

## ARTÍCULO

## Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México

### *Approaches to a proposal of humanistic political philosophy for public education in Mexico: elements from Baja California*

RODOLFO GARCÍA GALVÁN Y RICARDO LINDQUIST SÁNCHEZ

Universidad Autónoma de Baja California  
Correo electrónico: rlindquist@uabc.edu.mx

Recibido el 15 de febrero del 2022; Aprobado el 1 de junio del 2023

## RESUMEN:

En este trabajo se estableció como objetivo identificar los atributos y las implicaciones de una filosofía educativa humanista, dada la escasa comprensión y la falta de profundidad observadas en torno al tema. En un segundo momento, la caracterización del humanismo se contrastó con algunas de las prácticas políticas que, mediante la transformación, podrían conducir a un humanismo auténtico. Con relación al método empleado, además del análisis de contenido deductivo, se desarrolló un estudio cuantitativo exploratorio, empleando como técnica de recolección de datos una encuesta aplicada a los actores educativos de Baja California. Entre los resultados más sobresalientes, se identificó que existe un humanismo clásico en el que se contemplan prácticas como la inclusión y la equidad, así como un

humanismo crítico que incorpora prácticas emergentes como la conciencia ecológica y la apertura a la diversidad sexual. En el caso de México, se observa una educación más próxima al humanismo clásico, aun cuando sus atributos no se practiquen en su totalidad.

**PALABRAS CLAVE:** Humanismo clásico; Prácticas humanistas emergentes; Posthumanismo; Política transformadora.

**ABSTRACT:** En this work, the objective was to identify the attributes and implications of a humanistic educational philosophy, given the limited understanding and lack of depth observed around the subject. In a second moment, the characterization of humanism was contrasted with some of the political practices that, through transformation, could lead to an authentic humanism. In relation to the method, in addition to deductive content analysis, an exploratory quantitative study was developed, using a survey applied to educational actors in Baja California as a data collection technique. Among the most outstanding results, it was identified that there is a classic humanism in which practices such as inclusion and equity are contemplated, as well as a critical humanism that incorporates emerging practices such as ecological awareness and openness to sexual diversity. In the case of Mexico, an education closer to classical humanism is observed, even when its attributes are not fully practiced.

**KEYWORDS:** Classical humanism; Emerging humanist practices; Posthumanism; Transformative policy.

## INTRODUCCIÓN

Quienes nos desempeñamos en el campo educativo, solemos cuestionarnos la finalidad de la formación educativa en sus diferentes niveles. Así, surgen preguntas sobre el modelo formativo más idóneo, los mecanismos para lograrlo y los actores que están llamados a participar en el proceso. Estas interrogantes, conducen de manera directa a reflexiones filosóficas y políticas, así como a la indagación sobre las bases simbólicas del fenómeno educativo. En el caso de México, nuestro acercamiento ocurre a través de la normativa básica y los documentos de prospectiva educativa (Constitución Política, leyes generales, leyes estatales, normas institucionales, planes y programas sectoriales y modelos educativos, entre otros). En este tipo de literatura, los esbozos de respuestas que podemos

encontrar tienden a ser retóricos, ambiguos, esquivos e incluso especulativos. Sin mayor preocupación, se sostiene que se persigue una educación humanista, aun cuando no se aclare, de forma precisa, lo que esto implica.

Dado lo anterior, en este artículo nos proponemos identificar los principales atributos de la filosofía educativa humanista y, con base en ello, contrastar su cercanía con las prácticas educativas en México. Asimismo, nos damos a la tarea de analizar la praxis política que, en general, tendría que conducir a una gran transformación de los ámbitos educativos con el fin de acercarlos a un humanismo auténtico.

A grandes rasgos, la filosofía educativa humanista se caracteriza por un conjunto de prácticas que pueden dividirse en clásicas, como la equidad y la inclusión, y emergentes, como la conciencia ecológica y la apertura a la diversidad sexual. Estas últimas pueden estar más asociadas al posthumanismo, postura que rechaza una interpretación antropocéntrica y falocéntrica de la realidad. Ahora bien, lo ocurrido con la educación humanista en México encierra una historia compleja y ambigua, cuyas características, llenas del folklor político nacional, están más cercanas a las prácticas humanistas básicas. De este modo, la concepción de los actores educativos del país (concretamente de Baja California) no trasciende el humanismo clásico, haciendo énfasis en la equidad y la inclusión. Aún así, en las decisiones y prácticas políticas del sistema educativo todavía no se observa una aplicación universal, en tanto que los docentes siguen relegados a un segundo término.

En lo que se refiere a los tintes humanistas de la política educativa, encontramos que la normativa nacional (y estatal) estipula atributos acordes con una educación y formación humanista. En efecto, parecería que no se trata de una limitación normativa, sino que el problema responde a la imposibilidad del Estado de cumplir con sus obligaciones. Por ejemplo, a pesar de los elocuentes discursos oficiales, los actores educativos perciben una falta de coordinación entre los diferentes niveles de gobierno, que se supone tienen como objetivo común resolver problemáticas endémicas como la inequidad y la falta de inclusión educativa. Los actores educativos también perciben una falta de compromiso con relación a la garantía de una cobertura universal en la demanda de educación superior. Por último, las opiniones de los actores educativo apuntan al rezago de la infraestructura escolar y el equipamiento tecnológico básico. Es claro pues que la persistencia de estas problemáticas educativas es un dique que impide avanzar siquiera a la consolidación de una educación humanista clásica.

En cuanto al método seguido en esta investigación para la colección de evidencias, y acorde con la aproximación teórica y conceptual, se trata de un estudio cuantitativo exploratorio, llevado a cabo en conjunto con la Secretaría de Educación del estado de Baja California, durante la primera mitad de 2021 para fundamentar el diseño de un modelo educativo estatal. El objetivo de la encuesta fue recoger las percepciones de los actores educativos (supervisores, directivos, docentes, asesores técnicos pedagógicos, estudiantes y padres-madres de familia) respecto a la dimensión filosófica y política de lo que implica un modelo educativo.

En lo que respecta a la estructura del documento, además de esta introducción y las conclusiones, el artículo está conformado por tres apartados principales. En el primero de estos, se configura una aproximación teórica y conceptual sobre la filosofía humanista aplicada al ámbito educativo, distinguiendo las prácticas humanistas clásicas de las emergentes, así como las particularidades del sistema educativo mexicano. En este mismo apartado, se llama la atención sobre una reivindicación política de la educación pública en México, acorde con la filosofía educativa humanista. En el segundo apartado, por su parte, se presenta el método seguido para la recolección de evidencias empíricas. Finalmente, en el apartado tres, se presentan los resultados del estudio empírico, dividido en el análisis de la dimensión filosófica y la dimensión política e institucional.

## APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

### *Del humanismo a las prácticas humanistas*

El humanismo goza de un prestigio innegable en América Latina. Como nunca, las instancias gubernamentales y los sistemas educativos convergen en el deseo de ser reconocidos como humanistas. Este deseo trasciende el discurso y se ha posicionado, en algunos casos, como un elemento específico dentro de las directrices normativas. La popularidad del humanismo es de tales magnitudes que pocos hoy se atreverían a pronunciarse, al menos públicamente, como no-humanistas o antihumanistas; pero esto coincide con un profundo desconocimiento sobre sus implicaciones. Sin embargo, lejos de producir un efecto disuasivo, la escasa comprensión de la filosofía humanista propicia, paradójicamente, una adhesión más inmediata.

El desconocimiento sobre el sentido del humanismo no es fortuito. En el campo filosófico, aún se sostienen diversos debates con relación a su legitimidad teórica y sus beneficios y riesgos en la práctica (Baldwin, 2009; Chatelier, 2017; Cummings, 2006). Con todo, esfuerzos paradigmáticos como el del Diccionario Filosófico de Oxford (2005) brindan una visión panorámica sobre el carácter del humanismo, entendido como: “una filosofía preocupada por enfatizar el bienestar y la dignidad del ser humano, y que es también optimista sobre los poderes de la razón humana, o al menos insiste en que no tenemos alternativa salvo usarla de la mejor manera.” (2005:171). En esta definición están tres de las principales líneas analíticas del humanismo: 1) la predilección por el bienestar humano; 2) el secularismo, expreso en la confianza colocada en el hombre para resolver sus propios problemas, y no ya en complicidad con dioses, y 3) la ambivalencia de la razón, al tratarse del componente que genera los conflictos de la humanidad, pero que es también el único medio con el que pueden superarse.

En este apartado, atendemos solamente la asociación entre el humanismo y su contribución al bienestar humano. La tesis que subyace es compleja, aunque su enunciación resulta simple: solo pueden considerarse humanistas aquellos sistemas educativos que fomenten el bienestar humano (Zovko y Dillon, 2018). La secularidad y el racionalismo no son, en principio, elementos *sine qua non* del humanismo. Un sistema educativo puede reconocerse como cristiano de darse el caso y, mientras que fomente el bienestar humano, es válido catalogarlo como humanista. En cambio, un sistema educativo que no fomente el bienestar no puede ser clasificado como humanista, aun cuando sea secular.

En este punto, el matiz más relevante radica en la posición que se asuma frente al bienestar humano. Trabajos como el de Gressgård (2010), documentan la contradicción entre el discurso humanista y las prácticas de odio en contra de grupos minoritarios. Esta misma inquietud se refleja en críticas como las de Chatelier (2017) y Plummer (2021), en donde se demuestra que buena parte de las instancias autodenominadas humanistas suelen promover, en discursos latentes o prácticas poco visibilizadas, acciones violentas en contra de los seres humanos cuyo bienestar, hipotéticamente, defienden.

