajar y quienes somos actores en el sistema educativo con mayor ahínco y esperanza, para que sea un futuro en el que se produzca una regeneración económica y política, una nueva forma de vida que nos haga cuidar el medio ambiente y nuevos sistemas sociales que humanicen a la sociedad.

Este trabajo lleva consigo enfrentar los desafíos medioambientales, económicos, políticos, sociales, culturales, científicos, emocionales y espirituales de esta humanidad altamente diferenciada pero poco integrada, pero también, tratar de revertir los peligros de lo que Morin (2020) llama una gran regresión tanto en lo intelectual y moral, como en la democracia y en las regresiones belicistas que pueden ejemplificarse hoy con la invasión rusa a Ucrania, pero también con varias otras guerras que llevan décadas sin resolverse en otras regiones del mundo, aunque hoy ya no sean atractivas para los medios de comunicación masiva.

Morin (2020) hace un llamado a construir ese futuro, a través de la invitación concreta a un "Cambio de vía". "¿Por qué un cambio de vía y no una revolución?" se pregunta Morin (2020) y responde que es debido a que las revoluciones soviética y luego maoísta produjeron una nueva esclavitud que va en contra de su misión emancipatoria original. "¿Por qué un cambio de vía y no un proyecto de sociedad

como se dice habitualmente?” Su respuesta es que un proyecto de sociedad es una noción estática que no corresponde a las exigencias de un mundo en continuo cambio y transformación (p. 88). De manera que en esta propuesta de educación en ciudadanía para la transformación, entenderemos el término transformación en el sentido de esta invitación a cambiar de vía como humanidad, que implica no solamente modificaciones programáticas sino todo un cambio paradigmático.

1.2. La carencia de ciudadanía en el gran mercado planetario

En su libro sin fines de lucro, ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum parte del planteamiento de lo que llama una “crisis silenciosa” que está viviendo el mundo. No se trata, dice ella, de la crisis económica o social que se ve en muchos países del orbe sino de la crisis en la educación.

Esta crisis educativa se debe, según la autora, a que el sistema de mercado global que está dominando al mundo está generando cambios en los modelos y sistemas educativos, que se reflejan en los currículos y en los aprendizajes de las nuevas generaciones, que se orientan básicamente hacia la formación de futuros empleados productivos y competitivos para mantener en marcha el mercado y buscar el crecimiento económico

de los países.

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo producirán en breve generaciones de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos.

El futuro de la democracia a escala mundial, pende de un hilo.

(Nussbaum, 2010, p. 30). “Toda educación produce, la sociedad que la produce” (López-Calva, 2009, 5ª parte) y al estar viviendo en una sociedad en la que las leyes del mercado se han impuesto como criterio fundamental para medir todos los aspectos de la vida humana, resulta comprensible que el mundo se encuentre inmerso en esta crisis silenciosa de sus sistemas educativos.

Sin embargo, la misma afirmación habla simultáneamente de la función de reproducción social de los sistemas educativos -causante de esta crisis silenciosa de lo que Nussbaum llama Educación para la renta y de la función regeneradora o transformadora de la educación sobre la sociedad, lo que en términos de Freire (2012) sería una educación liberadora o emancipadora para construir una sociedad en la que no haya

opresores y oprimidos.

Por lo tanto, aunque en este momento de crisis de humanidad o crisis civilizatoria resulta muy cuesta arriba pensar en esta dimensión transformadora de la educación, es precisamente el momento que está pidiendo con urgencia que todos los actores de la educación se orienten hacia la formación de ciudadanos que construyan la nueva democracia con equidad y justicia ambiental, social y cultural que requiere el escenario actual en el que está en juego prácticamente la supervivencia de la especie humana.

En síntesis, nos encontramos en un momento de urgencia para construir el cambio de vía que necesita la humanidad y para ello es una condición indispensable la formación de ciudadanía transformadora, más allá de la capacitación técnico-económica que está predominando en el sistema hegemónico en decadencia, pero aún presente en el mundo.

Este artículo propone un esquema matricial de tres niveles de transformación del mundo actual que se cruzan con dos vectores indispensables para generar el dinamismo del cambio y corregir sus posibles desviaciones de rumbo. La propuesta se hace a partir de dos aportaciones hechas por el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984): la estructura invariante del bien humano en construcción y las funciones de creación y sanación de la historia.

2. Ciudadanía y niveles de la transformación

En primer lugar se presentan en esta sección los tres niveles de transformación para el cambio de vía que requiere la humanidad en esta época convulsa y desmoralizada. Estos niveles corresponden, como se acaba de plantear, a la estructura invariante del bien humano como objeto en construcción histórica, propuesta por el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1998).

Para lograr la transformación que requieren nuestros tiempos, es necesario incidir en estos tres niveles que Lonergan plantea, están presentes en el desarrollo o la involución del bien humano en toda época y en todo sistema económico, político y social.

En primer lugar, es necesario decir que Lonergan (1988, Cap. 2) plantea que el bien humano es siempre concreto, pero las definiciones son abstractas, por lo que decide no proponer una definición del bien sino solamente de sus componentes que son: las habilidades, las creencias, los sentimientos, las creencias, el valor, los juicios de valor, la cooperación, el progreso y la decadencia.

Digamos una palabra sobre estos componentes aplicados a la formación ciudadana, antes de abordar los tres niveles del bien. Según el planteamiento lonerganeano sobre estos componentes, la formación

ciudadana para la transformación, debería desarrollar las habilidades de pensamiento de los educandos, trabajar con las creencias que sustentan los conocimientos que aprenden las nuevas generaciones, educar los sentimientos -lo que hoy se llamaría habilidades socioemocionales-, desarrollar la capacidad de búsqueda del valor como noción trascendental –“valor es lo que se tiende a alcanzar en las preguntas para la deliberación que se plantean” (Lonergan, 1988, p. 40), trabajar para que los educandos aprendan a colaborar y distingan entre el progreso que producen las decisiones y acciones auténticamente humanizantes y la decadencia que producen las decisiones y acciones deshumanizantes o inauténticas.

Pasemos ahora a hablar de los tres niveles del bien que son necesarios para la transformación compleja y completa de la realidad social y cultural en que se vive.

El primer lugar lo constituye lo que la gente entiende normalmente cuando se habla del bien, según lo plantea el mismo autor. Se trata de todos los satisfactores concretos que requiere una vida humana para considerarse como tal, desde los satisfactores básicos como alimentación, vivienda, salud, educación hasta los elementos que satisfagan las búsquedas espirituales o estéticas, pasando por los bienes relacionados con el ocio, la dimensión lúdica, la convivencia, la amistad y el amor.

No habrá ciudadanía para la transforma-

ción si no se educa a los niños, adolescentes y jóvenes por un lado, en la capacidad de elegir los bienes particulares auténticos para su crecimiento y desarrollo humano integral, en lugar de aquéllos satisfactores de necesidades creadas, bienes aparentes que en realidad causan daño a la persona en su proyecto de realización. Porque así como hay bienes particulares, también hay males particulares y si no se educa la libertad (López-Calva, 2009) de los educandos, pueden elegir lo que aparentemente es bueno pero a la larga afectará su desarrollo como personas y como ciudadanos.

Por otra parte, la educación tendría que desarrollar las capacidades humanas para tener garantizados los bienes particulares mínimos indispensables para una vida digna. En este segundo aspecto, podrían tomarse como ejemplo las diez capacidades centrales que propone Martha Nussbaum: vida; salud física; integridad corporal; sentido, imaginación y pensamiento; emociones; razonamiento práctico; afiliación; bases sociales para el autorrespeto y la no humillación; relación con otras especies; juego y control sobre el propio ambiente.

Como puede inferirse, este desarrollo de capacidades para los bienes particulares que necesita toda vida humana para desarrollarse, se necesita desarrollar las capacidades internas como lo que la misma Nussbaum (2011) llama *Capacidades combinadas*, es decir, la relación armónica entre las capacidades de la persona con las condiciones del entorno que le permi-

tan convertir esas capacidades internas en funcionamientos, en posibilidades de decidir entre distintos cursos de acción.

El segundo nivel de la estructura invariante es el del bien de orden. Este es el nivel que más enfáticamente tiene que ver con la formación de ciudadanía, porque el bien de orden es la organización de los ciclos de esquemas de recurrencia o flujos que permiten que los diversos bienes particulares se distribuyan equitativa y sistemáticamente entre todos los miembros de una sociedad. Por el contrario, el mal estructural es una mala organización de esos ciclos y flujos que hacen que los bienes particulares se concentren en una capa privilegiada y minoritaria, dejando a las mayorías sin acceso a ellos.

Un ejemplo para distinguir el nivel de los bienes particulares del bien de orden en el campo de la educación es que un buen profesor o una buena escuela es un bien particular que beneficia a los alumnos que se educan en su ámbito de influencia, en cambio como afirma el mismo Lomberg (1998), “el sistema educativo es un bien de orden” (p. 27), porque va a organizar el contenido y el modo en que va a fluir la educación para todos los futuros ciudadanos de una sociedad, estado o país.

La formación de ciudadanía para la transformación tiene como principal reto el desarrollo de los saberes, las actitudes y capacidades básicas para asumirse

como co-constructores y co-responsables del rumbo de la sociedad en la que viven. No conformarse con ser buenas personas en lo particular y hacer buenas elecciones sin dañar a los demás sino trabajar activamente en la transformación de todas las estructuras, leyes e instituciones injustas para revertir todo tipo de mal estructural y construir el mejor bien de orden posible en cada momento histórico concreto.

De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal. (Morin, 2001, pp. 3-4).

El pensador francés Edgar Morin añade un elemento central para pensar en una formación de ciudadanía para la transformación que responda a los desafíos de la cultura global de este siglo XXI. Se trata de la dimensión planetaria que considera a toda la tierra como la patria común en la que hay que construir este bien de orden y luchar por desmontar todo tipo de mal estructural. En efecto, la educación ciudadana para la transformación tiene que desarrollar y generar la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal y no sólo la de una nación.

El tercer nivel de la transformación que debe realizarse desde la formación de ciudadanía es el del valor terminal que es la capacidad de cuestionar críticamente si ciertos bienes particulares son realmente bienes o qué tan bueno es realmente un bien de orden. Esta capacidad tiene que ver con los significados y formas de valorar de los sujetos y grupos sociales y tiene su opuesto en la distorsión de la cultura. Porque en una cultura sana y auténticamente humanizante se desarrolla la capacidad de valorar adecuadamente y de preguntar de forma sistemática y continua por lo que es verdaderamente bueno en lo particular y en lo estructural o sistémico.

Se trata del nivel más complicado de revertir puesto que se va apoderando de los significados y las formas de valorar de toda una comunidad o una sociedad, distorsionando su capacidad de juzgar éticamente lo que es realmente bueno para construir humanidad y lo que se presenta como bueno en apariencia pero en el fondo va destruyendo el tejido social.

Este es el tercer nivel de compromiso en la formación de ciudadanía para la transformación, que es un desafío de regeneración cultural que enfrenta nuestro sistema educativo actual. Consiste en desarrollar en los educandos esta capacidad que en un texto por publicarse he llamado una Cultura ética adecuada .

Resulta conveniente aclarar, para finalizar este apartado, que los tres niveles de transformación descritos no son independientes sino interdependientes y que el nivel ulterior subsume y amplía el nivel anterior en un sistema complejo en el que todos los niveles retroactúan y funcionan recursivamente respecto a los demás.

3. Ciudadanía y vectores para la transformación

En su artículo Sanar y crear en la Historia publicado a partir de una conferencia dictada en Canadá en 1975, Lonergan (2004) plantea dos grandes vectores para el desarrollo de la humanidad a lo largo del tiempo: el vector de la creación y el de la sanación. El primero es un vector ascendente, que parte de la experiencia y llega hasta la decisión y la acción pasando por la inteligencia y la reflexión crítica. El segundo es de carácter descendente y va desde el amor y la valoración humana hasta la experiencia pasando por el filtro de la crítica y la inteligencia.

Un discípulo de Lonergan, el filósofo jesuita Fred Crowe (1985), aplica estos dos vectores al campo de la educación y les llama el vector del descubrimiento -al creativo o ascendente- y el vector de la herencia -el sanador o descendente-, en su libro *Old Things and new: A strategy for education*. En referencia al vector creativo, Lonergan (2004) plantea: ““El nuevo sistema que

2 En mi capítulo de un libro colectivo, producto del Seminario Lonergan sobre el bien humano en construcción de la UPAEP, que esperamos sea publicado a fin de este año.

necesitamos para nuestra supervivencia colectiva, no existe”. Cuando nuestra supervivencia misma requiere un sistema que no existe, entonces es claro que hay que crear” (p. 4). En efecto, hoy más que nunca la humanidad es consciente de que el nuevo sistema que se requiere para sobrevivir como especie en este mundo, aún no ha sido construido y ahí está el reto de crear. La ciudadanía para la transformación debe ser entonces una ciudadanía creativa.

¿En qué consiste este proceso de creación? Lonergan (2004) lo plantea como una serie acumulativa de insights o actos de intelección, “no aislados sino combinados” (p. 4) que van produciendo resultados acumulativos originales, que se completan y corrigen entre sí, teniendo influencia en las políticas o cursos de acción, dando como resultado un sistema que antes no se conocía y que mejora las condiciones de la sociedad humana.

El proceso creativo culmina en un sistema pero, sistema que es el único sistema dinámico. No llega a ser nunca un sistema estático que, una vez existe, se fija para siempre.

“Eso es lo que sucede cuando se agota el flujo de nuevas intelecciones; cuando los desafíos se siguen presentando y las respuestas no aparecen” (Lonergan, 2004, p. 5). El vector creativo, como dice la cita anterior, culmina en un sistema, pero en un sistema dinámico y cambiante que no se detiene en su desarrollo porque si lo

hace, significa que se ha agotado la cadena de actos sucesivos de intelección y que la actividad creativa se pierde, el proceso se va volviendo repetitivo y empieza a generar descontento en las mayorías que ya no ven satisfechas sus demandas de bienes particulares, que se empiezan a quedar en manos de las minorías privilegiadas.

Si esto llega a ocurrir -y suele ocurrir, porque ningún proceso creativo es eterno o permanente- se empieza a sentir la necesidad de la operación del vector sanador o curativo. Porque en todo proceso creativo existen desviaciones que pueden ser de carácter psicológico o “neurótico”, de naturaleza egoísta en lo individual o resultado de un egoísmo de grupo o clase social y finalmente, la desviación general del sentido común que se impone como la única forma válida de conocimiento para pensar y actuar en la realidad.

Pero, el desarrollo humano también se da desde arriba hacia abajo. Existe la transformación del enamoramiento; el amor familiar, el amor humano hacia los de la propia tribu, de la propia ciudad, del propio país, de la humanidad; el amor divino que guía al hombre en el universo y se expresa a través del culto. Allá donde el odio no ve más que el mal, el amor descubre valores; y pide una adhesión inmediata, vivida con alegría, cualquiera que sea el sacrificio implicado. Allá donde el odio refuerza las desviaciones, el amor las disuelve, como quiera que estén ligadas

con nuestras motivaciones inconscientes, con nuestro egoísmo individual o colectivo, o con las desviaciones de nuestro sentido común miope y pretencioso. (Lonergan, 2004, p. 7).

La transformación o el desarrollo humano como dice Lonergan, no solamente se produce a través del vector creativo sino también surge del amor en familia, del amor humano hacia los nuestros, hacia nuestra patria o hacia la humanidad en general. De manera que el amor descubre valores y corrige las desviaciones del proceso creativo cuando se ha distorsionado debido a las desviaciones egoístas individuales, grupales o generales.

Por ello la ciudadanía para la transformación debe también formarse en el vector descendente, en la riqueza de la herencia cultural humana que ha recibido, en el acervo de valores que siguen siendo vigentes y pueden enderezar los procesos que se han torcido. La ciudadanía para la transformación no se aferra a sistemas que han sido producidos por el vector creativo pero se han anquilosado y vuelto sistemas cerrados al cambio y a la mejora. Por el contrario, se abre siempre para, a partir del amor a la humanidad, a la patria, a la comunidad propia, buscar esa herencia o acervo valoral que pueda enderezar lo que se ha desviado, curar lo que se ha vuelto enfermizo para la sociedad.

El acervo cultural que nos ha sido lega-

do a través de nuestros antepasados y sus propias búsquedas creativas, es algo que hay que entender desde la frase atribuida a Gustav Mahler respecto a que la tradición “no es la adoración de las cenizas, sino la preservación del fuego”. Se trata pues, de que la ciudadanía para la transformación sea capaz de ver y comunicar la riqueza de la herencia cultural de una forma significativa y fresca que enriquezca la experiencia de las nuevas generaciones y corrija las desviaciones del sistema que se ha ido perpetuando y rigidizando.

4. Formación de ciudadanía para la transformación desde una educación personalizante

~~Integrando los tres niveles de transformación~~ que debe abarcar un auténtico cambio de vía como el que propone Morin y los dos vectores que se ponen en juego en todo proceso histórico de la humanidad y se necesitan de forma complementaria, podemos llegar al esquema 1 que se plantea a continuación, con el fin de visualizar de manera sintética la tarea de una formación de ciudadanía para la transformación.

En este esquema puede sintetizarse la propuesta que desde una Educación personalizante (López-Calva, 2006) -que es la forma en que he nombrado a una educación humanista de carácter heurístico y no cerrado a determinadas concepciones del humanismo- podría responder al desafío que nos plantea esta época de emergencia histórico-social de la humanidad, caracterizada por una serie de crisis interdependientes (Morin, 2020) que es-

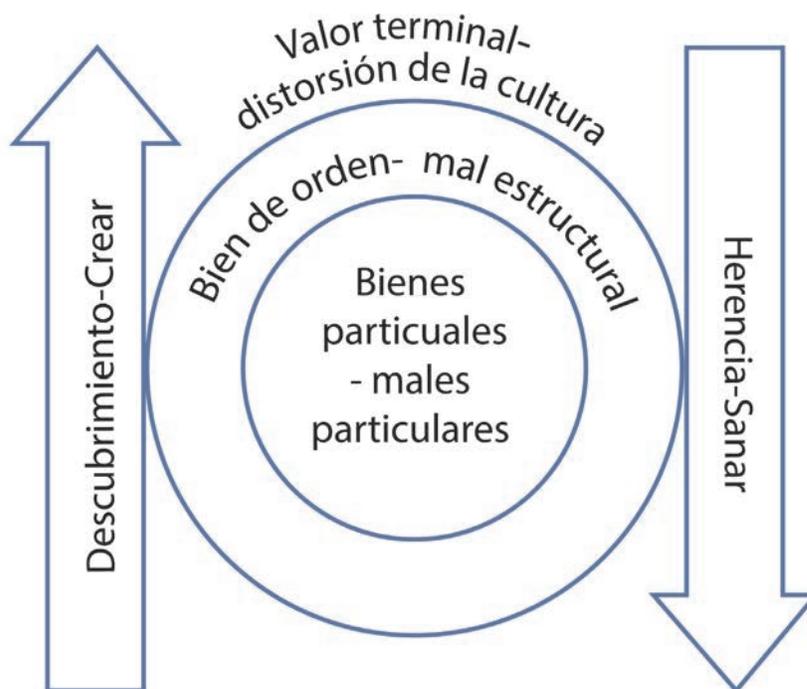
3 <https://citas.in/frases/2023077-gustav-mahler-la-tradicion-no-es-la-adoracion-de-las-cenizas-si/>

tán requiriendo de una nueva ciudadanía de la que hoy se carece porque los sistemas educativos se han centrado en una Educación para la renta, olvidando la relevancia de las Artes y las Humanidades para construir una educación que preserve y transforme las democracias, construyendo un mundo en el que realmente valga la pena vivir (Nussbaum, 2010).

Para lograr esta ciudadanía que construya ese mundo en el que la vida au-

ténticamente humana, el deseo de vivir para vivir que es propio exclusivamente de nuestra especie (Morin, 2003) pueda ser realizado por todos y no se excluya a nadie de este derecho fundamental a partir de su dignidad (Nussbaum, 2011), resulta necesario como afirma Morin (2016) “Enseñar a vivir” a los niños, adolescentes y jóvenes de este mundo en crisis que está al borde de la catástrofe pero también en el punto de inflexión donde podrían realmente efectuarse el cambio de paradigma necesario para salvar a la humanidad procurando su realización (Morin, 2003).

Figura 1. Niveles de vectores.



Niveles y vectores de una ciudadanía para la transformación desde la Educación personalizante. Elaboración propia a partir de: López-Calva, 2009b y Lonergan, 1998 y 2004.

El esquema muestra que la formación de una ciudadanía para la transformación, aunque parte de la formación de buenos ciudadanos en lo individual -personas íntegras que vivan de manera libre y responsable conforme a bienes particulares auténticos-, tiene que asumir el compromiso de formar en dos niveles más: el del compromiso cívico que implica reconocerse como miembros de una sociedad, de una nación y de un planeta del que todos somos corresponsables, decidiendo y actuando conforme a un compromiso de construcción del bien de orden y combate a los males estructurales- y el del desarrollo de una cultura ética sana, en la que desarrolle la capacidad de preguntarse continuamente por la autenticidad de los bienes particulares y sobre qué tan bueno es determinado bien de orden, tratando de no caer en las distorsiones de la cultura y revirtiendo las que se vayan presentando. Esto implica educar en una constante visión y análisis crítico de las estructuras económicas, sociales y políticas y de la cultura o las culturas en las que se vive y con las que se convive.

Esta triple educación en ciudadanía para la transformación tiene que hacerse desde el impulso equilibrado de los dos grandes vectores del dinamismo histórico de la humanidad: por un lado en el vector creativo o del descubrimiento, mediante el cual los educadores impulsan, acompañan y desafían continuamente a los educandos en su formación ciudadana para contribuir a innovar y a crear siste-

mas más pertinentes de convivencia, formas más sostenibles de vida, estructuras, leyes e instituciones más justas, incluyentes y democráticas que construyan la paz y la unidad en la diversidad y no la polarización en la cerrazón a las diferencias.

Por el otro lado, en el vector curativo, sanador o de la herencia, en el que los educadores como adultos mediadores y comunicadores de la enorme riqueza de las tradiciones y enseñanzas de nuestros antepasados, de la valoración de la mezcla cultural de la que provenimos y debe enorgullecernos, puedan mantener vivo el fuego que la humanidad ha tenido encendida y ha venido pasando de generación en generación, para enriquecer la propia experiencia y para curar o sanar las siempre posibles desviaciones de los procesos de creación e innovación. Este vector, recordemos, parte del amor a la humanidad, del amor a la propia comunidad, del amor a la naturaleza y a sí mismos que descubre valores desde los cuales es posible enderezar los rumbos que se han torcido del camino de la humanización.

Más que en ningún otro momento de la historia, la humanidad se halla en una encrucijada. Un camino conduce a la desesperación absoluta. El otro, a la extinción total. Quiera dios que tengamos la sabiduría de elegir correctamente
Woody Allen

Hoy estamos educando a las nuevas generaciones en el miedo al futuro, no solamente por cuestiones climáticas, o todo lo que pueda suponer el antropoceno, sino

Referencias

- Crowe, F. (1985). *Old things and new. A strategy for Education*. Atlanta, GA. Scholars press.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca. Ed. Sígueme.
Lonergan Institute/ Boston College.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. Ed. Universidad Iberoamericana. México.
- Lonergan, B. (2004). "Curar y Crear". Traducción autorizada por The Lonergan Trustees, 2004, revisada y corregida por © Francisco Sierra G. (Bogotá, 2004), de la traducción castellana inédita de: J.M. Gallego, Bogotá, 1986; a partir de la versión en francés realizada por P. Lambert y L. Roy: "Créativité, guérison et histoire", en: *Les voies d'une théologie méthodique*. B. Lonergan. *Écrits théologiques choisis*. Recherches 27. Paris: Desclée; Tournai & Montréal: Bellarmin, 1982, pp. 227-236).
- López-Calva, J. M. (2006). *Una filosofía humanista de la Educación*. México. Trillas.
- López-Calva, J. M. (2009). *Educación de la libertad. un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 184-199. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- López-Calva, J.M. (2009b). *Educación humanista. Tres tomos*. México. Gernika.
- Luri, G. (2022). *Lo que permanece en educación*. *Revista Teoría de la Educación*. Vol. 34 Núm. 2 (2022), Artículos, Páginas 177-188.
Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/27573>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Ed. Nueva visión.
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Madrid. Paidós.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Madrid. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Madrid. Katz.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA. The Belknap press of Harvard University Press.

Semblanza



Juan Martín López Calva

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado treinta y dos libros, alrededor de sesenta artículos y cincuenta capítulos de libro. Actualmente es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo. Es miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Educación de la UPAEP y tutor externo del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Ibero Puebla. Publica un artículo semanal en el periódico digital E-Consulta y mensualmente la columna Educación personalizante en el portal Lado B.

Aprender

EN LA PRÁCTICA

HÉROES DE LA DEMOCRACIA: CONSTRUIR UNA PARTICIPACIÓN CIUDADANA CRÍTICA, ÉTICA Y DIALÓGICA

Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez
Jefe Académica del Centro de Desarrollo Formación y Recreación
ariadna.chazari@seppue.gob.mx

Resumen

El proyecto socioeducativo Héroes de la Democracia es una propuesta del Centro de Desarrollo Formación y Recreación (CEDEFOR) perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Su objetivo principal fue experimentar diversas formas de participación democrática y ciudadana como el diálogo, la inclusión, la colaboración, la criticidad y la toma de decisiones éticas y solidarias mediante el análisis de las problemáticas escuela-comunidad para formarse como agentes de transformación.

Basado en el aprendizaje situado y una modalidad de trabajo híbrida, ofertando su primera etapa de manera virtual o presencial, la segunda etapa implementándose completamente a distancia y culminando con un evento al que asistieron los finalistas; se propuso un pilotaje en 33 escuelas del estado de Puebla de primaria alta y secundaria, culminando en abril de 2022. En el presente se exponen los resultados derivados de una recolección de información de corte mixto con el objetivo de poder evaluarlo.

Palabras clave

Participación democrática, ciudadanía, proyecto socioeducativo, acción transformadora, aprendizaje situado.

Introducción

Comúnmente escuchamos decir que la sociedad cambia constantemente y que tenemos que adaptarnos a ella, que los tiempos actuales se parecen poco a los anteriores, y es así, que surgen nuevas ideas y estamos en un constante cambio que impacta no solo a las personas que habitamos este planeta, sino también, al medio en el que vivimos. Ante estas diversas necesidades que se evidencian por doquier, se nos plantea una invitación urgente, constante y cotidiana a reflexionar, actuar y transformar.

La era de la información/ digitalización, incluso la pandemia en la que nos encontramos de alguna manera enfatizan más estas problemáticas y nos hace cuestionarnos sobre la similitud y diferencias de las preocupaciones de cada comunidad, país o sociedad. Claros son los esfuerzos

1 Este artículo forma parte de la experiencia realizada en CEDEFOR, bajo la dirección del Mtro. José Ignacio Solano Rodríguez. Coordinador General del Centro de Desarrollo Formación y Recreación. Contacto: ignacio.solano@seppue.gob.mx

que deben realizar no solo los gobiernos sino también las comunidades por procurar un bien común y un bien vivir. Es así como la educación debe continuar los esfuerzos por educar para la vida y voltear la mirada hacia la formación para la ciudadanía.

El Centro de Desarrollo, Formación y Recreación, Unidad Cívica 5 de Mayo promueve la Formación Ciudadana de niñas, niños y adolescentes de manera incluyente, dialógica y participativa. Las infancias y adolescencias forman parte importante de la labor realizada por CEDEFOR, de manera que se toman en cuenta los retos a los que ellos se enfrentan.

La Formación Ciudadana funge como herramienta para combatir estas dificultades a través de la inclusión, la participación y el desarrollo de actividades educativas que propicien el pensamiento crítico, la reflexión y la toma de decisiones éticas y solidarias como elementos primordiales de un desarrollo integral y el bien común.

Diversos son los referentes teóricos que sustentan que en CEDEFOR prioricemos la Formación Ciudadana, principalmente:

La ONU (2015) a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, propone una educación para formar ciudadanos agentes de cambio y transformación de su entorno y la pro-

moción de un desarrollo sostenible.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3. 27 de marzo de 2019, basa la educación en el respeto a la dignidad de las personas, refiriendo:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Artículo 3°, 201. p. 5)

De la mano, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) hace un planteamiento donde refiere a la formación ciudadana como un camino para la transformación social que nos orienta a educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos. Poniendo en el centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo, una educación holística/integral, inclusiva, transformadora, pluricultural, colaborativa y ética.

Además, los principios de la NEM fundamentan y orientan el quehacer educativo en CEDEFOR, específicamente cuatro de ellos:

i. Responsabilidad ciudadana, para respetar los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo y conciencia social.

ii. Participación en la transformación social, el sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de los espacios educativos.

iii. Promoción de la cultura de la paz, favoreciendo el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

iv. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, para abonar en la tarea ardua de la protección y conservación del entorno bajo un enfoque sostenible (Subsecretaría de Educación Básica, SEP, 2022).

La Ética del cuidado como faro primordial en la educación como proceso compartido que exige el cuidado del planeta como morada común, el cuidado del otro y el cuidado de sí mismo. (Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla 2021).

Conscientes de los retos y necesidades a los que nos enfrentamos actualmente es pertinente sumar esfuerzos hacia una educación integral, humanista y crítica. CEDEFOR es una Unidad de apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla que tiene como objetivo principal promover la Formación Ciudadana en niñas, niños, adolescentes y agentes educativos del Estado de Puebla. Es un espacio socioeducativo que ofrece distintos servicios enmarcados por la Formación ciudadana: proyectos educativos y actividades presenciales y virtuales; dentro de ellas, recorridos por su parque recreativo y formativo dirigido a aprendientes de preescolar a bachillerato.

