

Repensando la educación en México desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas

Rethinking education in Mexico from the Communicative Action Theory of Habermas

Gloria Esther Briceño-Alcaraz♦

Resumen

Se trata de un trabajo de reflexión donde se analiza uno de los principales aportes de la propuesta habermasiana: la racionalidad comunicativa, que requiere de la intersubjetividad para lograr el entendimiento (*Verständigung*), condición de los procesos de socialización que, como la educación, son fundamentales para las democracias deliberativas. Argumentaremos que la racionalidad comunicativa puede ser un constructo ideal y válido para revisar críticamente el papel de la educación en contextos sociales y políticos como los que vivimos hoy en México, ya que retoma el ideal de la educación para la emancipación de los estudiantes. En este sentido, la irrupción política y discursiva de la 4T nos ofrece la oportunidad de deconstruir críticamente y reconstruir algunas de las políticas públicas neoliberales que incidieron en las reformas educativas de los dos últimos sexenios que le dieron a la educación un interés técnico y práctico.

Palabras clave: racionalidad comunicativa, reforma educativa, educación emancipadora, políticas públicas.

Abstract

This is a work of reflection where one of the main contributions of the Habermasian proposal is analyzed: communicative rationality, which requires intersubjectivity to achieve understanding (*Verständigung*), a condition of socialization processes that, like education, are fundamental to deliberative democracies. We will argue that communicative rationality can be an ideal and valid construct to critically review the role of education in social and political contexts such as those we are living today in Mexico, since it takes up the ideal of education for the emancipation of students. In this sense, the political and discursive irruption of the 4T offers us the opportunity to critically deconstruct and reconstruct some of the neoliberal public policies that influenced the educational reforms of the last two six-year periods, giving technical and practical interest to the Mexican educational system.

Keywords: communicative rationality, educational reform, emancipatory education, public politics.

♦Profesora-investigadora en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM/SE), México. Orcid: 0000-0002-7304-4990 / Correo electrónico: gbricenao@isidm.mx
Fecha de recepción: 10 de octubre de 2020. Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2021.



Introducción

Cornelius Castoriadis dijo alguna vez: “No se honra a un pensador alabándolo y ni siquiera interpretando su trabajo, sino que se lo hace discutiéndolo, manteniéndolo así vivo y demostrando por los hechos que ese autor desafía el tiempo y conserva su vigencia” (Castoriadis, 1986: 50). Si me atengo a estas palabras introductorias, el presente trabajo pretende unirse a la celebración de la fructífera vida del filósofo y sociólogo Jürgen Habermas, quien en 2019 cumplió 90 años; de la misma manera deseo brindar un sentido y sincero reconocimiento a la memoria de la doctora Laura Ibarra García, quien organizó el Seminario internacional “Jürgen Habermas. La razón comunicativa ante las dislocaciones del mundo globalizado” (2019) en colaboración con el *Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)* y el *Centro de Estudios Europeos* de la Universidad de Guadalajara.

Si bien ese título se refiere a “las dislocaciones del mundo globalizado” y sus problemáticas más agudas que ponen en riesgo el proyecto de la modernidad, que es el asunto de primordial interés del autor, para efectos de este trabajo reflexivo se abordarán únicamente algunos de los conceptos seminales de la *acción comunicativa* de Habermas, que nos permitirán analizar la construcción de las narrativas de determinados procesos sociales y políticos que han caracterizado el campo de la educación en México, a partir especialmente de la última *Reforma Educativa* (DOF 15/05/2019) decretada por el actual Gobierno de la llamada *4ta Transformación* que encabeza el presidente Andrés Manuel López Obrador. Consideramos que las herramientas conceptuales que nos ofrece la teoría de Habermas pueden ser de gran utilidad para realizar este ejercicio reflexivo y crítico sobre el derrotero de la educación en México.

La educación, como sabemos, además de ser el capital simbólico por excelencia, representa la palanca central

del desarrollo económico, social y cultural de una nación, de ahí que haya sido ésta una de las piezas clave de la propuesta política del actual Gobierno que se plasmó en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, documento que hasta ahora parece haber pasado inadvertido por los diversos estudiosos de las políticas educativas nacionales. Nos parece oportuno revisarlo para hacer un análisis diferente a la luz del marco de la teoría comunicativa habermasiana sobre las nuevas narrativas que se instalan como parte de una transformación sistémica del Estado y sus políticas educativas (*policies*).

A lo largo de este trabajo se analizarán, por lo tanto, algunos de los enunciados de la acción comunicativa, con la finalidad de esclarecer ciertos discursos que condicionaron la *Reforma Educativa* de 2019 en el contexto del cambio de régimen en nuestro país.

Para ello me centraré en lo que considero uno de los principales aportes de la teoría de Habermas, que es la *racionalidad comunicativa*, pieza clave que nos permite resaltar el papel de la *intersubjetividad* como condición para el *entendimiento* (*Verständigung*) que fundamenta el diálogo, elemento sustancial para la construcción de la *democracia deliberativa en el siglo xx* que, de acuerdo con Habermas, debería ser la finalidad de la sociedad moderna. En un segundo momento se discutirá sobre la pertinencia de alguno de los conceptos relevantes de la teoría del homenajeado al contexto de la realidad de América Latina y, por ende, de México.

Procederemos bajo lo lógica discursiva habermasiana de llegar a un *entendimiento*, que de acuerdo con el autor sería: comprender lo dicho, aunque ello no signifique estar de acuerdo con lo dicho. Para lograrlo, se partirá del proyecto actual de educación como sistema socializador por excelencia enmarcado en el caleidoscopio de la llamada *4T*, concepto abreviado que alude a las narrativas de las



grandes transformaciones sociales y políticas ocurridas a lo largo de la historia del país: la Independencia, la Reforma, la Revolución y el momento de transformación política que vivimos actualmente en México.