Para Seth (2011), esto es posible gracias a la concepción del humanismo como una postura y no como un conjunto de prácticas. Esta visión es respaldada por Higgins (2014), quien señala que “el humanismo no es una teoría, ni un constructo filosófico, sino una práctica, una estrategia, una intervención y un momento” (p.431). En el caso de los sistemas educativos, esto implicaría una superación del pronunciamiento clásico sostenido en el discurso. Es predecible que los sistemas educativos se enuncien como humanistas, pero menos común que sus políticas fomenten de forma auténtica el bienestar humano, y menos aún que sus prácticas organizacionales sean congruentes con las políticas delimitadas en el discurso.

Lo que resta, es definir qué tipo de prácticas pueden considerarse humanistas. Mediante la revisión de la literatura, identificamos que el humanismo está asociado con cinco prácticas básicas y cuatro emergentes. Entre las básicas se encuentran la equidad, la inclusión, la paz, la justicia y la interculturalidad; mientras que en las emergentes se agrupan la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Aunque de forma breve, rescatamos las definiciones de cada una de estas prácticas en las siguientes líneas.

La equidad educativa puede comprenderse como una práctica que garantiza que los estudiantes, especialmente los que viven en condiciones de vulnerabilidad, tengan acceso a los recursos necesarios para lograr un buen desempeño académico (Castro, 2015). Sin embargo, como apunta De La Cruz (2017), la práctica de la equidad no puede reducirse al acceso, sino que debe transitar hacia un enfoque sistémico, de tal manera que se consolide como un eje transversal de las políticas institucionales. Por lo que podría esperarse que sus efectos sean palpables en la dimensión áulica, curricular, convivencial y comunitaria, entre otras (Lara, 2010).

Como la equidad, la justicia educativa apela a la disminución de las desigualdades educativas entre los actores educativos, incluyendo a los docentes. En esta línea, Aguilar-Nery (2017) advierte que la justicia educativa encuentra mayor arraigo en los niveles macro-educativos, aunque sus directrices tienen un efecto directo en los niveles subyacentes. Entre los principales retos en materia de justicia educativa, encontramos aún vigentes los señalados por Schmelkes al comienzo de la década pasada: 1) escasa inversión en quienes más la necesitan; 2) contenidos curriculares poco relevantes; 3) injusticias con el gremio docente; 4) injusticias en el nivel áulico (prácticas de violencia, docente-estudiante y estudiante-estudiante); 5) corrupción en la gestión de recursos educativos (Schmelkes, 2013).

En la inclusión, se enraíza una práctica que pretende combatir las barreras económicas, culturales, psicológicas o contextuales que generan marginalización (Mendoza-Zuany, 2017). Una clasificación básica sobre sus ejes analíticos es esbozada por Ainscow et al. (2006), quienes reconocen, entre otras, el estudio de las siguientes problemáticas: a) estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; b) estudiantes con mala conducta que no logren integrarse; c) estudiantes que habitan en comunidades marginadas; d) estudiantes que forman parte de un grupo vulnerable. Desde luego, se trata apenas de una taxonomía inicial a la que puede incorporarse una expansión del sujeto —incluir, por ejemplo, a los docentes— y una ampliación del campo, trascendiendo así el nivel áulico.

Otra de las prácticas es la interculturalidad. No en vano, Leiva (2011:2) señala que “la gran idea del humanismo ha sido conciliar la universalidad de los valores con la particularidad de las diversas culturas”. En esta práctica, Velasco (2010) reconoce las potencialidades del humanismo latinoamericano frente al dominante en Estados Unidos y Europa, en tanto que nuestro humanismo nació con la conciencia de la pluralidad en una nueva tierra conformada por indígenas, españoles, criollos, mulatos y mestizos. Pese a esto, en Latinoamérica el humanismo se ha ceñido al discurso europeo de la interculturalidad, aún demasiado ajeno a nuestro contexto.

Para terminar con las prácticas básicas, tenemos a la paz. Sorprenderá, de entrada, que reconozcamos a la paz como una práctica y no como una meta o un propósito. Sin embargo, este desplazamiento es completamente intencional y responde al interés de movilizar los discursos y contribuir a que los sistemas educativos se comprometan al desarrollo de acciones evaluables. La paz no es el resultado de las prácticas humanistas, sino una práctica humanista en sí misma. En este punto, cobra relevancia lo señalado por Freire:

La paz no es un paraíso fijo al que la educación conduce. La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales opresoras. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. (Freire, 1975:61)

Aún así, el humanismo tradicional no está exento de críticas. Aunque el espectro puede ser más amplio si se analiza con detalle, es posible reconocer al menos dos corrientes

que le son adversas: el antihumanismo, en boga durante las décadas de 1960 y 1970 entre los exponentes del posestructuralismo —Foucault, Deleuze y Derrida—; y el posthumanismo, aparecido a inicios del siglo XXI, y con el que se ha intentado superar la crítica antihumanista en pos de la conformación de una propuesta posthumanista. Del posthumanismo, precisamente, recuperamos prácticas emergentes que pueden robustecer el alcance del humanismo tradicional

### ***Más allá del humanismo, prácticas emergentes posthumanistas***

Como decíamos, el antihumanismo representó la crítica más aguda al humanismo tradicional. Si se quisiera resumir su resistencia más fundamental, esta podría ser la condena al carácter normalizador implícito en el concepto de humano (Miernowski, 2016). Esta normalización implica, entre otros factores, que bajo el auspicio del discurso humanista las estructuras de poder tengan elementos para normalizar qué sí y qué no puede adscribirse a la categoría de lo humano; para después, en consecuencia, utilizar a las instituciones (educativas, psiquiátricas, médicas) y corregir así a quienes no se adaptan a esta categoría (Foucault, 1978).

El posthumanismo no niega su afinidad con el antihumanismo del siglo XX. Sin embargo, se preocupa por demarcar una distancia, en tanto que complementa la crítica con una propuesta de aplicación filosófica, ética y política. Aunque es difícil que sus postulados teóricos puedan resumirse en una sola definición, el retrato conceptual que esboza Pepperell (2003) captura bien sus intereses básicos:

El fin de un universo centrado en el hombre o, para decirlo menos falocéntricamente, un universo centrado en lo humano. En otras palabras, el posthumanismo trata sobre el fin del humanismo, de esa creencia largamente sostenida en la infalibilidad del poder humano y en la arrogante creencia en nuestra superioridad y singularidad. (Pepperell, 2003:161)

Como se observa, la frontera entre el humanismo y el posthumanismo es que este último rechaza una interpretación antropocéntrica y falocéntrica de la realidad. En consonancia con esta premisa, las prácticas emergentes del posthumanismo integran: 1) la convivencia armónica con otros seres vivos; 2) la conciencia ecológica; 3) la apertura a la diversidad sexual; y 4) la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Veamos a continuación, una breve delimitación de cada una de estas prácticas.

En principio, el posthumanismo plantea el fomento de la convivencia armónica con otros seres vivos. Con este propósito, Braidotti (2013), pionera de esta corriente, acuñó el término *zoe*. En un sentido amplio, *zoe* alude a la vida de las especies, por encima del *bios* que ha designado convencionalmente a la vida humana y a la vida vista *desde* lo humano.

Para los posthumanistas, es indispensable que los proyectos educativos, sin importar el nivel formativo o la región geográfica, asuman el compromiso de defender la vida de los seres no-humanos explotados y aniquilados para la supervivencia de la humanidad (Braidotti, 2013; Ferrando, 2019).

A este mismo interés responde la práctica de la conciencia ecológica. El conflicto ambiental, antes reducido a la contaminación de los recursos naturales, se ha convertido hoy en un fenómeno complejo que compromete la supervivencia de los seres vivos (Bocco y Palacio, 2014). Por esta razón, el posthumanismo advierte la necesidad de trascender la comprensión antropocéntrica del mundo —defendida incluso por el humanismo— en donde se coloca a la razón humana como la cúspide del mundo natural, con lo que se justifica, implícitamente, la dominación de otras formas de vida.

La tercera práctica emergente que aparece en los discursos posthumanistas es la apertura a la diversidad sexual. Aquí, observamos un emplazamiento que intenta combatir la visión no solo antropocéntrica sino falocéntrica del mundo. Esta lucha inicia con el fortalecimiento de la equidad de género, pero también con el reconocimiento, aceptación e integración de nuevas expresiones de sexualidad que superan la configuración sexual binaria. De esta forma, tanto las mujeres como los grupos sexualmente diversos comparten la necesidad de combatir el modelo patriarcal, que ha regido en las últimas décadas y que debe comenzar a cuestionarse desde los sistemas educativos (Lazarus et al., 2015).

La cuarta y última práctica emergente que hemos reconocido en el discurso posthumanista es la asimilación de nuevas realidades tecnológicas. Sin duda, se trata del componente que le ha valido más popularidad al posthumanismo en el ámbito internacional. Lo que esta práctica advierte de fondo es la necesidad de prepararnos para la interacción con entidades no humanas. En países como Japón, Corea del Sur y Holanda, ya es común la existencia de robots como pares educativos que monitorean y dan soporte a los estudiantes rezagados (Baxter et al., 2017), así como de asistentes robóticos instruccionales para el aprendizaje de idiomas (Van Den Berghe y Verhagen). Lo que se observa, advierte Ferrando (2019), es que en los países primer mundistas, especialmente los de gran capacidad tecnológica como Japón, China y Corea del Sur, existen entidades robóticas que ya desempeñan labores humanas en el campo industrial y de servicios, pero también en el educativo. Dado el rezago tecnológico de América Latina, quizá esta sea la más futurista de las prácticas emergentes. Sin embargo, debe considerarse como un desafío en el largo plazo.