Por medio de la pregunta, el diálogo, el juego, la escucha, el disfrute de distintos recursos visuales, la elaboración de propuestas sobre temas relacionados con vivir en ciudadanía y la visita a diversos espacios representativos de la vida cotidiana, se sitúa el aprendizaje para abordar problemáticas, curiosidades y pensar en qué cosas podemos hacer como ciudadanos y ciudadanas sobre cada tema abordado en los módulos del parque..

Figura 1: Entrada del Centro de Desarrollo Formación y Recreación



La Formación Ciudadana es una disciplina que busca que las personas se reconozcan como agentes activos que toman decisiones e inciden en las decisiones de los otros, buscando un bien común, es decir, que se reconozcan como ciudadanos.

En CEDEFOR concebimos a la Formación Ciudadana como un proceso continuo educativo, cultural y social que busca orientar de forma integral y crítica a las personas en todos los aspectos que implican una relación social con el medio en el que viven y las personas que lo habitan, haciendo énfasis en que son sujetos de derechos y obligaciones. Es necesario incluir en este proceso ámbitos como: los derechos de sí mismos, del otro y de lo otro, la ética del cuidado, la sostenibilidad, la movilidad sostenible, la participación ciudadana, la participación democrática, la interculturalidad y cualquier otra necesidad que surja de las personas receptoras de esta formación ciudadana.

Al ser diversas las aristas que construyen una ciudadanía para la transformación, en CEDEFOR se planteó el proyecto socioeducativo *Héroes de la Democracia*. Se seleccionó esta metodología porque la Formación ciudadana debe ser un proceso que se busca continuamente en y para la comunidad. Es por ello que como mencionan Bambozzi, López y Pineda (2018), este tipo de proyectos nos permiten ir más allá de lo escolar e incluir a

la comunidad para resolver problemáticas y aprender de ellas. Además, los proyectos socioeducativos son concebidos como espacios democráticos por naturaleza y son una forma social en el horizonte de un bien común.

Héroes de la Democracia, implementado en colaboración con la Subsecretaría de Educación Obligatoria y la Subsecretaría de Prevención del Delito y Derechos Humanos, de la Secretaría de Gobernación. Nace de la reconsideración de una de las actividades anteriormente planteadas en el parque recreativo de CEDEFOR, denominada Recorrido de los tres poderes de la nación; dicha actividad inició en octubre de 2019 a petición del Gobernador del Estado de Puebla, donde instruyó que se concentrarán en CEDEFOR la visita a los tres poderes de Gobierno aprovechando los espacios representativos con los que cuenta este parque. Sin embargo, por el nuevo enfoque del centro que va de una cultura de la legalidad a la Formación ciudadana, se optó por plantear un proyecto socioeducativo que promoviera la participación de aprendientes, educadores, madres, padres de familia y comunidad, y que impulsará la participación democrática desde el aprendizaje situado y la acción transformadora.

Héroes de la Democracia, propuesta de un proyecto socioeducativo que puede replicarse en las escuelas

Al plantearnos la necesidad de cuestionar

la participación ciudadana y democrática y al ser temas de y para la ciudadanía, se optó por diseñar un proyecto socioeducativo que permitiera vincular la escuela con la comunidad. Donde si bien, los protagonistas eran los niños, niñas y adolescentes, había que hacer un planteamiento coherente donde, sí se quería aprender sobre democracia, participación y ciudadanía no había mejor manera que aplicarlo en el contexto escuela-comunidad.

El propósito principal del proyecto Héroes de la Democracia, dirigido a aprendientes de primaria alta y secundaria fue:

experimentar diversas formas de participación democrática y ciudadana como el diálogo, la inclusión, la colaboración, la criticidad y la toma de decisiones éticas y solidarias mediante el análisis de las problemáticas escuela-comunidad para formarse como agentes de transformación.

Se dividió en tres etapas: visita, réplica y el evento Gobierno por un día. Participaron 33 escuelas de todo el estado de Puebla, una por cada región y dos de la Ciudad de Puebla, 680 aprendientes en total, quienes estuvieron acompañados de directivos, educadores y personal de CEDEFOR durante la implementación del proyecto.

Figura 2. Municipios de escuelas participantes en proyecto Héroes de la Democracia.

Zinacatepec	Tenampulco	General Felipe Ángeles	Tehuiztzingo	San Martín Texmelucan	Tetela de Ocampo
Venustiano Carranza	Izúcar de Matamoros	Tlanepantla	Palmar del Bravo	Amozoc	Vicente Guerrero
Huachuclingo	Nopalucan	Teziutlán	Santa Inés Ahuatempan	Puebla	Juan C. Bonilla
Zihuateutla	Eloxochitlán	Yehualtepec	Atlixco Huejotzingo Chiautla	San Pedro Cholula	Tehuacán
Zacatlán	Tepeaca	Libres			Cuetzalan
	Caxhuacan				
	San Nicolás				
	Buenos Aires				

Una vez seleccionados los municipios participantes, se asignaron a las distintas modalidades que corresponden a los niveles acordados. Participaron 8 modalidades: primarias generales, primarias indígenas, centros escolares, telesecundarias, secundarias generales, educación especial, secundaria técnica y centro escolar secundaria. Las etapas del proyecto fueron:

Etapa I

Visita presencial o virtual a CEDEFOR. Se impartieron 13 recorridos presenciales y 20 en línea, donde 20 aprendientes de cada escuela (por las condiciones derivadas de la

pandemia por COVID-19) reflexionaron y cuestionaron la realidad de su contexto, apropiándose de su papel como ciudadanas y ciudadanos.

Las visitas presenciales o virtuales consistieron en buscar que los estudiantes de secundarias y primaria alta conocieran las instalaciones de CEDEFOR, tanto presenciales como digitales donde al

tener espacios como los tres poderes de Gobierno y los módulos de ciudadanía: Mis Derechos, Votar para decidir y Actos delictivos, se generara el diálogo sobre los diferentes poderes de gobierno y el papel de la ciudadanía en la construcción de un gobierno democrático.

En cada módulo se desarrolló el diálogo a partir del reconocimiento de los Poderes de Gobierno y su papel en la ciudadanía. Durante cada actividad la metodología propuesta para cómo formar ciudadanía se trató de aplicar priorizando los conocimientos: pensamiento crítico y los mínimos éticos: solidaridad y bien común.

Figura 3. Metodología del Centro de Desarrollo Formación y Recreación. Elaborado a partir de UNESCO (2018) y Rugarcía Torres (2013).

Dimensiones UNESCO	Saberes	Modelo Educativo Híbrido del Edo. de Puebla	Metodología CEDEFOR
Cognitivo: la capacidad de adquirir conocimientos que permitan a los aprendientes relacionarse y entender lo que acontece en su contexto, desde la perspectiva global, nacional y local.	Conocimientos: pensamiento crítico	Formar un espacio que permita dialogar, compartir ideas para la propia construcción de su conocimiento, de la misma forma las actividades deben permitir a los aprendientes cuestionarse e indagar sobre su rol dentro de las escuelas-comunidades)	La pregunta como protagonista para el desarrollo del pensamiento crítico: 1. atender 2. entender 3. juzgar
Socioemocional: Aquellos valores, actitudes, habilidades sociales que les permiten relacionarse de manera respetuosa y pacífica con los demás.	Mínimos éticos: solidaridad y bien común	El acto educativo tiene énfasis en la relación de afectividad y reconocimiento y del otro, atender esta dimensión emocional muestra a este como un proceso compartido que exige a los aprendientes reflexionar, proponer, asumir y sostener una relación de cuidado.	El diálogo como elemento fundamental para la toma de decisiones éticas y solidarias pensando en el bien propio y del otro (comunidad).
Conductual: Son acciones concretas que implican una responsabilidad compartida, entendiendo que mis acciones influyen en el otro y viceversa.	Acción: participación eficaz y de resultados	Poner en marcha prácticas solidarias y de responsabilidad colectiva que busquen y encuentren el bien común para todos, para uno mismo, para los otros y sobre todo para nuestra morada común.	Acción transformadora en la comunidad para la resolución conjunta de una problemática contextualizada.

Los recorridos presenciales fueron impartidos por las guías pedagógicas de CEDEFOR y los recorridos en línea por el voluntariado de la licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y de la Universidad Iberoamericana de Puebla, participando un representante de cada poder de gobierno.

Etapa II: Réplica. Las y los aprendientes con apoyo de una guía de trabajo diseñada por CEDEFOR y en colaboración con educadores, padres de familia y otros agentes de su comunidad, analizaron problemáticas latentes en su región. Posteriormente democratizaron soluciones y acciones que se concretaron en la elaboración de propuestas alineadas al rol representativo de cada nivel de gobierno. Esta etapa requirió de un trabajo cooperativo entre la escuela y la comunidad, además de un doble esfuerzo por parte de cada institución dado que se requirió un trabajo de 6 semanas para

poder enviar las propuestas de los 5 estudiantes finalistas de cada escuela.

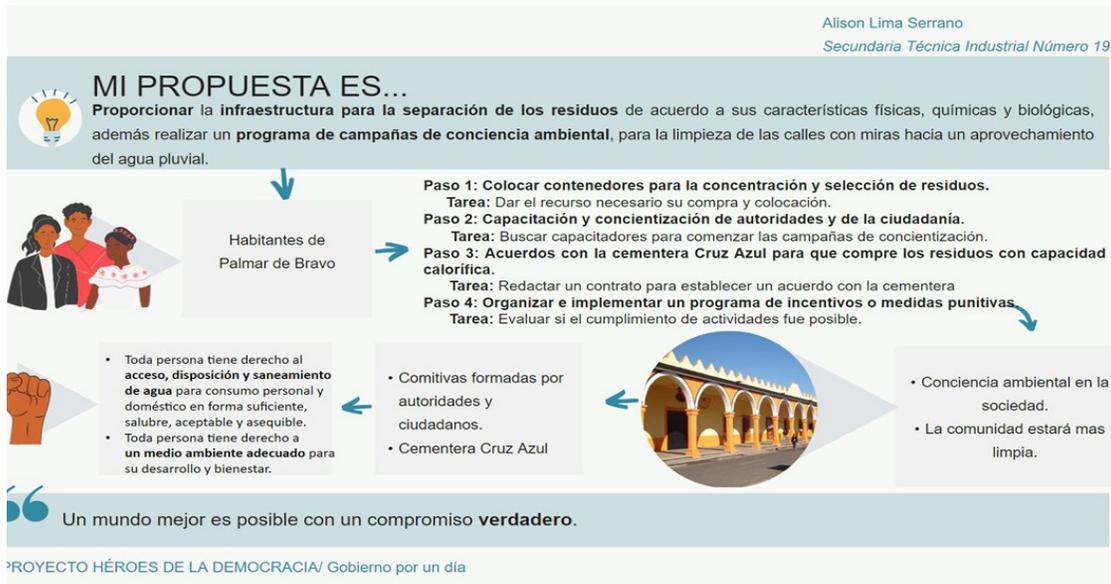
Etapa III

Gobierno por un día. Socialización, escucha y reconocimiento de las propuestas finalistas entre 60 partícipes de primaria alta y secundaria provenientes de 22 escuelas de distintos municipios del Estado. El ejercicio se basó en una coevaluación entre las y los aprendientes y una evaluación por un representante del poder de gobierno correspondiente y un Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de los niveles involucrados. La socialización se apoyó del análisis de datos regionales proporcionados por la Secretaría de Planeación y Finanzas, que favorecieron la contextualización de las propuestas planteadas por cada aprendiente. Además, para agradecer la participación de los y las aprendientes se envió a cada uno una retroalimentación que informaba sobre sus resultados obtenidos en la coevaluación, resaltando sus fortalezas y haciendo sugerencias hacia las áreas de oportunidad.

Figura 4. Coevaluación de propuestas en “Gobierno por un día”.



Figura 5. Ejemplo de propuesta de una de las participantes en Héroes de la Democracia.



Al ser un proyecto piloto, se buscó recabar información que pudiera evaluar el proyecto en sus diversas etapas y poder hacer ajustes. El presente texto expone los resultados obtenidos durante dicho pilotaje donde se usó una técnica mixta de recolección de datos. Por la parte cualitativa destacan las entrevistas, los diarios de campo de los guías pedagógicos y los grupos de discusión con los directivos, en lo que corresponde al corte cuantitativo utilizamos encuestas.

En la etapa uno, se realizaron entrevistas por medios digitales dónde se hizo un breve diagnóstico participativo sobre la participación ciudadana y democrática y sobre cuáles eran sus expectativas del proyecto, además de las entrevistas que

se realizaron a aprendientes, docentes, directivos y madres y padres de familia que asistieron al recorrido de forma virtual o presencial y se hizo un análisis de los diarios de campo de los educadores a cargo de cada recorrido.

En la etapa dos de manera colaborativa entre CEDEFOR y los poderes de Gobierno del Estado de Puebla se elaboraron instrumentos de evaluación para seleccionar las propuestas de cada rol que representaban las y los aprendientes.

A partir del instrumento anteriormente mencionado se diseñaron rúbricas para cada rol representativo de cada poder de gobierno para poder realizar la coevaluación entre aprendientes, la evaluación del

experto (representante del poder), y la evaluación de la propuesta por la parte pedagógica (realizada por un ATP).

Resultados

El pilotaje del proyecto Héroes de la Democracia se implementó durante seis meses de noviembre de 2021 a abril de 2022. Al ser un proyecto socioeducativo piloto, el análisis de las áreas de oportunidad y los datos concretos son necesarios para su mejora. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada etapa.

Etapa I

Las visitas presenciales o virtuales al Centro de Desarrollo Formación y Recreación representaron una oportunidad de aprendizaje situado para los y las aprendientes, ya que se trataba de hablar sobre problemáticas, realidades y puntos de vista de una actividad que brindó todos los elementos para situarse de manera cercana a las necesidades de los y las aprendientes y fuera provocando la resolución individual y compleja de cada situación.

Lo que respecta a los recorridos virtuales, fueron acompañados de mucha disposición, organización por parte de los directivos, docentes y padres de familia, desde poner internet de sus datos, poner el equipo de cómputo, rentar cafés internet, trasladar a los y las aprendien-

tes a escuelas vecinas para tener conectividad, e incluso ajustar los tiempos, todo para que los aprendientes seleccionados pudieran tomar el recorrido virtual de manera óptima.

La interacción fue uno de los aspectos que destaca en las entrevistas y diarios de campo, donde se argumenta que ante la pandemia por COVID-19 tanto los viajes escolares como el trabajo colaborativo de distintos grados; se habían pausado y las visitas facilitaron espacios para el diálogo, la escucha, la interacción e incluso el reconocer a otros compañeros de otros grupos o interactuar con otros que no coincidían por el modo de trabajo.

Respecto a las entrevistas cara a cara, se encontró principalmente un amplio reconocimiento por parte de directivos y docentes a la apertura de espacios distintos a la escuela para favorecer el aprendizaje de las y los aprendientes de manera situada y lúdica. En este mismo sentido, las y los aprendientes y las madres y padres de familia entrevistados, coincidieron en la importancia de proyectos que además de promover aprendizajes dieran paso a la convivencia que por motivos relacionados a la pandemia por COVID-19 habían sido restringidos. En ambos casos hubo una clara aceptación a la visita realizada a CE-DEFOR.

Podemos decir que los recorridos virtuales contribuyeron a facilitar el acceso de niñas y niños en municipios con mayores dificultades de movilidad. Además, los recorridos

virtuales significaron un reto no solo en materia digital sino en esfuerzos donde pudimos darnos cuenta que para muchos aprendientes resultó significativo no solo por las actividades planteadas sino porque era su primera videoconferencia.

Las visitas virtuales significaron la creación de un recorrido interactivo, que se dio de forma sincrónica y fue posible por voluntarios de las universidades partici-

pantes que recibieron una capacitación de un mes y desde su casa y con sus propios medios desarrollaban los recorridos virtuales con el material y la gestión que proporcionaba el Centro de Desarrollo Formación y Recreación. Todos fueron estudiantes de Procesos Educativos, con la mejor disposición esperaron el tiempo necesario para poder lograr el objetivo planteado en el recorrido, con distintas estrategias se lograron los recorridos virtuales, siendo esta una muestra de trabajo con la comunidad, ya que las y los estudiantes voluntarios buscaban un espacio de aprendizaje y CEDEFOR buscaba integrar personas que pudieran favorecer el aprendizaje de cientos de aprendientes.

Figura 6. Datos de los recorridos de CEDEFOR en el proyecto Héroes de la Democracia.

33 Escuelas participantes del Estado de Puebla 15 de nivel primaria y 18 de nivel secundaria	Participaron de forma directa 680 aprendientes de primaria y secundaria de distintas modalidades. (Generales, indígenas, técnicas, federales, centros escolares)	21 Escuelas participantes de forma virtual 4 de ellas con internet propio el resto con datos móviles (Generalmente de docentes)	De la escuelas que participaron de forma virtual 18 usaron un solo dispositivo para la conexión sincrónica	12 Escuelas participantes de forma presencial en CEDEFOR ubicado en los fuertes de Puebla.
---	---	--	---	--

Finalmente, para esta etapa el equipo CEDEFOR se capacitó y organizó mesas de trabajo con el Instituto de la Discapacidad de Puebla para generar condiciones de equidad, abrir espacios de expresión y aminorar las barreras a personas con cualquier discapacidad, para poder responder a las necesidades de las y los aprendientes participantes.

Etapa II

Se recibieron en total 118 propuestas de los diversos roles, 4 de cada 5 cumplían con el formato solicitado por CEDEFOR. Debido a la contingencia por COVID-19, 3 escuelas no pudieron continuar con sus actividades ni enviar sus propuestas en tiempo y forma. Las propuestas finalistas recibidas fueron 11 para el rol de Gobernador, 10 de Ciudadanos, 10 para el rol de Juez y 30 propuestas de rol como Diputado.

Las problemáticas abordadas en las propuestas enviadas por los aprendientes fueron de temas diversos, sin embargo, en muchos casos con similitudes. Como se muestra en la figura siguiente:

Figura 7. Temáticas de las propuestas elaboradas por los aprendientes.

<p>La violencia intra familiar, delincuencia y la forma en la que se imparte la justicia fueron temáticas principales en las propuestas de Jueces y diputados.</p>	<p>El bullying, la deserción escolar, migración y drogadicción fueron ideas compartidas por todos los roles de las figuras de gobierno.</p>	<p>La contaminación del suelo, ríos y calles, así como deforestación y reforestación fue una preocupación latente en varios municipios representados por los aprendices.</p>
--	--	--

Las propuestas finalistas de cada rol de gobierno fueron revisadas y seleccionadas por la Secretaría de Gobernación para el poder ejecutivo, el Congreso del Estado de Puebla para el poder legislativo, el poder Judicial para el rol de juez y CEDEFOR evaluó el rol de ciudadanía. Uno de los aspectos que destacó dentro de la etapa dos fue el trabajo que realizaron las y los aprendientes con apoyo de la comunidad escolar, en primer lugar identificando las problemáticas que preocupan a su comunidad de forma demo-

crática mediante la construcción de un árbol de problemas y una vez que delimitaron las problemáticas decidieron cuáles serían las que trabajarían como representantes a partir de las asambleas donde participaron aprendientes, madres y padres de familia y otras personas de la comunidad. De acuerdo con las evidencias y al análisis de las propuestas enviadas por los y las aprendientes algunas escuelas incorporaron a autoridades de su comunidad.

Etapa III

Para Gobierno por un día se seleccionaron a 60 aprendientes, provenientes de 24 escuelas de distintos municipios del Estado, para asistir a las instalaciones de CEDEFOR para la presentación de sus propuestas.

En el rol de diputado participaron 28 aprendientes de los 30 elegidos, en el caso del rol de ciudadano de los 10 aprendientes seleccionados, asistieron sólo 8, para las categorías de gobernador y juez asistieron 9 y 10, respectivamente. Así pues, de los 60 participantes, 24 tuvieron una visita virtual a CEDEFOR, mientras que 36 asistieron a una visita presencial. Finalmente, 35 aprendientes eran niñas y 25 niños.

De los 60 aprendientes seleccionados 35 de ellos fueron ganadores, 15 asistieron a recorridos a distancia (virtuales), mientras que 18 asistieron de manera presencial. Para concluir, uno de ellos en el rol de gobernadora, 26 aprendientes en la categoría de diputados, 5 en la esfera de jueces y 3 en el rol de ciudadanos.

La coevaluación que se realizó durante la tercera etapa para determinar cuáles serían las propuestas seleccionadas durante el evento fue un ejercicio democrático donde se procuró la criticidad, la reflexión y el diálogo, para que de esta forma una vez más aplicaran las distintas formas de participación democrática

en un ejercicio que significó la escucha de distintas realidades y el reconocimiento al esfuerzo del otro. Días después se les compartió a cada participante una retroalimentación con los resultados de su coevaluación.

Las encuestas aplicadas al final del evento Gobierno por un día, que tuvieron por objetivo recuperar las experiencias vividas durante el proyecto para poder hacer los ajustes pertinentes a este pilotaje y volver a aplicar, arrojaron dos conclusiones principales: la importancia del seguimiento que reconocen docentes y directivos por parte de CEDEFOR, resaltando la comunicación constante para poder llevar a cabo el proyecto a distancia en cada una de las etapas del proyecto y la importancia de la flexibilidad respecto al tiempo por la implicación de aprendientes, directivos y docentes, el 95% de quienes respondieron la encuesta coincidieron en ampliar los tiempos del calendario en todas las etapas, dado que reportaron hubo participantes que se contagiaron por COVID-19, presentando dificultades con los periodos tan estrechos de tiempo.

Conclusiones

Héroes de la democracia fue un proyecto socioeducativo piloto donde en cada etapa requirió de un acompañamiento y comunicación constantes, dichos elementos fueron piezas clave para poder implementar el proyecto a la distancia, en medio de una pandemia que nos desafiaba en tiempos,

espacios y necesidades pero que gracias a la disposición de directivos y docentes el proyecto pudo pilotar con éxito hasta la etapa 3 en 30 de las 33 escuelas planteadas inicialmente.

El diálogo, la inclusión, la criticidad, la toma de decisiones éticas y solidarias se vieron reflejadas en las asambleas o espacios de análisis que promovieron las escuelas, así como en las soluciones presentadas en las propuestas.

El diálogo, la escucha, la coevaluación y la retroalimentación son herramientas que fortalecen la formación ciudadana y que promueven la participación democrática de niñas, niños y adolescentes. Cada una de las etapas pasó por momentos de diálogo con la comunidad para así alcanzar una visión integral abierta al cuestionamiento y a la transformación, con el fin de buscar un bien común a través de la participación ciudadana y democrática.

Este ejercicio formativo fue más allá de la simple representación, es decir, no solo fue el niño, niña o adolescente que podría elegirse como Gobernador, Diputado, Juez o Ciudadano, sino que implicó un proceso de participación inclusiva, reflexiva y dialógica, de tal manera que un mayor número de aprendientes se encontraron, escucharon y pensaron en el bienestar propio, del otro y de su entorno.

El parque recreativo de Formación Ciudadana ofrece la oportunidad de situar el aprendizaje en contextos que favore-

cen el debate, la escucha y la expresión de opiniones en el marco del respeto no solo con sus pares sino con personas especialistas en el tema y educadores, además de presentar situaciones de aprendizaje relacionadas a la participación democrática y ciudadana que promueven el debate contextual.

Ofrecer flexibilidad sobre la modalidad a impartir los recorridos de CEDEFOR (presencial o virtual), brinda alternativas para que las instituciones educativas puedan enfrentar distintos retos de accesibilidad como distancia, presupuesto, comunicación, seguridad, servicios. etc. Siendo también, un detonador de proyectos escolares, iniciativas colectivas y acciones ciudadanas transformadoras.

Las actividades basadas en la escucha a la comunidad, la cooperación, el trabajo en equipo y la investigación documental y de campo, favorecen la concepción de la democracia y por tanto impactan directamente en la participación ciudadana activa hacia una transformación de su realidad, siendo estos, agentes de cambio críticos y solidarios.

La accesibilidad a espacios educativos no formales es un reto importante en nuestro estado derivado a que se centralizan en la ciudad. Sin embargo, ofrecer espacios educativos no formales a distancia que sean interactivos, sincrónicos y de calidad, favorecen la participación e interés de las comunidades educativas principalmente en niños, niñas y adolescentes que interactuaron por primera vez.

Referencias

Bambozzi, E., López, G., & Pineda, E. (2018). Teorías de la educación en proyectos socioeducativos institucionales: de las enunciaciones a las prácticas. *Praxis educativa*, 23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230103>

Congreso Constituyente (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> (consultado 1 de julio de 2022)

Congreso Constituyente (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Reglamentaria del Artículo 3°. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10372.pdf

Rugarcía Torres, A (2013). *El Desarrollo Integral del sujeto vía el método trascendental*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.

Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2021). *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla, educación Básica y Media Superior*. México: SEP. Recuperado de: <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/prueba-2-2-2>

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana, principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

UNESCO. (2018). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado 1 de mayo de 2022, de <https://es.unesco.org/sdgs>

Semblanza



Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez

Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez es Lic. En Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cuenta con experiencia en pedagogías para la paz, alternativas y libertarias. Se ha desempeñado como docente en distintos niveles educativos y ha colaborado en proyectos de investigación educativa. Su tesis de licenciatura recibió el premio Cum Laude. Actualmente es Jefe Académica del Centro de Desarrollo, Formación y Recreación (CEDEFOR) Unidad Cívica 5 de Mayo.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATIVA PARA UNA SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN HACIA LA PAZ

Carlos Daniel Pérez Islas / peic84@hotmail.com

Resumen

La agresividad como una manifestación de la falta de autorregulación en el niño a la hora de interactuar con sus pares se ha convertido recientemente en un problema creciente que afecta la estructura social, cada vez se observa la violencia como algo común y normal. El juego dentro de la Educación Física bien orientada se muestra como una herramienta, no nada más para desarrollar la autorregulación emocional, sino también, para transformar la sociedad en búsqueda de una cultura para la paz.

Palabras clave

Violencia, Juego, Educación Física, Tolerancia, Regulación, Emociones.

Introducción

La Educación Física es un importante componente del desarrollo humano que se encuentra intangible, pero constante. Desde que nacemos comenzamos nuestro desarrollo y aprendizaje mediante el juego; la misma interacción humana que lleva a la socialización se da mediante el movimiento dentro del ámbito lúdico. Como sociedad debemos prestar mucha atención a las formas de jugar de nues-

tros niños, pues es ahí donde se develan situaciones que pueden influir en la estructura social a largo plazo.

Claro ejemplo de esto son las actitudes agresivas y violentas en niños al momento de socializar, ya que, su pronta detección y atención permitirá formar niños que no serán el futuro sino el presente de una sociedad transformadora en una cultura para la paz.

Ante dicha situación se realizó una propuesta de intervención pedagógica para un grupo focalizado de 8 participantes (5 masculinos y 3 femeninos) que se detectaron mediante diversos instrumentos aplicados a explicar más adelante. Los 8 alumnos pertenecen a tercer ciclo de primaria, la cual se encuentra en una comunidad dentro de la Sierra Norte de Puebla, marcada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), como de alta marginación y rezago. El grupo focalizado mostraba actitudes de violencia y agresividad hacia sus compañeros, situación que pronto tuvo repercusiones con sus pares debido a que estos manifestaron dos respuestas principales: la primera fue el de apartarse de esos compañeros y la segunda fue la de responder la agresión o violencia de igual manera.

Desarrollo

Bajo el supuesto de que, al aplicar actividades de cooperación durante la sesión de

Educación Física - con alumnos del último ciclo escolar de primaria - se podría disminuir el efecto de los factores que favorecen conductas agresivas durante la interacción entre pares, se procedió a diseñar una propuesta pedagógica bajo las siguientes líneas de acción:

1. Detectar a los alumnos con problemas de agresividad o violencia.
2. Con base a los resultados, buscar bibliografía que pueda referir hacia una estrategia adecuada y pertinente para su aplicación.
3. Elaborar una secuencia didáctica que permita el desglose y dosificación de la estrategia seleccionada.
4. Aplicación y evaluación permanente

de la estrategia.

5. Para la detección de los alumnos con conductas agresivas y violentas se recurrió de inicio a las fichas descriptivas de los docentes de aula, de donde se segregaron a aquellos alumnos que no mostraban problemas de conducta, para posteriormente aplicar los cuestionarios del Manual de Convivencia Escolar y la Prueba sintetizada de Agresión de Buss & Perry (AQ Test) que consta de 29 elementos. Ambos cuestionarios fueron comparados con las fichas descriptivas para obtener finalmente a 8 sujetos que conformarían el grupo focalizado con los siguientes resultados:

Figura 1. Gráfica por orden de predominancia de las actitudes agresivas y violentas en los alumnos de tercer ciclo de primaria del grupo focalizado.



Elaboración propia.