Se inicia con un bosquejo de la teoría habermasiana, que hace necesario explicitar las condiciones sociales que nos impone la modernidad como forma de vida en el horizonte cultural del que parte la teoría crítica en cuestión; de ahí pasamos a problematizar el cambio del paradigma político-educativo de México, tomando el caso de las últimas dos reformas educativas del periodo neoliberal que nos permitirán explicar por contraste, los fundamentos del modelo en educación básica del que parte la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), cerrando con una reflexión crítica sobre las posibles limitantes de la teoría de la *acción comunicativa* al contexto de nuestra sociedad pluricultural.

Bosquejar la teoría de la *acción comunicativa* del homenajeado en tan pocos párrafos puede incurrir en el reduccionismo o en la injusta simplificación de una teoría de gran calado como es ésta; no obstante, me parece importante hacerlo con fin de enmarcar los conceptos a los que haremos referencia a lo largo del presente texto; apelo por ello a su comprensión y adelanto una disculpa. Habría que recordar de entrada que Habermas desarrolló su ambiciosa propuesta a partir de la vinculación de campos teóricos transdisciplinarios diversos como la filosofía analítica de lenguaje, la psicología evolutiva, la hermenéutica, la antropología cultural, la teoría de sistemas, el marxismo y la teoría crítica. De ahí la complejidad de su planteamiento y el entramado de conceptos que van adquiriendo una nueva forma sustancial a partir de la articulación epistemológica que hace de ellos, la cual deriva en producción de nuevo conocimiento.

Podríamos identificar *grosso modo* tres grandes apartados que constituyen los nódulos de su teoría: a) el desarrollo

de un concepto de *racionalidad* más allá de los postulados subjetivistas e individualistas de la filosofía y teoría social moderna; b) elaboración de un nuevo concepto de sociedad en dos niveles, integrando los paradigmas de *sistema* y *mundo de vida*, y c) el desarrollo de una teoría crítica de la modernidad que intentaría responder a los grandes dilemas plasmados en su proyecto original.

Como ya comentamos en el inicio, este entramado teórico estaría sustentado por el principio nuclear de la *intersubjetividad* cuyo producto social es la *racionalidad comunicativa*, eje rector de su planteamiento. Gracias a ese principio mediador que opera entre distintos *mundos de vida* en la esfera individual (*Lebenswelt*), le es posible plantear a Habermas la existencia de un “entendimiento” entre los actores, una suerte de perspectiva interna que lleva al *diálogo razonado* entre diversos actores para tratar de establecer formas sociales de validación compartidas a partir de las interacciones, negociaciones y acuerdos que se establecen con el propósito de llegar a objetivos específicos. Esta idea sobre la *racionalidad comunicativa* de Habermas la resume Solares de la siguiente manera:

[...] [es] el proceso de comunicación de planes de acción individual por la vía de un acto de entendimiento hablado. A través de éste, los participantes llegan a un acuerdo de uso consciente de su saber intuitivo de interpretación general de su situación y de sus acciones; si no contamos intuitivamente con un concepto de acuerdo motivado por la razón no podríamos diferenciar, por ejemplo, la manipulación o coacciones de los procesos de entendimiento (Solares, 1997: 13).

Resumiendo, el objetivo principal de este gran esfuerzo teórico, que sin lugar a dudas ilumina el horizonte del pensamiento contemporáneo, radica en analizar el potencial de la capacidad comunicativa entre los actores y sus mundos de vida con el fin de establecer formas de entendimiento y



acuerdos consensuados a través del diálogo, que destierren el escepticismo y el relativismo de las posturas dogmáticas que ponen en riesgo el proyecto de la modernidad y sus estructuras sociales.

A continuación expondremos algunas de las tesis que, de acuerdo con varios autores contemporáneos, mantienen en vilo el proyecto de la modernidad como heredero de la ilustración y sus valores democráticos.

Correlatos de la modernidad (tardía)

Una breve, pero detenida mirada al horizonte occidental del presente, nos bastaría para reconocer que los procesos del capitalismo tardío y la globalización se aliaron para desembocar en la gran crisis social y medioambiental en la que vivimos actualmente, por lo que en medio de esta coyuntura histórica estamos obligados a tomar un respiro para evaluar, modificar y replantearnos muchas cosas tanto a nivel de los sistemas sociales como del mundo de vida (*Lebenswelt*). Estas dos esferas que en el pasado industrial daban muestra de trabajar coordinadamente, parecen funcionar de manera desacoplada por completo de sus procesos de construcción y reproducción societal a estas alturas de la *modernidad tardía* (Touraine, 2000).

¿Cómo podemos entender esa gran dislocación de los sistemas y su impacto en las subjetividades? Desde los años setenta del siglo pasado, varios autores coincidieron en señalar un cambio de mentalidades que respondían a estilos de comportamientos, lenguajes y formas de vida que rompían de alguna manera con las tradicionales del pasado de manera abrupta. Ese horizonte civilizatorio se conoció con diversidad de nombres: *modernidad reflexiva*, *tardía*, *líquida*, *era del vacío*, *sociedad del espectáculo*; sus narrativas coincidieron en representar la fragmentación de un sujeto histórico y universal enraizado en las tradiciones

y valores de las instituciones tradicionales. Se abrió así un abanico variopinto de subjetividades que dejaron sus marcas en las políticas de identidad y los derechos humanos por ser verdaderos desafíos para la convivencia democrática occidental (Beck, Giddens y Lash, 1997; Bauman, 2000; Lipovetsky, 2010; Debord, 2003).