### ***Humanismo vs posthumanismo: las particularidades del sistema educativo mexicano***

Si bien no en todos los casos existe una adscripción explícita hacia el humanismo, la mayoría de los sistemas educativos exitosos del mundo han implementado alguna de las

prácticas que citamos previamente. Un ejemplo de ello es el de las naciones nórdicas y, en menor medida, el de las asiáticas. Sin embargo, nos parece relevante hablar de sistemas educativos exitosos y no solo de aquellos países que se mantienen como punteros en los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales. En la discusión educativa, es común caer en la tentación de asociar el éxito con los buenos puntajes, cuando esto no necesariamente da muestra de una educación humanista. Por el contrario, en algunos casos el buen rendimiento académico se consigue a partir de la deshumanización de sus estudiantes. Prueba de esto, es el crecimiento inusitado de las tasas de suicidio juvenil entre los mismos países que aparecen como punteros en los rankings internacionales (Choo et al., 2017).

Un ejemplo claro del éxito de las prácticas humanistas es el representado por Suecia. Como apunta Wilborg (2009), el sistema educativo nórdico ha transitado, cada vez con mayor intensidad, a la priorización de resultados cualitativos del aprendizaje. A diferencia de lo ocurrido en otras zonas del mundo, el sistema educativo sueco ha desestimado la implementación de planes de estudio centrados en el rendimiento académico para fomentar, en su lugar, una escuela más democrática, en donde se enfatizan las prácticas de participación, justicia e inclusión (Blossing et al., 2014).

Algo similar ocurre en Finlandia, donde los niños acuden a las llamadas *escuelas comprensivas* de los 7 a los 16 años. En dichas escuelas, se les instruye en valores nacionales, educación emocional y cultura democrática. Una vez cursada esta etapa, que en México equivaldría a la formación básica, los estudiantes optan por una preparatoria académica o vocacional. Por lo que su primer examen —y con esto el primer contacto con una prueba de rendimiento académico de trascendencia para su vida personal— ocurre hasta el ingreso a la universidad (Kumpulainen, 2019). A lo anterior, habrá que agregar algunos rasgos posthumanistas que también se observan en aquellos países, como es el seguimiento de un humanismo en el que se privilegia el bien del Otro, sin importar que este sea o no un ente humano (Kwak y Standish, 2014).

A pesar de lo anterior, nos parece ocioso seguir el curso de otros trabajos en los que se aspira a *finlandizar* el sistema educativo mexicano. Como si bastara acuñar las mismas prácticas de los sistemas educativos de primer mundo, aun cuando se cuente con una décima parte de sus recursos económicos y con una población que tiene un nivel de vida más bajo que el promedio en aquella región. Nuestro propósito es, en cambio, advertir que las prácticas que hemos reconocido como humanistas —y también como emergentes o posthumanistas— ya han sido implementadas con éxito en sistemas educativos cuyos resultados se reconocen a nivel internacional.

La pregunta que nos planteamos ahora es: ¿debe el sistema educativo mexicano privilegiar el desarrollo de una educación de corte humanista o podría transitar, en su lugar, hacia una de carácter posthumanista? A juicio nuestro, México, como la mayoría de los países latinoamericanos, no se encuentra listo para afrontar de lleno una educación

posthumanista. Aunque atípica, una buena analogía puede reconocerse con el ejemplo de las curvas epidémicas. En México, el humanismo no ha llegado a ser siquiera una variable dominante. Más allá de su prevalencia en los discursos oficiales, no es factible sostener que el humanismo da sustento a las actividades educativas de nuestro país. En otras regiones, en cambio, el humanismo ha experimentado un cénit viral y, como consecuencia del mismo, se ha generado un periodo de desgaste teórico del que han surgido expresiones como el posthumanismo.

En México, el humanismo ha tenido una historia compleja pero breve. En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), por ejemplo, el humanismo no fue tratado como un eje prioritario de la Alianza por la Calidad de la Educación, proyecto educativo insignia de dicha gestión. En cambio, sí figuró en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), en donde se advierte la relevancia de una “ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero constitucional” (Acuerdo 592, Artículo 2, DOF, 2011). Algo similar ocurrió durante la gestión de Enrique Peña Nieto (2012-2018). En el Modelo Educativo de 2017 se advertía lo siguiente:

Educación a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (Gobierno de México, 2017:60).

Sin embargo, es en el actual sexenio (2018-actualidad), encabezado por Andrés Manuel López Obrador, en donde se observa un acercamiento más intensivo hacia el humanismo. En principio, esto puede constatarse en los párrafos adicionados al artículo tercero constitucional en mayo de 2019, y en los que se identifica una afinidad clara con la propuesta humanista:

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 (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3, parr.3).

Este breve extracto del tercero constitucional es ilustrativo por lo que muestra, pero sobre todo por lo que no muestra. Como se aprecia, el humanismo que se concibe en la norma tiene una afinidad específica con las prácticas del humanismo tradicional, como

la convivencia armónica, el respeto a los derechos humanos, la paz y la solidaridad, por mencionar algunas. Sin embargo, se dejan de lado las prácticas emergentes del posthumanismo. Ninguna alusión se observa, por ejemplo, sobre el respeto al medio ambiente y los seres vivos que lo habitan, la formación en una cultura tolerante de la diversidad sexual y mucho menos sobre las implicaciones en el largo plazo del progreso tecnológico.

Con todo, podemos observar un avance con relación a las anteriores gestiones. De entrada, se ha dotado de un carácter constitucional al sentido humanista, cuando en otros periodos todavía era entendido como una aspiración programática. Sin embargo, sostenemos que del soporte constitucional se derivan, al menos, dos grandes retos. El primero consiste en lograr que las prácticas mencionadas en la norma tengan una influencia real en los sistemas educativos del país, y no se conviertan, como ha ocurrido en otros ámbitos, en un recurso incapaz de trascender el alcance discursivo. El segundo desafío, todavía más importante, radica en la necesidad de construir mecanismos de exterioridad frente a la visión de humanismo comprendida por el gobierno. Es positivo que el Estado reconozca la relevancia del humanismo, pero demasiado riesgoso que el humanismo se convierta pronto en un humanismo de Estado. Esto precisa, entre otros elementos, de un cambio profundo en la forma de entender la política educativa de nuestro país.

### ***Una reivindicación política de la educación pública en México***

La idea ordinaria que subyace sobre la política general es lo que podría sintetizarse en una frase “la acción para la transformación”, y en el ámbito de la política educativa es el despliegue de diferentes elementos y actores para llevar a cabo algún tipo de transformación o cambio en el campo educativo, sea que pensemos en la parte más abstracta como la ciencia política, o en la parte más cercana a la acción como las políticas públicas en educación. Esto es lo que se puede derivar e interpretar del contenido de la obra especializada compilada por Tello (2015). Si bien se parte de “la acción para el cambio”, ello implica poner en movimiento y coexistencia los intereses de los actores que gravitan el mundo educativo, pero sin dejar fuera los recursos materiales y económico-financieros que permitirían concretar las acciones propuestas. Simultáneamente, lo político también conlleva procesos y procedimientos implícitos que le dan sentido, institucionalidad y legitimidad a las demandas de los actores educativos diversos.

Un buen ejemplo de despliegue político para la transformación del ámbito educativo fue lo que se vivió en años recientes en la República Dominicana, país caribeño en que se registró un gran giro en la política educativa porque, en principio, hubo un consenso de los distintos actores, como los organismos multilaterales, ONG, empresarios, dirigentes sindicales, funcionarios del gobierno y políticos de distinto perfil ideológico (Caravaca et al., 2021). En este caso se dieron tres etapas fundamentales, la primera fue cuando todos los actores coincidieron en la necesidad de dar un giro de 180 grados a la situación educativa

del país, luego vino un diálogo intenso del que se desprendieron acuerdos y compromisos, y, finalmente, la serie de decisiones y acciones para sacudir el sistema educativo completo. Entonces, lo que importa aquí es cómo se logró ese momento de transformación, más allá del perfil ideológico de las decisiones.

Una lección que se deriva del análisis en la perspectiva política de la educación, es que primero exista un consenso o un gran acuerdo con relación a la educación por parte de los actores políticos y sociales que gravitan alrededor del campo educativo. *A posteriori* esto tiene que traducirse o reflejarse en hechos concretos que cambien el rostro del sistema educativo; por ejemplo, mejores condiciones laborales, mayores niveles de aprovechamiento, nuevas contrataciones; ampliación, mantenimiento y rehabilitación de la infraestructura escolar; mejora en la gobernanza y gobernabilidad. Asimismo, de acuerdo con MEJOREDU (2021: 3) otros aspectos clave de la transformación son la innovación institucional; la actualización y simplificación de los esquemas normativos y operativos; nuevos esquemas de financiamiento público; una mayor y mejor cooperación y articulación entre los diversos sectores y niveles de gobierno; y el reconocimiento del papel fundamental de las comunidades escolares.

Lo que puede desprenderse de Caravaca et al. (2021) y MEJOREDU (2021), es que el anhelo y la voluntad de cambio, se relacionan en buena medida con una gran voluntad política respecto a la educación y las respectivas decisiones económico-financieras desde el ámbito gubernamental.

En una sociedad democrática, los principales actores educativos, aglutinados alrededor de la escuela, tienen que concebirse como sujetos activos del cambio social, cultural y económico. En los niveles básicos, la educación tiene que garantizar una formación emancipadora y civilizatoria. En la educación media superior se requiere una formación más comprometida con las causas comunitarias, y en la educación superior es menester contar con instituciones que actúen como semilleros de ideas y propuestas para la solución de la diversa y compleja problemática que se enfrenta cotidianamente; es decir, concebir a las instituciones de educación superior (IES) como entes que transformen las condiciones de la sociedad, y no únicamente como receptáculos de presupuestos que aseguren una formación funcional al sector productivo y al *statu quo*. Las IES más que entes pasivos y subordinados a las políticas gubernamentales, deben actuar como socias del sistema educativo nacional para la solución de problemas y demandas sociales (García-Galván, 2021a: 128).