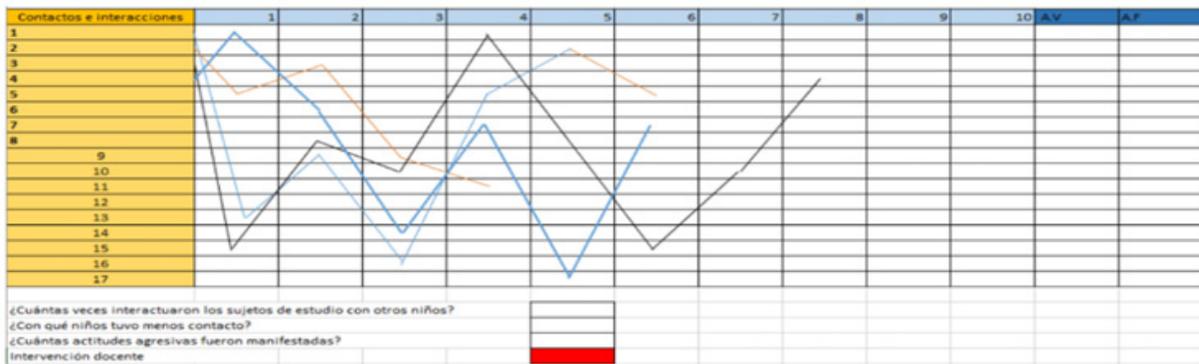
Teniendo el grupo de estudio, la siguiente tarea fue el elegir la estrategia que ofreciera una disminución de estas conductas, pero también que pudiese generar una autorregulación en el manejo de las emociones por parte de los 8 alumnos principalmente. Después de una minuciosa selección, se culminó en la

elaboración de una unidad didáctica de 10 sesiones con las que se proyectó una variante en la re-aplicación del AQ Test y con una disminución de .3 de acuerdo con la escala de correlación inicial mostrada en la Figura 1., la unidad didáctica atendió específicamente el problema de la agresividad. Fueron implementados los juegos y activi-

dades cooperativas como herramienta por ser la contraparte de las actividades que implican una confrontación o competición (el cual considero, es un factor que propicia las conductas agresivas), partiendo de las teorías de Freud, Piaget y Vygotsky de quienes se recopiló aquello que ayudó a elaborar un instrumento lo más eficaz posible en la modificación de las conductas agresivas y generar un autocontrol en los alumnos detectados. De acuerdo con en el libro Juegos Cooperativos y Educación Física de Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Vicente Ruíz Omeñaca (2005), el juego es la expresión de los instintos que obedecen a

producir placer, siendo este un medio para recrear traumas y poder ejercer un dominio además de un control sobre ellos, adquiriendo nuevas experiencias más agradables que las anteriores, creando una disonancia cognitiva mediante la cual elegirá aquella vivencia que le permita adquirir un espacio en su entorno confortable para sí mismo. Dicho de otra forma, el juego permite la reconstrucción cognitiva necesaria para crear ambientes donde el individuo se siente lo suficientemente a gusto como para aprender las normas sociales que permitan un cambio favorable, generar individuos capaces de transformar la sociedad desde una perspectiva inter e intrapersonal.

Figura 2. Ludograma de interacción para el registro de actitudes agresivas por parte del grupo focalizado.



Instrumento que permite desarrollar una representación gráfica de los roles e interacciones que desarrollan los participantes de un juego o actividad. Elaboración propia.

Se seleccionaron instrumentos como el ludograma (Figura 2), lista de cotejo y el sociograma (es un diagrama que permite explorar gráficamente la posición que ocupa cada individuo dentro del grupo, así como todas las interrelaciones establecidas entre los diversos individuos) para evaluar la eficacia y logros de cada planeación que integraba la secuencia didáctica. Con la finalidad de rediseñar en caso necesario las actividades planteadas, ya que los juegos cooperativos tienen la flexibilidad de dejar fuera la práctica individualista y de competencia que afecta normalmente al sujeto menos hábil o a aquellos que requieren una adecuación en la organización de los contenidos de clase.

De acuerdo con Simoni et al. (2014) una actividad física con características cooperativas es parte de un proceso introductorio.

Desarrollo

Los elementos permitieron adaptar y diseñar 17 juegos para que cumplieran con las características cooperativas necesarias (figura 3), en las que se les llevó de manera gradual a ese reajuste actitudinal, por ejemplo, el juego Mi amigo me ayuda; consistió en formarlos en un círculo y colocándose el docente en una parte de éste, se hicieron pasar dos pelotas en direcciones opuestas con la siguiente indicación: “Deben pasar la pelota lo más rápido posible para ver cuál

de ellas llega primero al punto de inicio”. Al estar formados en un círculo todos participaron para pasar ambas pelotas con la intención de ganar; al final se les dejó reflexionar sobre si realmente hubo un ganador o un perdedor con la siguiente pregunta: “¿Ustedes a qué equipo pertenecían?” Lo anterior con la intención de permitirles descubrir que no hace falta competir o un ganador para disfrutar de las actividades, pero sobre todo que respeten a sus compañeros.

Tabla 1. Características de los juegos que conforman la unidad didáctica.

JUEGO	EQUIDAD	MARCA VENCEDOR Y VENCIDO	DESARROLL A VALORES	AUTOCONTROL EMOCIONAL
MI AMIGO ME AYUDA	X	X	X	X
TRANSPORTANDO LA PELOTA	X	X	X	X
CRUZANDO EL RIO PELIGROSO	X	X	X	X
LA PELOTA DE INDIANA	X	X	X	X
10 PASES O MAS	X	X	X	X
ROBA PELOTAS	X	X	X	X
EL PAÑUELO INVASOR	X	X	X	X
CIEGO-GOL-BASTÓN	X	X	X	X
TODOS A LA CEREZA	X	X	X	X
PUENTES CAMINANTES	X	X	X	X
VEN O VETE	X	X	X	X
TUNEL DE LA MUERTE	X	X	X	X
ARO GOL	X	X	X	X
QUEMADOS AL CUADRADO	X	X	X	X
ATAQUE DE BALONES	X	X	X	X
FUT BASE	X	X	X	X
PASE 10	X	X	X	X

Las primeras 4 sesiones permitieron dicho proceso introductorio y, como se esperaba, hubo una resistencia inicial por parte del grupo focalizado, motivo por el cual se estuvieron realizando variaciones en factores como el tiempo, espacio, reglas y objetivos para ir favoreciendo de manera paulatina la autorregulación emocional, que a su vez llevará a la disminución de actitudes agresivas. Al acortar los tiempos para lograr los objetivos, incluir objetos para manipular o restringir acciones, se les fue dirigiendo a los objetivos esperados. Retomando el ejemplo del juego Mi amigo me ayuda, hubo momentos en su primera aplicación donde algunos jugadores pertenecientes al grupo focalizado no se integraron conforme a lo esperado, posteriormente, se adecuó el juego asignando un tiempo límite para lograr dar la vuelta a las pelotas y fue así como ellos se interesaron por participar queriendo ser los primeros en pasar la pelota.

Resultados

A partir de la quinta sesión y hasta la sexta, se plantearon actividades en las que se favorecieran las relaciones interpersonales y con ellas el grupo focalizado comenzó a participar de los juegos en los que no opinaron para lograr los objetivos, pero ejecutaron con prontitud las sugerencias de sus compañeros, sin mostrar aún una actitud de disfrute o placer total por realizarlas. Los jue-

gos en las sesiones 5 y 6 contaban con las siguientes características:

- Son juegos cíclicos.
- No hay un vencedor final.
- No son sumativas en cuanto a los aciertos o fallos.
- No cuentan con una memoria en el marcador.

Para las últimas 4 sesiones, el grupo se mostró más integrado, el alumnado con actitudes agresivas tuvo una tendencia a la disminución de ellas, registrando cambios importantes para el último corte de evaluación de la Secuencia Didáctica de los cuales destacaron los siguientes:

1. Regulaban sus emociones para generar respuestas más asertivas.
2. Ponderaban los objetivos comunes antes que los personales.
3. Generaban ambientes sin violencia fuera del contexto escolar.
4. Los estímulos externos los asimilaban de manera regulada y autogestiva.

A continuación, se muestra la gráfica comparativa (Gráfica 1) del primer test en relación con el último y aunque pudiera parecer que no fue un avance significativo, se debe tener en cuenta que fueron logros obtenidos con sólo diez sesiones.

Figura 2. Porcentajes comparativos del primer test con el re-test. Elaboración propia.



Conclusiones

La propuesta de intervención realizada aborda factores correctivos para las conductas agresivas, sin lograr incidir directamente en los contextos donde el alumno readapta lo aprendido. Por ello se recomienda determinar cómo es el proceso mediante el cual se construye un concepto, como, por ejemplo, el de competir, para poder prevenir una distorsión que le lleve a prácticas sin valores y que justifiquen conductas agresivas. Los procesos por los que una persona pasa para poder generar el significado de una palabra o crear un concepto es parte del desarrollo cognitivo, en el cual se genera

un cambio mayor al que se puede lograr corrigiendo.

Esto con la finalidad de crear generaciones que realmente busquen una cultura de la paz y transformen progresivamente a la sociedad en un ente comprensivo además de integrador y respetuoso con la diversidad desde la infancia, sin esperar a que se conviertan en las generaciones del futuro, sino que sean un presente manifiesto para aprender a luchar, vivir y triunfar.

“Si el presente es de lucha, el futuro es nuestro”

Ernesto Guevara

Referencias

- Callado, C. V. (2002). Las Actividades Físicas Cooperativas en un Programa de Educación Física para la Paz. La Peonza, 4-17.
- George C. Homans, M. T. (199). Conducta Social como Intercambio. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 297-312.
- López del Pino, S. B. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario aq aplicado a población adolescente. Revista de Psicología y Educación, 81-82.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M. J., & Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y. Psicothema, 96-100
- Ruiz, J. V. (2010). Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas. La Peonza , 3-19
- Sáenz Ibáñez, A. G. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. Cuadernos de Psicología del Deporte, 57-72.
- SEP. (2011). Educación Física en Educación Básica. México: Secretaria de Educación Pública.

Semblanza



Carlos Daniel Pérez Islas

Maestro en Docencia de la Educación Física por el Centro de Posgrados del Benemérito Instituto Normal del Estado (2022).

Colaborador en la elaboración de 6 cápsulas educativas para el programa Aprende en Casa Puebla (2020-2021).

Ponente en el foro “Experiencias didácticas de Educación Física para el trabajo a distancia por parte de la Asociación Mexicana de Corporeidad (2020).

Conferencista en el coloquio “La investigación como estrategia para transformar la práctica docente en educación inicial”, para el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan C. Bonilla” (2022).

Docente frente a grupo en nivel preescolar del 2010 al 2017; docente en nivel primaria de 2017 a la fecha para la Secretaría de Educación Pública en la región 02 Chignahuapan.

FILOSOFÍA Y CIENCIA, ¿ANTAGONISMO? O ¿UN SALTO CUÁNTICO EVITABLE?

Irma Rosalía Merchand Arroyo
imerchand@gmail.com

[...] La mecánica cuántica ya estaba dividiendo a los físicos en dos bandos: los que no tenían empacho en aceptar sin más las extrañas implicaciones que se estaban deduciendo de la teoría y los que sí. Schrödinger era de estos últimos, claro los primeros eran principalmente físicos jóvenes que no tardaron en reunirse como electrones atómicos alrededor de la figura nuclear de Bohr quien ya estaba fraguando el concepto de complementariedad (los objetos cuánticos, según sean las condiciones en las que se les observa, manifiestan una naturaleza de onda o una naturaleza de partícula). Postular la complementariedad es una manera de decir que la dualidad onda-partícula no tiene explicación más fundamental, postura que tiene una buena carga filosófica y que habría que marcar una de las diferencias principales entre los dos bandos cuánticos. Y así mi analogía con la ciencia y la filosofía, sin lugar a dudas, también siguen el Principio de Complementariedad

Sergio de Régules (2000, p. 110).

Resumen

La realidad no se amolda a nuestras creencias ni deseos, aunque nuestras interpretaciones y modelos de ella sí puedan hacerlo. Es un hecho que estamos frente a una realidad, la tradicional riña entre científicos y filósofos ¿es un antagonismo? o ¿es un salto cuántico evitable? ¿por qué esta pugna entre ciencias naturales y ciencias sociales? ¿cómo y cuándo surge? Este trabajo inicia con una breve exploración del desarrollo de la filosofía de las ciencias particularizando con tres corrientes de mujeres que han marcado un hito en la ciencia y la filosofía de tiempos atrás; la filosofía neo helénica con la figura de Hipatia de Alejandría; la contraparte de la filosofía experimental del Siglo XVII con Margaret Cavendish anti-mecanicista y anti-dualista; y la filosofía Racionalista de la Ilustración con Emilie du Chatelet. Posteriormente, ahondaré en un planteamiento que dio origen al salto cuántico entre la filosofía y la ciencias naturales, el positivismo lógico ¿cómo y por qué surge?. Después, se expone el concepto que desarrolló Karl R. Popper, respecto a sus ideas contrarias al neopositivismo, seguido de las contrapropuestas filosóficas, sociológicas e históricas de Thomas Kuhn, Imre Lakatos y Paul Feyerabend. Finalmente, se presentan algunas conclusiones de diversos especialistas tratando de responder a la pregunta ¿es evitable el salto cuántico entre la filosofía y las ciencias?

Palabras clave

Filosofía de las ciencias, círculo de Viena, positivismo lógico, filosofía, ciencia.

Introducción

Cuando asistí a una conferencia acerca de la investigación científica, el ponente daba sus puntos de vista acerca de la ciencia, planteó una pregunta que me dejó pensando y reflexionando: *¿la ciencia es verdadera?* En esos momentos yo no comprendía muy bien por qué afirmaba varios puntos que tienen que ver con ~~las falsaciones de la ciencia, ahora me~~ agrada darme cuenta que fue una buena decisión asistir a esa conferencia, porque provocó en mí el deseo de investigar para entender lo que ahí se comentaba.

Hablar de una *verdad* es un tema muy extenso, muchas veces cuando hay que averiguar si una persona miente o no de ciertos hechos, lo más que puede obtenerse es la versión más probable, pero no se puede llegar a saber *la verdad*, tal vez el único término que aplica es decir que son sólo *interpretaciones*.

La ciencia (refiriéndome a las ciencias naturales) se encuentra en el mismo caso, preguntas como: *¿Hubo realmente el Big Bang?*, o *¿Existen los cuarks?* Es muy probable que nunca puedan res-

ponderse con certeza absoluta. En el caso de la filosofía sabemos, a modo general, que reflexiona sobre el mundo usando la razón y la lógica, no necesariamente se ocupa en demostrar sus conclusiones confrontándola con la realidad a través de experimentos. Por el contrario, las ciencias naturales están ligadas a la experimentación, que implica la confrontación de las hipótesis teóricas con los hechos para ver si las predicciones y explicaciones que aporta la teoría se confirman o refutan.

Cabe aquí la afirmación de los filósofos de las ciencias al decir “los seres humanos no tenemos acceso directo a la realidad”, lo que percibimos pasa a través no sólo de nuestros sentidos y cerebro, sino también a través de nuestras interpretaciones, conocimientos previos e incluso, nuestros prejuicios. Al respecto se afirma en un estudio liderado por Stefano Palminteri, de la Escuela Normal Superior de París, Francia y el University College de Londres, Reino Unido, que “La objetividad es inalcanzable” (Palminteri, 2017)

Mucha gente cree que las ciencias naturales son como el arquetipo del conocimiento objetivo, cuando políticos, publicistas y algunos fanáticos de las pseudociencias quieren lograr la aceptación ciega de sus puntos de vista, dicen que: “han sido científicamente comprobados”, sin embargo, no

¹Importante mencionar que la palabra Ciencia, viene, como es sabido del latín scientia que quiere decir ‘conocimiento o sabiduría’, y es utilizada originalmente para nombrar las distintas disciplinas, siendo el término Filosofía Natural el utilizado para el estudio de los fenómenos de la naturaleza, en siglo XVII y hasta finales del siglo XVIII. Por tanto, es a partir de aquí, cuando se empieza a hablar de ciencia, en el sentido restringido que es utilizado actualmente para el estudio del mundo físico, es decir, se empieza a hablar en términos limitados de ciencia refiriéndose a las disciplinas que estudia el mundo natural (disciplinas aún en formación), a partir del siglo XIX en el mundo occidental. (Thomas S. Khun: *¿Qué son las revoluciones científicas?*, Paidós/ICE-UAB, 1989, p. 145)

²La pseudociencia sería aquella afirmación, creencia o práctica que es presentada incorrectamente como científica, pero que no sigue un método científico válido, no puede ser comprobada de forma fiable, o carece de estatus científico.

es así de simple, la objetividad del conocimiento científico no sólo es difícil de demostrar, sino que se ha convertido en un mito.

¿Por qué decimos que el conocimiento científico es más confiable, más seguro o al menos más útil que el adquirido por otras vías? ¿Cómo puede confiarse su validez o *verdad*? ¿Por qué este antagonismo entre ciencia y filosofía? ¿Cómo llegamos a este resultado? ¿La filosofía de la ciencia del siglo XXI debe evolucionar?

Tomando en cuenta los antecedentes de la filosofía de la ciencia y las opiniones de algunos autores, el presente trabajo tiene como objetivo responder a estas preguntas argumentado que hay tres razones principales para afirmar que; primero, no hay absolutamente nada que podamos percibir directamente del mundo físico, todo pasa por filtros y es una mera interpretación; segundo, los científicos siempre han pretendido distinguirse de los practicantes de otros métodos para entender la realidad, dicen “el conocimiento no se inventa sino que se descubre”; tercero, una polarización de las posturas no beneficia a nadie y sí evita que cada área se enriquezca con herramientas de la otra que podrían serle útiles. ¿Por qué este antagonismo, si finalmente todas estas disciplinas buscan lo mismo: el conocimiento?

Desarrollo

La frase de Newton “Si yo he visto más lejos que otros, es porque estoy para-

do en hombros de gigantes” tiene un gran trasfondo. Es un hecho que somos el resultado de lo que hemos vivido y en el caso de la ciencia y la filosofía por supuesto que también aplica, es decir, tanto la filosofía como la ciencia ha tenido un desarrollo histórico que nos ha traído al momento actual.

Cada filósofo y cada científico (en algunos de ambas disciplinas) han contribuido al desarrollo de la filosofía de la ciencia. En los primeros párrafos de este trabajo hago alusión a tres mujeres científicas-filósofas de diferentes épocas que estuvieron muy cerca de la ciencia, Hipatia de Alejandría, Margaret Cavendish y Emilie du Chatelet, las cuales han aportado por mucho al desarrollo, tanto de la filosofía como de la ciencia no humanística. Muchas personas con perfil filosófico y científico, posteriores a estas mujeres, las mencionan en múltiples ocasiones e incluso para algunas fueron determinantes en el desarrollo de sus trabajos.

Hipatia de Alejandría

La filósofa más relevante de la antigüedad griega de la que tenemos noticia es Hipatia de Alejandría, neoplatónica (atribuida su fecha de fallecimiento en el 415 d.C.). Fue hija del matemático y astrónomo Teón de Alejandría, quien fue su maestro y se interesó por las matemáticas y la astronomía como prueban los títulos de tres de sus obras perdidas: *Comentario a la aritmética de Diofanto*, *Sobre las cónicas de Apolonio* y *Corpus astronómico*.

Se instaló en Atenas donde estudió a Platón y a Aristóteles, tuvo una gran influencia

en los ambientes filosóficos alejandrinos, unificando el pensamiento matemático de Diofanto con el neoplatonismo de Amonio y Plotino. Su discípulo Sinesio de Cirene nos dice que intentó aplicar el razonamiento matemático al concepto neoplatónico del “Uno, Mónada de las Mónadas”. Pagana, pero - partidaria de la distinción entre religión y filosofía - adquirió también un gran prestigio en los ambientes políticos de Alejandría, frecuentando al prefecto romano Orestes.

Es más que claro que, la filosofía y la ciencia no estaban distanciadas en absoluto, al contrario, se consideraban disciplinas complementarias (*Principio de Complementariedad*), así también escritores, científicos y filósofos hacen alusión a ella años después:

[...] Voltaire y los ilustrados creyeron que Hipatia había sido asesinada porque creía en los dioses helenos, las leyes de la naturaleza racional y la capacidad de la mente humana liberada de dogmas impuestos, los pensadores ilustrados mostraron la muerte de Hipatia como un conflicto entre paganismo y cristianismo (Perdomo, 2009).

Aunque no todo era tan sencillo, las mujeres fueron relegadas del mundo del conocimiento durante mucho tiempo, si alguna mujer tenía la osadía de filoso-

far podía terminar violentada por el pueblo hasta la muerte, acción incitada por monjes que no podían aceptar tan sólo la idea de una mujer con pretensiones de científica, como le sucedió a Hipatia de Alejandría. Por este hecho, los positivistas también hicieron referencia a ella:

En el siglo XIX los positivistas presentaron a Hipatia como una figura heroica y trágica, un espíritu libre que busca las verdades materiales de la Ciencia frente al fanatismo religioso, simbolizado por Cirilo de Alejandría, que oprime el pensamiento y la razón (Ferrándiz, 2013).

En este sentido, es indudable que el conocimiento actual que la humanidad ha ido construyendo proviene de la filosofía griega, ésta es el tronco común de todas las ciencias. De esta surgió y se inició el proceso de una evolución de la filosofía de la ciencia.

Margaret Cavendish

Por otra parte, el pensamiento de Cavendish cobra sentido si se toma en cuenta que algunos de los principales conceptos de la filosofía de la ciencia emergieron en esa época, tales como: *hipótesis, probabilidad, inducción, leyes de la naturaleza, experimento*, entre otros. Al parecer, Ca-

³ (Del griego: ‘monós’). Mónada es un término filosófico que sirve para expresar la unidad indivisible más simple. En la filosofía griega, el término “mónada” es empleado como uno de los principios del ser; en la filosofía moderna el término desempeña un papel importantísimo en el sistema de Leibnitz. Según éste las mónadas son la base de todo lo existente, constituyendo sustancias espirituales autónomas dotadas de auto movimiento. Su conexión mutua constituye la armonía divina preestablecida. En la teoría de Leibnitz sobre las mónadas había también elementos valiosísimos, como la tentativa de establecer la conexión de todos los fenómenos de la Naturaleza (a través de las mónadas) y la indicación sobre el auto movimiento interno de las mónadas. Diccionario filosófico marxista · 1946, p.223.

vendish hace uso (tal vez de manera indiscriminada) a la especulación y su posición oscila en “La observación y la experimentación no valen por sí mismas: sin la guía de la razón y la especulación no es posible adquirir conocimiento de la naturaleza” (Observations, p. 196)

La duquesa Cavendish nacida en 1623 y precursora de Virginia Woolf, supo sentar un precedente histórico en la lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Margaret Lucas Cavendish, duquesa de Newcastle y filósofa, científica y dramaturga, fue la primera autora en reivindicar la posición de las mujeres en la Inglaterra del siglo XVII, deviniendo en feminista *avant la lettre*. Una mujer defensora del lugar de las mujeres en la sociedad, anti-mecanicista, anti-dualista, crítica de los alcances de la experimentación y los dispositivos de observación en el conocimiento de la naturaleza y creativa en términos estilísticos en la filosofía natural.

Margaret Cavendish marca un distanciamiento entre la ciencia (principalmente experimental) y sus concepciones filosóficas, esto se puede percibir en muchas de sus obras, pero principalmente en su libro *Observations upon Experimental Philosophy* publicado en 1666, en el que critica duramente las debilidades de la nueva ciencia.

[...]Cuando me disponía a realizar este libro de Observaciones sobre filosofía experimen-

tal, una disputa resultó entre las partes racionales de mi mente, respecto de algunos puntos y principios centrales de mi filosofía natural; pues algunos nuevos pensamientos se esforzaban en oponerse y cuestionar la verdad de mis concepciones anteriores, causando una guerra en mi mente: con el tiempo creció de tal manera, que estos pensamientos difícilmente podían distinguirse entre ellos, hasta el punto en que necesitaron remitirse al arbitrio imparcial del lector, deseando el auxilio de su juicio para reconciliar sus controversias, y, si es posible, sellar su disputa en paz y acuerdo (Cavendish, 1666, p. 23).

La única manera de entender el pensamiento de Cavendish es, solo si se considera que su argumentación tiene como base la confrontación de las concepciones e ideologías propias de su época, para construir una explicación propia en la que:

- a. Valora la importancia de los supuestos teóricos de la filosofía especulativa para la interpretación de los datos observables de la filosofía experimental y,
- b. Construye su teoría a partir de pensar que el movimiento intrínseco de un todo es, material, infinito y continuo.

Es en los siglos XVI y XVII cuando se origina la ciencia moderna occidental, en la llamada Revolución Científica, este movimiento intelectual es principalmente caracterizado por las nuevas prácticas científicas en donde se aplica de manera trascendente el *método* como forma de proceder

⁴(Del latín: ‘ánima, alma, espíritu’). El animismo es una tendencia filosófica que consiste en animar los fenómenos naturales, imaginarse que detrás de cada objeto de la Naturaleza se oculta un espíritu invisible que lo dirige. “...esta tendencia a la personificación creó por doquiera a los dioses” (Engels). El animismo viene de los albores de la humanidad, cuando los hombres aún carecían de nociones exactas sobre la Naturaleza. El animismo primitivo fue la base de la religión y del idealismo filosófico. Diccionario filosófico marxista · 1946, p.12.

y validar el conocimiento. Lo cierto es que se estaba gestando una forma de interpretar el mundo, con reglas de razonamiento establecidas y alejadas de la experiencia personal para mantener una *supuesta objetividad*. Al respecto, Rubio Hernández, citando a Carolyn Merchant, afirma que:

La nueva filosofía natural dio lugar a un debate entre las filosofías animistas basadas en el naturalismo renacentista y un mecanicismo fundamentado en el dualismo cartesiano. La concepción orgánica del cosmos -una búsqueda de un sistema filosófico que explicara el mundo natural basado en la armonía, donde el vitalismo es uno de sus fundamentos-, da paso a un modelo mecánico sustentado en la separación cuerpo/mente. La filosofía natural y mecánica se distancia cada vez más de las tradiciones populares animistas y de la filosofía alquimista y hermética tomando de ésta solamente «los aspectos que eran compatibles con el orden, el control y la manipulación y rechazando aquellos asociados con el cambio, la incertidumbre y la impredecibilidad (Rubio, 2001. p. 83).

Entonces, al parecer, se presenta un distanciamiento entre el pensamiento filosófico y la ciencia experimental que Cavendish intensifica cuando afirma que, para explicar el mundo no se puede separar la naturaleza de los seres que la habitan, de los seres humanos y sus relaciones con toda su complejidad. Con esta idea, Cavendish concluye que la filosofía experimental por sí sola no basta para el descubrimiento de la verdad y lo revela en su libro *Observations upon Experimental Philosophy*.

Emilie du Chatelet

Francesa positivista *avant la lettre* nace en el siglo de las luces (s. XVIII), para entonces se dio la transformación del paradigma lógico fundamental de la cultura científica y humanista europea, desde el racionalismo metafísico y deductivo del siglo XVII (que estuvo ampliamente ligado de modo sincrético a supervivencias culturales del pasado), hasta el racionalismo analítico (que se basaba en el método matemático y en los procedimientos inductivos). El nuevo estilo de la razón se basaba en el método científico de Galileo y de Newton, el cual proponía una descripción abstracta y analítica de la realidad y que además iba de las condiciones específicas de posibilidad de un fenómeno a la formulación de una ley general (Silva, 2014. p. 85).

Pero Emilie necesitaba la metafísica durante el primer periodo, fue una militante del *newtonianismo* junto a Voltaire, pero paulatinamente se fue separando de la posición anti-metafísica que Voltaire mantenía y que había claramente expresado en los *Elementos de la Filosofía de Newton*, según la cual era “imposible e inútil cualquier búsqueda de una explicación racional del universo distinta de la explicación mecánica físico-matemática”. Para Mme du Châtelet, en cambio, el universo se podía explicar racionalmente mediante un *buen uso del espíritu* y quienes compartían con Voltaire la imposibilidad de tal principio solo daban, a su parecer, muestra de pereza o ignorancia, ya Leibniz - en el transcurso de la polémica que mantuvo con el teólogo newtoniano Samuel Clarke- la había llamado *filosofía de perezosos*.

Como gran pensadora y científica, había

muchas preguntas que requerían respuestas convincentes, tales como:

- ¿Cuáles son los constituyentes básicos del universo?
- ¿Qué hace posible la ley de la gravitación?
- ¿Cómo surge el movimiento a partir de una materia inerte y puramente pasiva?
- ¿Qué relación hay entre la materia y el pensamiento?
- ¿Cómo es posible la libertad humana en un mundo mecánico?

Para la ilustrada, estas no se podían eludir haciendo uso del recurso a la voluntad divina o a los límites del conocimiento humano, sino que había que esforzarse en encontrarles respuestas adecuadas e inteligibles y no era posible dar respuestas partiendo únicamente de la física. De ahí que fuese inevitable recurrir a la metafísica, el problema era encontrar un tipo de metafísica compatible con la exposición de la física newtoniana y con el conjunto de teorías y filósofos de la naturaleza que la habían hecho posible.

Es de vital importancia, y sobre todo para los propósitos de este trabajo, puntualizar que estas inquietudes de Emilie son evidentes en las diferentes versiones que muestran la evolución de su pensamiento, como la traducción del trabajo *Institutions de Physique* de

Newton. Emilie encuentra mucho respaldo con la llegada a Cirey de Samuel Koenig, quien le permitió conocer, de la mano de un experto, el modelo de pensamiento de Leibniz-Wolff, quien terminó adoptando en su totalidad ya que esa era la metafísica que estaba buscando. Macarrón Machado expone en su investigación

[...] Los nuevos capítulos introducidos en la primera mitad del libro exponen las piezas fundamentales de la metafísica de Leibniz-Wolff: los principios de razón suficiente y contradicción, las esencias, los atributos y los modos, el espacio, el tiempo y los constituyentes últimos de la materia. Los dos últimos capítulos de las *Institutions* están dedicados a las fuerzas y su medida, y son el desencadenante de la más célebre y notoria intervención pública de Mme du Châtelet en el ambiente académico de la época. Tras la ruptura con Koenig, quien había declarado que él había sido el verdadero artífice de las *Institutions*, aún añadió un nuevo capítulo, el XVI, en el que criticaba la concepción newtoniana de la atracción gravitatoria (Macarrón, 2009. p. 56).