El eufemismo de Bauman (2000) de la *modernidad líquida*, explica la forma en que el creciente debilitamiento de las estructuras del Estado-nación y sus sistemas socializadores por excelencia como son la escuela, la familia y el culto religioso, dejarían al sujeto “desprotegido” en la construcción de su identidad social: “Bajo las condiciones de *individualización*, el contexto social constituye un problema especial: es cada vez menos garantizado por estructuras estipuladas, transmitidas, y ha de ser producido y acordado cada vez más por los individuos mismos [...]” (Brater, 2002:132).

En tales circunstancias los procesos de identidad en los jóvenes se alargarían y las etapas del propio desarrollo psicoemocional se desplazarían, llegando a postergar el logro de la madurez responsable. Ese fallo en la socialización de los individuos bajo las condiciones de la *modernidad tardía* implicaría destinarlos a una “moratoria” indefinida como sujeto socialmente responsable (Kroger, Martinussen y Marcia, 2010).

Este escenario de complejidad social que fractura procesos intergeneracionales exige en los jóvenes, según Brater, una actitud alerta y abierta para generar incesantemente nuevas relaciones de configuración social, donde la “competencia comunicativa” resulta vital. Cabe mencionar que ya en la década de los sesenta la antropóloga Margaret Mead (1980) había anticipado ese choque intergeneracional que contraponía mundos de vida, espacios transicionales donde los jóvenes “prefigurán” por primera vez en la historia, sus experiencias y su futuro sin la herencia cultural y orienta-



ción de los padres, debido a que éstos nacieron y crecieron antes de la revolución tecnológica:

Necesitamos convencernos de que ninguna otra generación experimentará jamás lo que hemos experimentado nosotros. Desde este punto de vista hemos de reconocer que no tenemos descendientes, del mismo modo que nuestros hijos no tienen antepasados (Mead, 1980: 109).

En la actual *sociedad del conocimiento y la información*, pero también del *consumo*, la desregulación y liberalización de los mercados marcó la pauta de los comportamientos, las interacciones sociales y los gustos de los individuos. En la sociedad moderna “del cansancio” (Han, 2012), los procesos de globalización y las tecnologías de la comunicación convergieron para generar una diversidad de escenarios de gran complejidad y riesgos para las mismas sociedades occidentales y sus democracias (Beck, 2002). Hoy estamos mejor interconectados, pero más distanciados los unos de los otros como seres humanos (Canclini, 2004), haciendo que nuestras diferencias permanezcan como marcas sociales en las identidades, mientras que las desigualdades económicas y raciales se recrudecieron para estallar en movimientos de indignación y violencia social después de un *impasse* que por mucho tiempo contuvo el Estado benefactor y luego una sociedad centrada en el consumismo y en el espectáculo (Debord, 2003; Sibilla, 2008).

En ese contexto sociocultural global nos preguntamos: ¿en qué términos y nuevos marcos sociales podemos convivir en condiciones de pluralidad e igualdad, sin caer en relativismos uniformadores que tratan de imponer democracias “globales” o *cosmopolitismo* como forma de vida (Archibugi, 2009)? ¿Cómo desactivar el avasallamiento del crecimiento económico, y su impúdica tendencia extractora, para reorientar el rumbo hacia un *desarrollo sostenible* capaz de poner freno a la grave crisis del cambio climático? ¿Cómo

regular la manipulación, control y comercialización de datos personales (*el dataísmo*) en las redes sin limitar la libertad de expresión? Y en lo que atañe directamente a la educación, ¿con qué finalidad, conocimientos y valores debemos formar a los jóvenes por lo menos en la siguiente década?

Esas preguntas y otras más que nuestra sociedad moderna se plantea, tienen que ver con los múltiples riesgos del cambio climático pero también con la salud de la población mundial, como lo ha demostrado la pandemia del Covid-19, con las migraciones masivas debido a guerras, pobreza endémica, sequías y deforestación global, de tal suerte que la sociedad del riesgo no fue tan sólo una metáfora de Beck (1996) décadas atrás, sino una realidad de la vida moderna que basó su progreso en la *razón instrumental*, como bien señaló Habermas.

Ese interés por lo técnico excluyó la reflexión, la ética y las humanidades de gran parte de las currícula de la educación, contribuyendo así a la formación de un individuo heterónomo que respondió a las demandas de instituciones dogmáticas y regímenes totalitarios como los que surgieron en la primera parte del siglo pasado, de ahí que la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI presidida por Jacques Delors, haya elaborado el informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996) sobre la situación a nivel mundial de las problemáticas más acuciantes de la educación que han obstaculizado el pleno desarrollo de las niñas y los niños para poder así corregir el rumbo de la sociedad y dotarla de un nuevo humanismo fundamentado en los derechos humanos. Ese nuevo acuerdo sobre educación, empató con la búsqueda de nuevas formas de entendimiento a través del diálogo consensuado que ponían al centro la *racionalidad comunicativa* como vía para repensar los procesos sociales y educativos, en un esfuerzo conjunto para desmontar los posibles riesgos bélicos entre países y culturas. La educación retoma así los ideales humanistas



que procuran abatir las desigualdades sociales y acepta en su seno la diversidad, condición necesaria para encontrarnos los unos con los otros y aventurarnos juntos hacia el camino de lo humano. Ése sería —según Habermas— el interés *emancipatorio* que debería guiar los procesos de las *democracias deliberativas*.

Pero entonces, ¿cómo construir el suficiente potencial comunicativo para un entendimiento que nos lleve a *acuerdos consensuados* entre todos los agentes sociales? ¿A partir de qué bases se podría reconstruir el andamiaje socializador de la educación para avanzar hacia una *democracia deliberativa*? ¿Cómo lograr que la escuela retome su función no sólo como transmisora de conocimientos sino de valores humanistas en una sociedad que promueve la individualización?