Es preciso un llamado a que las instalaciones escolares estén abiertas los siete días de la semana para propiciar el desarrollo cultural, deportivo y comunitario. Así, se puede pensar en los planteles escolares como nodos esenciales en el desarrollo social y cultural de comunidades, pueblos, barrios y colonias (García-Galván, 2021a: 121). Asimismo, que los planes y programas contemplen márgenes de autonomía para que se lleven a cabo propuestas educativas que respondan a contextos regionales y comunitarios específicos.

Las comunidades educativas también tendrían que ser sensibles a los problemas sociales y a su influencia en el aprendizaje de los alumnos. Por su contacto directo con las realidades cotidianas y la mejor comprensión de sus problemas, docentes, directivos, madres y padres de familia, y estudiantes se convierten en agentes de cambio social, con amplias posibilidades para construir soluciones (MEJOREDU, 2021: 20).

La escuela puede verse como ente transformador desde el nivel más elemental, dado que su papel es precisamente la formación de personas y ciudadanos que conforman las comunidades y las sociedades. Pero es específicamente en la formación e investigación que se genera en las universidades o en las IES de donde se podría esperar un mayor esfuerzo transformador en los ámbitos empresarial, gubernamental y social, como se ha sostenido en García-Galván (2021a, 2021b) y García-Galván y Lindquist (2020). En términos concretos, la escuela podría ser la plataforma para mitigar la desigualdad y la inequidad social. Para que esto ocurra, es preciso evitar tener escuelas pobres y precarizadas en cuestión de equipamiento básico y tecnológico. Incluso pensando en contar con servicios de alimentación (cuando así se requiera) y salud preventiva.

En la actualidad, se persuade por diversos frentes (gobierno, empresas y organizaciones sociales) para que las universidades participen en la solución de diversos y complejos problemas, haciendo uso de sus recursos y capacidades científicas, tecnológicas e innovadoras. Se tiene que reconocer a la universidad como un verdadero agente transformador. El sentido de la universidad no es el de recibir órdenes e instrucciones, sino el de suministrar conocimientos, propuestas y soluciones a los otros. Cada universidad tiene o podría tener una gran influencia política, económica, social y cultural en las regiones donde se asientan (García-Galván, 2021b).

Solo que como sostiene Brunner (2020: 37-38) retomando a José Medina Echavarría, se tiene que cuidar un delicado equilibrio. Si la universidad ha tendido a ser la institucionalización de la inteligencia, entonces en situaciones de crisis debe orientar y comprometerse con la búsqueda de salidas que permitan superarlas. Echavarría abogaba por una universidad “partícipe” –que forma parte de su sociedad y contribuye a la solución de sus problemas y crisis desde la razón científico-técnica–, sin dejarse llevar hacia los extremos de lo que él llamaba la “universidad enclaustrada” y la “universidad militante”. La apertura al mundo de la actividad universitaria –su única manera de influir sobre él– sólo cabe en la forma de “universidad partícipe”, es decir ni militante ni enclaustrada. La “universidad partícipe” es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir. Nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida que pueda situarlo a la distancia que exige su búsqueda permanente de la verdad.

Para Medina Echavarría, la responsabilidad de la inteligencia consiste, especialmente en tiempos de protestas y crisis, en un permanente “compromiso con las alternativas de salida” que deben ser buscadas desde la racionalidad comunicativa propia de la universidad.

Tiene que existir un total rechazo a cualquier intento por subordinar la vida interior de las universidades a lo que su entorno exterior considera políticamente correcto (Brunner, 2020: 40).

## MÉTODO

Con relación al enfoque metodológico, se trata de un estudio cuantitativo en el que se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos, en tanto que posibilita la medición numérica del fenómeno a partir de análisis estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). No obstante, se trata de un análisis exploratorio, en tanto que no aspira a la inferencia.

En el marco del proyecto de investigación vinculada “Modelo educativo para Baja California acorde con la Nueva Escuela Mexicana”, durante el primer semestre de 2021 se aplicaron encuestas a seis diferentes actores educativos (supervisores, directivos, docentes, asesores técnicos pedagógicos (ATP), estudiantes y padres de familia), en los diferentes niveles de la trayectoria educativa según aplicara con base en la clasificación de los actores mencionados. Para la aplicación de las encuestas se contó con la colaboración de funcionarios educativos de Baja California. El objetivo de la encuesta fue recoger las percepciones de los actores educativos respecto a la dimensión filosófica y política de lo que implica un modelo educativo. El total de participantes se muestra en la tabla 1.

Se administraron seis cuestionarios conformados en su mayoría por reactivos de escala tipo Likert. Esto con la intención de que los actores educativos expresaran su grado de acuerdo (total acuerdo, de acuerdo) o desacuerdo (total desacuerdo, en desacuerdo), en cada enunciado de las dimensiones: filosófica (DF1 y DF2), contenidos transversales, pedagógica y política (DPol1). Dado el objeto de análisis, las dimensiones pedagógicas y de contenidos se excluyen del presente estudio.

El documento está conformado por dos ejes: las bases filosóficas y la política e institucionalidad. La información relacionada con estos ejes se recolectó, en la comunidad educativa, mediante seis cuestionarios conformados mayormente por ítems de escala tipo Likert. Nos referimos, concretamente, a enunciados con alternativa de respuesta

Tabla 1. Actores educativos bajacalifornianos que fueron encuestados

Actor educativo	Mujeres	Hombres	Edad promedio	Total
Supervisores	51 (66.2%)	26 (33.8%)	52.6	77
Directivos	573 (70.3%)	242 (29.7%)	45.8	815
Docentes	3,595 (68.1%)	1,685 (31.9%)	41.2	5,280
ATP	91 (74%)	32 (26%)	44.36	123
Estudiantes	10,423 (57.1%)	7,845 (42.9%)		18,268
Padres de familia	4,134 (81.3%)	951 (18.7%)	41.7	5,085

dicotómica (Sí — No); reactivos ordinales con rangos de 1 a 8 para valorar la importancia del enunciado (1, más importante y 8 menos importante) y tiempo para renovar el modelo educativo (3, 6 y 10 años).

Con la finalidad de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados a partir de los seis cuestionarios, se constató si los instrumentos reflejaban el grado en que la evidencia empírica y la teoría que fundamenta las dimensiones apoyan las interpretaciones de las puntuaciones obtenidas de las opiniones vertidas por los encuestados. Además, los cuestionarios pasaron por un proceso de validez de contenido (en el que participaron tres investigadores educativos externos al proyecto), y una vez aplicados se les determinó a los resultados la validez convergente, discriminante y la confiabilidad.

Dados los resultados de cada dimensión, se obtuvieron la validez convergente, discriminante y la confiabilidad (alfa de Cronbach y fiabilidad compuesta). Los coeficientes de estas cualidades psicométricas se recuperaron mediante distintos *software* estadísticos (Gaskin, 2021).

En la tabla 2, los índices de validez convergente (AVE) indican que los ítems se correlacionan muy bien dentro de cada constructo latente (dimensiones), dado que su valor supera el 0.5, umbral sugerido por Gaskin (2021), Forner y Larcker, 1981 (en Vila, Küster-Boluda y Aldás-Manzano, 2000). En este caso se cumple con el criterio, por tanto, se concluye que se tiene validez convergente. En otras palabras, la validez AVE, presentada en la tabla 2 prueba una relación entre los constructos o dimensiones.

En la tabla 2, se observa también una diagonal con ocho coeficientes en negritas, y debajo de cada uno hay otros coeficientes subyacentes; los señalados en la diagonal, muestran los coeficientes de validez discriminante, en los que se corrobora la no-relación entre los constructos delimitados. Asimismo, los datos de la tabla permiten sostener que cada una de las dimensiones tiene una validez general que podría catalogarse como “muy buena” (AVE más validez discriminante).

La tabla 3 muestra el coeficiente de confiabilidad para cada dimensión, representado con el alfa de Cronbach ( $\mu$ ) y la fiabilidad compuesta (CR). Para la interpretación adecuada

Tabla 2. Validez convergente y discriminante por dimensiones

Dimensiones	AVE	DF1	DF2	CT01	CT03	CT04	DP01	D903	DP01
DF1	0.858	<b>0.926</b>							
DF2	0.852	0.920***	<b>0.923</b>						
CT01	0.733	0.579***	0.613***	<b>0.856</b>					
CT03	0.743	0.212***	0.238***	0.362***	<b>0.862</b>				
CT04	0.749	0.229***	0.256***	0.376***	0.874***	<b>0.866</b>			
DP01	0.831	0.456***	0.474***	0.668***	0.303***	0.329***	<b>0.912</b>		
DP03	0.806	0.417***	0.453***	0.643***	0.315***	0.352***	0.769***	<b>0.898</b>	
DP01	0.672	-0.003	-0.003	-0.016	-0.004	-0.004	0.013	0.013	<b>0.82</b>

de los índices del alfa de Cronbach, así como la CR, se consideraron las recomendaciones de George y Mallery (2003, en Frías-Navarro, 2014: 3):

- Coeficiente  $\mu > 0.9$  es excelente.
- Coeficiente  $\mu > 0.8$  es bueno.
- Coeficiente  $\mu > 0.7$  es aceptable.
- Coeficiente  $\mu > 0.6$  es cuestionable.
- Coeficiente  $\mu > 0.5$  es pobre.