Intentando construir una visión integrada de los diferentes temas de este trabajo, considero prudente mencionar que el pensamiento de Emilie, en cuanto a la metafísica, dista mucho del pensamiento de varios filósofos y científicos y me refiero particularmente al *Positivismo*. De acuerdo a Lora Muñoz, el positivismo se opone a la metafísica en dos aspectos:

- En cuanto al modo de conocer de la metafísica la falta de datos sensibles y observables, el predominio absoluto de las formas vacías de la razón.

⁵ Tomando en cuenta que, convertida ya en una más del círculo de conocidos científicos, entre los que además de Maupertuis se encontraban Fontenelle, Algarotti, Clairaut y el propio Voltaire, con los que compartía el entusiasmo por Newton y, con algunos de ellos, la combinación de intereses matemáticos y metafísicos, soñaba con hacer de Cirey una especie de Académie des Sciences donde se diera cita la elite del pensamiento científico europeo. Algo similar al "Círculo de Viena"

-Porque considera la existencia de seres suprasensibles, mismos que no pueden ser observados.

De acuerdo a lo anterior, considero que no son novedosas las diferentes posturas entre la ciencia y la filosofía, algunas son más radicales que otras y otras intentan integrar ambas ideas, siendo el caso de Emilie, ya que, al parecer, ella se encontraba en una especie de encrucijada, una batalla interna con infinidad de preguntas que no logró responder en su totalidad y me refiero a la postura de la metafísica y las ideas contrarias de Voltaire y Newton; era su deseo encontrar la combinación de ambos pensamientos filosóficos-científicos, sobre este mismo punto, Macarrón Machado menciona:

[...] Y es que, para Mme du Châtelet, Leibniz era un eminente filósofo de la naturaleza, con méritos como el de haber descubierto las fuerzas vivas o haber revisado críticamente el sistema de Descartes sin por ello rechazarlo en su totalidad o no haber abrazado acriticamente el sistema de Newton, cuyas lagunas puso de manifiesto, y, a la vez, un habilidoso matemático, que, aun aspirando a encontrar la misma claridad del espíritu geométrico en la realidad —es-

píritu descubierto por Emilie desde niña y que siempre la había seducido—, nunca confundió los dos ámbitos y fue consciente de las limitaciones de la matemática para comprender el mundo natural (Macarrón, 2009. p. 71).

El Círculo de Viena y el Positivismo Lógico

La justificación de integrar este apartado es tomar en cuenta la importancia del aspecto histórico para despejar muchas dudas o malentendidos respecto del empirismo lógico y su consecuente evolución positivista, por supuesto que estoy consciente de que no es posible incluir un tema tan amplio en su totalidad, pero trataré de mencionar datos importantes que contribuyan a los propósitos de este trabajo. La literatura muestra diferentes momentos en que da inicio este grupo, pero como en todo, siempre hay antecedentes que dan origen a un resultado, algunos autores incluso lo mencionan a finales del siglo XIX en la cátedra de “Filosofía, especialmente de historia y teoría de las ciencias inductivas” de la Universidad de Viena, cuyos primeros titulares fueron Ernst Mach (1895 – 1901) y Ludwig Boltzmann (1902 – 1906), esta cátedra fue ocupada de 1922 a 1936 por Moritz Schlickel y es cuando da inicio el círculo como

⁶(del griego ‘μεταφυσικά’) El término de “metafísica” surgió en el siglo I a.n.e. para designar una parte de la herencia filosófica de Aristóteles y significa, literalmente, “lo que sigue después de la física”. El propio Aristóteles había denominado a esta parte de su doctrina filosófica —en opinión suya, la más importante— “filosofía primera”, que investigaba los principios superiores de todo lo existente, a juicio de Aristóteles inaccesibles a los órganos de los sentidos, comprensibles tan sólo intelectivamente y necesarios para todas las ciencias. En este sentido, el término de “metafísica” se utilizó en la filosofía subsiguiente. En la filosofía medieval, la metafísica se subordinó a la teología. Aproximadamente desde el siglo XVI, junto al término de “metafísica” se aplicó con el mismo significado el de “ontología”. En Descartes, Leibniz, Spinoza y otros filósofos del siglo XVII la metafísica aún aparecía en íntima conexión con los conocimientos de las ciencias naturales y humanistas. En el siglo XVIII, este nexo se perdió, sobre todo en filósofos como Christian Wolff. En la filosofía burguesa actual el término “metafísica” se usa muy a menudo precisamente en este sentido. (Diccionario filosófico, 1965, p.311)

escuela precursora del positivismo lógico.

Los representantes del círculo de Viena llegan a concebir la filosofía como una lógica de la ciencia, es por esto que desarrollan un análisis lógico del lenguaje, siendo el lenguaje restringido como nuestro modo verbal *indicativo*. Así mismo, elaboran lenguajes simbólicos artificiales, que a imitación del de la lógica matemática, tienen carácter extensional, es decir, atienden únicamente a si el sujeto pertenece o no pertenece al conjunto de elementos definidos por el predicado. En este contexto lógico formulan su criterio de significado, basado en *la verificación experimental*, donde carece de significado toda proposición que no pueda resolverse en un conjunto de experiencias, es decir, cuya verdad o falsedad no pueda decidirse inequívocamente mediante ellas. Esto es, si las proposiciones presentan pseudoconceptos, a los que no corresponde ningún hecho experimentable, no serán válidos.

El momento culminante es la publicación en 1929 de un manifiesto, elaborado por Carnap, Neurath y Hahn, titulado *El punto de vista científico del Círculo de Viena*, en el cual se enunciaban las tesis básicas del grupo y se relacionaban los autores que podían ser considerados como precursores o influyentes en el Círculo: Hume, Mach, Poincaré, Duhem, Einstein, Leibniz, Russell, Epicuro, Mill e incluso Feuerbach, Marx, Spencer y Menger.

El círculo de Viena estuvo formado por

muchos intelectuales de diferentes disciplinas, sin embargo, el círculo como tal solo tenía catorce miembros: figuraron destacados matemáticos, físicos, sociólogos, historiadores y filósofos: Bergmann, Carnap, Feigl, Frank, Gödel, Hahn Kraft, Menger, Natkin, Neurath, Hahn-Neurath, Radakovic, Schlick y Waissmann), si bien había otros diez *simpatizantes* como: Dubislav, Joseph Frank, Grelling, Härten, Kaila, Loewy, Ramsey, Reichenbach, Reidemeister y Zilsel. Representantes eminentes de la concepción científica del mundo que el Círculo iba a defender en su manifiesto del Círculo de Viena, mencionaba exclusivamente tres nombres. Einstein, Russell y Wittgenstein (Echeverría, 1994. p. 13).

Pero los antecedentes del positivismo van mucho más atrás, desde la publicación de la obra *Cours de Philosophie Positive* (1830-1842) y a otros trabajos de Augusto Comte, en Francia, se le considera fundador del positivismo, como una corriente filosófica, cultural y científica que se caracteriza por enfatizar la importancia del método y del conocimiento científico.

Más tarde, en 1929, con la publicación del Manifiesto del Círculo de Viena, prácticamente se consolida dicha entidad académica y *el movimiento del positivismo lógico o neopositivismo*, adquiere una cierta institucionalización que comienza a apreciarse en la aparición de diversas publicaciones y trabajos académicos. Estos, versan en su mayoría, en torno a la construcción de un método común a todas las ciencias que permita consignar o expresar la comprensión de las relaciones de los objetos de estudio de cada una de las disciplinas,

a la manera del viejo sueño de Leibniz, conocido como *Ars combinatoria*. Dicho método se basaría en un sistema de signos lógicos que darían la certeza a los que lo utilicen, dado que están en posición de argumentos válidos, sin errores lógicos y sin vinculaciones directas con los pseudo problemas filosóficos (Saldívia, 2004. p. 28).

El positivismo en sus inicios despertó la simpatía de muchos exponentes de la ciencia y la filosofía, principalmente de

los alemanes, austríacos, ingleses y norteamericanos, entre otros, aun así, el movimiento logró sus más ansiados proyectos sólo de manera parcial.

Tabla 1. Alcances del positivismo lógico

Popper, Kuhn, Lakatos y Feyerabend

El Círculo de Viena proyectó elaborar una filosofía científica que rompiera con la metafísica imperante, considerándose herederos de la *revolución lógica* de principios de siglo (Frege, Peano, Russell, Hilbert) y de la *revolución relativista* de Einstein, trataron de producir una auténtica revolución

Recuento del Positivismo lógico	
Logros alcanzados	Pendientes por resolver
– Consolidó la filosofía de la ciencia y delimitó algunos de los campos de interés de esta disciplina,	– No lograron formular la lengua universal que permitiera dar cuenta de la ciencia como un todo unificado,
– Fortaleció el análisis semántico y del discurso en general,	– No pudieron resolver el problema de la inducción como base del criterio de la verificación por la experiencia.
– Avanzó notablemente en cuanto a notaciones de lógica simbólica y al estudio de las proposiciones.	– No lograron demostrar que los sistemas lógicos son siempre coherentes y completos
– Sus exponentes consiguen un «profundo análisis de las ciencias empíricas investigando que era la causalidad, la inducción, las leyes científicas y la relación entre los términos teóricos y términos empíricos» (Trevijano, 1994. p. 44).	– La interacción entre ciencia y tecnología que simplemente, no puede ser analizada ni reconstruida desde los presupuestos del empirismo lógico
Recuento del Positivismo lógico	
Logros alcanzados	Pendientes por resolver
– Consolidó la filosofía de la ciencia y delimitó algunos de los campos de interés de esta disciplina,	– No lograron formular la lengua universal que permitiera dar cuenta de la ciencia como un todo unificado,
– Fortaleció el análisis semántico y del discurso en general,	– No pudieron resolver el problema de la inducción como base del criterio de la verificación por la experiencia.
– Avanzó notablemente en cuanto a notaciones de lógica simbólica y al estudio de las proposiciones.	– No lograron demostrar que los sistemas lógicos son siempre coherentes y completos
– Sus exponentes consiguen un «profundo análisis de las ciencias empíricas investigando que era la causalidad, la inducción, las leyes científicas y la relación entre los términos teóricos y términos empíricos» (Trevijano, 1994. p. 44).	– La interacción entre ciencia y tecnología que simplemente, no puede ser analizada ni reconstruida desde los presupuestos del empirismo lógico

filosófica, que no era ajena a proyectos de reforma social impulsados por la socialdemocracia alemana en ámbitos como la educación y la arquitectura.

Ya durante la fase de constitución y asentamiento del Círculo de Viena (1922-1934) comenzaron a surgir las primeras críticas a sus planteamientos epistemológicos o metodológicos. La *Logik der Forschung* (1934) de Popper puede ser considerada como la primera gran crítica al positivismo lógico. Aunque no tuvo auténtica repercusión internacional hasta su edición en inglés (1959), sus críticas al *inductivismo* y sobre todo su ataque al criterio de *demarcación entre ciencia y no-ciencia basado* en la verificación de las teorías por los hechos, ejercieron una cierta influencia sobre Carnap, quien introdujo en 1936 el nuevo criterio de confirmación para caracterizar las relaciones entre las teorías científicas y la experiencia.

Karl Popper afirma que la ciencia se caracteriza por ser *falsable* en sus predicciones, y una teoría es tanto más científica cuanto más falsable. Por consiguiente, el desacuerdo de Popper con el Wiener Kreis fue total en lo que respecta al criterio de demarcación entre ciencia y pseudociencia. Las posteriores propuestas carnapianas de la confirmabilidad (y luego de la testabilidad) tampoco satisficieron a Popper, quien insistió en el carácter crítico y refutador de la actividad científica (Lira, 2008. p. 65).

A partir de los años 60, el panorama cambió radicalmente, los seguidores del Círculo de Viena quienes dejaron de predominar en el panorama internacional, principalmente a partir de la publicación

de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn en 1962, que suele ser considerada como el punto de no retorno. Ya antes varios críticos habían ido minando los fundamentos del positivismo lógico principalmente Karl Popper y todo ello sin olvidar el efecto de la crítica interna al propio Círculo, como sucedió en el caso del *segundo Wittgenstein*.

Popper nunca fue un miembro del Círculo y ni siquiera asistió a sus reuniones, pese a que en su autobiografía manifiesta: “me hubiera sentido muy honrado si me hubieran invitado”. Acaso por ello llegó a decir, un tanto ofendido, que el Círculo de Viena era “una especie de sociedad secreta”. Sin embargo, siguió con interés sus congresos y sus publicaciones, colaborando más de una vez en la revista *Erkenntnis*, por lo general con un tono crítico.

Popper es considerado como el primero de los críticos, con ideas contrarias de Wiener Kreis, en la medida en que se le considere marcado por el positivismo lógico en su desarrollo como filósofo de la ciencia. Las ideas de Kark eran contrarias a un paradigma de pensamiento anterior, de manera general se pueden enunciar algunas afirmaciones que expresaba:

-La metafísica puede tener sentido, aunque no se establezca el método científico;

-Hay ciertas afirmaciones que denotan que la metafísica puede formar parte del origen de la ciencia moderna;

-Lo que caracteriza al método científico es: que las hipótesis sean provisionarias y una eventual falsación;

-Los experimentos que contradigan una hipótesis no significan que esta esté totalmente equivocada;

-Las proposiciones supuestamente fáciles están rodeadas de una teoría que permite interpretarlas, por lo tanto, esto significa que, se está colocando un límite entre observación y teoría, esto nos lleva al Método Hipotético Deductivo.

Paralelamente, dentro de grupo de los neopositivistas, surgieron dificultades y críticas radicales en lo que se refiere a la distinción entre términos teóricos y términos observacionales de una teoría empírica. Los propios representantes y sucesores del Círculo de Viena (Brigdman, Carnap, Schlick, Hempel, Achinstein, etc.) habían encontrado dificultades considerables para reducir lo teórico a lo observacional, todo lo cual condujo a sucesivos cambios, en la caracterización de las teorías empíricas.

Wittgenstein, a su vez, ayudó a que la desconfianza creciera, pero fueron autores como Toulmin, y sobre todo Hanson y Kuhn, quienes llevaron a cabo una crítica demoledora de los conceptos de observación y de ley científica que habían manejado los positivistas lógicos, y que eran auténticos pivotes de su filosofía científica.

Lo anterior me pone a pensar que nos vamos topando con demostraciones de la imposibilidad de tener acceso a la realidad, nuestros sentidos se interpondrán y aun confiando plenamente en el método inductivo, que algo suceda, no puede ser prueba lógica de que sucederá siempre.

En cuento al falsacionismo que expone Popper, y que en concreto significa que: la idea de que las mejores teorías son aquellas que ofrecen numerosas posibilidades de ser refutadas, mientras que las teorías irrefutables no son siquiera científicas, son insuficientes. Entonces llegan las ideas relativistas-históricas de Thomas Kuhn: Lo que establece la verdad o falsedad de una teoría es únicamente en consenso de la comunidad científica.

Thomas Kuhn, en 1961 en su libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, plantea cómo la existencia de paradigmas rivales (e incluso incommensurables) con la consiguiente contraposición entre observaciones científicas irreconciliables entre sí, suponen auténticas refutaciones de las concepciones iniciales del Círculo de Viena. La conclusión global obtenida a finales de los años 60 fue que la ciencia de la que hablaban los miembros del Círculo se parecía muy poco a la que practicaban y habían practicado los científicos. Los planteamientos neopositivistas entraron en una crisis total.

Cabe mencionar que hay algunos autores que no comparten totalmente la idea de encajonar a Kuhn en algunas concepciones, defensores de Kuhn, como G. Zanotti afirma que:

No es verdad que Kuhn sea el relativista que parece que es. En el trabajo citado sobre T. Kuhn (Zanotti, 2009) hemos defendido la importancia del "segundo Kuhn", donde este no había negado la racionalidad en la ciencia, sino solo la racionalidad

⁷ Veure el magnific article de D. Lewis, "What Experience Teaches", a W. Lycan (ed.), *Mind and Cognition*, Blackwell, Oxford, 1990.

⁸ Popper, *Unended Quest*, p. 212.

cientificista, “algorítmica” (Kuhn, 1985, 1989, 1996, 2000). En esa crítica, en la que Kuhn afirma que no debe reducirse la racionalidad a la de las solas fórmulas lógico-matemáticas, proporciona además un listado “universal” de valores epistémicos (Kuhn, 1996), esto es, precisión, coherencia, amplitud, simplicidad y fecundidad, que vale la pena recordar (Zanotti, 2011. p. 104).

Por lo demás, tampoco es correcto que Kuhn afirme la absoluta *inconmensurabilidad de paradigmas*, donde la racionalidad quedaría reducida a cada paradigma histórico y por ende negada. Lo que Kuhn sí defendió es que no hay lenguaje empírico neutro entre paradigmas (Kuhn, 1989), lo cual es un obvio resultado de la carga de teoría de la base empírica. Nada muy diferente a Popper.

Alguna de las conclusiones del pensamiento de Kuhn, las expongo de la siguiente manera:

-La racionalidad en las ciencias no es algorítmica, o sea, no sigue fórmulas exactas, más bien, tiene que ver con una capacidad de *ver el paradigma alternativo*.

-La ciencia tiene que ver más con la historia de las ciencias ¿Cómo hizo Copérnico para deducir que el Sol no era el centro del universo? Partió del paradigma de Ptolomeo y de Hipatia de Alejandría y tiene la capacidad de ver otro paradigma.

-Para Thomas Kuhn, el término *paradigma* lo refiere a una interpretación del mundo físico.

-Los científicos no usan la falsación, están aferrados a su paradigma, sólo algunos son capaces de ver el paradigma alternativo.

-La historia de las ciencias muestra que no hay un método científico, sino que lo esen-

cial de las ciencias es la capacidad de ver paradigmas alternativos. El método científico depende de cada paradigma por lo que no puede haber *un método científico universal*.

-Los paradigmas alternativos, no dependen unos de otros, no son comparables, son evaluables, son comunicables y cada uno, en su contexto histórico, estuvieron correctos.

Al parecer, el aspecto polémico de la propuesta de Kuhn está en que los paradigmas afectarían la concepción que los científicos tienen de la realidad. En 1971, Kuhn llega a la conclusión de que “Los paradigmas afectan la percepción, las teorías no son comparables, paradigma y progreso científico se contraponen”. Kuhn abandona la idea de Revolución Científica y consecuentemente la idea de paradigma en 1972. Incluso, ya no se considera filósofo de las ciencias, solo se dedica a la investigación de la Historia de la Ciencia.

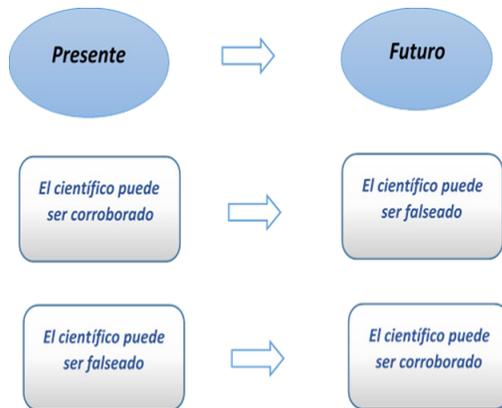
Imre Lakatos, a la par de los momentos de Kuhn con su revolución científica, en 1965, se pregunta ¿Quién tiene la razón? ¿Popper o Kuhn? Intenta tomar las ideas de Kuhn y unirlo con la racionalidad popperiana. Piensa que Kuhn tiene razón y para defender la idea del paradigma establece un cinturón protector de la hipótesis ad hoc para proteger el sistema de supuestas anomalías.

Paul Feyerabend - quien no es el relativista que habitualmente se supone que es, por más irreverentes que sean sus expresiones - pregunta a Lakatos: “¿Qué tipo de método es ese?” Y agrega, “tu intento por salvar la racionalidad popperiana ha sido sin fundamento alguno”. Feyerabend afirma que la ciencia no sigue un método, lo

⁹ Por desgracia y para vergüenza suya, Kuhn negó siempre ser un relativista, resistiéndose a ver que la palabra relativismo no necesariamente debe tener connotaciones negativas.

que hay es una *capacidad de creación de hipótesis*, por lo tanto, en el momento presente *no sabemos nada*. Para una mejor comprensión, lo resumo en el siguiente diagrama:

Figura 1. Incertidumbre de la investigación.



Feyerabend tiene, al igual que Kuhn, una reputación de *ideas anarquistas*, el supuesto anarquismo metodológico es en realidad un pluralismo epistemológico, interpretación que está basada en varios escritos anteriores al año 1975 (Feyerabend, 1981a), año de su famoso y escandaloso *Tratado contra el método* (1981b).

¿Cómo podemos interpretar todo lo anteriormente expuesto? (de manera muy breve, por supuesto), una posible hipótesis es que: no es que no sean válidas las diversas metodologías, sino que *tienen sus límites* cuando nos enfrentamos nuevamente a nuestra ignorancia. ¿Realismo o escepticismo? Realismo, porque es precisamente el convencimiento de que la realidad es infinitamente superior a nuestras hipótesis el que nos mueve a proliferar diversas

conjeturas en la búsqueda de la verdad. Para ello, el razonamiento crítico, igual que en Popper, es esencial (Feyerabend, 1999b).

Argumentos

Aunque es cierto que algunos, tuvimos un acercamiento con la filosofía desde la preparatoria, es un hecho que yo descubrí la filosofía de la ciencia en el curso del doctorado *"Filosofía de la educación y de la Evaluación"* impartido por Claudia Morales Ramírez. Por supuesto, aunque no soy especialista, me duele pensar que prácticamente muy pocos de los investigadores científicos que conozco saben o se interesan por aprender algo al respecto. Mas no me extraña, muchas de las ideas que se encuentran al entrar en este campo pueden resultar un tanto inquietantes, al menos para quienes tenemos una formación en las ciencias naturales. Me parece que los científicos sociales, historiadores, filósofos y sociólogos, parecen encontrar un placer en discutir acerca de los problemas que tiene la ciencia para demostrar su objetividad.

Algunos argumentos, para intentar responder a las preguntas planteadas al principio de este trabajo son:

-Es indudable que la ciencia es uno de los mayores triunfos de la humanidad, pero que seamos capaces de encontrar una teoría como la propuesta por los positivistas, me parece que, tal vez nuestro cerebro, grande pero limitado al fin, no es capaz de encontrar una teoría del todo.

-Comparto la premisa del profesor Sanchez Lozano de *Las culturas científica y humanista son parte de una única cultura* es una amena e instructiva introducción al

pensamiento filosófico y a la epistemología, incluida la de la ciencia actual, es entonces necesario un reencuentro con la historia del pensamiento filosófico y su relación con la ciencia.

-En mi opinión, el salto cuántico entre la filosofía y la ciencia *sí es evitable*: tomando en cuenta que no podemos comprender muchos aspectos de la historia de la ciencia ignorando el pensamiento filosófico.

-Siguiendo con mi analogía del salto cuántico aquí - con la filosofía y la ciencia- es indudable que las ciencias sociales se mueven en un mundo de fenómenos más complejos, en las ciencias exactas, todo lo simplificamos, por ejemplo, si hablamos de un auto en movimiento, lo reducimos a ecuaciones muy elegantes. Parece que cada día estamos más conscientes de que hay problemas que no hemos entendido y que creíamos que estaban establecidos.

Karl R. Popper desarrolló un concepto en su ensayo *La selección natural y el surgimiento de la mente* que, en definitiva, me ayudó a entender qué es lo que sucede con el salto cuántico aquí planteado.

La evolución biológica, entre sus infinitas ramificaciones, ha llegado a producir la conciencia y el intelecto humano y, con ellos, el arte, la poesía y la filosofía: en una palabra, la cultura. El universo, nos dice Popper, es creativo.

Popper divide al universo en tres *mundos*:

-El mundo uno o mundo físico, que incluye la materia y la energía, el tiempo y el espacio, incluyéndonos nosotros mis-

mos en tanto seres biológicos, con cuerpos físicos.

-El mundo dos o mundo de la mente, se refiere a la conciencia y los procesos psicológicos. Nuestro "yo", nuestras mentes y nuestras inteligencias habitan, pues, en este mundo.

-Finalmente, el mundo tres o mundo de la cultura, incluye todos los productos del intelecto humano, que se hallan en los cerebros de la humanidad (bueno, al menos en algunos) pero también en sus bibliotecas, en la red y en los otros medios de comunicación. Aun cuando la raza humana desapareciera de la tierra, el mundo tres seguiría existiendo, al menos potencialmente, en estos escritos.

Ante este panorama, mis conclusiones son las siguientes:

1. Las ciencias naturales únicamente estudian el mundo uno, en este sentido deberíamos reconocer que, en cierto modo son más "sencillas" que las disciplinas sociales y humanísticas.
2. Por otro lado, las disciplinas como la psicología, que estudia el mundo dos, o la sociología, antropología o historia, que estudian el mundo tres (aunque no siempre es clara la separación entre mundo dos y mundo tres), se enfrentan a un problema distinto.
3. Así, aun cuando las ciencias naturales se enfrentan al problema de estudiar una realidad, esto es al mundo uno, a la que no tenemos acceso directo, sino sólo a través de nuestros sentidos (pues nosotros, nuestras mentes, vivimos en el mundo

dos), las disciplinas humanísticas se encuentran con que el investigador forma parte de su objeto de estudio. Esto acarrea problemas en cuanto a objetividad, imparcialidad y confiabilidad se refiere.

4. Este planteamiento puede aportar en alguna medida a que los científicos dejen de presionar con cierta dureza que la objetividad no les permite e inicien apreciando la riqueza de los enfoques de las disciplinas humanas, aunque no sean *objetivos* en un sentido científico–natural.
5. Ahora bien, sería conveniente también que los humanistas dejen de pretender imitar a los científicos, buscando una objetividad que no sólo es imposible de alcanzar –aun para los científicos naturales–, sino que estorba en su labor de comprender la mente, la cultura y la sociedad humanas.
6. Popper afirmaba que la ciencia depende de la creatividad, entonces, por qué no insistir en que necesitamos volver a la filosofía como la instancia que permita generar la creatividad intelectual que impulse la ciencia hacia adelante.
7. Finalmente, estoy convencida de que, si los planes de estudio de las carreras científicas incluyeran al menos un breve curso de filosofía de la ciencia, los científicos sabrían que las ciencias naturales son tan poco objetivas y tan *construidas* como las humanidades.
8. Así también, en las carreras de ciencias sociales sería conveniente que en sus programas se incluyera lo que son las ciencias naturales, con esto se evitarían, de alguna manera, malentendidos como el de que las ciencias naturales son *simples construcciones ideológicas*.

[...] la evolución de la filosofía de la ciencia a lo largo del siglo XX muestra que la racionalidad científica y tecnológica no sólo es una racionalidad teórica, sino también práctica, y por lo tanto sujeta a valores que rigen las acciones de los científicos. Una filosofía de actividad científica, además de una teoría de la acción, ha de replantearse de nuevo el debate sobre la ciencia y los valores, que fue descartado estrictamente por la mayoría de los filósofos de la ciencia, con honrosas excepciones (Kuhn, Laudan, Putnam, Rescher, etc.). Tal es el campo abierto por los estudios de la ciencia a la filosofía de la ciencia a finales del siglo XX. (Javier Echeverría, 19)

¹⁰ Tal afirmación aparece en el excelente libro de M. A. Sanchis, *Filosofía griega y Ciencia moderna* (ediciones ACDE, 2002).

¹¹ En un hermoso escrito titulado "La selección natural y el surgimiento de la mente" (incluido en el libro *Epistemología Evolucionista*, compilado por Sergio Martínez y León Olivé y publicado por Paidós y el Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos de la UNAM), habla de la evolución del universo físico. A partir del Big Bang, con la formación de las partículas fundamentales y la materia, que posteriormente se agrupó para formar planetas, estrellas y galaxias, el universo –dice don Popper– ha ido constantemente evolucionando y dando origen a cosas que anteriormente no existían. Un hito especialmente importante en este proceso es el surgimiento de la vida.