En suma, ¿es posible reorientar los procesos de socialización basados en la razón instrumental científicista y tecnológica de la educación hacia otros abordajes que antepongan los consensos para lograr sociedades más justas y democráticas? Habermas apuesta a que eso es posible y lo plantea como el ideal del proyecto —aún inacabado— de la modernidad.

La educación integral y humanista como respuesta a la crisis global

A casi cuatro décadas de políticas neoliberales en México, las problemáticas educativas crónicas como el rezago, falta de cobertura y deserción escolar se agudizaron y otras nuevas adquirieron notoriedad tanto en el plano mundial como en el nacional: la desigualdad social, la inequidad, la exclusión, la migración infantil y la afectación del medio ambiente. Al respecto, los organismos internacionales y sus comités científicos han coincidido en señalar que la condición de crisis disfuncional de las estructuras sociales

del capitalismo tardío ha dañado tanto el tejido social como las condiciones medioambientales del planeta, produciendo nuevos conflictos humanos y riesgos de salud como la propagación de epidemias y vectores infecciosos. Las múltiples voces de intelectuales, activistas y ONG se han reunido para exigir a los gobiernos del mundo y a la ONU realizar acciones inmediatas para enfrentar un horizonte incierto para las siguientes generaciones. En este sentido se inscribe la iniciativa de la *Agenda 2030* (ONU/CEPAL, 2015), que formalizó convenios con más de 190 países para trabajar con carácter de urgente, los *17 objetivos de desarrollo sostenible* (ODS) y así promover condiciones que alienten la sostenibilidad ambiental, la salud, la educación y la paz.

Bajo esta realidad plagada de desafíos, la educación como instrumento de transformación social adquiere un papel central, pues como lo expresa la ex directora Irina Bokova:

La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO/Bokova, 2015: 3).

Lo que en realidad está planteando la UNESCO es recuperar la dimensión *humanista* de la educación que enfatiza la formación “integral” del educando, considerando aquí no sólo los saberes sino también los valores; de esta manera se intenta retomar el concepto alemán ya olvidado de la *Bildung*, que alude a la *formación* continua del educando dentro de una tradición cultural e histórica propia de un grupo o colectividad. Más allá de los aprendizajes técnicos de contenidos curriculares globalizados que han fomentado la competitividad de los mercados y los individuos para un interés instrumental, lo que importa ahora de acuerdo con la UNESCO, es inculcar valores humanistas que armonicen



con las tradiciones vivas de una comunidad para que puedan ser transmitidas a las nuevas generaciones.

Habría que señalar que ese enfoque basado en derechos humanos no es nuevo, pues está recogido en los postulados humanistas de las sucesivas declaraciones de la UNESCO a través de sus Conferencias *Educación para Todos* (Jomtien, 1990) y *Foros Mundiales* (Dakar, 2000). En ellas encontramos convergencia en sus planteamientos y propósitos al determinar que la educación es un derecho supremo e inalienable del ser humano que lo dignifica, pues ejerce un efecto multiplicador sobre el resto de los derechos, más allá de las consideraciones e indicadores socioeconómicos que acompañan a la educación (Fernández, 2004; Tomasevski, 2004).

En ese planteamiento encontramos resonancia con los principios rectores de la última Reforma Educativa (2019) en México:

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 la 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 (DOF, 15/05/2019).

Cabría preguntarse por lo consiguiente sobre algunos antecedentes del giro en la orientación de la política (*politics*) en las últimas décadas y poder así comprender el contexto en el que se fraguó la actual Reforma Educativa. Como sabemos, las políticas públicas (*policies*) son instrumentos del Estado para orientar el desarrollo económico y del bienestar del país, de ahí su importancia para preguntarnos ¿qué orientación han tenido las políticas sobre educación

en las últimas décadas en México? Y ¿hacia dónde se dirige la educación hoy con el cambio de régimen político?

La orientación de las políticas educativas en México

Conviene recordar para empezar que el sistema educativo representado por la institución escolar ha sido desde sus inicios un espacio de reproducción y clasificación de las relaciones de poder que propician condiciones de desigualdad así como estructuras de dominación simbólica en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1977), de ahí que la educación sea el centro de las disputas ideológicas (de izquierda o de derecha) por imponer una visión maniquea de la realidad *ad hoc* a los planteamientos e intereses de ciertos grupos. Y si consideramos que en las sociedades del capitalismo tardío (*Spätkapitalismus*) el poder económico y el político han estado estrechamente vinculados, al grado que el primero se impone sobre el segundo, entonces la cuestión es aún más compleja ya que se pone en entredicho el derecho de los ciudadanos a determinar la vida pública dentro del régimen democrático (Touraine, 2000).

En lo que respecta al contexto mexicano, esa endogamia del sistema político-económico inició su gestación en los años ochenta del siglo pasado con la administración de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y terminó por implantarse en el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), calando de manera profunda las políticas de los años venideros. En ese periodo se dieron las grandes transformaciones estructurales en México, las cuales incluyeron una amplia privatización de las grandes empresas del Estado mexicano, desde los sectores estratégicos de energía y comunicación, siderúrgicas, hidrocarburos y ferrocarriles, entre otros.

Mientras que en el horizonte educativo se destacan por su importancia tres acuerdos fundamentales de gran consenso nacional: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la



Educación Básica (ANMEB) en 1992; el Compromiso Social para la Calidad de la Educación en 2002, y la Alianza para la Calidad en 2008. De éstos, el primero se considera como un acuerdo “maestro” por su vigencia política y su impacto en las siguientes políticas educativas (Del Castillo-Alemán, 2011).