De acuerdo a las recomendaciones, los coeficientes de la tabla 3 indican que hay excelente consistencia interna ( $>0.93$ ) en el grado de acuerdo expresado por distintos actores educativos (supervisores, directivos, profesores y ATP). Esto demuestra precisión en el proceso utilizado para medir enunciados de la dimensión filosófica (DF1 y DF2), y la dimensión política (DPol1).

**Tabla 3. Coeficiente de fiabilidad según las dimensiones**

Dimensiones	CR	Alfa de Cronbach
DF1	0.98	0.98
DF2	0.97	0.97
DPol1	0.93	0.93

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE ENCUESTA APLICADA A DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS DE BAJA CALIFORNIA

### *La dimensión filosófica*

#### **Percepción sobre los principios de la Nueva Escuela Mexicana**

Antes de ahondar sobre los elementos filosóficos esenciales para un modelo filosófico regional, nos pareció relevante llevar a cabo una indagación exploratoria sobre la percepción en torno a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). De forma específica, solicitamos a los participantes —supervisores, directivos, docentes, ATP y padres-madres de familia— que ordenaran, de mayor a menor importancia, los principios pedagógicos reconocidos por la NEM. Esta indagación tuvo dos propósitos. En primera instancia, reconocer si existían diferencias significativas en la percepción de los distintos actores y, por otro lado, constatar más adelante si estos principios guardan una relación estrecha con las prácticas reconocidas en el apartado teórico.

Tabla 4. Clasificación de los principios pedagógicos de la NEM por relevancia

Actor	Principios más importantes	Principios menos importantes
Supervisores	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Participación en la transformación de la sociedad 7. Promoción de la interculturalidad 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Directivos	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Profesores	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
ATP	1. Fomento del respeto de la dignidad humana 2. Responsabilidad ciudadana 3. Promoción de la honestidad	6. Promoción de la interculturalidad 7. Promoción de la cultura de la paz 8. Fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Padres de familia	1. Responsabilidad ciudadana 2. Promoción de la honestidad 3. Fomento del respeto de la dignidad humana	7. Participación en la transformación de la sociedad 8. Promoción de la interculturalidad

Como se puede apreciar en la tabla 4, existe consenso con relación a los principios pedagógicos de la NEM a los que se les atribuye una mayor importancia. En conjunto, el fomento del respeto de la dignidad humana se reconoce como el principio de mayor trascendencia, seguido por la responsabilidad ciudadana y la promoción de la honestidad. No obstante, se observa una ligera modificación del orden en la respuesta brindada por los padres de familia, en donde la responsabilidad ciudadana ocupa el primer lugar, seguida de la promoción de la honestidad y el fomento a la dignidad humana.

Asimismo, destaca que entre los principios de menor importancia se encuentren la promoción de la interculturalidad, la participación en la transformación de la sociedad y el fomento del respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. En buena medida, esto comprueba que la concepción pedagógica de los actores involucrados en el sistema educativo de nuestro país no trasciende el humanismo clásico. Sin embargo, también pone de manifiesto que, a diferencia de los países en los que el posthumanismo es ya una realidad, en México aún existen inquietudes más básicas —como el respeto a la dignidad humana, la promoción de la honestidad y la responsabilidad ciudadana— que aún no son satisfechas por los sistemas educativos.

### Componentes filosóficos del Modelo Educativo de BC

En consonancia con lo señalado en el apartado teórico, los datos de la tabla 5 demuestran que los distintos actores educativos (supervisores, directivos, docentes, ATP y

padres-madres de familia), están totalmente de acuerdo con que el humanismo puede caracterizarse a través de las prácticas de equidad, inclusión, paz, justicia e interculturalidad, así como de acciones emergentes como la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas.

Dentro de esta primera dimensión, dos indicadores resultan de especial interés. El primero de ellos, es que la práctica de propiciar la equidad se mantiene como la actividad que mejor representa el humanismo —según los porcentajes de afinidad— para los actores educativos. Aunque nuestra intención no fue el establecimiento de una clasificación jerárquica, es válido afirmar que la equidad, y con ello la integración de todas las expresiones de humanidad, se constituye como la piedra angular del humanismo (Ellis, 2012).

El segundo indicador, es que la práctica de respeto a la diversidad sexual resulte la menos aprobada entre los padres de familia. Esto coincide con un fenómeno ya arraigado en México, en donde se manifiesta la resistencia entre algunos sectores de los padres de familia ante la posibilidad de que sus hijos estén expuestos a contenidos sobre educación sexual. Dicha problemática ha sido analizada, entre otros, por Díaz (2017), quien registra la disputa por los contenidos curriculares sobre educación sexual, propiciada, especialmente, por el conservadurismo. Este indicador también aporta evidencias sobre un contexto prematuro para la incursión del posthumanismo en México.

**Tabla 5. Opinión de actores educativos acerca de los atributos que debe tener la educación humanista**

	Actores educativos									
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres de familia (%)	
	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
<b>Una educación humanista debe:</b>										
Propiciar la equidad	96.1	3.9	95.7	4.3	95.4	4.6	95.1	4.9	93.6	6.4
Fomentar la justicia social	94.8	5.2	95.4	4.6	95.2	4.8	95.9	4.1	93.6	6.4
Contribuir al desarrollo de una sociedad pacífica.	94.8	5.2	95.7	4.3	95.4	4.6	95.9	4.1	94	6
Promover las prácticas incluyentes	94.8	5.2	95.4	4.6	95.2	4.8	95.1	4.9	92.7	7.3
Respetar la diversidad cultural	96.1	3.9	95.4	4.6	91.5	8.5	95.1	4.9	93.9	6.1
Promover el respeto a los seres vivos	94.8	5.2	95.4	4.6	95.5	4.5	95.9	4.1	93.9	6.1
Impulsar el cuidado al medio ambiente	94.8	5.2	95.4	4.6	95.4	4.6	95.9	4.1	93.9	6.1
Respetar la diversidad sexual	97.4	2.6	94.8	5.2	93.5	6.5	95.1	4.9	91.7	8.3
Integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	89.6	10.4	94.8	5.2	94.7	5.3	94.3	5.7	93.5	6.5

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

Las mismas tendencias se mantienen cuando los actores educativos fueron interpe-  
lados con relación a las prácticas humanistas que deberían orientar el modelo educativo  
de Baja California (ver tabla 6). A excepción, sin embargo, de las percepciones de los  
estudiantes. Uno de los primeros elementos que llaman la atención es la disminución del  
porcentaje de aceptación de las prácticas entre los estudiantes. En términos generales, se  
observa que mientras el resto de los actores se mantienen en una percepción promedio de  
entre el 93% y el 99% de afinidad, los estudiantes no superan el 90%. Aunque se trate  
apenas de una especulación, esto podría obedecer a un sesgo en la comprensión de los  
reactivos.

Por su parte, en la tabla 7, en la que se agrupan los resultados sobre la evaluación  
que los participantes realizan en torno a los fundamentos filosóficos actuales, se observan  
tendencias de respuesta de mayor asimetría que en las dimensiones anteriores. En general,  
se admite, aunque con menor contundencia, que los fundamentos filosóficos en los que  
se basa la educación en BC son claros. No obstante, se observa mayor reserva respecto a la  
proposición que sostiene que las prácticas educativas en BC tienen un sustento filosófico.  
Lo mismo ocurre cuando ambas premisas se extrapolan al nivel nacional, en donde la

**Tabla 6. Grado de acuerdo de actores educativos sobre los atributos del modelo educativo de Baja California**

	Actores educativos											
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres fam. (%)		Estudiantes (%)	
	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
El modelo educativo de BC debe:												
Promover la equidad e inclusión	96.1	3.9	96.2	3.8	95.4	4.6	95.1	4.9	93.2	6.8	87.9	12.1
Fomentar la paz social	96.1	3.9	95.8	4.2	95.8	4.2	95.9	4.1	94.1	5.9	88.3	11.7
Considerar las problemáticas sociales del contexto.	96.1	3.9	95.8	4.2	95.4	4.6	95.9	4.1	93.2	6.8	86.7	13.3
Adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	96.1	3.9	96	4	95	5	95.1	4.9	93.2	6.8		
Fomentar la transversalidad de los contenidos curriculares.	96.1	3.9	96	4	95.2	4.8						
Generar las condiciones específicas en los contenidos básicos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.			97.4	2.6			95.1	4.9				

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

afirmación de que México tiene una educación humanista se contrapone con una afinidad más baja sobre la claridad de los fundamentos filosóficos de la educación.

Al margen de lo anterior, es posible observar una afinidad mucho más sólida sobre la importancia de que la educación esté comprometida con la mejora de la calidad de vida de los alumnos y los docentes. Esto, sin duda, ofrece indicios del interés de los propios actores de ser considerados el centro de las prácticas humanistas, más allá de las divergencias teóricas que puedan sostenerse con relación a los enfoques y matices del humanismo. Aún así, de forma comprensible, todavía se coloca por encima del docente el bienestar del estudiante. Esta es, sin duda, una de las tareas pendientes del humanismo. A saber, la de incluir en el centro de sus prácticas a los profesionales de la educación, que a menudo son

Tabla 7. Percepción de actores educativos en relación a los fundamentos filosóficos actuales

	Actores educativos											
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)		Padres familia (%)		Estudiantes (%)	
Percepción sobre los fundamentos filosóficos	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Los fundamentos filosóficos en los que se basa la educación en BC son claros.	85.7	14.3	86.9	13.1	83.7	16.3	86.6	13.4				
Las prácticas educativas en BC tienen un sustento filosófico.	83.1	16.9	86.3	13.7	82.6	17.4	86.6	13.4				
La educación debe estar comprometida con mejorar la calidad de vida de los:												
Alumnos			97.8	2.2	96	4	95.9	4.1	92.8	7.2	88.1	11.9
Docentes			96.7	3.3	95.3	4.7	95.9	4.1	91.7	8.3		
Los fundamentos filosóficos en los que se basa la educación mexicana son claros.			87.8	12.2								
La educación en México tiene un enfoque humanista			88.2	11.8								

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

deshumanizados laboralmente para cumplir con los criterios de calidad establecidos por su institución.