Referencias

- Azcárraga, J. (2003). Filosofía y Ciencia, Publicado en la Revista *Mètode*, Revista de difusión de investigación de la Universidad de Valencia, p. 40-46.
- Doncel, M., Echeverría, J. (1994). El Proyecto del Círculo de Viena y su Autocrítica. Una Perspectiva Histórica, Críticas al Círculo de Viena. *Filosofía de la Ciencia Hoy*. Com. Jordi Font i Rodon. Joseba Atxotegui. Barcelona, España. Fundació Vidal i Barraquer, (24), 4-20
- Echeverría, J. (1997). La filosofía de la ciencia en el siglo XX: Principales tendencias. *AGO-RA-Papeles de filosofía*- 16/1/1: 5-39
- Echeverría, J. (2015). De la filosofía de la ciencia a la filosofía de las tecno-ciencias e innovaciones. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(28), 109–119. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102214737&lang=es&site=ehost-live>
- Gargiulo de Vázquez, M. T. (2014). El Caso Galileo o Las Paradojas De Una Racionalidad Científica Positivista Según Paul Karl Feyerabend. *Tópicos. Revista de Filosofía*, (47), 53–88. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102370681&lang=es&site=ehost-live>
- Lira, J., (2015). “Karl Popper. Controversias en la filosofía de las ciencias” Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2ª edición. 57-118
- Maldonado, Z. S. (2004). El Positivismo Lógico: Su Derrotero Y Su Legado. *Trilogía*, 21(30/31), 27–32. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=31656271&lang=es&site=ehost-live>
- Mayor, T., (2013). Hipatia de Alejandría. El ocaso del paganismo. *Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales*. (406).
- Nápoles, M. (2015). El círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política. *Ideas y Valores*, 64(159), 271–274. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v64n159.52978>
- Trevijano, M. (1994). El Círculo de Viena. En torno a la ciencia. Madrid, Ed. Técnos, p. 44.
- Zanotti, G. (2011) Filosofía de la ciencia y realismo: los límites del método. *Revista Civilizar* 11 (21). p.99

Semblanza



Irma Rosalía Merchand Arroyo

Doctora en Evaluación para la Calidad Educativa por el Colegio de Puebla A. C. Realizó estudios de Maestría en Física en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Licenciatura en Química en la misma institución. Cuenta con una trayectoria amplia como docente dentro del Sistema de Educación Media Superior en el Estado de Puebla del área de Ciencias Experimentales. Docente Distinguida por la SEP y el SNTE 51 (2014)

Con experiencia en Formación Continua y Diseño de cursos para la formación de educadores con especialidad en Evaluación Formativa y Retroalimentación.

Ha sido ponente y conferencista en diferentes Congresos Nacionales. Cuenta con experiencia en la industria privada en la producción de Tubos de Rayos X para aplicaciones Médicas para el mercado nacional e internacional. Actualmente Responsable del Departamento de Desarrollo Profesional de la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

EDUCACIÓN, SOSTENIBILIDAD Y CIUDADANÍA, ENTRE LA NORMATIVIDAD Y EL EJERCICIO

Sarai Aguilar González, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sarai.aguilarg@alumno.buap.mx

Brenda Lucero Flores Solano, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, brenda.floressolan@alumno.buap.mx

Karla M. Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

karla.villasenor@correo.buap.mx

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una revisión documental que tuvo como objetivo contrastar dos de las principales dimensiones en las que se compone la ciudadanía: la dimensión normativa (en el caso de México, compuesta por las leyes y normas más importantes en materia de sostenibilidad ciudadana en los niveles internacional y nacional) y la dimensión de ejercicio (conformada por las acciones y programas implementados en el nivel estatal para el caso de Puebla).

Palabras clave

Sostenibilidad ciudadana, dimensión normativa, dimensión de ejercicio, leyes y programas.

Introducción

Existen diferentes formas de clasificar a las dimensiones que componen a la

ciudadanía, esto varía de acuerdo a las propuestas de diversos autores; por ejemplo, Ramírez (2012) propone cinco dimensiones: civil, política, social, económica y cultural, por su parte Ollarves (2012) nos dice que además de la dimensión política, se debe concebir a la ciudadanía desde su dimensión intersubjetiva. Sin embargo, para la presente investigación, hemos elegido posicionarnos desde las cuatro dimensiones que propone Camila Crescimbeni (2015): la normativa, la simbólica, la capacitadora- habilitante y la de ejercicio.

Esta última autora menciona que la *dimensión normativa* "...puede ser asociada con el estatus legal. Esta dimensión se refiere a todos los derechos otorgados por medio de la Constitución y las demás normas a los ciudadanos, junto con los deberes que les corresponden" (Crescimbeni, 2015, p. 270), esta dimensión nos permite conocer las características que convierten a una

persona en ciudadano, ya que de esta forma lo convierten en un sujeto de derecho y por supuesto lo dotan de obligaciones también.

Sobre la *dimensión simbólica* Crescimbeni nos dice que:

es productora del sentido de pertenencia a una comunidad. Esta dimensión se relaciona con la construcción del relato nacional y el mito de un origen común. Por otro lado, en esta dimensión se incluyen las teorías que hacen referencia al deseo humano de reconocimiento y aceptación incondicional por parte de los otros (2015, p. 270).

Esta dimensión nos vincula con el deseo de formar parte del colectivo, de un todo, es decir, por lo que significa y representa para una persona ser ciudadano dentro de la sociedad.

Respecto a la *dimensión capacitadora-habilitante*, esta “considera aquellos derechos e instituciones que permiten al ser humano y potencial ciudadano desarrollar capacidades que lo habilitarán a ejercer la ciudadanía efectiva y comprometidamente” (Crescimbeni, 2015, p. 270), al incluir también a las institucio-

nes, esta dimensión dota al ciudadano de herramientas y opciones para hacer valer sus derechos y tomar acción frente a sus obligaciones.

Por último, nos muestra a la *dimensión de ejercicio* como “una dimensión activa de la ciudadanía, que pone el foco sobre la participación real de los ciudadanos, el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, y otros comportamientos ciudadanos” (Crescimbeni, 2015, p. 270), es justo en esta dimensión donde todas las otras dimensiones adquieren un sentido en la práctica porque es donde se puede ejercer realmente la participación ciudadana.

Por lo anterior, la intención de este trabajo es contrastar la dimensión normativa, por su capacidad de servir como base dentro de la sociedad (a través de sus lineamientos plasmados a través de leyes, políticas, etc.), con la dimensión de ejercicio porque está de hecho, representa la parte tangible o más visible de la dimensión normativa (es decir son las normas llevadas a la práctica).

La ciudadanía para la transformación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas cuentan con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como guía a fin de garantizar Estados o naciones sostenibles en diferentes ámbitos: ambiental, económico, social

y por supuesto educativo. Dicha agenda consta de 17 objetivos generales, cada uno con una serie de metas a cumplir y con indicadores que permitan evaluar el alcance de los objetivos a nivel nacional o local. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Tabla 1) atienden a diferentes aspectos fundamentales para el bienestar de la ciudadanía, dichos objetivos son los siguientes:

Tabla 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	
1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
4	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5	Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

10	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
17	Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Como es posible notar, los objetivos se encuentran en función de alcanzar una ciudadanía más integral, debido a que se contemplan varios aspectos que buscan el desarrollo personal, social e incluso del mismo contexto,. Aunque explícitamente en los objetivos 4 y 12 se hace alusión a la transformación mediante la ciudadanía, en la meta 4.7 se busca que los estudiantes adquieran los cono-

cimientos necesarios para propiciar lo siguiente:

Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la

evaluación de los estudiantes (Naciones Unidas, 2018, p. 29).

Mientras que en el indicador correspondiente a la meta 12.8, sobre asegurar que las personas tengan información y conocimientos para el desarrollo sostenible y la vida natural, se enuncia lo siguiente:

Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible (incluida la educación sobre el cambio climático) se incorporan en a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes. (Naciones Unidas, 2018, p. 57)

Los objetivos que se mencionan en este apartado han fungido como referencia para la definición de políticas públicas en México (así como para el planteamiento de estrategias y programas en los ámbitos tanto social como educativos) con el fin de formar ciudadanos conscientes de su realidad, preocupados por la sostenibilidad y capaces de transformar su comunidad, su estado o su país.

Ciudadanía para la transformación en el nivel nacional

Para la parte normativa a nivel nacional, encontramos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en materia de sostenibilidad ciudadana el Art. 25) que:

corresponde al Estado la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante la competitividad, el fomento del crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales, cuya seguridad protege esta Constitución. La competitividad se entenderá como el conjunto de condiciones necesarias para generar un mayor crecimiento económico, promoviendo la inversión y la generación de empleo (p. 27).

Con lo que podemos ver que es deber del Estado garantizar que la ciudadanía, y en general en la nación, se promueva un modo de vida sustentable en todos los aspectos como social, económico, cultural, de tal

manera que se desarrollen mecanismos, políticas o programas que permitan el logro de este objetivo, cimentados en los *criterios de equidad social, productividad y sustentabilidad* (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 28 de mayo de 2021, p. 28). No obstante, no es únicamente tarea del Estado garantizar que se den estas condiciones, sino que debe crear políticas, acciones y programas en conjunto con la ciudadanía asociaciones civiles, sector privado, etc.

Respecto al crecimiento demográfico del que se hace mención en el objetivo 11 de desarrollo sostenible, existe la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano, que reúne una serie de normas que permiten dar un orden respecto al crecimiento urbano, además de establecer mecanismos de participación ciudadana, teniendo como base los derechos humanos y lo establecido en la constitución.

En materia de igualdad de género, que representa otro de los aspectos de pertinente atención, encontramos la Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres, cuyo propósito es el de garantizar

la igualdad de oportunidades y derechos, indistintamente del sexo, para promover la igualdad, evitar la discriminación y buscar la equidad en todos los ámbitos y aspectos de la sociedad, este documento se enmarca en lo dispuesto por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Además, en cuestión de prevención de violencia de género, existe la Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que tiene como objetivo “prevenir, sancionar y erradicar las violencias que sufren las mujeres, adolescentes y niñas” (DOF, 29 de abril de 2022, p. 1), una ley que se fundamenta en los derechos humanos y que también responde a lo establecido en la constitución.

En lo referente al medio ambiente, a nivel federal encontramos la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, en materia de ecología esta ley establece criterios de preservación y restauración. Empero, no sólo contiene las políticas que permiten el cuidado de los recursos naturales, sino que garantiza que todo ciudadano del Estado Mexicano pueda vivir en un medio ambiente sustentable, como lo dice la Ley de Desarrollo Forestal Sustentable, que en su Art. 2 menciona como objetivo primordial “conservar y restaurar el patrimonio natural y contribuir, al

desarrollo social, económico y ambiental del país, mediante el manejo integral sustentable de los recursos forestales” (DOF, 26 de abril 2021, p. 1).

Un sector fundamental para el desarrollo de la ciudadanía son los niños, niñas y adolescentes, pues estos serán los futuros ciudadanos y quienes conformarán la sociedad, es por ello que se creó en 2014 la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que brinda no sólo los derechos a los que son acreedores, sino también “promueve la participación, toma en cuenta la opinión y considera sus aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud” (DOF, 28 de abril 2022, p. 2).

Dimensión normativa de la ciudadanía en el estado de Puebla

Referente a la dimensión normativa de la ciudadanía a nivel estatal, en el Programa Sectorial de Educación del Estado de Puebla, el actual gobierno ha planteado como objetivo la formación de ciudadanos para la transformación, esto a través de generar una ciudadanía ética, con humanismo cívico y reflexivo en favor de la construcción de comunidades justas. Para ello, el Gobierno de Puebla (2019)

establece las siguientes líneas de acción:

1. Consolidar una cultura de legalidad sin barreras.
2. Impulsar enfoques educativos con visión humanística en los niveles básica, media y superior.
3. Desarrollar mecanismos de atención y respuesta inmediata para fomentar una cultura de seguridad, denuncia y autocuidado en las instituciones educativas.
4. Desarrollar acciones de reconstrucción del tejido social que fortalezcan el Estado de Derecho (p. 38).

Además, dentro de este plan sectorial se prioriza el cuidado ambiental y la atención al cambio climático como una de las principales tareas que la educación debe atender de manera transversal, es decir, en conjunto con otros conocimientos teóricos y prácticos, ya que como se mencionó, tanto la ciudadanía como la sustentabilidad deben entenderse de manera integral. De esta manera, como líneas de acción se establecen las siguientes:

1. Promover acciones de educación y cultura ambiental que permitan un mayor acercamiento con la naturaleza fortaleciendo el sentido de pertinencia de las y los ciudadanos en las regiones del estado.
2. Implementar mecanismos

que garanticen que todos los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos tendientes al cuidado del medio ambiente y desarrollo sostenible. 3. Impulsar la investigación y uso de tecnología orientada a la conservación del medio ambiente y atención al cambio climático en las regiones del estado. 4. Impulsar la transición energética en las instalaciones educativas (Gobierno de Puebla, 2019, p. 41).

Por otra parte, la política pública del estado se ha orientado hacia la formación de la ciudadanía para la transformación, de esta manera, se han hecho reformas a diversas leyes que atienden a cuestiones relevantes para la ciudadanía y a su vez contribuyen al alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Puebla en 2019 se efectuaron reformas para especificar que, desde la legislación, el Estado busca garantizar la igualdad de oportunidades en el ejercicio de los derechos como ciudadanas y ciudadanos, así como el desarrollo de la personalidad, aptitudes, capacidades. Mientras que, en la Ley para el Acceso de las Mujeres a una

Vida Libre de Violencia del Estado de Puebla, se menciona que “el Estado adoptará las medidas y acciones necesarias para ejecutar e instrumentar las políticas públicas tendentes a prevenir, investigar, atender, sancionar y erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia contra las mujeres” (Gobierno del Estado de Puebla Secretaría de Gobernación, 26 de noviembre de 2007, p. 19).

En cuanto a la sustentabilidad en el ámbito económico en la Ley de Desarrollo Económico Sustentable del Estado de Puebla, se prioriza el desarrollo de la economía en función del humanismo, el empoderamiento de las personas, el cuidado del medio ambiente al realizar actividades económicas, la participación ciudadana en el desarrollo regional, el desarrollo del capital humano. Por otra parte, en la Ley de Desarrollo Social para el Estado de Puebla se hace hincapié en la participación ciudadana durante la elaboración de políticas y acciones públicas como elemento importante para impulsar el desarrollo de la sociedad en los diferentes ámbitos que la conforman. Sobre la sustentabilidad en el ámbito ambiental, en la Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla se encuen-

tra un apartado correspondiente a la participación social, y en el artículo 78 se menciona que “las autoridades estatales y municipales en materia de cambio climático, deberán promover la participación corresponsable de la sociedad en la planeación, ejecución y vigilancia de la política estatal de cambio climático” (Gobierno del Estado de Puebla Secretaría de Gobernación, 29 de noviembre de 2013, p. 45).

Por último, cabe destacar que en el estado de Puebla se concibe a la educación como un factor determinante para el desarrollo integral de los individuos y la sociedad, así su relación con la ciudadanía para la transformación se puede constatar en la Ley de educación del estado de Puebla donde el Honorable Congreso del Estado de Puebla (18 de mayo de 2020) especifica que con la educación se inicia

un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral

para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (p. 5).

Programas y acciones

En la siguiente tabla se presentan los programas y acciones que se están llevando a cabo como parte de la dimensión de ejercicio de la ciudadanía en el estado de Puebla y que encuentran su fundamento en la normativa de los niveles internacional, nacional y estatal.

Tabla 2. Programas en el estado de Puebla (dimensión de ejercicio de la ciudadanía)

Programa	Descripción	ODS vinculado	Normativa nacional	Normativa estatal
Cuadernillo "Acciones para hacer las paces con la Madre Tierra"	11 actividades de reflexión, trabajo en equipo y lecturas sobre el cuidado del medio ambiente y los ODS	11. Ciudades y comunidades sostenibles 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos	Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente	Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla, Art. 78
Acuerdo "Acciones Integrales para Favorecer la Sana Convivencia y el Cuidado de las y los Alumnos en las Escuelas de Educación Básica y Media Superior Públicas y Privadas del Estado de Puebla"	Promueve el desarrollo habilidades para la vida que le permita al estudiante ser un ciudadano capaz de resolver conflictos de manera pacífica, ser empático, realizar servicio comunitario, mantener una comunicación asertiva, entre otros aspectos.	4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. 11. Ciudades y comunidades sostenibles	Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes	Ley de Educación del Estado de Puebla
Foro "Exprésate, niñas, niños y adolescentes,"	Espacio que fomenta la participación de niños y	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de	Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres	Ley de Desarrollo Social para el

mismos derechos y oportunidades”	adolescentes para considerar su opinión en el diseño de políticas públicas relacionadas con seguridad, educación y salud.	todos a todas las edades 5. Igualdad de género 11. Ciudades y comunidades sostenibles		Estado de Puebla
Plantación de semillas endémicas de la región con alumnos del preescolar “Nezahualcóyot”	Reforestación de un predio con plantas como: izote, maguey mezcalero, casahuate y biznaga entre otras, que eventualmente serán utilizadas como medicina natural y tradicional de la zona	11. Ciudades y comunidades sostenibles 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos 15. Vida de ecosistemas terrestres	Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente	Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla
Programa denominado “Movimiento 22-32, Acciones por la Vida Sostenible”	Difusión del respeto y valor de la riqueza natural, además de promover conocimientos, competencias y actitudes en los estudiantes para el cuidado del medio ambiente y una sociedad más justa	11. Ciudades y comunidades sostenibles 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos	Art. 25 constitucional y Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente	Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla
Programa “Regresa a la Escuela con un Árbol”	Programa de germinación y plantación de árboles en	11. Ciudades y comunidades sostenibles	Ley General de Equilibrio Ecológico y	Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla

	coordinación con las comunidades aledañas de los niveles de educación obligatoria	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos 15. Vida de ecosistemas terrestres	Protección al Ambiente	
Jóvenes por la Transformación, Brigadas Comunitarias de Norte a Sur	Programa nacional con cobertura en el estado. Tiene dos objetivos principales: incentivar a los jóvenes a participar en el desarrollo social, así como acciones ciudadanas y resolver problemáticas locales relacionadas con diferentes ámbitos	11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos	Art. 25 constitucional	Ley de Desarrollo Social para el Estado de Puebla

Conclusiones

1. Una ciudadanía enfocada en la sostenibilidad tendría que identificar y dar solución a los problemas sociales, económicos, medioambientales y culturales que se desarrollan en la sociedad, pues no hay sostenibilidad si una parte del sistema se desequilibra.
2. A nivel internacional los objetivos de desarrollo sostenible permiten tener conciencia sobre los problemas a los que se debe dar prioridad, y además permiten conocer líneas de acción específicas que después se podrán traducir en políticas, acciones y programas más específicos y locales.
3. En la parte nacional es muy impor-

tante que las leyes que fundamentan los programas estatales estén enmarcadas en lo constitucional.

4. Es posible observar que todos los programas seleccionados para este trabajo encuentran congruencia y correspondencia con la normativa para el nivel internacional, nacional y estatal.
5. Al estudiar las dimensiones de la ciudadanía propuestas por Camilla Crescimbeni, tenemos por un lado la parte normativa, que vemos bien fundamentada en los tres niveles (internacional, nacional y estatal o local) y cuya claridad y correspondencia permiten dar paso a la dimensión del ejercicio, pues la ejecución de esta dimensión depende por completo de su fundamentación en lo legal.
6. Actualmente existe mayor interés por atender a cuestiones ambientales por medio de políticas públicas y por supuesto educativas, esto ha ocasionado que los programas implementados se orienten hacia el desarrollo de ciudadanos conscientes de su entorno natural.
7. En el estado de Puebla ha tenido auge la idea de formar ciudadanía desde el ámbito educativo, una ciudadanía integral que permita cumplir con las metas nacionales e internacionales. Esto se visualiza en el discurso oficial que sustenta el ejercicio educativo el cual defiende la importancia de la educación para alcanzar el desarrollo integral del individuo y, por ende, el de la sociedad.
8. Resulta importante reconocer el vínculo que se establece entre los diferentes niveles (internacional, nacional, estatal) para comprender el origen de la ciudadanía que se propicia en nuestro entorno y deducir el futuro de la misma.

Referencias

- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (28 de mayo de 2021) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 25 p. 27
- Crescimbeni, C. (2015) Educación y ciudadanía en el siglo XXI. Revista SAAP, 9 (2) p. 270.
- DOF. (26 de abril 2021). Ley de Desarrollo Forestal Sustentable. p. 1.
- DOF. (28 de abril 2022). Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. p. 2.
- DOF. (29 de abril de 2022). Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. p. 1.
- Gobierno del Estado de Puebla Secretaría de Gobernación (26 de noviembre de 2007) Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Puebla. p. 19.
- Gobierno del Estado de Puebla Secretaría de Gobernación. (29 de noviembre de 2013). Ley de Cambio Climático del Estado de Puebla. p. 45
- Gobierno de Puebla. (2019). Programa Sectorial de Educación 2019-2024. p. 38. <https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>
- Honorable Congreso del Estado de Puebla. (18 de mayo de 2020). Ley de educación del estado de Puebla. https://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13385&Itemid=
- Instituto Mexicano de la Juventud (19 de abril de 2022) Convocatoria abierta de Jóvenes por la Transformación, Brigadas Comunitarias de Norte a Sur, modalidad Responsables de Brigada.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. p. 29 y 57. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ollarves, Y. (2012). El sentido de la ciudadanía. Revista Sapiens, 13 (2).
- Ramírez, J. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. Revista Estudio político (26).

SEP. (30 de Agosto de 2021). Pone en marcha SEP programa “Regresa a la Escuela con un Árbol”. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/pone-en-marcha-sep-programa-regresa-a-la-escuela-con-un-arbol>

SEP. (10 de mayo de 2022). Participarán 150 aprendientes para integrar la agenda política, económica y educativa del estado. A través del foro “Exprésate, niñas, niños y adolescentes, mismos derechos y oportunidades”. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/participaran-150-aprendientes-para-integrar-la-agenda-politica-economica-y-educativa-del-estado>

SEP. (18 de mayo de 2022). Acciones para hacer las paces con la Madre Tierra. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/propone-sep-reflexionar-y-disenar-acciones-para-cuidado-del-medio-ambiente>

SEP. (23 de mayo de 2022). Fomentarán docentes en aulas reciclaje y hábitos de consumo responsable. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/fomentaran-docentes-en-aulas-reciclaje-y-habitos-de-consumo-responsable-sep>

SEP. (31 de mayo de 2022). Acciones Integrales para Favorecer la Sana Convivencia y el Cuidado de las y los Alumnos en las Escuelas de Educación Básica y Media Superior Públicas y Privadas del Estado de Puebla. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/emite-sep-acuerdo-para-promover-entornos-seguros-en-escuelas-publicas-y-privadas>

SEP. (12 de abril de 2022). Promueve SEP educación sostenible para mejorar el medio ambiente en municipios. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/promueve-sep-educacion-sostenible-para-mejorar-el-medio-ambiente-en-municipios>

SEP. (22 de abril de 2022). Proyecto de plantación de semillas endémicas de la región con alumnos del preescolar “Nezahualcóyotl”, ubicado en la localidad de San Marcos Tlacoyalco del municipio. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/inician-aprendientes-proyecto-de-semillas-endemicas-para-atender-crisis-de-ecosistema-sep>

Semblanza



Brenda Lucero Flores Solano

Licenciada en Procesos Educativos por la Universidad Autónoma de Puebla. Participante del Diplomado de Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico edición 2021-2022 impartido desde el Consejo de Ciencia y Tecnología. Fue ponente en congresos estatales bajo la línea de Políticas Públicas y en el Congreso Internacional del XXIV Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico retomando temas relacionados con la Responsabilidad Social.

Actualmente estudia la Maestría en Educación Superior adjunta a la línea de investigación denominada "Políticas Públicas en Educación Superior" en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



Sarai Aguilar González

Originaria del estado de Puebla, Licenciada en Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Participó en diversos congresos, foros y coloquios en el Estado de Puebla, Guerrero, Cuba y Ecuador, en las líneas de investigación de formación docente, primera infancia y política educativa.

Realizó una estancia de investigación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) con la línea de investigación de burnout docente.

Participó en la reestructuración curricular de la Licenciatura de Ciencias Ambientales de la ENES-UNAM campus Morelia en 2021

Cursó el diplomado de Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico por el CON-CyTEP. Actualmente curso el segundo año de la maestría Maestría en Educación Superior en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



Karla Villaseñor Palma

Es Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es Coordinadora General de la Red Mexicana de Pedagogía Social, integrante del Consejo Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y Editora Asociada de la 'Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social'. Ha sido asesora del Consejo Nacional de Fomento Educativo, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla y consultora de UNICEF México. Forma parte de la 'Comisión de Primera Infancia' del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Puebla.

Colabora con el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP. Actualmente, se desempeña como docente investigadora de la Licenciatura en Procesos Educativos y de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

VALORES, EMOCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA CONFORMACIÓN DE BUENOS CIUDADANOS

Janet Carpinteiro Primo

Resumen

Los valores son parte fundamental del ser humano, ya que estos permiten que cada uno de nosotros nos desempeñemos como individuos, pero también como conformadores de una sociedad, donde la escuela ocupa un lugar preponderante al igual que todos aquellos que rodean desde la niñez a una persona, colaborando para que sea posible no solo el conocimiento, sino la interiorización a partir del razonamiento de las necesidades de una organización social. De este modo, el presente proyecto presenta la realización e implementación de dos estrategias para la autoreflexión, a partir de situaciones reales o cotidianas, por una parte, *la estrategia de la pirámide* en la cual se indagó en la reflexividad del alumnado seleccionado a partir de la jerarquización de valores y, por otra, *la libreta de la verdad* para dar seguimiento afianzando tanto el cumplimiento de compromisos personales como los acuerdos dentro del aula. Finalmente, indagaré en la valorización de cómo am-

bas actividades favorecen el autoconocimiento que, de realizarse al inicio del ciclo escolar, pueden ayudar a desarrollar un ambiente de trabajo más efectivo y donde se fomenten valores comunitarios.

Palabras clave

Ciudadanía, valores, autorregulación, estrategias, reglas.

Introducción

El hombre a partir de sus valores ético-sociales tiene una relación fija con otras personas, por lo tanto, la honestidad, el compromiso, la amistad - así como muchas otras cualidades y virtudes - han moldeado el comportamiento de las acciones sociales, direccionando las decisiones tomadas a partir de las consecuencias, donde muchas de ellas representan todo aquello que existe en el interior y en el estado emocional, pues suelen ser intangibles y en algunos casos determinados. No obstante, en las acciones son más que visibles, obtenidas a partir del sistema de creencias

por su interacción con el mundo que le rodea, iniciando desde la niñez, que es donde conforma su personalidad, hasta que sea adulto.

Es bien sabido que la escuela es un lugar que ocupa demasiado tiempo recorrerla, pues acompaña en sus diferentes etapas al ser humano, siendo esta no solo testigo, sino parte de la conformación del individuo y de una sociedad.

Cuando se encuentran en educación primaria, los aprendientes denotan tener un sentido de justicia y honestidad, reconociendo *lo bueno* y *lo malo*, tanto en ellos, como en los que lo rodean y estas se van conformando en reglas y regulaciones escolares que van moldeando la organización social. Empero si estas no se llevan a la interiorización a partir del razonamiento - de la valía que tiene cada lineamiento, del reflejo de los valores sociales y su razón de ser - se convierten en una carga que muy probablemente se quiera romper, pues es mucho más ligero y divertido.

Dentro del aula, los docentes generamos estrategias que permiten desarrollar la interiorización de todos los valores que pueden regular su vida en sociedad,

con ayuda de sus familias, quienes al ser involucradas en las actividades son parte influyente de gran cuantía.

Valores, familia e interiorización de reglas

Todo aquello que nos puede proporcionar la escuela en conocimiento, habilidades y valores, es fundamental para llegar a tener un modo de vida satisfactorio y para ser capaces de cumplir expectativas que se pueden ir convirtiendo en proyectos de vida, que permiten que tengan sentido al ser acompañadas de herramientas, actividades y estrategias por parte de los docentes en conjunto con la familia, no solo memorizando, si no dándonos a la tarea de explicar claramente la utilidad, el sentido, la razón y la forma con ejemplos o con estrategias realizadas con motivación, emoción, entusiasmo e interés respecto a lo que tienen que aprender y comprender confiando en que pueden asimilarlo. Así mismo es necesario que hagamos ver a la infancia que la disciplina, el conocimiento, las capacidades y los valores adquiridos en la escuela pueden acercarlos a una vida más plena; la escuela es posible encontrar temas y personas interesantes a cada paso que dan, todo lo cual resulta esencial para lograr una vida satisfactoria y un lugar dig-

no en la comunidad (Hernández Aguilar Arid, 2018:10)

El alumnado que entra a sus primeros años de educación primaria, denota cambios muy importantes, pues hay modificación en muchas situaciones desde el comportamiento cercano a sus padres, a los docentes, al aula y de materiales, de horarios o de reglas, sintiendo una notable diferencia. Muchos padres no suelen comprender que es un proceso y que la adaptación también debe ser apoyada por ellos, pues no dimensionan el gran paso que están dando dentro de todo un contexto y urbe.

La planta docente, como parte medular del desarrollo, cuenta como una figura de autoridad puesto que transmite, se relaciona, crea, reflexiona, se prepara para los retos de las nuevas generaciones y no deja de aprender. Muchas veces se ve rebasado por la falta de concientización del mismo seno familiar, de autoridades, y en este caso, de cambios radicales como en estos últimos tiempos sucedió con la pandemia que azotó a toda la humanidad, donde la revalorización, el estado de ánimo y las estrategias tuvieron que ser espontáneas y verdaderas, sin dejar de apoyar al estudiantado y

familias, puesto que tienen una responsabilidad que la sociedad le ha delegado por muchos años depositando su confianza en esta labor pedagógica en la formación del alumnado en aspectos intelectuales, morales y sociales (Escuela para padres, 1987:21).

Los valores que refuerza el docente en el aula infieren en el comportamiento de igual forma hacia la sociedad, pues son elementos protagónicos del proceso del individuo; son estándares de tomas de decisiones, de motivación, de autoestima de querer formar parte de la integración de un grupo, de una identidad, de criterios de toma de juicios; contribuyendo a una estabilidad que le permita reconocer y conocerse así mismo.

De acuerdo como se ve el mundo, es la creencia que tenemos y esto permite denotar que los valores son palabras a las que cada persona atribuye un significado dependiendo de su sistema de creencias.

El sistema de creencias establece valores que advierten el comportamiento humano y su significado cambia de acuerdo con las creencias que hayamos almacenado; de tal manera que, si se trabaja en los valores y en consecuencia con las creencias, se

producen cambios rápidos y duraderos.