El giro hacia las políticas de corte neoliberal dio como resultado el progresivo desmantelamiento del Estado benefactor, que fue suplido por la ideología del libre mercado basado en la competitividad, el rendimiento y la evaluación de sistemas; premisas que tuvieron un gran impacto en las reformas y los planes educativos subsecuentes (Ornelas, 1995). Es hasta hoy que el nuevo régimen de gobierno intenta recuperar la rectoría de la educación pública y separar los poderes que habían estado unidos: el económico y el político, poniendo en práctica un nuevo modelo de desarrollo económico cuyas narrativas “posliberales” (Sader, 2008) hacen referencia a la justicia social de “primero los pobres”, el cual tiene su correlato en el *Programa Nacional de Desarrollo 2019-2024*.

Tenemos ante el mundo la responsabilidad de construir una propuesta posneoliberal y de convertirla en un modelo viable de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales. Debemos demostrar que sin autoritarismo es posible imprimir un rumbo nacional; que la modernidad puede ser forjada desde abajo y sin excluir a nadie y que el desarrollo no tiene por qué ser contrario a la justicia social (PND, 2019-2024: 8).

Esta afirmación pudiera parecer de corte ideológico de una izquierda obsoleta, pero cabría revisar los procesos y prácticas emancipatorias de América Latina que han continuado a través de los distintos movimientos, acciones y encuentros como el Foro Social Mundial de Porto Alegre, Brasil (FSM, 2001), donde se trabajó con la proclama de que “otro mundo es posible”, es decir, otro modelo económico y social que establezca mecanismos y prácticas democrati-

zadoras en las que se incluya lo pluricultural, multiétnico para alcanzar la justicia social (Santos, 2010).

Tales experiencias, habría que decir, han enriquecido la agenda de los *estudios poscoloniales* hacia una epistemología propia, llamada del “Sur”, con la cual se intentó problematizar la forma de entender la representación epistémica y política del sujeto “subalterno”, cuestionando a la vez la construcción eurocéntrica del conocimiento en América Latina, particularmente los procesos de subjetivación enraizados en las autopercepciones de los individuos y sus mundos de vida (López Rozo, 2007). El proceso aún no está terminado, como lo vemos por los últimos acontecimientos ocurridos en Bolivia y Brasil, donde las estructuras neocolonialistas de la sociedad han dado muestra de resistencia al cambio democratizador y a la justicia social de las culturas subalternas. De ahí que sigue siendo una necesidad esa “reconstrucción epistemológica” propia desde una postura política no exenta de gran imaginación que invente nuevos caminos para el desarrollo con justicia social en América Latina (Quijano, 2000). En ese camino de reencontrar lo propio es en el que se insertaría la narrativa del proyecto político-educativo del nuevo régimen mexicano de la 4T.

Narrativas sobre la Reforma Educativa 2019

En lo referente a las políticas educativas (*policies*) tanto en México como en otras regiones de América Latina, se han caracterizado por intentar resolver dos problemáticas crónicas: la inequidad persistente y la baja calidad (Del Castillo-Alemán, 2011). Situación que orilló a emprender acciones “correctivas” que venían con la recomendación de organismos internacionales como la OCDE, pero también de grupos internos de interés político-empresarial, que presionaron al Gobierno a reformar la educación debido a los “pobres” resultados de las evaluaciones del Sistema



Educativo Nacional (SEN). Desde estos organismos no tardaron en ofrecerse recetas y modelos que seguían una lógica empresarial para convertir a México en un país escolarmente “exitoso”, considerando los parámetros de desempeño de países del “primer” mundo (Barber y Mourshed, 2008).

De ese modo se justificó la polémica reforma educativa del último periodo (2012-2018), la cual se focalizó en la evaluación de alumnos y docentes bajo parámetros descontextualizados por demás excluyentes. Recordaremos que, para medir el desempeño escolar en matemáticas y español, así como en otras materias básicas, se aplicaron instrumentos de evaluación nacionales (Excale, Enlace y Planea) como internacionales (PISA) sin considerar del todo las condiciones de los contextos (rural, semiurbano y urbano) e idiosincrasia étnica de la población estudiantil mexicana.

Fue así que el discurso sobre la “calidad educativa” fue instalado en las políticas del sector educativo con los informes de la OCDE y la asociación de empresarios denominada “Mexicanos primero”, los cuales pusieron en entredicho el sistema educativo y lo calificaron como “insuficiente”, emprendiendo de ese modo las reformas escalonadas que obedecían a la lógica del mercado productivo global.

Las reformas educativas que se implementaron desde el año 2001 fueron cambiando de narrativa y de título, obedeciendo más a un orden político que aspira a la gobernabilidad, que a lograr la mejora educativa a través de políticas de gobernanza efectivas (Del Castillo-Alemán, 2011). Fue así como en el Gobierno de Vicente Fox se lanzó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que tuvo como objetivo el cambio hacia un país “moderno”, omitiendo el carácter pluricultural y étnico de la sociedad mexicana. Posteriormente, durante el Gobierno de Calderón se promulgó la “Alianza por la Educación” (2007), seguida por la “Escuela al Centro” en el periodo de Peña Nieto (2012-2018), que significó el inicio de una gran reforma legal y administrativa educa-

tiva que, como suele pasar con el cambio de gobierno, ese proceso quedó a mitad del camino de lo que originalmente se había planeado lograr.

En el actual Gobierno de la 4T también se eligió un eslogan: “La escuela es nuestra”, que consiste en entregar presupuesto directamente a un comité de padres de familia (CEAP) para que de común acuerdo y según las necesidades de los planteles, determinen las mejoras en la infraestructura, equipamiento y mantenimiento. Eliminando así mecanismos burocráticos establecidos por la Federación y los estados que tardaban meses en llegar a las escuelas, si es que acaso no desaparecían.