Con relación a la vigencia de la perspectiva filosófica de un modelo educativo, como se muestra en la tabla 8, también se observa una asimetría entre las tendencias de respuesta. En el caso de los supervisores y los directivos, la mayoría sostiene que los componentes de un modelo educativo deberían renovarse cada 10 años. En cambio, los docentes y los ATP, advierten que una periodicidad de 6 años sería más adecuada. Mientras que los padres de familia sugieren que los modelos educativos sean renovados cada 3 años. Esta gradualidad en la respuesta nos parece muy sugestiva. En principio, destaca que los actores más involucrados con el nivel político del sistema educativo —los directivos y supervisores— se decanten por una periodicidad más extensa, quizá a conciencia de la dificultad de una reforma de este tipo y de la relevancia de contar con resultados intergeneracionales. En el nivel intermedio se posicionan los docentes, a quienes les parece que una periodicidad de 3 años es demasiado prematura, pero una de 10 es todavía muy prolongada. Por su parte, los padres de familia, como usuarios —y a la vez financiadores— del sistema educativo consideran que los modelos deben actualizarse de forma constante, sin importar las agravantes político-pedagógicas que antes mencionábamos.

Tabla 8. Opiniones sobre el tiempo en que debe renovarse la filosofía de un modelo educativo

Actores educativos (%)	Renovación		
	3 Años	6 Años	10 Años
Supervisores	20.8	29.9	49.4
Directivos	22.6	38.2	39.2
Profesores	30.2	43.4	26.4
ATP	24.4	39	36.6
Padres familia	69.4	25.1	5.5

### *La dimensión política e institucional*

Con relación a las percepciones que los actores educativos (supervisores, directivos y padres de familia) tienen sobre una serie de normas nacionales [Constitución política (2020), Ley General de Educación (2019) y Ley General de Educación Superior (2021)], misma normativa que tiene sus reflejos en las normas estatales, respecto a atributos de la educación como derecho humano, gratuidad, inclusión, derechos de los pueblos indígenas, y de los migrantes; estos agentes educativos registraron una amplia aprobación (en todos los casos más de 83% y en algunos hasta más de 95%), de lo que la normativa garantiza y reconoce. La tendencia cambió, en el caso de los supervisores, cuando se les cuestionó si en las normativas se promovía la movilidad estudiantil internacional, y si se

fomentaba la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones (un indicio de la percepción sobre el ambiente democrático), en este caso, la aprobación bajó a 71.4% y 75.3% respectivamente (ver tabla 9).

La convergencia entre lo que se estipula en las normas y lo que en la realidad sucede, es un asunto que suele identificarse como una brecha entre lo que sería ideal y las posibilidades de realizarlo, dada una serie de restricciones multidimensionales. En efecto, lo que suele suceder en México es que generalmente no tenemos problemas de normas que establezcan las reglas del juego en los diferentes ámbitos, y el campo educativo que nos ocupa no es la excepción. Los verdaderos desafíos suelen presentarse en el momento de concretizar la lista de derechos, deberes y obligaciones de parte del Estado. Entonces, la pericia técnica para contar con arreglos institucionales adecuados es una condición necesaria pero no suficiente, para observar hechos concretos en pro de un mejor desempeño de los sistemas educativos, las otras condiciones que suelen ser decisivas se relacionan con las restricciones económicas del gobierno y la voluntad política de los gobernantes.

Un asunto importante es cómo los mismos actores educativos (ATP y padres-madres de familia) perciben la relevancia de la labor docente en la sociedad y en el contexto del ámbito educativo. En este sentido, se reconoce mayoritariamente (96%) que existe claridad en los mecanismos para el desarrollo profesional docente (ingreso, permanencia y promoción); no obstante, cuando se preguntó sobre perfiles docentes específicos, más del 37% de los ATP señaló que el ingreso, la permanencia y la promoción de docentes en el

**Tabla 9. Opinión de actores educativos bajacalifornianos sobre el marco jurídico nacional y estatal**

	Actores educativos					
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Padres de familia (%)	
<b>La normativa nacional y estatal:</b>	<b>TA-DA</b>	<b>TD-ED</b>	<b>TA-DA</b>	<b>TD-ED</b>	<b>TA-DA</b>	<b>TD-ED</b>
Garantizan la educación como derecho humano fundamental	<b>93.5</b>	6.5	<b>95.7</b>	4.3	<b>92</b>	8
Garantizan la gratuidad en todos los niveles educativos obligatorios	<b>89.6</b>	10.4	<b>91.3</b>	8.7	<b>87.1</b>	12.9
Garantizan la educación inclusiva en todos los niveles educativos	<b>88.3</b>	11.7	<b>91.3</b>	8.7	<b>89</b>	11
Reconocen plenamente los derechos educativos de los pueblos indígenas	<b>87</b>	13	<b>91.5</b>	8.5	<b>83.3</b>	16.7
Garantizan los derechos educativos de la población migrante	<b>87</b>	13	<b>90.3</b>	9.7	<b>84</b>	16
Promueven la movilidad estudiantil internacional	<b>71.4</b>	28.6	<b>83.3</b>	16.7	<b>85.7</b>	14.3
Fomentan la participación de todos los actores educativos en la toma de decisiones	<b>75.3</b>	24.7	<b>90</b>	10	<b>86.6</b>	13.4

Nota: TA es "total acuerdo" y DA es "de acuerdo". Asimismo, TD equivale a "total desacuerdo" y ED es equivalente a "en desacuerdo".

ámbito de la educación especial no eran transparentes. En la misma dirección se manifestó el 35% en cuanto a los docentes requeridos para el desarrollo de actividades deportivas. Además, dentro del mismo ámbito, sólo el 75% de los ATP opinaron que en el sistema educativo se reconocía al docente como actor central, aunque dicha proporción sube más de diez puntos porcentuales cuando se cuestionó a los padres-madres de familia. Un aspecto adicional en este rubro es la situación laboral de los docentes por hora, así pues, más de 30% de ATP opinaron que el empeño y las aportaciones de este tipo de docentes no era reconocido de manera justa (ver tabla 10).

La fortaleza y el posicionamiento social de un sistema educativo implica el nivel de reconocimiento social sobre la labor docente; por lo tanto, si realmente hubiese el compromiso de relanzar y afianzar las prácticas educativas en el gran marco de las actividades culturales, pero también políticas y económicas, el trabajo docente tendría que estar entre los primeros lugares en la escala social. Al respecto, no sorprende que en sistemas educativos tan exitosos como el de Corea del Sur (García-Ruiz y Arechavaleta, 2011) y el de Finlandia (Sahlbert, 2013), el docente sea reconocido como un actor de la mayor relevancia no solamente en el mismo ámbito educativo, sino en toda la sociedad.

Por otro lado, tomando en cuenta la perspectiva de las políticas educativas (planeación nacional y estatal), si bien es cierto que poco menos de 77% de supervisores y directivos reconocieron que las estrategias de planeación educativa sí consideran el hecho de que el

**Tabla 10. Opinión de los actores educativos en relación a la reconsideración del docente como agente clave**

	Actores educativos			
	ATP (%)		Padres de familia (%)	
Reconsideración del docente como agente educativo clave:	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Los mecanismos para el ingreso, la permanencia y la promoción docente son claros.	95.9	4.1		
El sistema educativo cuenta con mecanismos transparentes para el ingreso, promoción y permanencia de personal capacitado para la educación especial.	62.6	37.4		
El sistema educativo cuenta con mecanismos transparentes para el ingreso, promoción y permanencia de personal capacitado para el desarrollo del deporte.	65	35		
El sistema educativo reconoce al docente como actor central	74.8	25.2		
La dedicación, el empeño y las aportaciones de los y las docentes de asignatura (desde el nivel de secundaria hasta el nivel superior) son reconocidos en su justa dimensión.	69.1	30.9		
La evaluación docente se observa como un proceso de retroalimentación para la mejora de sus habilidades docentes, más que un mecanismo coercitivo o punitivo.	73.2	26.8		
La política y el sistema educativo reconocen al docente como actor central.			86.1	13.9

contexto político-económico influye en la enseñanza-aprendizaje; en contraste, el promedio de 66% de supervisores, y poco más de 60% (en promedio) de directivos mencionaron que se observaba descoordinación entre los diferentes niveles de gobierno, que no se observaba colaboración con los actores del entorno a las instituciones educativas, que no había cooperación con el sistema educativo de California (EE. UU.), y que las dependencias gubernamentales no eran de mucha ayuda para canalizar las demandas y propuestas de los diferentes agentes educativos (ver tabla 11). Lo que demuestran estos resultados es una divergencia clara entre lo que proponen los instrumentos normativos (Ley General de Educación, 2019; Ley General de Educación Superior) y prospectivos (Plan Nacional de Desarrollo, 2019; Programa Sectorial de Educación, 2020; Plan Estatal de Desarrollo de Baja California, 2019), con lo que se vive realmente en las prácticas educativas cotidianas. Como sea, abatir o mitigar drásticamente las percepciones negativas de estos menesteres, es una tarea que no debe soslayarse en el diseño e implementación de políticas educativas.