Es notable como en el sistema de valores y creencias que tienen definidas determinadas familias, los niños empiezan a apropiarse y cuando en el aula se estudia y se efectúan acciones sobre estos temas, reflexionan y llevan a sus casas la interiorización y decodificación como algo positivo para sus actividades y su vida en familia, siendo aquí donde se contraponen los significantes y atribuciones de los valores de casa y escuela.

Estrategias en el aula, de reconocimiento de valores

El estudiantado deberá ser consciente de su realidad individual (autoconocimiento), para posteriormente tomar su enorme potencial de cambio, para que logre las metas que se proponga, por lo que el docente desarrolla diferentes estrategias dentro de su aula.

La estrategia de la pirámide de valores

Esta estrategia resultó muy útil, al inició de ciclo escolar con un grupo de cuarto grado de primaria, donde a partir del examen de diagnóstico y las primeras

dos semanas, denotaron la falta de compromiso en materiales y trabajos, pero sobre todo en el autocontrol en la toma de cualquier decisión, por lo que el objetivo era saber cómo poder organizar actividades a partir de la jerarquización de valores, los cuales permitieron reconocer las creencias que poseen de manera externa.

Momento: tercera semana

Aprendientes

Sesión 1: Se les mencionó al estudiantado seis valores: “motivación”, “respeto”, “individualidad”, “disciplina”, “conocimiento” y “amor”; de los cuales se les explicó en qué consistían con una breve definición, dando ejemplos muy explícitos y prácticos por medio de la narración, como cuando tocó el turno al *respeto*, para lo cual se hizo referencia a un caso en específico, donde en una ocasión una señora de edad avanzada tuvo que tomar el autobús para llegar a un hospital y al querer solicitar la parada, sin darse cuenta, lamentablemente golpeaba a los demás pasajeros con su bolsa y bastón por tener su vista cansada y movimientos lentos propios de sus edad, por lo que muchos que iban distraídos respondían

abruptamente ante tal situación y empezaban a insultarla, sin darse cuenta que era una anciana e incluso un joven decidió tocar el timbre por ella, para que no se alejara más de su destino, respetando así la condición de la señora. Al finalizar se les hicieron preguntas que llevaban a la reflexión: “¿Crees que los demás pasajeros deberían respetar a la señora a pesar de que los golpeaba con bolsa y bastón?” “¿Crees que existe el respeto, aunque los demás no lleven a

cabo este valor?” “¿Tú respetarías o insultarías a la señora, si te hubiera golpeado?” Y de cada respuesta se pueden hacer más cuestionamientos de tal forma que se logre la reflexión y el reconocimiento del valor.

Los aprendientes colocaron los valores en la pirámide según manifestaron el orden de importancia para ellos de manera descendente.

Imagen 1. Instrumento Pirámide de Valores 1

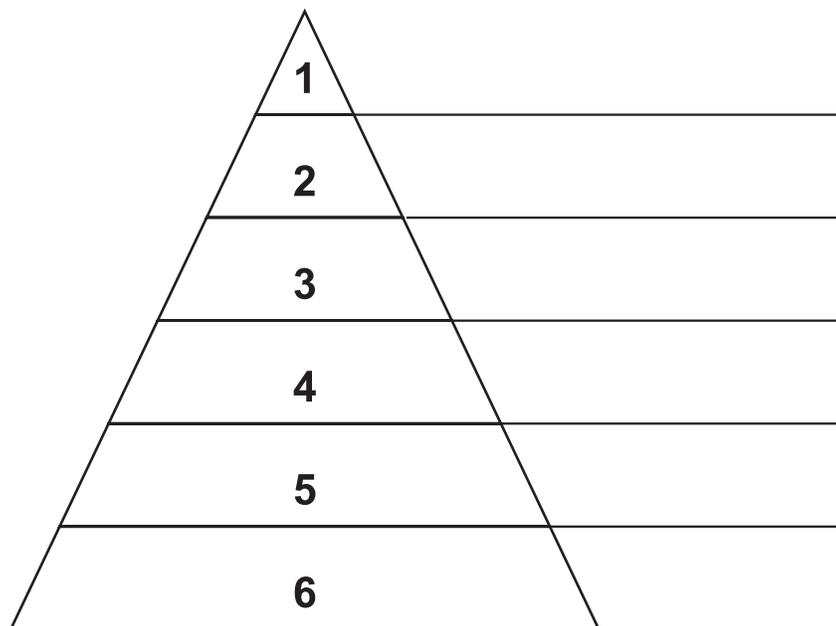
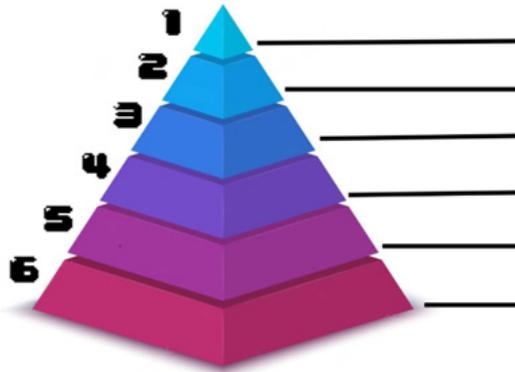


Imagen 2. Instrumento Pirámide de Valores 2



Sesión 2.- El alumnado revisó nuevamente sus pirámides, y a manera de reflexión, escribieron el por qué acomodaron de esa forma cada uno de los valores, puede ser con un ejemplo, incluso dibujo.

Padre de familia o tutores:

Momento: cuarta semana

Sesión 1.- En reunión con padres de familia, se realizó la actividad de la misma forma, se les explicó cada uno de los valores y ellos jerarquizaron de manera descendente, cada uno de estos y escribieron el por qué lo han hecho de esa forma.

Sesión 2.- Los padres de familia en conjunto con sus hijos e hijas revisaron el ejercicio sobre la jerarquización de valores, y coincidieron o no en sus actividades, platicaron sobre las elecciones de los valores, adquiriendo información suficiente que les permitió en una hoja escribir una reflexión, para que finalmente incluyeran un compromiso acerca de un valor que llevarán a cabo durante el ciclo escolar, como parte medular, sin dejar a un lado los demás.

El docente interviene comentando que, si bien el alumno forma parte de un núcleo más cerrado como lo es su familia, también forma parte de una sociedad, por lo que para una sana convivencia, se debe respetar cada uno de los lineamientos, posteriormente se anunciaron las reglas que habrán

en el aula y el por qué deben continuarlas.

Este ejercicio permite que se den cuenta tanto el o la docente a cargo, como los integrantes de la familia y el alumnado de los valores que puede tener cada uno y el porqué de su desenvolvimiento en el entorno, conociendo y reconociéndose, a la vez que permite al o la docente realizar actividades que fortalezcan la sana convivencia, con ayuda de otras estrategias, que permitan avanzar en el cumplimiento de metas.

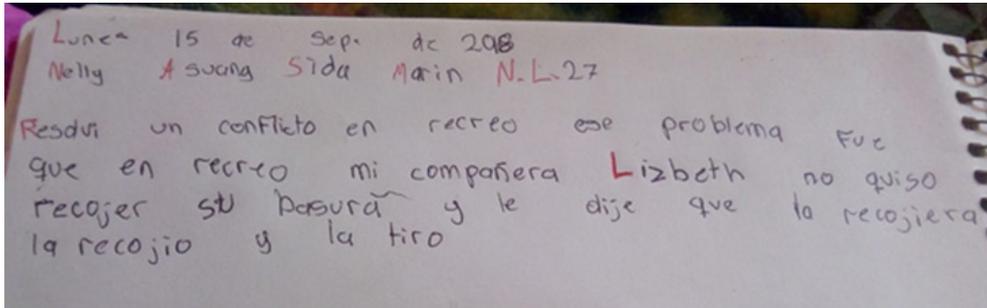
La libreta de la verdad

Para dar seguimiento afianzando tanto el cumplimiento de compromisos, como el del reglamento del aula; como lo son llevar materiales completos, participar en orden, tirar la basura en un determinado lugar, ser puntuales, entre otros más, el docente puede apoyarse con material audiovisual, casos, pero sobre todo de otra estrategia que logre una sana convivencia, desde la interiorización apoyándose de la responsabilidad y honestidad, denominada *la libreta de la verdad*, que está diseñada de tal forma que los estu-

diantes se sientan en un clima de confianza y está dividida en dos. La primera parte se utilizó para escribir todo lo bueno que han realizado, ya sea de manera individual, familiar o con sus compañeros en la escuela. En la segunda parte redactaron todo lo que no han podido llevar a cabo con respecto a las reglas establecidas, siendo muy concretos y sobre todo dándose cuenta cual lineamiento establecido se ha quebrantado y qué consecuencias tendrá de manera verbal, muchas veces en esta actividad, a los demás estudiantes se les solicitan que apoyen a sus compañeros con palabras de aliento, para que cada día haya avances de forma grupal.

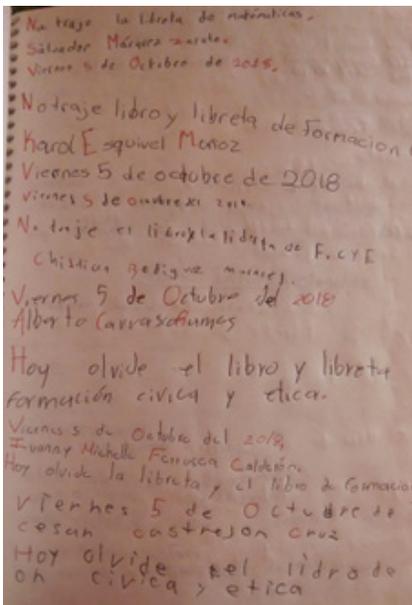
El alumnado, al reconocer ciertos valores, puede identificar que ha obtenido logros y al haber resolución de conflictos, en toma de decisiones, en autocontrol, en identificar en sí, actúa con deliberación todo aquello que le ha beneficiado y a la sociedad donde se desenvuelve, y en todo aquello que aún le falta llevar a cabo con honestidad y responsabilidad. Por lo que, en la primera parte, se solicita que por lo menos una vez a la semana, se escriba en la libreta, que lleve los siguientes datos: fecha, nombre, número de lista y las acciones que realizó.

Imagen 3. Primera parte de la Libreta de la verdad de la verdad



Segunda parte de la libreta: Los estudiantes escribían cada regla quebrantada, de acuerdo con su propia comprensión, anotando fecha y su nombre, cuando ellos se dan cuenta o los demás lo denotan.

Imagen 4. Segunda parte de la Libreta de la verdad



La libreta de la verdad se lee al azar, de forma semanal y de manera amable, con la finalidad de reconocer y motivar por parte del docente y compañeros los progresos, así como las áreas de oportunidad del alumno que escribió, puesto que los valores como la honestidad y responsabilidad se siguen haciendo presentes por el hecho de escribir las acciones, y si es necesario el grupo se puede solidarizar cuando llegue complicarse para alguien el cumplir una regla. De igual forma en las reuniones con padres de familia, se les va dando seguimiento a compromisos y se pide que la familia que se involucre para sumar y lograr metas que son *a favor* y no por que *debe de*, logrando alcanzar una consciencia que garantice una buena organización.

Conclusión

Estas dos actividades dan inicio con el autoconocimiento, pues al realizarse al inicio de ciclo escolar da pie a que más actividades puedan lograr que el estudiante llegue a regular su actitud, sus emociones y conducta, para que logre la reflexión de no solo saber que es bueno el llevarlo a cabo, sino que pueden lograr alcanzar metas y desafíos.

Estos ejercicios en mi caso se han ido adaptando de acuerdo a las necesidades del grupo, llevándose durante el ciclo escolar 2018-2019 cuando tenía a mi cargo cuarto año de educación primaria y repetí las estrategias, así como otras actividades con diferentes estudiantes del mismo grado en 2019-2020, y que durante la pandemia de COVID-19 permitió que se alcanzara el cien por ciento de comunicación sostenida, puesto que los compromisos se hacían visibles, aunado a las actividades realizadas vía internet, por lo que en el regreso de manera presencial, en el ciclo escolar 2021-2022, se notó como los aprendientes reconocían conscientemente sus acciones.

Los valores forman parte de la autorregulación y permiten darse cuenta de aquello que no les proyecta una meta o un reto, por lo que si desde casa los papás van en sintonía con los docentes, juntos hacemos equipo para lograr la formación del estudiantado.

Referencias

- Aprendiendo sobre las emociones (2010). Manual de las emociones. República Dominicana, San José editores.
- Bartolomé. M.A (2014). Gente de Costumbres y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México. México, Siglo XXI Editores.
- Escuela para padres (1987). El segundo hogar en la escuela. México, Limus Editores.
- Heraldo García. (2010).La importancia de enseñar valores a los niños de primaria. México, Siglo XXI editores.
- Hernández Aguilar Arid (2018). Antología Coaching Educativo. Profesionalización Docente. Secretaria de Educación Pública (2018).

Semblanza



Janet Carpinteiro Primo

Estudió la licenciatura en Historia en la BUAP, así como la licenciatura en Educación en UPN 211 Puebla y la maestría en Administración, en UPAEP, siendo en esta última, donde su proyecto de investigación, le valió ser aprobada con mención honorífica.

Se ha desenvuelto en la investigación en el área humana y archivos históricos, se especializó en el área de México contemporáneo en lo político y educativo, participando en diversas ponencias sobre la Revolución Mexicana y la educación en la Post Revolución.

Se ha desempeñado como docente desde el nivel universitario, nivel medio superior en el área humana y actualmente nivel primaria.

A lo largo de su carrera ha podido, experimentar una visión educativa en todos los niveles, logrando llevar a cabo algunas estrategias exitosas, permitiéndole en el 2021 ser galardonada como “docente distinguida”, actualmente sigue laborando como docente en primaria y como tutora de maestros noveles.

Aprender

COMUNIDAD

FORMAR CIUDADANÍA EN PREESCOLAR

INVITADO ESPECIAL DEL NÚMERO: EDUCACIÓN PREESCOLAR

Resumen

Este artículo señala la importancia de la educación socioemocional en preescolar como un preámbulo para formar ciudadanos con valores que les permita vivir en bienestar y responder a los retos que la propia vida les impone, razón por la que se reconoce la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que les ayuden a las niñas y los niños a ser autónomos, autorregular sus emociones, formar relaciones interpersonales, empatía y colaboración. La educación preescolar se configura como el primer espacio de convivencia fuera del núcleo familiar en el que se dota a las niñas y los niños de herramientas para la vida en comunidad.

Partiendo de que la educación puede cambiar a las personas y con ello se puede transformar a la sociedad en la que actualmente vivimos, es crucial que las niñas y los niños puedan gozar de una formación integral que vaya más allá del aprendizaje académico convencional que comúnmente se centra en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas; la misma debe abarcar aspectos estéticos, morales, cívicos,

emocionales y éticos que les permitan estar preparados para enfrentar la vida.

La educación preescolar sin duda se caracteriza por ser la etapa en la que los niños aprenden más rápido debido a que el cerebro produce muchas más neuronas y conexiones sinápticas, por ello es el momento preciso para brindar diferentes experiencias de aprendizaje significativas, enseñar a los niños a reconocer y gestionar emociones es un bien común que no solo ayudará a un mejor desempeño en la escuela si no a tener una sociedad con valores, dignidad humana, igualdad de derechos, justicia social y diversidad cultural y social.

La educación socioemocional en edad preescolar puede favorecer el desarrollo del potencial humano, al proveer recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida. Además, el conocimiento, comprensión y manejo de emociones durante esta etapa, les permitirá a las niñas y niños en primera infancia:

-Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emo-

ciones.

- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- La construcción de la identidad
- Desarrollo de habilidades emocionales y sociales

Cabe señalar que los niños que ingresan a preescolar, lo hacen con aprendizajes sociales influidos principalmente por su familia, sin embargo, al ingresar a la escuela se inicia la formación de dos rasgos constitutivos de su identidad que no están presentes en su vida familiar (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2017, pp.307):

Su papel como alumnos (participación en actividades sistemáticas, formas de organización y reglas interpersonales que les demandarán nuevas formas de comportamiento y relación)

Su rol como miembros de un grupo con estatus equivalentes entre sí

Tras la pandemia por COVID-19, durante la incorporación a las escuelas de manera presencial, las niñas y niños están re-aprendiendo de la dinámica escolar a compartir el espacio y juegos con otros niños y adultos convirtiéndose así el lenguaje una de las principales herramientas para relacionarse, expresando y dando nombre así a lo que sienten y perciben de los demás.

Por esta razón en el nivel educativo ha sido prioritario atender esta situación como una manera en que las niñas y los niños puedan participar en actividades en las que se relacionen con compañeros, colaboren en diversas actividades en el aula y en la escuela, expresen sus opiniones, propongan acuerdos para la convivencia, resuelvan problemas y tomen decisiones asertivas.

Desde la Dirección de Educación Preescolar se realizó la *Evaluación Diagnóstica del Aprendiente de Educación Preescolar, un diagnóstico integral para el Ciclo Escolar 2021-2022* que valoró a través de escalas estimativas y entrevistas a padres de familia aspectos del comportamiento de los aprendientes, así como su desempeño en

el ámbito socioemocional. Esta aplicación se realizó a 139,804 aprendientes en los siguientes rubros:

Autonomía: este punto, mostró que sólo el 65% de los aprendientes manifiestan conductas de autonomía, por lo que fue importante reforzar actividades para desarrollarla, tales como: organizar su tiempo y espacio personal, elegir su ropa, realizar actividades que impliquen la toma de decisiones, hacerse responsable de sus pertenencias y ayudar en diferentes tareas en casa y la escuela.

Información de conducta y comportamiento: en este aspecto solo el 40% de los alumnos demostraron conductas de autorregulación y se encontró irritabilidad y falta de estrategias para relacionarse esto se atribuye al confinamiento por la pandemia provocada por COVID-19, cabe señalar que el haber regresado a clases presenciales fue muy importante para el proceso de socialización de los niños, por lo que las normas de convivencia para el aula, estrategia del tiempo fuera, actividades para fortalecer el respeto, firma de compromisos grupales e individuales

apoyaran a generar relaciones interpersonales positivas.

Educación socioemocional: solo el 50% de los aprendientes alcanzó los indicadores derivados de los aprendizajes esperados de esta área por lo que este ciclo escolar los esfuerzos se centraron en que los aprendientes identificaran y regularan sus emociones, poniendo especial énfasis en la relación de aprendiente-aprendiente, privilegiando espacios de diálogo y actividades colaborativas.

Por lo que, a partir del inicio de ciclo escolar 2021-2022 se puso en marcha la guía *Gestionando mis emociones*, cuyo objetivo es favorecer la inteligencia emocional en los aprendientes de educación preescolar con la finalidad de alcanzar una formación integral que les permita vivir en bienestar.

La guía está organizada bajo las diferentes actitudes que se espera que desarrollen los aprendientes y que son afines a los establecidos en los *10 Acuerdos para estar bien*, de la consultora AtentaMente (Barkovich, Enriquez, Mendoza., Urrea, 2019): control inhibitorio, silencio, respiro a propósito, amabilidad, escucha atenta, paciencia, entrenamiento de la atención,

cuidarnos, bondad, aprecio y gratitud. En cada uno de estos apartados se puede encontrar ¿qué es?, ¿cómo ayuda?, ejercicios prácticos y cómo se relacionan con el plan y programa *Aprendizajes Clave de Educación Preescolar 2017* (SEP, 2017).

Para crear ambientes que permitan a las niñas y niños desarrollar el área socioemocional, es imprescindible una labor docente:

Sensible y respetuosa ante la vida de los niños, evitando juicios y etiquetas

Que brinde seguridad estímulo

Que genere condiciones para adquirir valores

En quien se puede confiar para favorecer que los niños hablen, expresen lo que sienten y viven cuando enfrentan situaciones de maltrato, violencia o que les causan miedo e inseguridad

Que promueva que todos los niños interactúen para garantizar su inclusión y oportunidades educativas

Por otro lado, el juego es una estrategia útil para aprender debido a la puesta en

práctica de habilidades sociales y reguladoras, así como la interacción con otros niños y otros adultos, “el juego simbólico es importante pues es una forma de conocer su percepción del mundo social” (SEP, 2017 p.p. 310). Por esta razón, en el nivel de Educación Preescolar, se consideró como una estrategia para involucrar a las familias a través de una serie de cápsulas con juegos tradicionales organizados, que pretendió fomentar la sana convivencia en el seno familiar, así como impulsar la participación de la familia en el trayecto formativo de sus hijos.

El resultado fue que las familias se integraron en las actividades y proyectos dentro de los Jardines de Niños al menos una vez a la semana, desarrollando así mejores canales de comunicación entre docentes, aprendientes, padres y madres de familia, alcanzando un mejor desempeño escolar. Se realizaron ochenta juegos tradicionales como rayuela, lotería, pirinola, piso, listones, dados, canasta de valores, etc., permitiendo también que los padres y madres de familia comprendieran los métodos de enseñanza y aprendizaje que forman parte del proceso educativo de sus hijas e hijos. Esto provocó que los padres y madres de familia se convirtieran en aliados de las

instituciones comprometiéndose a:

Construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar.

Conocer las actividades y los propósitos educativos de la escuela.

Apoyar a la escuela y su docente para alcanzar de manera mancomunada los propósitos educativos.

Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación.

Así mismo se generaron en el nivel educativo diferentes planes de acompañamiento al aprendiente en el que se ofrecieron experiencias de aprendizaje basadas en la autonomía, autorregulación, autoconocimiento, empatía, que son las actitudes que se deben desarrollar con los aprendientes y que no son innatas requieren de entrenamientos. A continuación se describen algunos de ellos.

Autoconocimiento

Para el Autoconocimiento se espera que los aprendientes (SEP, 2017 pp. 319):

Compartan intereses personales y opiniones

Hablen de sí mismos, su familia y sus vecinos

Se describan a sí mismos, destacando cualidades y fortalezas

Propongan juegos y actividades que les gustan y en los que se consideran buenos

Por lo que se proponen situaciones en las que las niñas y los niños focalicen su atención en ellos mismos identificando sus cualidades, lo que les gusta y disgusta, así como sus necesidades. Así mismo, se deben propiciar intercambios en los que identifiquen en qué se parecen a otras personas (compañeros del aula, padre, madre, hermanos, tíos, abuelos) en aspectos como rasgos físicos, gustos o habilidades. Este conocimiento ayuda a crear en los aprendientes un sentido de identidad y pertenencia. Conforme vivan experiencias de este tipo e incorporen elementos que les ayuden a pensar acerca de sí mismos, descubrirán nuevas cualidades.

Autorregulación

Para la Autorregulación se espera que los aprendientes (SEP, 2017 pp. 320- 322) :

Reconozcan emociones y cuáles tienen mayor intensidad en ellos

Compartan con otros sus necesidades, lo que les gusta y disgusta, y sus emociones

Hablen sobre cómo sus palabras y acciones pueden tener un efecto positivo o negativo en ellos mismos y en otros

Aprendan a usar algunas técnicas para contener acciones impulsivas

Hablen y razonen para resolver conflictos

Aprendan a esperar su turno en diversos tipos de actividades y juegos

Las historias, canciones y rimas pueden ayudar a los niños a dar nombre a las emociones y sentimientos. La dramatización y el juego de roles son una estrategia que puede ser útil para hablar, compartir y aprender a regular conductas. Se puede recurrir también al uso de títeres.

Resolver problemas y conflictos es una oportunidad que los niños deben vivir, por lo que se deben desarrollar actividades retadoras en equipos para que

los alumnos enfrenten situaciones que les ayuden a aprender, experimenten diversas técnicas para el control de manifestaciones impulsivas o agresivas.

Autonomía

Para la Autonomía se espera que los aprendientes (SEP, 2017 pp. 322- 323):

Desarrollen prácticas de cuidado personal, como lavarse las manos y los dientes, poner sus cosas en lugares adecuados, guardar el material que usa, recoger y mover su silla de acuerdo con las actividades en forma independiente

Lleven a cabo tareas escolares sencillas en forma independiente

Identifiquen y sigan las reglas de organización del salón y de la escuela

Realicen y concluyan sus trabajos y tareas

En las actividades diarias los niños pueden asumir gradualmente mayor autonomía en la realización de tareas básicas y en algunas formas de organización que se van acordando en el grupo. Ellos necesitan aprender a ser más responsables de sí mismos y de sus acciones, pues esto les ayuda a resolver sus problemas y les pro-

voca satisfacción de sí mismos.

Empatía

Para la Empatía se espera que los aprendientes (SEP, 2017 pp. 323- 324):

-Hablen sobre cómo les gustaría que los apoyaran en ciertas circunstancias o cómo lo harían ellos con sus compañeras y compañeros

-Jueguen con diferentes amigas y amigos durante la semana

El juego dramático favorece que los alumnos se pongan en el lugar de otro por un rato y en determinada situación, según la dinámica del juego.

Colaboración

~~Para la Colaboración se espera que los aprendientes (SEP, 2017 pp- 324- 325):~~

Compartan experiencias personales mediante palabras, gestos y acciones

Jueguen un papel y responsabilidad en diversas actividades

Propongan como resolver alguna tarea, conflicto o dificultad

Elaboren acuerdos para la convivencia

El trabajo y juego en pequeños equipos propicia que los alumnos aprendan a interactuar de manera correcta con otros, trabajar en forma cooperativa, escucharse unos a otros, negociar y resolver conflictos. En el juego, los niños pueden explorar materiales, solucionar problemas y trabajar juntos sobre sus ideas.

Adicionalmente en el nivel educativo se realizaron ocho Webinars coordinados con los Centros de Atención Psicopedagógica, que se centraron en capacitar a las docentes en el ámbito socioemocional tratando temáticas como: Duelo, Descúbrete como un ser Integral, Competencias emocionales, etc.

El nivel educativo contribuye a colocar las bases y cimientos para que los niños sean conscientes del cuidado personal, la autonomía, persistencia en la resolución de problemas, búsqueda de soluciones ante lo que desconocen y la toma de decisiones. El trabajo en las aulas implica intercambiar ideas entre compañeros, expresar opiniones, dar propuestas, argumentarlas y defender puntos de vista, escuchar activamente y con atención lo que otros dicen, apoyarse en la realización de actividades, tomar decisiones colectivas sobre los procedimientos, entre otras cosas.

La Educación Preescolar representa la oportunidad de extender su ámbito de relaciones con otros aprendientes y adultos en un ambiente de seguridad y confianza, de contacto y exploración del mundo social. De ampliar su conocimiento acerca del mundo que los rodea y desarrollar las capacidades para obtener información intencionalmente, formularse preguntas, poner a prueba lo que saben y piensan, deducir y generalizar con la finalidad de darle importancia al buen vivir, lo que se traduce en ciudadanía para la transformación.

A manera de conclusión, la educación socioemocional es primordial en el desarrollo de la identidad y la personalidad de los niños en edad preescolar, pues si bien las emociones surgen de manera innata, el aprender a gestionarlas les permite manejar su conducta y comportamiento conforme las circunstancias lo presenten. Es así que se reconoce que la cognición y emoción se complementan, por lo que hacer educación desde el corazón permitirá asegurar aprendizaje y formación integral.

Por lo anterior, se considera que el haber realizado un diagnóstico integral en el que se pudieron observar las principa-

les áreas de desarrollo de los y las aprendientes, brindó la oportunidad de identificar qué estrategias se debían poner en marcha para poder ayudar el desarrollo integral de las niñas y los niños, razón por la cual, enfatizar en la educación socioemocional fue la oportunidad de que los y las aprendientes pudieran acceder a otro tipo de conocimientos.

Los juegos de la semana sin duda alguna lograron un trabajo colaborativo entre las familias y la escuela, siendo este un parteaguas para que los padres y madres de familia se incorporaran a las tareas educativas de sus hijas e hijos; los talleres de la prevención de la violencia y los 10 acuerdos para estar bien nos permitieron brindar herramientas y estrategias didácticas a las y los docentes al interior del aula.

La Guía Gestionando Mis Emociones, que se presentó el ciclo escolar 2021- 2022, espera trazar la ruta hacia una sana convivencia y un buen vivir en sociedad, entendiendo la emoción desde las funciones ejecutivas del pensamiento, sensaciones físicas y control de las emociones que permita formar a los niños en valores, construyendo relaciones interpersonales sólidas.

Sin duda alguna, aún hay cosas por hacer, reconocemos que la educación es de todos y estamos en camino a la transformación de nuestra sociedad por una vida en valores.

Referencias

Barkovich, M., Enriquez, C., Mendoza, M., Urrea, D. 2019. *Entre Todos Nos Cuidamos. 10 Acuerdos Para Estar Bien*. México. McGrawHill.

SEP. 2017. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.

CEDEFOR: Niñas, niños y adolescentes poblanos, pequeños ciudadanos para transformar.

José Ignacio Solano Rodríguez

Coordinador General del Centro de Desarrollo, Formación y Recreación, Unidad Cívica Cinco de Mayo.

Ignacio.solano@seppue.gob.mx

“El sentido esencial de la educación radica en desarrollar la capacidad para reflexionar lo que se vive, la posibilidad de aprender de las experiencias, sumergirse en procesos de plena conciencia, esforzarse para tomar decisiones acertadas y **convertirse en seres humanos responsables y solidarios**, de lo contrario estaremos llevando a cabo, acciones mecánicas, repetitivas y transmisivas”

Dr. Melitón Lozano Pérez, 2019

Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Puebla.