Resumiendo, con las políticas neoliberales inspiradas en la teoría del capital humano centradas en el individualismo y la competencia, se impuso desde 2001 como objetivo la “calidad educativa”, que fue reduciendo al educando a un interés práctico y técnico donde el docente pasó a ser un mero instrumento de la enseñanza (Chacón y Rodríguez, 2009). Se fundó así el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2002), que se encargó de construir diagnósticos y bases de datos para el diseño de instrumentos de evaluación y orientar las políticas públicas.

Otra instancia de importancia fue Servicio Profesional Docente (SPD) (2013), que se ocupó tanto del ingreso, la promoción, el reconocimiento, como de la permanencia de los docentes en el servicio público educativo, es decir, tanto los aspirantes como los maestros en función debían pasar por un filtro evaluador, sea para seguir con el cargo o bien para ascender de escalafón. Tal reforma fue ampliamente cuestionada por el magisterio pues no contó con la aprobación y consenso de los actores principales: los docentes. Consideraron que la evaluación era punitiva y lesionaba sus derechos laborales y, algo más importante, demeritaba el rol docente como figura simbólica que había sido pilar en la transformación del México posrevolucionario, según el



proyecto de nación ideado por José Vasconcelos al crear la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Las narrativas de los docentes que fueron despedidos injustificadamente por negarse a participar en tales evaluaciones siguen siendo hoy un tema de investigación, que seguramente reflejarán la postura de una visión empresarial que centraba su interés en la competitividad. La evaluación punitiva fue sustituida por otra de diagnóstico, y la admisión, permanencia y promoción de los docentes seguirán criterios de transparencia que fijará el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Así las cosas, con la promulgación de la Reforma Educativa (*DOF*, 15/05/19) del actual Gobierno, tanto el INEE como la SPD fueron disueltos al reformarse, adicionarse y derogarse los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. De esa manera, la figura del maestro es reposicionada y reconocida como consta en la modificación del artículo 3º:

Las maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por lo tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y actualización retroalimentado por las evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (*DOF*, 15/05/19).

La actual reforma se constituyó a partir del diálogo del Gobierno federal con los diversos actores de la educación nacional, como son los docentes, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y los padres de familia.

La Nueva Escuela Mexicana propuesta de la 4T

Con la actual Reforma Educativa se espera que el Estado recupere su papel rector para avanzar con más certeza en la educación básica a través del modelo educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Guevara, 2018), sustentado por los principios y compromisos inscritos en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* al que hacíamos referencia. Cabría por lo consiguiente preguntarnos sobre la naturaleza de sus principales ejes rectores.

La Secretaría de Educación Pública concibe el modelo de la NEM con características definidas tanto en su planteamiento filosófico como pedagógico al promover el cambio de las currícula a nivel básico, hacia una formación integral de los ciudadanos, en donde se desarrollen capacidades de análisis, de experimentación y criticidad a través de los contenidos usuales, pero considerando a la vez transversalmente aquellas materias que desarrollen valores de equidad e inclusión social con el fin de construir nuevos conocimientos y que sean aplicados a sus contextos sociales, enfrentando así los retos del presente siglo. Esa reorientación del enfoque educativo significa retomar los principios humanistas de nuestro tiempo para alinearlos curricularmente con la historia y valores que han formado la nación mexicana, como lo expresa el PND (2019: 42 y 43).

Este modelo educativo busca construir una identidad propia a través de la integración de planteamientos de la tradición pedagógica y filosófica de grandes pedagogos como Dewey, Cousinet, Freinet, Claparèd, Piaget y Vigotsky, pero actualizados a las circunstancias de la sociedad del conocimiento de nuestro siglo con aportes variados como son la aplicación de las tecnologías digitales del modelo *e-learning*, de los entornos de aprendizajes autoorganizados (SOLE: *self organized learning environment*) y de las comunidades de aprendizaje para la vida, entre otros. La finalidad es avan-



zar hacia una transformación de la vida pública “moderna” al integrar el principio de la *justicia social* en el proyecto de nación, como queda establecido en el marco legal de la Constitución a través del artículo 3°:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, estados, Ciudad de México y municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 15/05/19).

En este artículo constitucional es donde consideramos está implicado de manera clara el concepto de *ética discursiva* o “moralidad” habermasiana. ¿Por qué afirmamos esto? Habermas otorga un papel importante a los actos perlocutivos del habla y sugiere que, al expresar verbalmente una aspiración, en este caso del orden ético como lo es la *justicia social* —recogida de igual forma en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND, 2019-2024)— se pasa al acto del entendimiento, el cual será transformado posteriormente en un acuerdo consensuado intersubjetivamente por los participantes de un grupo que conviene mutuamente en reconocer dicho acto o acuerdo. De tal manera que la capacidad comunicativa de los agentes sociales establecerían formas de entendimiento y acuerdos dialogados en el marco de una *ética discursiva* al interior de la sociedad, como lo expresa el propio Habermas: “en las estructuras de la acción orientada al entendimiento están siempre presupuestas aquellas reciprocidades y relaciones de reconocimiento en torno a las cuales giran todas las ideas *morales*, tanto en la

vida cotidiana como en las éticas filosóficas [...]” (Habermas, 1985: 154).

La “moralidad” bajo este marco de pensamiento no sería, por lo tanto, un ente abstracto, sino un referente construido por las condiciones de una sociedad racional que dialoga de manera permanente hasta llegar a formas éticas de consenso sobre asuntos de convivencia comunitaria, es decir, de interés común. Entonces, podríamos afirmar que el ideal humanista que enarbola la actual Reforma Educativa basado en el diálogo entre sus actores y en sus consensos, incidiría tanto en el plano de las estructuras o sistemas con sus normas, políticas y programas, como en el mundo cotidiano de los actores, con sus interrelaciones, socialización con pares y docentes, representación de roles y conformación de identidades.