Como se muestra en la tabla 12, supervisores, directivos, docentes y ATP tienen percepciones poco optimistas respecto a las estrategias gubernamentales para ensanchar la cobertura de educación superior, esto a pesar de que en la Ley General de Educación (2019) y en la Ley General de Educación Superior (2021) se establece que proveer de servicios educativos gratuitos y la cobertura total hasta el nivel superior es una obligación del Estado mexicano. Sin embargo, la ambigüedad resalta cuando se señala que el ingreso

Tabla 11. Opinión de actores educativos sobre las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa

	Actores educativos			
	Supervisores (%)		Directivos (%)	
<b>En las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa:</b>	<b>SÍ</b>	<b>No</b>	<b>SÍ</b>	<b>No</b>
Se reconoce que el contexto político-económico influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<b>76.6</b>	23.4	<b>76.7</b>	23.3
Se observa coordinación entre los niveles de gobierno (federal, estatal y municipal)	35.1	<b>64.9</b>	41.7	<b>58.3</b>
Se observa cooperación entre los agentes educativos y los actores del entorno (organizaciones sociales, entes del gobierno, sindicatos, empresarios).	40.3	<b>59.7</b>	42.7	<b>57.3</b>
Se registra colaboración con el sistema educativo de California (EE.UU.), dada la situación fronteriza de Baja California.	31.2	<b>68.8</b>	30.8	<b>69.2</b>
A través de las instancias gubernamentales, se canalizan adecuadamente las principales demandas y propuestas de los actores educativos.	29.9	<b>70.1</b>	43.3	<b>56.7</b>
La misión y visión del sistema educativo atienden los intereses de los actores educativos	<b>55.8</b>	44.2	<b>63.8</b>	36.2
Se registra seguimiento y retroalimentación del avance de metas y objetivos.			<b>68.8</b>	31.2

Tabla 12. Opinión de actores educativos sobre las directrices de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Las directrices estratégicas de la NEM	Actores educativos							
	Supervisores (%)		Directivos (%)		Profesores (%)		ATP (%)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Son claras en las estrategias para ampliar la cobertura en educación superior.	<b>61</b>	39	<b>63.6</b>	36.4	<b>54.4</b>	45.6	<b>59.3</b>	40.7
Están bien delineadas las estrategias del sistema educativo para garantizar la educación de excelencia.	<b>53.2</b>	46.8	<b>63.6</b>	36.4	<b>55.5</b>	44.5	<b>59.3</b>	40.7
La infraestructura y el equipamiento en tecnología digital se pueden adaptar ante diversas contingencias (como la pandemia ocasionada por el COVID-19).	49.4	<b>50.6</b>	<b>52.6</b>	47.4	<b>53.7</b>	46.3	<b>53.7</b>	46.3
La administración y gestión educativas pueden adaptarse ante diversas contingencias (como la pandemia ocasionada por el COVID-19).	<b>74</b>	26	<b>75.7</b>	24.3	<b>69.4</b>	30.6	<b>74.8</b>	25.2

y la gratuidad de la educación superior dependerá de los criterios establecidos por las instituciones de educación superior. En estas normativas también se hace referencia a la necesidad de garantizar una educación de excelencia, entendida ésta como la plena formación integral de la persona y el logro educativo en concordancia con los máximos estándares internacionales; al respecto, los actores educativos mencionados, de la misma manera, se muestran poco optimistas. Igualmente, en lo que se refiere a la versatilidad y resiliencia de la infraestructura física escolar (IFE) y el equipamiento para adaptarse a diversas contingencias se registró una aprobación de alrededor de 50% en promedio.

En la tabla 13, se puede apreciar que dos de los principales agentes educativos (directivos y docentes) mostraron claramente su desacuerdo respecto a diferentes ámbitos de la IFE y el equipamiento de las escuelas. De este modo, los directivos mostraron su desacuerdo (54%) en que la IFE y su equipamiento sean adecuados para la educación integral; también estuvieron en desacuerdo (53%) en que se registre la existencia de canales institucionales para gestionar el equipamiento tecnológico e informático. Pero lo que representa un mayor desafío es que no se perciben procedimientos claros y oportunos para acondicionar la IFE y el equipamiento, así como para atender las necesidades de la educación especial, ya que poco menos de 60% mostró su rechazo a que esto sea positivo. Pero algo que resalta aún más es que hasta el 72% de directivos señalaran que no existen apoyos específicos en servicio de transporte para estudiantes en educación especial. Asimismo, cerca de 75% de directivos opinó que el financiamiento público para la educación especial es marcadamente insuficiente. Los directivos también opinaron sobre la estrechez del

Tabla 13. Opinión de actores educativos sobre la IFE y el equipamiento escolar

	Actores educativos			
	Directivos (%)		Profesores (%)	
En relación con la IFE y el equipamiento escolar	TA-DA	TD-ED	TA-DA	TD-ED
Son adecuados para una educación integral, la cual incluye instalaciones y equipos para la realización plena de actividades deportivas, artísticas y de desarrollo humano.	46	54	46.4	53.4
Existen canales institucionales adecuados de gestión de recursos para la ampliación de la IFE.	54.7	45.3	61	39
Existen canales institucionales adecuados para la gestión de recursos de equipamiento tecnológico e informático.	46.5	53.5	56.6	43.4
Los canales institucionales garantizan una gestión oportuna de las necesidades de infraestructura y equipamiento para la educación especial.	40.7	59.3	48.7	51.3
Existen apoyos específicos de transporte para estudiantes que requieren educación especial.	28.2	71.8	36.1	63.9
Existe suficiencia de financiamiento público para cubrir las necesidades de la educación especial.	25.3	74.7	33.5	66.5
El financiamiento público es suficiente en relación con las necesidades educativas y los estándares internacionales.	26	74	35.6	64.4

financiamiento en lo referente a las necesidades educativas generales, y lo que implicaría la inversión para alcanzar estándares internacionales. De manera complementaria, por el lado de los docentes, se registraron las mismas percepciones generales, aunque ciertamente más moderadas como se muestra en la tabla.

Siguiendo con el asunto de la IFE y el equipamiento, contrario a la opinión general de directivos y docentes, los padres-madres de familia tuvieron una opinión más optimista en el ítem que indagó si estos eran adecuados para una educación integral real que implica la realización de actividades deportivas, artísticas y de desarrollo humano. Al respecto, tanto padres de familia como estudiantes estuvieron en total acuerdo y de acuerdo, en más de 86%.

Por otro lado, los padres-madres de familia mostraron su acuerdo (más de 90% en promedio) en que deben existir canales institucionales adecuados para gestionar recursos encaminados a la ampliación y actualización de la IFE, para el equipamiento, y para dar cause oportuno y transparente a las demandas acordes a las necesidades de la educación especial. Sin embargo, el grado de optimismo de estos actores educativos disminuyó hasta poco más de 70%, en promedio, cuando se les cuestionó sobre si existían apoyos específicos en transporte y financiamiento público complementario para estudiantes que requieren educación especial. En el mismo sentido se expresaron cuando se les inquirió sobre si el financiamiento público era suficiente para cubrir las necesidades educativas y estar a la par de los estándares internacionales.

Las percepciones vertidas por los actores educativos vienen a corroborar la pobreza y precariedad de la IFE y el equipamiento escolar. Y es que la atención a estos rubros es una

política necesaria que incluso ha reconocido el Banco Mundial (2020), como parte del menú de estrategias para mitigar los impactos negativos de la pandemia de COVID-19 y la crisis económica simultánea; es decir, lo que tiene que buscarse es una mayor igualdad y equidad. No obstante, como lo menciona Miranda (2018), el reto mayor para México, y sus distintas regiones, es corregir la enorme desigualdad e inequidad que existe, tanto en la IFE convencional como en el equipamiento tecnológico e informático de escuelas que se encuentran en entornos indígenas, rurales y comunitarios. Por su parte, MEJOREDU (2021: 11) reconoce que dos ámbitos clave para la inversión educativa son, por un lado, la infraestructura y equipamiento escolar, tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital; y por el otro lado, es necesario promover la inversión focalizada a partir de la identificación de los servicios educativos en mayores condiciones de vulnerabilidad, en un marco de colaboración entre las autoridades educativas federal y estatales, y con perspectiva territorial. Así pues, como se establece en García-Galván (2021a), esto amerita el diseño, implementación y monitoreo de una cruzada nacional y estatal en pro de la ampliación, actualización y equipamiento integral de la infraestructura.

## CONCLUSIONES

En las páginas previas, nos dimos a la tarea de identificar los atributos de la filosofía educativa humanista, mismos que sirvieron de base para contrastar el acercamiento o el alejamiento de las prácticas educativas en México, en relación al ideal humanista. Además, se llevó a cabo un análisis de la política educativa nacional en cuanto a sus prácticas, decisiones, contornos y aspiraciones filosóficas humanistas.

La revisión documental y las evidencias empíricas sugieren que las prácticas humanistas en México y, más específicamente en Baja California, no trascienden la perspectiva tradicional (clásica), aún en una versión incipiente. Pero lo que es más preocupante es que la política educativa nacional y estatal, en los hechos, contribuye poco o nada para la consolidación tan siquiera del humanismo clásico, y todavía menos del posthumanismo. Y es que no termina por comprenderse que la finalidad de la política educativa es la transformación del campo educativo, en este caso, para acercarlo lo más al humanismo de vanguardia. Asimismo, las prácticas humanistas (equidad, inclusión, justicia, paz, interculturalidad, conciencia ecológica, apertura a la diversidad sexual y aceptación de la realidad tecnológica), para que tengan un mayor impacto y cimbrén las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, tienen que trascender el nivel aúlico y tener como campo de acción a la sociedad toda en su diversidad y complejidad. Aún así, se tiene que concebir a la escuela como una plataforma básica para la transformación, y en este sentido, esta institución social debe visualizarse como una instancia estratégica para el desarrollo y el bienestar social.