“Hay problemas básicos de nuestro desarrollo educativo que van a estallar, aunque no sea en este sexenio ni en el siguiente. Se sabe que las soluciones de que actualmente se dispone serán insuficientes. Sería indispensable, entonces, ir **experimentando con audacia soluciones que hoy parecen utópicas**, pero que no lo serán cuando se nos eche encima ese México sombrío de 100 millones de habitantes que seremos en cuatro sexenios. Atender responsablemente al presente implicaría irnos responsabilizando del futuro”

Dr. Pablo Latapí Sarre, 1979

“El gran desafío actual consiste en conferir centralidad a lo que es más ancestral

en nosotros: el afecto y la sensibilidad, cuya principal expresión se encuentra en el corazón...En él se encuentra nuestro centro, nuestra capacidad de sentir en profundidad; en él se encuentran la sede del amor y el nicho de los valores.”

Leonardo Boff, 2015

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene un enorme reto, así como lo han tenido las anteriores reformas en la historia de la educación en México, y al decir “tiene”, significa que todos los actores educativos tenemos un gran desafío. La NEM pone como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, es decir, la síntesis de dicho reto es promover, aplicar, construir una educación holística-integral, inclusiva, transformadora y ética (Subsecretaría de Educación Básica, SEP, 2022), la cual aparece constantemente en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos, en los lineamientos con la Ley Reglamentaria del Artículo 3; en los Lineamientos de la Ley General de Educación Federal y en la Ley de Educación del Estado de Puebla.

La Secretaría de Educación del Estado de Puebla, a través de su titular C. Melitón Lozano Pérez, y con el respaldo del Gobierno del Estado encabezado por el C. Luis Miguel Gerónimo Barbosa Huerta, proponen que *educar* es formar ciudadanía para la transformación, con la consigna de hacer valer el Derecho a la Educación por medio de la Asequibilidad (garantía de este derecho social ante la diversidad, especialmente las minorías), Accesibilidad (garantiza que la educación sea gratuita y obligatoria), Aceptabilidad (que se den las condiciones para una educación de calidad, con calidez y un profesorado con habilidades profesionales) y Adaptabilidad (que la educación que reciba todo niño, niña y joven sea pertinente y acorde a su contexto social). Desde el inicio del Gobierno Estatal, se plantearon las directrices para hacer posible esta visión, aplicando las cuatro condiciones necesarias antes mencionadas con diferentes programas y acciones, por nombrar algunos: programa de radio *De la A a la Z*, foros para docentes con la

finalidad de escuchar, reflexionar y abrir caminos para mejora de su práctica educativa, el Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla. En su comparecencia ante el Congreso del Estado, el Secretario de Educación enfatiza, “la importancia de encontrar la continuidad entre espacios, tiempos, contextos y metodologías para promover la construcción del aprendizaje como un proceso permanente, situado y continuo, garantizando el Derecho a la Educación de las niñas,

niños adolescentes y jóvenes como respuesta al desafío que enfrenta el Sistema Educativo del Estado de Puebla”. (Lozano, M., 2021, 6)

Con claridad vemos la utilidad y pertinencia de los principios pedagógicos que no solo están contenidos en este Modelo Educativo Híbrido (2021), sino que también se observan desde el inicio de la gestión del titular de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.



I. ¿Qué es la formación ciudadana?

De esta línea conceptual de la NEM, se deriva la propuesta del Centro de Desarrollo, Formación y Recreación, Unidad Cívica 5 de mayo (CEDEFOR), unidad de apoyo que pertenece a la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, directamente a la oficina del Secretario y de la Subsecretaría de Educación Obligatoria. En enero del 2021 se revisaron los antecedentes de este centro de formación, se alineó a toda esta visión educativa del gobierno actual para dar paso a estos trabajos educativos donde el objetivo general es ser un espacio que promueva la formación ciudadana en el ámbito de la educación formal y no formal, a través de actividades y proyectos educativos que formen personas críticas, éticas y solidarias para la transformación y desarrollo social procurando el bien común.

La formación ciudadana, bajo el enfoque de la transformación, es educar a niñas, niños y adolescentes en la reflexión crítica, como sujetos de derechos y obligaciones, que actúen en favor del bien propio, del otro y del entorno para que transformen su realidad hacia el bien común. Para la Secretaría de Educación

del Estado de Puebla y su titular, formar ciudadanía significa “ser consciente de los derechos que tiene cada persona, sin perder de vista la corresponsabilidad de los derechos de la gente de nuestro entorno... formar un ser humano consciente ecológicamente y socialmente; se necesitan seres humanos solidarios, técnicamente competentes y socialmente responsables.” (Secretaría de Educación, 2022)

Para lograr este objetivo general nos hemos planteado tres objetivos específicos:

Primero: formar ciudadanos críticos, éticos, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como del cuidado al medio ambiente, a través de modelos de formación como son: el parque temático como espacio para experimentar y reflexionar sobre nuestro quehacer ciudadanos, el desarrollo de proyectos educativos innovadores y la educación en línea como herramienta para aprender sobre el ejercicio de nuestra ciudadanía. Todos ellos con la finalidad de que transformen su persona y entorno.

Segundo: implementar proyectos educativos y comunitarios de manera incluyente, participativa y dialógica, para contribuir al mejor logro de aprendizaje y una educación integral.

Tercero: construir ciudadanía promotora de los valores democráticos, a partir de la educación formal y no formal, que ponga en el centro del proceso educativo a las niñas, niños y adolescentes, para lograr una convivencia armónica en cada contexto y realidad humana.

II. ¿Cómo construir y formar ciudadanos?

Creemos que no solo basta un recorrido a través del espacio que representa el parque, sino que debe tener una vinculación y seguimiento en la escuela o la comunidad donde se aplique el conocimiento, habilidades de pensamiento y la comprensión de la realidad (aprender a aprender), así como la toma de decisiones con base en valores, acciones transformadoras basadas en una ética del cuidado que implica una triple relación; el cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente, de la madre tierra como ente vivo y autónomo que hay que preservar para el bien de las personas (aprender a decidir-valorar).

La formación ciudadana debe actuar en dos ámbitos educativos: la educación formal, la escuela donde se promueva el involucramiento de aprendientes, do-

centes y padres de familia; y la educación no formal, la comunidad como espacio donde interactúan, participan y dialogan niñas, niños jóvenes, líderes sociales de los diversos sectores productivo, cultural, organizaciones de la sociedad civil y medios de comunicación.

Para operar el CEDEFOR identificamos ciertos principios pedagógicos, contenidos en la Ley de Educación del Estado de Puebla (2018) y en el Decálogo de la Cartilla Ética del Gobierno del Estado de Puebla, que de manera transversal, guiarán la propuesta actual de este Centro de Formación:

Principio primero: el Derecho a la Educación a través de la Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad

Principio segundo: los procesos vitales a lo largo de la vida como espacios de aprendizaje que están emparentados, dentro de una educación que busca la transformación en la convivencia

Principio tercero: formar ciudadanos que sean críticos, sensibles a las

problemáticas humanas, conscientes ecológicamente, responsables de sí mismos, conscientes de sus derechos y obligaciones, es decir, sujetos que transformen su persona y su entorno.

Principio cuatro: la escuela como constructora de ciudadanía, debe constituirse como un ambiente promotor de la democracia a través de la convivencia escolar incluyente, participativa y dialógica. Las escuelas y las comunidades tienen que ser un laboratorio, un espacio experiencial de lo que queremos construir en la sociedad.

Principio quinto: el aprendizaje situado es la estrategia didáctica a seguir en los proyectos educativos y comunitarios, al igual que la capacitación y formación que brinde CEDEFOR.

Principio sexto: una educación sostenible como derecho a la diversidad de los conocimientos sobre derechos y deberes entre los seres humanos y en sus relaciones con la naturaleza, de tal

manera que sea un baluarte contra las desigualdades y la búsqueda del bien común que aceleren los procesos de justicia social y cambio verdadero.

Los modelos o caminos para la formación ciudadana que se aplican en CEDEFOR son:

El *parque CEDEFOR* es un lugar donde se promueve la reflexión crítica y toma de decisiones éticas y solidarias sobre Formación Ciudadana, que implica un recorrido por 14 módulos donde reflexionan y aprenden de manera vivencial y fuera del aula temas como ética del cuidado, derechos humanos, humanidad sostenible, votar para decidir, simuladores de los tres poderes de gobierno, entre otros.

Otro modelo es la *implementación de proyectos innovadores de educación* desde dos ámbitos, la escuela como el espacio para construir ciudadanía a través del aprendizaje basado en proyectos donde se promueve la participación, el diálogo e inclusión de aprendientes, docentes, padres de familia y autoridades educativas; y la comunidad, donde se impulsa la participación de los miembros de la sociedad en la resolución de problemas de su contexto.

Por último, una educación en línea, utilizando plataformas y herramientas tecnológicas, que promueve la reflexión, formación y acción ciudadana a través de recorridos virtuales, talleres y cursos sobre formación ciudadana.

En este esfuerzo de formar ciudadanía nos hemos trazado cinco ejes o acciones estratégicas que nos permitan alcanzar este objetivo común y que los compartimos con la finalidad de que, quienes quieran sumarse a este proyecto educativo lo hagan desde los talentos y aportaciones propias:

1.Parque formativo y recreativo para la formación ciudadana

El Parque formativo y lúdico actualmente tiene 14 módulos activos que promueven la formación ciudadana e integral de niñas, niños y adolescentes, constituidos en un recorrido de dos horas, adaptándose a los distintos niveles educativos, primera infancia, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Creemos que una manera de promover la formación ciudadana es a través del pensamiento crítico, de la pregunta que genera habilidades de pensamiento, de la toma de decisiones que sean solidarias y éticas

que les permitan ser agentes de cambio con acciones concretas del cuidado de sí mismos y de la madre tierra.

2.Desarrollo de Proyectos Innovadores de Educación.

Las actividades presenciales en el parque se deben complementar y desarrollar con un seguimiento en la formación de las niñas, niños, jóvenes, docentes, padres de familia y ciudadanos en general, a través de proyectos educativos en las escuelas, y proyectos comunitarios en los puntos de vinculación sugeridos, como son los Centros Integrales de Prevención y Participación Ciudadana, bibliotecas comunitarias, juntas auxiliares y diversos municipios del Estado de Puebla.

3.Formación y capacitación en línea y producción de materiales educativos

Elaboración de recorridos virtuales, y cursos-talleres para impartirse en línea teniendo como referencia los módulos y temas de CEDEFOR, además de la producción de videos y material digital que promueva la formación ciudadana transmitiendo por una plataforma digital (Moodle o Microsoft Team).

4. Investigación educativa

Elaboración de proyectos de investigación en CEDEFOR y con especialista de investigación educativa vinculados con diversas instituciones y organismos especializados, que permitan generar nuevas estrategias educativas.

5. Formación docente y de otros actores educativos y sociales.

Para hacer posible una educación integral y una formación ciudadana en niñas y niños necesitamos, además de trabajar directamente con ellos, capacitar y formar sistemáticamente a docentes, padres de familia y ciudadanos líderes educadores de la sociedad poblana. Dicha capacitación implica desarrollar el pensamiento crítico y solidario a través de cursos-talleres vinculados con las necesidades y problemáticas reales que viven cada uno de ellos.

6. Vinculación y alianzas estratégicas para la formación ciudadana

La construcción de ciudadanía requiere aplicar el pensamiento crítico y ético en experiencias o acciones que formen a las personas en y desde la acción, desde proyectos donde se involucren, parti-

cipen y colaboren diversos grupos, instituciones o entidades. Para ello, las alianzas estratégicas con cinco sectores importante: academia (instituciones de Educación Superior), sector gubernamental, sector productivo, sociedad civil y medios de comunicación.

III. Prácticas educativas para la formación ciudadana.

Iniciamos este proyecto con dos experiencias educativas que estamos implementando como pruebas piloto que nos permitan fortalecer y consolidar una metodología pedagógica y alcanzar la finalidad educativa: el desarrollo integral y humano de niñas, niños y adolescentes de nuestro sistema educativo poblano.

Héroes de la democracia

Es una práctica educativa que tiene por objetivo acercar niñas, niños y adolescentes de primaria alta y secundaria, a las diversas formas de experimentar la participación democrática a través del reconocimiento de los poderes de la nación: Poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial y responsabilidad ciudadana

En colaboración con la Subsecretaría de Prevención del Delito y Derechos Humana-

nos, de la Secretaría de Gobernación, la Subsecretaría de Educación Obligatoria y CEDEFOR promovimos en 620 aprendientes de 32 escuelas de primarias generales, primarias indígenas, centros escolares, secundarias generales y secundarias técnicas de las regiones del Estado de Puebla, diversas formas de participación democrática mediante ejercicios reflexivos de acción y aplicación sobre la conformación de nuestros poderes de gobierno y nuestro papel como ciudadanos para promover una postura crítica y transformadora en su contexto, esto mediante acciones como análisis de problemas en un espacio comunitario, dialógico e inclusivo, hacer propuestas que fueran pertinente y solucionaran algún problema.

Esta experiencia educativa tiene tres etapas:

Primera etapa: hacer recorridos presenciales y virtuales en el Parque CEDEFOR donde los aprendientes vivirán la experiencia de ser representantes de los poderes de la nación, mediante la participación, reflexión y el diálogo, construirán propuestas para abordar diversas problemáticas de su región o comunidad. Al finalizar el mismo, se escogen 5

representantes del grupo.

Segunda etapa: que consiste en que los aprendientes repliquen los ejercicios de participación, reflexión y diálogo en su comunidad, aterrizando y trasladando los aprendizajes del recorrido a su contexto. Posteriormente, los 5 representantes seleccionados en la fase anterior, elaborarán una propuesta. Se seleccionarán las 60 mejores para participar en la siguiente fase.

Tercera etapa: Gobierno por un día, en las instalaciones de CEDEFOR se presentarán y elegirán 36 propuestas para elegir un gobernador, 26 diputados, 5 jueces y 4 ciudadanos, con la posibilidad de ser implementadas en la realidad, de la mano de la voluntad política de los representantes del poder de gobierno que corresponda.

En esta práctica educativa nos permite impulsar una formación ciudadana desde un paradigma transformador, que retoma nuevas prácticas y teorías para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes brindándoles herramientas para asumir su rol activo como agentes de transformación en sus regiones.

Gobierno Escolar

Iniciamos este proyecto con la colaboración de la Subsecretaría de Educación Obligatoria, la Dirección General de Centros Escolares y CEDEFOR, como una prueba piloto en secundarias matutina y vespertina de cinco Centros Escolares de la Ciudad de Puebla: Centro Escolar José María Morelos y Pavón, Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, Centro Escolar Manuel Espinoza Iglesias, Centro Escolar Comunitario del Sur y Centro Escolar Gregorio De Gante.

El proyecto busca fomentar el pensamiento crítico y el sentido ético y solidario en aprendientes, padres de familia, educadores y líderes comunitarios a partir de una experiencia de participación democrática. El proyecto está dirigido a nivel secundaria para trabajar a favor de su comunidad educativa de manera incluyente, participativa y dialógica para buscar el bien común y transformar su entorno. La metodología de este proyecto, se basa en el aprendizaje basado en proyectos en el que el aprendizaje resulta significativo y trascendente, formando comunidades de aprendizaje.



Dicho proyecto tiene tres procesos a desarrollar en cada escuela:

-Diálogo y principios de convivencia democrática, donde los alumnos se plantean la escuela que quieren tener con los principios de ética del cuidado, educación sostenible y promoción de los derechos humanos.

-Votación y planes de acción, donde los aprendientes eligen un gobierno escolar que analice las principales problemáticas y desafíos en su escuela y elaborar un plan escolar de desarrollo.

-Período de gobierno e informe, donde se implementa dicho plan escolar de desarrollo con la participación de los actores de la educación y se informe y evalúen las acciones de gobierno escolar.

Creemos que las experiencias de aprendizaje del proyecto están estrechamente ligadas a la realidad en la que viven los niños, niñas y adolescentes en donde ellos mismos, propondrán soluciones pertinentes y reales para la mejora de su entorno.

IV. Algunas conclusiones

CEDEFOR es un espacio de la comunidad educativa poblana para promover una educación sostenible, integral, equitativa, participativa e incluyente.

Para poder alcanzar los objetivos educativos de la NEM debemos integrar a todos los actores de la educación en un esfuerzo común de educar a nuestras niñas y niños en un pensamiento crítico y reflexivo, en la toma de decisiones éticas y solidarias que transformen su persona, al otro y su entorno, y CEDEFOR contribuye en esta importante tarea.

Los desafíos sociales representados en la Agenda 2030 que ha planteado la UNESCO y las acciones educativas del Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno de Puebla, nos exigen encontrar caminos pedagógicos diferentes, innovadores, sostenibles, audaces y utópicos que formen ciudadanos, agentes de cambio para una auténtica transformación. Dichas innovaciones educativas inician con cambios en nuestra práctica educativa que generen aprendizajes basados en proyectos, un aprendizaje situado y sobre todo pertinente, que lleguen a la mente y corazón de cada aprendiente.

Para hacer posible la máxima educativa en el Estado de Puebla de *Educación es formar ciudadanía para la transformación*, se requiere urgentemente acordar acciones educativas donde estemos involucrados las niñas, niños, docentes, autoridades, padres de familia y sociedad en general, que construyan relaciones humanas justas, equitativas y democráticas.

Pueden buscarnos al siguiente contacto para agendar con tu escuela o amigos un recorrido y posteriormente aplicar decisiones transformadoras a su escuela o comunidad.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. (México), 2019.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ley Reglamentaria del Artículo 3°. (México), 2019. Recuperado de: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10372.pdf

Ley General de Educación. (México), 2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Ley de Educación del Estado de Puebla, (México), 2019. Recuperado de: <https://ipmp.edu.mx/images/marco-legal/ley-educacion-estado-puebla.pdf>

Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla. Educación Básica y Media Superior (2021). Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla.

Melitón Lozano Pérez (2019). La finalidad de la educación: Educar es formar ciudadanía para la transformación. Recuperado en: file:///C:/Users/jisol/Downloads/Cartilla_yUtica-comprimido.pdf

Secretaría de Educación. Inicio [Página de Facebook] Facebook. Recuperado el 27 de febrero del 2022 de <https://www.facebook.com/SEPGobPue/posts/196867274994748/>

Subsecretaría de Educación Básica, SEP, (14 de marzo de 2022). Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana. <https://www.slideshare.net/balderasgp/modelo-educativo-nueva-escuela-mexicana-161819763>

Contacto



José Ignacio Solano Rodríguez

Coordinador General del Centro de Desarrollo, Formación y Recreación, Unidad Cívica Cinco de Mayo.

Ignacio.solano@seppue.gob.mx

Centro de Desarrollo Formación y Recreación

Unidad Cívica 5 de mayo.

(CEDEFOR)

Tel. 2 49 01 33 y 2 49 04 08

cedefor@seppue.gob.mx

Ubicación:

Av. Ejército de Oriente y Ejército de Morelia s/n

Col. Unidad Cívica 5 de Mayo

Puebla, Pue. CP. 72260

MI VOZ TAMBIÉN CUENTA, CUIDEMOS EL AGUA

*Autor Lic. Gerardo Toledano Islas
Historia inspirada de la alumna*

Zitlali González González

Mi nombre es Zitlali, mi familia y mis amigos dicen que tengo un nombre muy bonito. Un día en la escuela, la maestra me preguntó si conocía el significado de mi nombre, en ese momento, llena de alegría le respondí -mi nombre significa estrella-, la maestra sorprendida me dijo -¡qué bonito nombre tienes!-. A mí me gusta mucho venir a la escuela porque mi maestra nos enseña muchas cosas interesantes; una de las cosas que más me gusta hacer es escribir y contar historias. El día de hoy, estoy tan feliz que te contaré un poco de mi comunidad y escuela.

Vivo en la comunidad de Tenantitla, ésta se localiza en el norte del Estado de Puebla y pertenece al municipio de Tepetzintla. El nombre de mi comunidad proviene del náhuatl “*Tenan*” y “*Titla*”, que significa: “La madre de los manantiales”. Aquí viven muchas personas y la mayoría hablamos la lengua indígena náhuatl y algunos el español. Te cuento, en mi comunidad casi todo es de color verde, esto porque hay muchos árboles y flores de colores muy bonitos. El cli-

ma aquí es muy variado, por ejemplo: en los meses de diciembre, enero y febrero hace mucho frío, incluso hasta cae hielo, en marzo y abril hace sol, pero en mayo hace muchísimo calor. Una de las cosas que no me gusta de este mes, es que me toca ir por agua al manantial que está más abajo de donde se encuentra la casa de mi abuelita, porque tengo que caminar muy lejos. En cambio, en los siguientes meses comienzan las lluvias.

Para nosotros, estos tiempos de lluvia es agradable, porque aprovechamos el agua que cae del cielo; algunas personas colocan canaletas en las orillas de sus casas, para almacenar el agua en los tinacos, botes, tambos, garrafas y hasta botellas. Esta agua, la utilizamos para lavar la ropa, trastes, bañarse, trapear, echarle agua al baño, darle de beber a los animales y en algunas ocasiones la utilizamos para tomar y preparar la comida. Esto nos ayuda a valorar más el agua, ya que nos permite hacer consciencia de su cuidado.

Un día, fui a mi escuela de nombre *Venustiano Carranza*, muy entusiasmada entré a mi salón de clases, la maestra nos dio la bienvenida y nos preguntó -¿cómo amanecieron?-, le respondimos -¡muy bien!

Ese día el director fue a platicar con mi maestra y mis compañeros, nos informó que cuando vayamos al baño, no desperdiciemos el agua porque podría terminarse, en ese momento levanté la mano para que me dieran la palabra y le dije, -acabo de regresar del sanitario y éste no tenía agua, por lo que le tuve que echar agua con una cubeta-; el maestro me respondió -esto pasa porque ustedes no la cuidan y la desperdician-, incluso nos comentó que en ocasiones los alumnos dejan abiertas las llaves de los lavabos, para ello nos recomendó cuidar más este líquido.

Días después, en el receso estaba jugando a las escondidillas con mis amigos, recuerdo que en ese momento le tocaba buscar a Carlos, por lo que me escondí atrás del tinaco; ahí me di cuenta que tenía sólo la mitad de agua, por lo que me preocupé y nuevamente se lo comuniqué a mi maestra, ella me respondió -ven, vamos a la dirección para

comentárselo al director-, él nos respondió que se lo informaría al comité de la escuela para tratar de solucionar el problema y a la maestra le dijo que trabajara con nosotros el tema del cuidado del agua. Efectivamente, el tema del día siguiente en clase, fue sobre el cuidado del agua. La maestra nos explicó su importancia y el cuidado que se le debía dar, en ese momento la maestra nos preguntó, -¿qué hacen en casa para cuidar el agua?-, levanté la mano y le respondí, -en mi casa, mi familia y yo juntamos el agua de la lluvia para después utilizarla-, en ese momento la maestra se le ocurrió la idea de hacer lo mismo en la escuela para tratar de solucionar el problema.

Mientras hacíamos un dibujo acerca de cómo cuidar el agua, la maestra nuevamente fue a visitar al director a la dirección, para darle esta propuesta de solución al problema que se estaba viviendo, él respondió que convocaría a una asamblea a todos los padres de familia para informarles lo que estaba sucediendo en la escuela. Para ello, el director se vió en la necesidad de elaborar citatorios para todos los padres de familia y así asistieran a una reunión urgente que se llevaría a cabo al día siguiente.

Al término de las clases me fui contenta a

mi casa, porque por fin habían tomado en cuenta mi opinión, durante la comida les dije a mis papás que era importante su asistencia en la escuela, por lo que me vi en la necesidad de contarles lo que sucedía en ella, mis padres entusiasmados me dijeron que sí asistirían. Durante la noche no pude dormir, estaba ansiosa por saber qué solución le darían al problema que nos afectaba a mí y a mis compañeros.

Llegado el día de la reunión, me levanté muy temprano para alistarme e ir a la escuela, mi mamá me llamó para desayunar, notó que comí demasiado rápido y me dijo –hija, tranquila, todo saldrá bien-. Al término, nos fuimos a la reunión, la sorpresa fue que nosotros fuimos los primeros en llegar, de pronto me preocupé al ver que nadie llegaba; con el paso de los minutos comenzaron a llegar los maestros y algunos padres, el director nos solicitó que nos juntáramos en la cancha de la escuela, siguiendo los protocolos emitidos por el sector salud, esto debido a la pandemia.

Para dar inicio a la reunión, el maestro registró la asistencia de los tutores, lo que me agradó mucho fue que llegaron la mayoría de estos. Continuando

el director comentó el orden del día pero se centró en el problema que se vivía en la escuela. En ese momento mi maestra tomó la palabra para mencionar una propuesta para darle solución, ella comentó que una forma de hacerlo sería a través de aprovechar el agua de lluvia como lo hacía mi familia.

Los padres coincidieron que sería una buena propuesta a realizar, por lo que plantearon la construcción de una cisterna en la escuela, aprovechando las canaletas que tenía el auditorio, inmediatamente el comité y el director mencionaron que la escuela no contaba con recursos para realizar dicha acción; en ese momento el supervisor llegó a informar a los tutores, que la escuela sería beneficiaria del programa *La Escuela es Nuestra*, el cual consistía en un apoyo económico para solventar las necesidades de la escuela. Producto de la asamblea, se llegó a la conclusión de construir una cisterna para almacenar el agua, ese día sentí un gran alivio por la solución que se le dió al problema debido a la escasez del agua.

A la semana siguiente, al llegar a la escuela, me sentí un poco nerviosa al ver a muchas personas en la cancha, en ese momento sonó el timbre y el director indicó

que los alumnos se formaran para indicarnos que los trabajadores presentes darían inicio con la construcción de la cisterna, para lo cual deberíamos tener cuidado al cruzar por el espacio designado para ésta.

Día con día, llegaba entusiasmada a la escuela con el propósito de ver los avances de los trabajadores hasta que un día en el receso la maestra me llamó y me dijo -Citlali ¿por qué estás tan pendiente de la obra que realizan los trabajadores?- le respondí, -¡estoy tan ilusionada por ver la cisterna terminada!-, porque gracias a ello se solucionaría el problema que tanto ha afectado a todas las personas de la escuela como maestros y alumnos, la maestra al escuchar mi respuesta me felicitó y me pidió a que entrara al salón con todos mis compañeros.

Para continuar las clases la maestra escribió en el pizarrón la palabra agua, fue tanta mi curiosidad, que le pregunté, -¿por qué escribió esa palabra?- y ella respondió -el día de hoy les explicaré la importancia de este líquido y las acciones que debemos realizar para cuidarla-, en ese momento me puse tan feliz debido a que trabajaríamos con uno de

los temas que más me gustan. En seguida, la maestra nos explicó que el agua es de suma importancia para satisfacer las necesidades de los seres vivos, principalmente para tomar y en el caso de los seres humanos para bañarse, cocer alimentos, lavar la ropa, los trastes entre otras cosas. Algunas de las acciones para cuidar el agua son: cerrar las llaves de la casa cuando no se utilizan, reutilizar el agua sucia para lavar los pisos, no tirar basura en los manantiales de la comunidad, así como en los ríos y aprovechar el agua de la lluvia. Después de estas interesantes palabras la maestra nos explicó lo que es un cartel, los elementos que lo conforman y su importancia, para después darnos algunos materiales como cartulinas, marcadores, colores entre otros y con ellos realizar un cartel con un mensaje acerca del cuidado del agua, el cual presentaríamos a todos los compañeros de la escuela, para después pegarlos en todos los espacios de la misma y algunas calles principales de la comunidad. No es por presumir pero, mi cartel fue el más bonito, tanto que la maestra me felicitó y me puso una estrella.

Los días pasaban tan rápido, que cuando menos me lo esperé, los albañiles estaban a punto de terminar la cisterna. En

una ocasión decidí asomarme para ver qué tanto faltaba, no sé cómo sucedió pero me resbalé y por poquito me caigo dentro de ella, pero gracias a uno de los trabajadores que inmediatamente me tomó de la mano me ayudó para que no me lastimara, en ese momento él me dijo, -niña debes tener más cuidado, este lugar puede ser muy peligroso para ti, además he notado que constantemente nos visitas-, asimismo él me preguntó -¿por qué lo haces?- yo le respondí -lo que pasa es que en la escuela se estaba acabando el agua acumulada y esto se convirtió en un problema para todos, por lo que los padres decidieron construir la cisterna con el dinero que había llegado de un programa, para lo cual desde ese momento estoy tan ilusionada por verla terminada-

Después de esto le di las gracias al señor por haberme salvado y me fui a jugar con mis compañeros. Al término de nuestras clases llegué a la casa corriendo para contarle a mi mamá lo que me había sucedido en la escuela, así como que ya estaba a nada de terminarse la obra, pero algo me tenía un poco preocupada fue porque el señor con el que platicué lo noté un poco triste cuando me

despedí de él ¿será que le dije algo malo?