Conclusiones

A partir de lo anterior expuesto podemos advertir que en la sociedad del conocimiento, pero también del *riesgo* dada la dislocación entre los sistemas sociales, de salud y medioambientales, la educación tiene a la par de grandes desafíos, grandes oportunidades para renovarse y acompañar el porvenir de los educandos conformando hoy sus mundos de vida futuros. Porque repensar la educación en los tiempos actuales significaría para Habermas dotarla de instrumentos comunicativos de reflexión para lograr el diálogo y el entendimiento intersubjetivo entre los diversos agentes sociales, con el objetivo de tomar las mejores decisiones y transformar el sistema social, al menos en sus propios contextos.

Es por ello que el ideal humanista que persigue el mejoramiento de las condiciones del mundo a partir del capital cultural que surge de la escuela, debería ir acompañado del desarrollo de *habilidades dialógicas comunicativas*



tendientes a crear consensos sobre los valores y la ética que son preciados para una determinada sociedad. Y ese ideal de lo humano es lo que perseguiría una educación integral, dado que:

Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Savater, 2004: 18).

Consideramos que éste es el punto donde se inserta la propuesta de Habermas, pues nos permite clarificar los valores de nuestro tiempo y cuestionarnos el sentido y dirección que asumen los sistemas sociales en el horizonte de la modernidad tardía. Si como nuestro autor postula, la *razón instrumental* conduce a un cientificismo de tipo práctico que excluye la racionalidad ética y moral, creando individuos heterónomos en el sentido de la educación tradicional, habría por lo tanto que dotar a la educación de una *racionalidad comunicativa* y dialógica que “forme” a los educandos para ser *autónomos* en sus vidas, pero a la vez conscientes de su devenir en el tiempo histórico y cultural en el que viven. Aquí podríamos empatar el sentido que tiene el término *Bildung*, como un ideal estético de la *Paidea* griega que busca la armonía en la formación humana integral donde las cualidades, carácter y capacidades técnicas se combinan con las éticas y culturales como lo concibieron Hegel y Schiller en el siglo XVIII, y que podría resumirse como “[...] el proceso temporal e histórico por el que un individuo, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquieren una forma” (Fabre, 2011: 217).

De acuerdo con lo anterior, con el desarrollo de la *racionalidad comunicativa* según Habermas se distanciarían los actores de posturas que utiliza la razón instrumental

para fines prácticos y, por el contrario, se favorecería el pensamiento dialógico y autónomo propio de las democracias deliberativas, condición necesaria para enfrentar los subjetivismos e individualismos de la sociedad contemporánea.

En este sentido se considera que la *racionalidad comunicativa* habermasiana pueda ser un constructo idóneo y válido para revisar críticamente el papel de la educación en contextos sociales y políticos complejos como los que hoy vivimos, ya que retoma el ideal de una formación de educandos *emancipados* a través de una educación liberadora, algo similar de lo que planteaba Freire (1984), pero desde posturas epistemológicas diversas.

Para Habermas la *emancipación* parte del supuesto de que todas las personas tienen de entrada el derecho y la capacidad para discutir y argumentar sobre las normas sociales que desean o prefieren asumir en sus mundos de vida, es decir, parte de una condición de igualdad. Bajo este supuesto, debemos hacer notar, Habermas introduce otro concepto importante que apuntala la *racionalidad comunicativa* y es el de *moralidad*, el elemento base de su *ética discursiva*, los cuales en conjunto representan herramientas conceptuales de una propuesta emancipadora para erradicar los dogmatismos y relativismos propios de nuestro tiempo que ponen en riesgo los sistemas democráticos occidentales.

Por ello y volviendo al hilo de nuestro análisis inicial, la irrupción política y discursiva de la *4T* contiene elementos que pudieran favorecer procesos de reconstrucción del sistema educativo mexicano a partir de la *racionalidad comunicativa* como instrumento de análisis crítico. Abrir el diálogo por ejemplo sobre las prácticas dogmáticas que objetivaron las relaciones educando-maestro-escuela bajo un fin práctico e instrumental los dos últimos sexenios (“alianza para la calidad de la educación”, “calidad educativa”, la “escuela al centro”, “aprender a aprender”, etcétera). De



esa manera, consideramos se dará cabida al disenso y al diálogo, necesarios en toda democracia deliberativa, que es finalmente a lo que aspiraría la *4T* si nos atenemos a sus narrativas.

Apostar por una educación humanista centrada en la historia y legado cultural propios, como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es en efecto un reto, pero también la oportunidad de avanzar hacia una nueva socialización que contempla la *racionalidad* como forma de vida ética para todos los ciudadanos, donde éstos desarrollen la capacidad para dialogar y estén en posibilidades de intervenir activamente en la construcción de sus normas de vida y de las instituciones. La propuesta habermasiana pretende justamente que la interrelación dialógica entre los distintos actores sea la gran puerta de acceso a la convivencia en las sociedades modernas, donde la *racionalidad moral* facilite los acuerdos entre todos los actores posibles, condición *sine qua non* para la *acción comunicativa*, culmen de su obra.

Aquí surge el cuestionamiento sobre la viabilidad de esa propuesta eurocéntrica para contextos donde existen condiciones sociopolíticas diversas, como en América Latina, cuya herencia colonialista dejó una marca indeleble en las estructuras y sistemas sociales neocoloniales prevalecientes al día de hoy. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2010) hace una crítica sobre el postulado de *universalidad* de la *racionalidad comunicativa* habermasiana, arguyendo que ésta “excluye de hecho la participación efectiva a unas cuatro quintas partes de la población del mundo. Esta exclusión es declarada en nombre de criterios de exclusión/inclusión cuya legitimidad reside en su supuesta universalidad” (Santos, 2010: 21). Detengámonos a analizar este cuestionamiento por demás válido.