Por otro lado, es preciso que los actores educativos nos visualicemos como sujetos activos del cambio social, cultural y económico. Sin embargo, no hay espacio para la ingenuidad, pues la política en su praxis implica diálogo, acuerdos, consensos y, sobre todo, decisiones estratégicas que tendría que conducirnos a concretizar nuestras aspiraciones; en el caso que nos ocupa, de lograr una verdadera educación de base humanista, no sólo en el sentido clásico sino incorporar los atributos de vanguardia.

Pero, para trazar una trayectoria que nos acerque a las prácticas humanistas, incluidas las emergentes, es necesario primero comprender adecuadamente lo que implica una verdadera filosofía educativa humanista. En este sentido, se requiere superar las ambigüedades, los discursos retóricos y la poca seriedad cuando se enuncian el humanismo en los modelos educativos. Después de dar este primer paso, lo siguiente sería establecer una agenda programática, estableciendo plazos, para tener finalmente una verdadera educación humanista, que bien podría acercarse al modelo nórdico, aunque con las adecuaciones nacionales y regionales requeridas. De nueva cuenta, para que este ideal logre concretarse, es necesaria una estrategia política, en tanto que se precisa de una gran diálogo nacional del que deriven acuerdos y consensos, sin pasar por alto un verdadero compromiso político en la asignación de las inversiones públicas necesarias.

Por último, en cuanto a la agenda de investigación, sería pertinente vislumbrar la posibilidad de diseñar un gran modelo educativo nacional que resalte las tradiciones humanistas de la sociedad mexicana, que precise desde un principio las prácticas educativas humanistas, cómo lograrlas y cuál sería su finalidad social. Asimismo, como en este ejercicio empírico nos enfocamos en indagar las percepciones, impresiones y opiniones de los actores educativos de Baja California, sería recomendable que el ejercicio se replicara en todas las entidades federativas del país, haciendo los ajustes necesarios para la mejora de las encuestas. Esto abonaría, sin duda, a la realización de un gran diagnóstico nacional, pero sobre todo a dar los primeros pasos hacia la construcción de un diálogo nacional, que en lo sucesivo podría conducirnos a volver realidad un modelo educativo humanista adaptado a las condiciones de México.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Nery, Jesús. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1–11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Ainscow, Mel, Booth, Tony, Dyson, Alan. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Baldwin, Thomas. (2009). The Humanism Debate. En *The Oxford Handbook of Continental Philosophy*. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199234097.003.0020>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impactos en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial.

- Baxter, Paul, Ashurt, Emily, Read, Robin, Kennedy, James, Belpaeme, Tony. (2017). Robot education peers in situated primary school study. *PLoS ONE*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178126>
- Blossing, Ulf, Imsen, Gunn, Moos, Lejf. (2014). *The Nordic education model. "A school for all" encounters neo-liberal policy*. Países Bajos: Springer.
- Bocco, Gerardo, Palacio, José Luis. (2014). La contribución de la investigación geomorfológica en la cuestión ambiental en México. *Investigaciones Geográficas*, 83, 6–27. <https://doi.org/10.14350/rig.34421>
- Braidotti, Rosi. (2013). *The Posthuman*. United States: John Wiley & Sons.
- Brunner, José J. (2020). El desencanto de los chilenos. ¿Tiene la educación superior algo que ver? *Foro*, 4(2), 22-40.
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. México: DOF 30-09-2019.
- Cámara de Diputados. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF 06-03-2020.
- Cámara de Diputados. (2021). *Ley General de Educación Superior*. México: DOF 20-04-2021.
- Caravaca, Alejandro, Moschetti, Mauro, Edwards, Brent. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(128), 1-19.
- Castro, Erin. (2015). Addressing the Conceptual Challenges of Equity Work: A Blueprint for Getting Started. *New Directions for Community Colleges*, (172), 5–13. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/cc.20159>
- Chatelier, Stephen. (2017). Beyond the Humanism/Posthumanism Debate: The Educational Implications of Said's Critical, Humane Praxis. *Educational Theory*, 67(6), 657–67. Doi:10.1111/edth.12278
- Choo, Carol, Harris, Keith, Chew, Peter, Ho, Roger. (2017). What predicts medical lethality of suicide attempts in Asian youths? *Asian Journal of Psychiatry*, 29, 136–141. <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.05.008>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. México: MEJOREDUC.
- Cummings, Dolan. (2006). *Debating Humanism*. United States: Societas.
- De La Cruz, Gabriela. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159–178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- Díaz, Armando. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, 53, 70-88. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>
- Diccionario Filosófico de Oxford. (2005). *Humanismo*. (2da Ed.). Oxford University Press.
- Ellis, Brian. (2012). *Social Humanism*. United States: Routledge.
- Ferrando, Francesca. (2019). *Philosophical Posthumanism*. United States: Bloomsbury Publishing.
- Foucault, Michel. (1978). *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Frías-Navarro, Dolores (2014). *Apuntes de SPSS*. Universidad de Valencia. Disponible en <https://docplayer.es/22648856-Apuntes-de-spss-dolores-frias-navarro-universidad-de-valencia-2014.html>
- García-Galván, Rodolfo (2021a). Elementos de política, normativa y prospectiva para un nuevo modelo educativo en México (pp. 115-130). En E. Serna (Ed.), *Ciencia transdisciplinar*

- para el desarrollo y la supervivencia de la humanidad*. Medellín-Antioquia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- García-Galván, Rodolfo (2021b). Una mirada crítica a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (;universidades?). *Educación futura*, 18 de mayo de 2021.
- García-Galván, Rodolfo, Lindquist, Ricardo (2020). Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política. *Revista de la educación superior*, 49(194), 87-111.
- García-Ruiz, María J., Arechavaleta, Carmen (2011). Razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 203-224.
- Gaskin, J. (10 de abril de 2021). *Estimands and plugins – Versión 26 or higher*. Disponible en <https://drive.google.com/drive/folders/1rj3FzmJ1a-mwK-b9DS7HWfhoMzAj7H8c>
- Gobierno de Baja California. (2020). *Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024*. [https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan\\_Estatal\\_de\\_Desarrollo\\_de\\_Baja\\_California\\_2020-2024.pdf](https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan_Estatal_de_Desarrollo_de_Baja_California_2020-2024.pdf)
- Gobierno de México. (2017). Modelo educativo para la educación básica y obligatoria. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Gressgård, Randi. (2010). When trans translates into tolerance - or was it monstrous? Transsexual and transgender identity in liberal humanist discourse. *Sexualities*, 13(5), 539-561. <http://doi.org/10.1177/1363460710375569>.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw- Hill.
- Higgins, C. (2014). The Humanist Moment. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 29-36. <http://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12564-013-9294-5>.
- Kumpulainen, Kimmo. (2019). Insights into finnish early childhood education and care. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 24(3), 38-40 <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.660563168891035>
- Kwak, Duck, Standish, Paul. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 1-3. <http://doi.org/10.1007/s12564-013-9312-7>
- Lara, Rosamary. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 15-30. <https://doi.org/10.35362/rie5141821>
- Lazarus, Dafina, Renn, Kristen, Brazelton, Blue. (2015). *Gender and Sexual Diversity in U.S. Higher Education: Context and Opportunities for LGBTQ College Students*. United States: Jossey-Bass.
- Leiva, Juan José. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Miranda, Francisco (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 11(161), 32-52.
- Mendoza-Zuany, Rosa. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-70. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-inclusion-educativa-por-interculturalidad-implicaciones-para-la-educacion-de-la-ninez-indigena.pdf>
- Miernowski, Jan. (2016). *Early Modern Humanism and Postmodern Antihumanism in Dialogue*. United States: Palgrave Macmillan.

- Pepperell, Robert. (2003). *The Posthuman Condition. Consciousness beyond the brain*. United States: Intellect Books.
- Plummer, Ken. (2021). *Critical Humanism: A Manifesto for the 21st Century*. CPI Group.
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno Federal.
- Sahlbert, Pasi (2013). *El cambio educativo en Finlandia; ¿qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: DOF 6-07-2020.
- Seth, Sanjay. (2011). A dónde va el Humanismo. *Correo de La UNESCO*, (4), 6–9. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213081\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213081_spa)
- Tello, César. (Comp.) (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: UNTREF, Ministerio de Educación, ReLePe.
- Van Den Berghe, Rianne, Verhagen, Josje. (2018). Social Robots for Language Learning: a Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–37. <https://doi.org/10.3102/0034654318821286>
- Velasco, Antonio. (2010). Humanismo iberoamericano y la Independencia de México. *Literatura Mexicana*, 21(1), 35-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/lm/v21n1/v21n1a3.pdf>
- Vila, Natalia, Küster-Boluda, Inés y Aldás-Manzano, Joaquín (2000). Desarrollo y validación de escalas de medida en Marketing. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/267725602\\_Desarrollo\\_y\\_validacion\\_de\\_escalas\\_de\\_medida\\_en\\_Marketing](https://www.researchgate.net/publication/267725602_Desarrollo_y_validacion_de_escalas_de_medida_en_Marketing)
- Wilborg, Susanne. (2009). *Education and social integration. Comprehensive schooling in Europe*. United States: Palgrave MacMillan.
- Zovko, Marie-Élise, Dillon, John. (2018). Humanism vs competency: Traditional and contemporary models of education. *Educational Philosophy and Theory*, 6, 554–564. <http://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>