Al día siguiente cuando llegué a la escuela, mi primo Carlos me gritaba -¡Citlali!, ¡Citlali! ven, ven, corre te tengo una sorpresa-, la sorpresa fue que al llegar a la cancha la cisterna por fin estaba terminada, en ese momento corrí a buscar al señor que me había rescatado, para preguntarle porque el día anterior estaba triste. Él me respondió, -me conmovió mucho lo que me comentaste, tanto que se lo dije a mis compañeros; por lo que le echamos muchas ganas en el trabajo para por fin terminar la construcción y comenzar almacenar el agua, para que así en la escuela hubiera agua para solventar las necesidades de los alumnos-. En ese momento le di un fuerte abrazo al señor y le dije -¡muchas gracias!-

Más tarde, el director nos reunió a todos los alumnos en la cancha de la escuela para indicarnos que la cisterna ya estaba terminada y ya se encontraba en función, por lo que nos pidió hacer más conciencia sobre el cuidado del agua en la escuela. Fue una gran sorpresa cuando el maestro me llamó para darme el micrófono y permitirme decir unas palabras a mis compañeros; al principio me sentí muy nerviosa, pero al ver la llegada de los albañiles me controlé y les

dije - antes que nada quiero agradecer a los trabajadores por haber terminado la construcción y a los maestros por haberme tomado en cuenta para la solución del problema-. A mis compañeros los invité a que cuidaran el agua, todos los días debido a que es muy importante para todos y posiblemente algún día se termine, así mismo, que este mensaje lo lleven a sus familias. Para finalizar, con voz fuerte les dije: ¡Mi voz también

cuenta, así que cuidemos el agua!. Todos comenzaron a aplaudir, fue tanta mi emoción que me salieron unas lágrimas e inmediatamente me comenzaron a abrazar mis amigos.

Semblanza



Gerardo Toledano Islas

Originario del municipio de Hueyapan, Puebla, orgulloosamente de la comunidad de Tanamacoyan, estudió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN unidad 212), donde se formó en la docencia, ahí culminó la Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena y está en proceso de concluir una Maestría en Educación Básica.

Actualmente, se desempeña como docente frente a grupo en la Escuela Primaria Bilingüe Venustiano Carranza, en la cual ha formado una familia con sus compañeros docentes y con el apoyo de cada uno de ellos siempre han salido adelante.

TEXTO NARRATIVO LITERARIO: HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA TRANSFORMADORA.

Verónica Arcos Miranda

Resumen

A partir del cuento El Sitio (Ignacio Solares, 1994), analizaremos desde distintas aristas y, principalmente con fundamento en la obra de Renato Prada Oropeza, las posibilidades que el texto narrativo literario ofrece, desde su aspecto formal hasta el análisis hermenéutico del símbolo o conjunto de símbolos que se instauran como parte de la poética y su relación con los procesos históricos y culturales del cual se nutre e incide.

Analizaremos el estado del cuento El Sitio, en vinculación con la pandemia y la manera en la que se ponen de manifiesto las formas organizacionales, transitando por el espacio privado y colectivo hasta la instauración de un nuevo orden o nueva normalidad, ocupando el espacio privado para abonar a la construcción de una ciudadanía que busque el bien común.

Palabras clave

Obra literaria, ciudadanía transformadora, narrativa, pandemia.

Introducción

Uno de los retos de la Nueva Escuela Mexicana, tiene que ver con la construcción de una ciudadanía de participación activa en la transformación de

la sociedad, acorde a las necesidades de este tiempo, basada en la honestidad, en estricto apego a los derechos humanos, incluyente, intercultural, sin discriminación y cualquier forma de violencia. Pero, sobre todo, que corresponda a las exigencias de esta nueva normalidad que la pandemia nos ha dejado.

Como seres sociales debemos aprender a convivir en comunidad, el gran reto es, ¿cómo hacerlo desde el ámbito público como privado, dentro y fuera de los espacios formativos?

“Nos hacemos ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación”

Josep, Mónica, Martín & Laura, 2021

La idea de ciudadanía tiene que ver con la relación del individuo y lo colectivo, pero también con el sentido de pertenencia e identidad que, de alguna manera, brinda seguridad y libertad.

La ciudadanía tiene derechos y obligaciones. Un deber es reconocer que más allá de las diferencias hay algo que nos une y tiene que ver con el bien común. Trabajar por el bien común implica una organización incluyente y abierta a la diversidad, la tolerancia, el respeto, la honestidad y otros valores que nos permiten la convivencia armónica, por tanto, cumplir con deberes y obligaciones que la globalización exige

-como el cuidado del planeta- es parte de ser ciudadano.

La construcción de una ciudadanía transformadora atañe al ser individual y al colectivo: se trata de aprender a habitar el mundo, aunque existen otros mundos simbólicos que se construyen a partir de la concepción que se tenga y se nutre de él y que, en ocasiones, puede rebasar al mundo del cual precede. El mundo simbólico, al cual hacemos referencia, evoluciona a la par que el otro mundo y tiene carácter autónomo. Hablamos de la obra literaria, la cual presentamos como una herramienta fundamental en el ámbito educativo para construir ciudadanía a partir de la interpretación de los símbolos que se instauran en su construcción.

La obra literaria constituye una realidad compleja regida por leyes y dinámica propia. Sostiene completa relación con el universo cultural del cual procede y en el cual debe ser integrado como factor configurativo, una lógica interna. No es un producto artificial de la cultura humana o del arte, sino que cobra vida a través de la intervención del destinatario (lector), en la medida de su propia percepción, historia personal, formación académica, herramientas adquiridas en sus distintas etapas y su conjunto de saberes, los cuales le proporcionan una llave de acceso a la misma. Es tan dinámica como el proceso y la época social en la que se desenvuelve y se encuentra íntimamente relacionada con el res-

to de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos. Sin embargo, las afirmaciones anteriores, de ninguna manera cuestionan la autonomía de la obra en sí misma.

En fin, la literatura como hecho lingüístico realiza una función comunicativa y es además un producto complejo donde interactúan a manera de estructura, diversos factores de carácter no literario como psicológicos, organizados de manera jerárquica y en completa relación con la función dominante de la obra: la poética.

Como se puede observar la obra literaria no parte de cero ni surge de la nada, no se define como una serie lineal donde podamos establecer un antecedente y resultado. Es, por el contrario, un sistema literario que corresponde a un orden, cuyas relaciones y leyes por las que se rige no se encuentran del todo apartadas de los otros sistemas culturales, y de la propia historia, de la cual emerge.

Al respecto, podemos hablar de texto narrativo literario a partir de considerar tres componentes en su estructuración (Prada,1993):

1. El autor o escritor quien propone el texto.
2. El lector que acepta el texto y lo lleva a término.
3. El texto artístico producto¹ de la actividad comunicativa anterior.

Por la interacción de los tres elementos

¹ producto, pero que también impone sus reglas y códigos: sistema.

anteriores se constituye el texto literario. Sin olvidar que, tanto el autor como el lector e incluso el propio texto, son elementos activos, en cuanto a que imponen sus códigos y reglas, además de ser susceptibles de nuevas lecturas. Lo que una obra literaria propone, en este caso un texto narrativo literario, es que el lector es indefinido y no es definitivo, ya que son apenas conjeturas que se sostienen en el desarrollo coherente de uno o de algunos aspectos que la obra ofrece, en su propio discurso y la emergencia de un sentido en la propia interpretación (Solarres, 1998).

El lector juega un papel básico en la composición del texto literario, pues en su carácter de infinito en instantes puede revalorar su opinión respecto del texto o cambiarla totalmente. Esta decisión dependerá del dominio que tenga de otras disciplinas, así como de sus expectativas de inicio, al asumir su compromiso con la lectura. Al mismo tiempo, está en sus manos desplazar la función que en el texto se ha mantenido como dominante hasta entonces, obedeciendo a nuevos criterios, sin que con esto quiera decir que haga uso del texto de manera caprichosa, ya que la propuesta de una nueva organización que el lector está facultado para hacer, responderá necesariamente a nuevos elementos descubiertos por él en el texto (Prada, 1991).

El autor, en cambio, entra en esta interacción de autor-lector-texto, con una

propuesta, la cual, de inicio, dará origen al texto literario, pero la aceptación o rechazo del mismo dependerá exclusivamente del lector y esta decisión será tomada sin permitirle al autor rectificar de manera física o aclararle dudas, salvo a través del propio texto. El autor implícito solo habla dentro del discurso, mientras que el autor persona, una vez concluida su obra, pierde toda posibilidad de entablar o contactar con el lector; si emite una opinión o aclara algo sobre su ejercicio de autor respecto de su obra, es a través de la mirada del lector. Por lo tanto, el texto literario es producto de una interacción activa entre autor y lector. Es aquí donde radica su autonomía, dado que todo lo que pasa o deja de pasar, existe dentro del texto (Prada, 1977). El texto literario es un signo instaurado a través de una actividad comunicativa.

El texto narrativo literario desde una perspectiva lúdica

La palabra, que en el manejo cotidiano usamos como un elemento nominador, parte de un sistema estructurado, que al momento de ser tomada por el texto literario es sometida a una red de valores y a un nuevo sistema de la realidad.

Por lo que adquiere una doble carga semántica, 1. La que ya tenía como signo comunicante propio de su lengua particular y 2. La que adquiere al ingresar a un nuevo sistema que funciona a partir de reglas propias, las del discurso narrativo literario. De modo que:

La obra literaria vale, no solo por invitarnos

a descubrir la realidad, sino por plantearnos una peculiar manera de apreciación de la misma; además de contener valor comunicativo desde lo cotidiano, conjuga diversos artificios literarios como la presencia de símbolos, espacio, tiempo y una gama de actores: personajes y narradores, creados a partir de una realidad histórica y en estrecha vinculación con ella, que suman a su valor estético como discurso narrativo literario (Prada, 1991, p.72).

Lo anterior nos permite comprender la obra literaria como un todo que puede ser sujeto a análisis literario y que, aun cuando se encuentra en correspondencia con el universo social donde tiene origen, no pierde su independencia. Acotar el texto narrativo literario resulta complejo, dado que se encuentra en permanente evolución gracias a la condición de su esencia y se actualiza acorde al tiempo en el que se realiza el ejercicio lector. Avanzando en términos de autonomía literaria, los datos personales del autor nos proporcionan ciertas características de ubicación y posiblemente las razones que le llevaron a escribir tal o cual texto, pero hasta ahí llega su aportación. Sería un acto imperdonable pretender establecer correspondencia absoluta entre la obra literaria y la vida personal del autor.

Sí hay una marca personal del autor, y esto nos lleva al reconocimiento de un estilo propio; sí hay influencia de su historia personal en la obra, de la misma

manera que hay presencia de otras series culturales, no menos importantes en la constitución de su obra, pero lo anterior no invalida la autonomía del texto narrativo literario. Renato Prada Oropeza (1991) refiere a su vez que, Roland Barthes diferencia entre narrador y autor, material o escritor, señalando que dentro de la narración a quien visibilizamos es al narrador, precisamente por las marcas que en el transcurso de la narración va dejando. Él es quien se muestra y oculta y quien, al mismo tiempo, formula sus mensajes de manera diversa, a este autor lo llama autor implícito. Para Barthes,

Los textos son importantes en lo social y les otorga un interés en este campo ...la escritura genera escrituras y a través de esas escrituras o literaturas la sociedad de masas fracciona su realidad en instituciones, prácticas, objetos y hasta en acontecimientos (Alonso y Fernández, 2006, p.15). El relato nos conduce al narrador y no al escritor o autor material. El narrador es objeto de la crítica literaria y es quien continúa las disposiciones del sistema literario en el que está inmerso, el cual hace posible que la obra sea dinámica, sin atender las consecuencias de tipo moral, religioso, social. etc., derivados de esta práctica. Sin embargo, es importante no dejar de lado el hecho de que, aun cuando la obra literaria goza de su propia autonomía, no se coloca en un lugar privilegiado, respecto de las otras series culturales² con las cuales establece relación. Además, no podría ser explicada de manera inmanente por completo, ya que nace y perdura en la vida

² Estas series o referentes culturales tienen que ver con el espacio geográfico, las creencias, los usos y costumbres, las leyes, religiones, lenguas, ideologías, expresiones artísticas urbanas, vestimenta, credo, orientación e identidad sexual, división social del trabajo, sistema patriarcal, horizonte cultural, etc.

social y se explica a través de aspectos que se localizan fuera de los literarios.

La obra *El sitio* permite - en tanto texto narrativo literario - ilustrar lo anteriormente expuesto, así como también aproximarnos a una interpretación hermenéutica del símbolo del encierro y otros símbolos que emergen dentro del texto narrativo literario y que pueden estar en correspondencia con otras series o referentes culturales. Hablar de hermenéutica es hablar de interpretación del símbolo, en su estricto sentido etimológico. No obstante, en un sentido ontológico es hablar del ser y su manifestación en el hacer cotidiano. Si el hombre es el campo, en cierto modo privilegiado, donde se asoma, se muestra el ser, es importante la consideración metafísica que pregunte por el ser en sus obras o en lo que a este estar - ahí le sucede (Prada, 2000).

El signo es una unidad mínima de comunicación y cuando transita de lo lingüístico a lo estético se convierte en símbolo, adquiriendo un carácter complejo, polisémico e interpretativo. Es decir, da cabida a diversas interpretaciones, a la suposición y a la conjetura. Por ejemplo, el signo tiene carácter convencional en tanto que no algo en específico que me diga, que el significante docente (conjunto de sonidos o fonemas) me conduzca al significado que, en el contexto de la nueva escuela mexicana, le atribuye Díaz Barriga (2022) sobre que un ser profesional, con conocimientos en la materia, poseedor de distintos tipos

de saberes como el experiencial y quien debería asumir la responsabilidad de los saberes que se ponen de manifiesto en el aula y que además da una serie de acompañamientos al estudiantado.

Docente es, atendiendo a su etimología: docere, de 'enseñar'. Empero, el que asuma tales y cuales responsabilidades en el proceso de enseñar, de transmitir, o de acompañar, corresponde al símbolo que históricamente es producto de una construcción discursiva y no alejada de los retos de este tiempo, en la intención de enfrentar un problema desde una perspectiva personal que busque la transformación colectiva. Y, siguiendo con Díaz Barriga (2022), el esperar que el docente enriquezca, arme una ruta para vincular el conocimiento con la realidad vigente, proponga nuevas formas de relación y vinculación pedagógica con el estudiantado y sobre todo se siga preparando para la vida. Es una connotación simbólica en correspondencia con el ideal de escuela para la vida, donde el marco curricular debe mantenerse como un circuito inacabado, con carácter de movilidad, con posibilidades de cambio y enriquecimiento constante, acorde a las exigencias de esta realidad y no solo de esta, recordemos que en este macro universo se encuentran tantas realidades como actores o grupos de actores coexistan.

El discurso narrativo literario en tanto obra simbólica, contempla diversos elementos en su interior como: personajes, lugar y tiempo. En el discurso literario no nos ocu-

³ En el sentido estrictamente literario el personaje es un ser de papel toda vez que solo existe dentro de la obra literaria.

pamos de la veracidad o falsedad de los enunciados, en cuanto a su correspondencia o no con la realidad cotidiana, mientras que en el discurso cotidiano ocurre esto, si alguien afirmara “Cristóbal Colón nació en Puebla” es indudablemente falso, dado que el referente histórico invalida dicha aseveración. El discurso cotidiano también es temporal, se desarrolla en un espacio físico y tiene actores, no personajes .

El discurso literario es un discurso absolutamente simbólico. Es decir, está en constante interpretación y evolución. Puede incluso adquirir un carácter visionario, toda vez que se anticipa a una realidad histórica, social, científica, política, etc., claro ejemplo de ello es la novela de Frankenstein de Mary Shelley publicada en 1818, misma que, sin temor a equivocarnos, se adelanta al avance de la medicina de la época, al trasplante de órganos e incluso refiere a la comercialización de órganos que, en nuestros días, corresponde a un ilícito denominado trata de personas. Y qué decir de una mujer escribiendo a los dieciséis años, cuando la escritura era una tarea de hombres. La mirada femenina se adelanta al escenario de las mujeres en las ciencias, la literatura y otros ejercicios limitados al género masculino, dentro de un sistema patriarcal.

La hermenéutica de, *El sitio*, cuento y la pandemia

Como hemos podido observar, el texto narrativo literario es un sistema que se adelanta a los procesos históricos, los cuales podemos identificar a través de un análisis hermenéutico del símbolo. Para el caso específico del cuento *El sitio* de Ignacio Solares, encontramos un edificio ubicado en la colonia Condesa de la ciudad de México, el ejército sitia el edificio, por alguna razón que se desconoce e impide a los ocupantes del mismo, su salida. En un principio, las preguntas de los habitantes del edificio giran en torno a la causa del sitio o del posible responsable de tales sucesos, sin obtener respuestas. Todo lleva a la mera especulación. Posteriormente, se dan cita los vecinos, de manera más menos regular, en el hall del edificio para establecer reglas de organización, apoyo y solidaridad mientras prevalece el estado de sitio, sin obtener avances concretos en cuanto a la organización, las riñas y sucesos pasados impiden a los inquilinos establecer acuerdos, así como la incertidumbre, que prevalece en el ambiente, hace crecer la tensión entre los ocupantes del inmueble.

Las reuniones en el hall —al principio regulares— se tornan efímeras hasta llegar a la nulidad. Las provisiones con las que cuentan las y los ocupantes de los departamentos comienzan a escasear, así como la comunicación y colaboración vecinal. La falta de alimento, el estado incierto y la desesperación por sobrevivir, lleva a las

⁴Diégesis es una palabra que, en su sentido estricto y etimológico significa sucesos, relato. Dentro del texto narrativo literario la diégesis tiene que ver con una secuencia narrativa o lo que pasa al interior del propio texto. Autores como Greimas, Paul Ricoeur y Prada Oropeza emplean este término en sus propuestas de análisis del texto narrativo literario.

personas a rogar por la comida, a buscar la satisfacción individual e incluso, a cometer actos delictivos. Dos personajes no resisten el encierro y pierden la vida: uno de ellos atenta contra su vida, mientras que el corazón del otro, no resiste tal presión e incertidumbre y también muere. La violencia y la falta de organización caracterizan la diégesis⁴ de esta obra.

Cuando el sitio termina (de la misma manera que había comenzado: inmotivada), los vecinos festejan y se organizan para hacer compras en el súper, mientras que el joven que protagoniza la historia prefiere permanecer dentro de su habitación. La única forma de contacto con el exterior es a través de la azotea del edificio, que se ha convertido en el espacio liberador del personaje. Nuevas formas de reorganización, de vida y de actitud, estarán claras y serán decisivas en *El sitio*.

Más allá del programa narrativo⁵ de esta obra literaria - a través de la cual el personaje principal: un joven que desea ayudar y contribuir al bien común en un momento de incertidumbre prolongada, mismo que sobrevive al estado de sitio - encontramos otros programas narrativos que tienen que ver con el resto de los personajes. Por ejemplo, el que se origina con el personaje suicida quien no es resiliente ante la situación que se está viviendo; el personaje al que el corazón no le alcanza para sostenerse ante los cambios abruptos que la vida le presenta, es otro caso. Y, por otro lado, están los personajes que hacen de lado sus

valores y ética disponiéndose a robar para mantenerse con vida en esta lucha por la supervivencia. Cada acción configura al personaje como en la vida misma; cada acción nos hace ser actores: activos, reactivos o proactivos frente a los retos de la vida, vista desde distintas aristas ante un mismo hecho.

Tal como en *El Sitio*, durante la pandemia, las familias, las empresas, instituciones públicas y privadas deben replantear su forma organizacional e implementar estrategias como el home office; las tiendas departamentales, los gimnasios y espacios de esparcimiento y diversión se mantienen cerrados y la población improvisa, en los espacios abiertos e incluso, en los cerrados, nuevas formas de seguir siendo funcionales. Crean su espacio de apertura en un estado de cerrazón. Lo que es la azotea para el protagonista de *El sitio*, como espacio de liberación se vuelve el mundo virtual, las videollamadas por WhatsApp, las plataformas virtuales, las manifestaciones de afecto, los saludos cordiales, parte de la educación cívica, se tornan impersonales; mantener la sana distancia se convierte en tópico y principio para salvaguardar el bien máspreciado: la vida. El tiempo se detiene y el espacio público se restringe para después aniquilarse. El sentido de temporalidad resulta ambiguo: los lunes son viernes y los viernes domingos. Es decir, todo resulta ser lo mismo.

Por lo que respecta a la manufactura laboral, una porción importante de población

⁵ Programa narrativo tiene que ver con la manera en la que suceden y se vinculan las acciones en el texto narrativo literario y la transformación de los personajes.

femenina tiene sin remedio que elegir, como única alternativa para el sostenimiento de sus familias, renunciar al trabajo y encargarse de las labores domésticas y de la crianza de sus hijas e hijos o al cuidado de personas adultas mayores (quienes fueron consideradas desde el inicio de la pandemia personas en estado de vulnerabilidad). Por lo que el matiz del sistema patriarcal que se había estirado de a poco, retorna a su rigidez habitual, en nombre del interés superior, en este último caso, de la niñez y de las personas más vulnerables. Todo sucede tan de repente, que apenas y da tiempo de guardar un poco de provisiones.

Por su parte, la escuela, una de las instituciones más importantes que inciden en la formación de las personas, re piensa los contenidos y establece un modelo de aprendizaje, acorde a las necesidades de la nueva normalidad. Díaz Barriga (2022), afirma que: “no deben ser rígidos y mucho menos estar en desconexión con la realidad social. Lo que se estudie y se lea debe conectar y hacer sentido, así como impactar positivamente en la cotidianidad y en la toma de decisiones”. De tal manera que los saberes, deben encontrar cabida en el contexto del día a día: en la siembra de la semilla, el cuidado del planeta, la diversidad, la inclusión, el respeto y la tolerancia, en la no violencia, el conocimiento de los derechos humanos, en la construcción de una ciudadanía transformadora. Cada uno de estos referentes y otros que al

lector le pudieran pasar por su memoria, pueden convertirse en detonantes curriculares.

En suma, el libro de texto más importante, como lo menciona el autor, es el libro de la vida y el entorno inmediato es el punto de partida para el aprendizaje. Desarrollar el sentido común y aprender a leer la realidad o más bien, las diversas realidades, no para memorizarlas sino para incidir en ellas, transformarlas y evolucionar con ellas, accediendo desde diversos planos, como si se tratara de una obra literaria (refiriéndonos a El sitio), la cual como hemos visto no se encuentra tan distante de nuestra realidad, es prioritario.

El estado de sitio en el que nos coloca esta pandemia supera por mucho la diégesis del cuento. Los límites de lo público y lo privado se han visto afectados por la pandemia y esta situación nos lleva a preguntarnos cuáles son los límites de la ciudadanía para la vida privada y para la vida pública que moviliza la pandemia (Soto García & Silvia, 2021). El estado de sitio de la pandemia expone a la ciudadanía a la exclusión, no solo del cierre de fronteras para la circulación, del trabajo fuera de casa, la supresión de lo presencial por lo virtual, la agrupación para la aplicación de las vacunas en función de la protección de los más vulnerables, pero al final de cuentas, sin pasar por alto, el aislamiento preventivo o el aislamiento por dar positivo ante la prueba del coronavirus.

Regresando a la obra, cuando todo vuelve a la normalidad y los soldados se marchan y la puerta de acceso a la calle queda abierta, la madre del joven, personaje principal del cuento, saca sus ahorros para irse de compras con un grupo de vecinas, mientras el personaje que es un chico que hacía las guardias en la azotea, durante el estado de sitio, improvisa una fiesta en su departamento, con música a todo lo que da. Sin embargo, el personaje principal elige permanecer un poco más en su recámara, unos minutos, unos instantes, de la misma manera que, una parte considerable de la población, de nuestro estado, del país y del mundo, aun contando con el esquema de vacunación completo, la mascarilla especial a la mano, los geles y desinfectantes, guantes y caretas deciden que su normalidad es la permanencia en casa, como el único espacio que reconocen hoy día, para estar a salvo. Este nuevo símbolo de encierro en casa para pre-

servar la vida, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de recuperar como ciudadanía los espacios de relación, garantizando condiciones sanitarias óptimas y considerando el legado de resistencia que, desde los cuerpos colectivos, se han generado durante este periodo de pandemia y han permitido, en los contextos de mayor vulnerabilidad, preservar la vida. ¿Acaso nos encontramos frente a la posibilidad de crear ciudadanía desde el espacio privado?

Cerrazón o apertura, lo cierto es que la pandemia nos lleva a reflexionar en la posibilidad de una sociedad actualizada permanentemente, dotada de conciencia mundial, autocuidado, responsable, respetuosa de la diversidad, alineada a los derechos humanos con nuevas formas de organización solidarias y colaborativas en donde se privilegie el bien común: una ciudadanía transformadora. De no ser así, es este un buen punto de partida, para un nuevo comienzo.

Referencias

- Alonso Benito, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2006). Roland Barthes y el análisis del discurso. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (12), 11–36. <https://doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1131>
- Bachelard, G. (1975). *la Poética del Espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1982). *La Poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica Breviarios.
- Beristaín, H. (1985). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- Díaz Barriga, Á. (mayo 19, 2022) Conferencia magistral [Sesión de conferencia]. *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. SEP. Ciudad de México, México. <https://youtu.be/o4fAg5ZpXg4>
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques Narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Josep, P., Mónica, G., Martín, X., & Laura, R. (2011). *Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía*. Barcelona España: Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.
- Prada Oropeza, R. (1977). *La Autonomía Literaria: Formalismo Ruso y Círculo de Praga*. México: Centro de Investigaciones Lingüísticas Literarias, Universidad Veracruzana.
- Prada Oropeza, R. (1991). *El lenguaje Narrativo: prolegómenos de una semiótica narrativa*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Prada Oropeza, R. (1991). *Literatura y Realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prada Oropeza, R. (1993). *Análisis e Interpretación del Discurso Narrativo Literario (Volumen I)*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Prada Oropeza, R. (2000). *Hermenéuticas*. *Semiosis Nueva época*, 6(93).
- Prada Oropeza, R. (2003). *Hermenéutica: Símbolo y Conjetura*. México: Universidad Iberoamericana.
- Prada Oropeza, R. (2003). *La constelación Narrativa de Ignacio Solares*. México: Eón BUAP.
- Prada Oropeza, R. (2003). *La Constelación Narrativa de Ignacio Solares*. México: Eón BUAP.
- Prada Oropeza, R. (2009). *Estética del Discurso literario: el discurso narrativo literario*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Solares, I. (1994). *Muérete y Sabrás*. México: Joaquín Mortiz serie del volador.
- Solares, I. (1998). *Los Sentidos del Símbolo II*. México: Universidad Iberoamericana. *Lupus Inquisidor*.
- Soto García, P., & Silvia, R. P. (2021). *Ciudadanía y pandemia. los efectos de la inmunidad en los cuerpos colectivos*. Centro de Investigación para la educación Inclusiva, Pontificia, Universidad Católica de Valparaíso, 44-57.
- Todorov, T. (1995). *Introducción a la Literatura Fantástica*. México: Diálogo Abierto.

Semblanza



Verónica Arcos Miranda

Lingüista y Maestra en Literatura Mexicana y en Nuevas Tecnologías y doctorante en Excelencia Educativa.

Ponente en foros estatales, nacionales e internacionales en igualdad de género y prevención de la violencia en contra de niñas y mujeres.

Tallerista certificada en prevención del suicidio.

Integrante de la Comisión Estatal para la Prevención del Delito de Trata de Personas, Manual de Convivencia Escolar para la Educación Media Superior y Protocolo para la prevención de la violencia en contra de niñas y mujeres del Sistema educativo poblano.

Ex Titular de la Unidad de Género de la Secretaría de Educación

Comisionada de la Secretaría de Educación para la Atención de la Solicitud de Alerta de Género en el Estado; Premio Docente Distinguida, Premio Maestras que Transforman y reconocimiento soy latina USA edición mujer emprendedora 2021: filantropía comunitaria por el proyecto de Rosa y Azul: espacio de comunicación incluyente.

Invitación

La revista digital *Aprender*, de publicación cuatrimestral, con enfoque de accesibilidad universal, brinda el espacio para el diálogo y la divulgación de contenido educativo, con énfasis en las acciones destacadas que llevan a cabo figuras educativas y que realizan investigación en Puebla.

En la publicación **número 5**, trataremos la temática: **Atención a la diversidad**.

Quienes hacemos posible la edición y publicación de la revista *Aprender*, consideramos que dentro de este contexto pos-pandémico debe surgir la atención a la diversidad de aprendientes en favor de la accesibilidad de una educación para todos, para que reciban la atención adecuada y pertinente. Por tal motivo, en este número se sumarán y se publicarán las experiencias de figuras educativas que, justamente, han hecho esfuerzos con la intención de contribuir paulatinamente a eliminar las barreras que generan discriminación y exclusión. Dialogar y compartir estas experiencias permite avanzar hacia la atención a la diversidad como un tema cotidianamente integrado en nuestro día a día, ya que su ausencia impacta en la desmotivación, la deserción, el rezago, y por supuesto, la calidad de vida y el ejercicio del aprendizaje día a día.

¿Cómo estamos atendiendo a la diversidad de aprendientes? ¿Cómo podemos responder a sus diferentes formas de aprender? A partir de estas preguntas, podremos colocar sobre la mesa temas desde diferentes contextos como es la familia, la escuela y el ámbito laboral, sin dejar a un lado elementos sociales como el turismo y el acceso a la cultura, y, asimismo, dar una respuesta oportuna a la complejidad de circunstancias, condiciones y características de los aprendientes.

Hacemos la más atenta invitación para contar con su colaboración. Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo a los lineamientos editoriales.

Los lineamientos editoriales pueden ser consultados en:

<http://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas, las propuestas pueden ser incluidas en las secciones de la revista:

- ✓ Diálogo. Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- ✓ En la práctica. Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.
- ✓ Comunidad. Experiencias destacadas del que hacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

La fecha límite para recibir las propuestas es el 13 de noviembre de 2022 a través de la liga:

<https://forms.gle/k17XrpTc6DJZDkQQ8>

o utilizando el código QR:



Para comentarios o mayor información puede escribir al correo revista.aprender@seppue.gob.mx

Aprender



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.