En efecto, esa noción ha sido de las más criticadas no sólo por lo que expresa Santos, sino por la discriminación de los saberes ancestrales de los grupos y comunidades indígenas,

que no han sido objetivados en instituciones modernas pero que, sin embargo, conforman el sustrato cultural identitario de los pueblos originarios. Esa debilidad teórica la reconoció el propio Habermas con honestidad al ser cuestionado sobre la validez y utilidad de su propuesta para comprender la lucha del socialismo democrático en países en vías de desarrollo; éste respondió: “[...] estoy tentado a contestar no en ambos casos. Estoy consciente de que ésta es una visión limitada y eurocéntrica. Preferiría no tener que contestar” (como se citó en Santos, 2010: 20).

Cabría, no obstante, reflexionar lo que supone esa premisa de *universalidad* en el marco actual de la realidad política, social y étnica de nuestro país. Si seguimos la explicación de Habermas sobre las condiciones que deben cumplirse para establecer los acuerdos dentro de la *ética discursiva*, debemos partir del supuesto de que *todos* los interlocutores son iguales dado que comparten percepciones simétricas, y por lo consiguiente, estarían en condición de asumir libremente las consecuencias de las normas que los rigen. Sin embargo, si lo aplicamos a la vida cotidiana (*Lebenswelt*) de los ciudadanos en nuestro contexto, estamos en un gran aprieto ya que debido justamente a las diferencias y asimetrías en las posiciones y marcajes socioculturales que tenemos en un país pluricultural como México, tal premisa corre el riesgo de no sostenerse. ¿Debemos por lo tanto descartar esa propuesta de Habermas para sociedades de transición a la democracia deliberativa como la nuestra?

Nosotros sostenemos que no necesariamente, ya que la teoría habermasiana tiene una base dialéctica y no está cerrada en sus postulados básicos; por lo que entonces a partir de sus conceptos centrales se podrían proponer nuevas categorías epistémicas para analizar ciertas fases y momentos del avance democrático según la circunstancia y el tipo de instituciones en países como el nuestro. Habermas mismo lo sugiere con el concepto de *racionalidad procedi-*



mental, con el que se deslinda de premisas “universales” al preferir el término de “universalidad” que está acotado por los intereses de los implicados en un plano de interacción comunicativa, tanto en lo social como en lo intersubjetivo. Ello implicaría que los acuerdos a los que se llegara serían de naturaleza “débil” en el sentido de que no todo es ganar-ganar, dándole el carácter de “contingente” a los resultados, es decir, no servirían para siempre ni para todos.

De esa manera la *racionalidad procedimental* se pone al servicio del entendimiento (*Verständigung*) como una manera de lograr acuerdos específicos —o bien parciales— a través de la comunicación; de ahí su utilidad para aplicarla a campos y estructuras particulares como la educación, aun en contextos como el nuestro, donde consideramos se han podido lograr acuerdos consensuados entre los principales actores para echar a andar la actual Reforma Educativa de la 4T.

Por ello podemos afirmar que esa gestión cumplida en ley fue posible con la participación de las distintas voces y actores de nuestra sociedad que ejercieron sus derechos para debatir y finalmente consensuar “[...] un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (Habermas, 2001: 110) como lo fue la actual Reforma, demostrando así que es posible avanzar hacia la construcción de una democracia deliberativa mexicana. ☺

Bibliografía

- Archibugi, D. (2009). *The Global Commonwealth of Citizens. Toward Cosmopolitan Democracy*. Nueva Jersey: Princeton University.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company/PREAL. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *La modernización reflexiva. Políticas, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- Brater, M. (2002). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. En U. Beck (comp.), *Hijos de la libertad* (pp. 126-151). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Laia.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. México: Gedisa.
- Chacón, P., y Rodríguez, N. (2009). La alianza por la calidad de la educación: Más de lo mismo. *Educere*, año 13. núm. 46, julio-agosto, pp. 645-654.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: Gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9): 637-652. Fecha de consulta 10 de octubre de 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>
- Delors, J., y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: La *Bildung*. (Traducción de Alejandro Rendón Valencia). *Educación y Pedagogía*, 23(59), enero-abril, pp. 215-225. Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho. Evolución reciente desde una perspectiva supranacional. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 10. Madrid: UNED/SEEC.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.



Bibliografía

- Guevara, G. (2018). *La nueva escuela mexicana. Educación futura*. Recuperado 15 de julio 2019 de: <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana/>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- . (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I y II. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus/Alfaguara.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Kroger, J., Martinussen, M., y Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5): 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Ibarra, F. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: ¿Hacia dónde se dirige como modelo educativo en México?* *Educación futura*. Blog. Recuperado 18 de julio 2019 de: <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana-hacia-donde-se-dirige-como-modelo-educativo-en-mexico/>
- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Rozo, G. (2009). Saberes profanos: Saberes en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Educación y Pedagogía*, 0(49): 151. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypl/article/view/6629>
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso. Mensaje de la nueva generación*. Barcelona: Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia de la República Mexicana. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno Federal.

- Recuperado 1 de julio de: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2): 342-386.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. (14ª edición). Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. México: SEP.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Subsecretaría de Educación Básica (SEP). (2019). *Los contenidos del Nuevo Acuerdo Educativo*. Gilberto Guevara Niebla, subsecretario de Educación Básica. México: SEP.
- Tomasevski, K. (2014). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.