



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE LIBERTAD
PROPUESTA POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

PRESENTA

Jennifer Patiño Aguilar

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

DIRECTORES DE TESIS

Dr. Victor Hugo Salazar Ortiz

Dr. Vicente de Jesús Fernández Mora

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL

Dr. Javier Treviño Rangel

Aguascalientes, Ags., 04 agosto de 2026

NOMBRE: JENNIFER PATIÑO AGUILAR **ID:** 162670

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del INSTITUCIONES Y ACTORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR posgrado):**

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis (X) *Tesis por artículos científicos () **Tesis por Patente () Trabajo Práctico ()

TÍTULO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE LIBERTAD PROPUESTA POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

La presente investigación contribuye al fortalecimiento de la reflexión crítica sobre la formación ciudadana en la Educación Media Superior al analizar la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana desde una perspectiva filosófica y educativa. Sus resultados permiten comprender cómo las concepciones curriculares de la libertad influyen en la práctica docente y en la formación de estudiantes capaces de participar de manera crítica, autónoma y responsable en la vida democrática. Asimismo, el estudio identifica tensiones entre la promoción de valores colectivos y el desarrollo de la autonomía individual, aportando elementos que pueden orientar futuras revisiones curriculares, la formación inicial y continua del profesorado, así como el diseño de políticas educativas más equilibradas. De este modo, la investigación trasciende el ámbito teórico al ofrecer insumos para fortalecer la calidad de la educación pública y contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con una sociedad democrática, plural y respetuosa de la diversidad.

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECIHTI actualizado
N.A.	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
N.A.	El (la) estudiante es el primer autor(a)
N.A.	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
N.A.	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí ☒ X
No ☐

Elaboró:

FIRMAS

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dr. Salvador Camacho Bandoval

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NA de la LGAC correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano.

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

Dr. Daniel Eudave Muñoz

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dra. Ma. de los Angeles Vacio Muro

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Dr. Alejandro García Macías

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **DIRECTOR** designado de la estudiante **JENNIFER PATIÑO AGUILAR** con ID **162670** quien realizó la tesis titulada: **UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE LIBERTAD PROPUESTA POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 4 de agosto de 2026

Dr. Victor Hugo Salazar Ortiz
Director

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **CODIRECTOR** designado de la estudiante **JENNIFER PATIÑO AGUILAR** con ID **162670** quien realizó la tesis titulada: **UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE LIBERTAD PROPUESTA POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"Se Lumen Profferre"

Aguascalientes, Ags., a 4 de agosto de 2026

Dr. Vicente de Jesús Fernández Mora
Codirector

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DR. ALEJANDRO GARCÍA MACÍAS
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **ASESOR** designado de la estudiante **JENNIFER PATIÑO AGUILAR** con ID **162670** quien realizó la tesis titulada: **UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE LIBERTAD PROPUESTA POR LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 4 de agosto de 2026

Dr. Javier Treviño Rangel
ASESOR

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Instituto de Investigaciones Filosóficas "Luis Villoro Toranzo"



ASUNTO: CARTA DE ACEPTACIÓN OFICIAL
Morelia, Mich., a 13 de febrero de 2026

Jennifer Patiño Aguilar
PRESENTE

Por medio de la presente, el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo tiene el agrado de notificarle que su propuesta

¿Educar para ser libres? Tensiones epistemológicas en la Nueva Escuela Mexicana ha sido aceptada para participar en el IV Congreso Internacional de Filosofía: Praxis y vida cotidiana. La paz por venir: belleza, sensibilidad y verdad, a celebrarse de manera presencial los días 28, 29 y 30 de abril del presente año, en Morelia, Michoacán, México en los espacios destinados para este evento. Siéntase en la libertad de usar los medios de comunicación referidos para cualquier asunto.

Sin otro particular, quedamos a su entera disposición, no sin antes desearle una grata experiencia académica.



Rodrigo Pardo Fernández
Coordinador del IV Congreso Internacional de Filosofía

Instituto de Investigaciones
Filosóficas "Luis Villoro"

C-4C, Ciudad Universitaria

<https://filosoficas.umich.mx>

direccion.iif@umich.mx
443 322 3500 Ext. 4185

**IV CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA
PRAXIS Y VIDA COTIDIANA**
La paz por venir: belleza, sensibilidad y verdad
del 28 al 30 de abril de 2026
Morelia, Michoacán, México



AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes, al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades y a la Maestría en Investigación Educativa, por brindarme los espacios de formación, reflexión y crecimiento académico que hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), anteriormente Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por el apoyo otorgado durante mis estudios de posgrado, el cual contribuyó significativamente a mi formación académica y profesional.

Al Dr. Víctor Hugo Salazar Ortiz, director de esta tesis, por su orientación, acompañamiento y compromiso durante el proceso de investigación. Al Dr. Vicente de Jesús Fernández Mora, codirector de esta investigación, y al Dr. Javier Treviño Rangel, por su asesoría, observaciones y aportaciones académicas que contribuyeron al fortalecimiento de este trabajo.

A mis lectoras, por el tiempo dedicado a la revisión de este documento, por sus valiosas observaciones y por compartir sus conocimientos y experiencia durante este proceso formativo.

A las y los docentes, así como al coordinador académico que participaron en esta investigación, por su disposición para compartir sus experiencias, reflexiones y perspectivas. Su colaboración hizo posible la construcción de este estudio.

A mi familia, por su constante apoyo, comprensión y confianza a lo largo de este proceso académico. Su compañía y aliento fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A las personas que me acompañaron durante este proceso, por su apoyo, escucha y presencia en los momentos más exigentes de esta etapa. Su compañía hizo más llevadero el camino y contribuyó, de distintas maneras, a que este proyecto llegara a buen término.

DEDICATORIA

A mi familia, por acompañarme en cada etapa de este camino, por su paciencia, confianza y apoyo constante, incluso en los momentos en que las dudas parecían más grandes que las certezas. Este logro también les pertenece.

A Crowley, Lucifer y Punchy, mis compañeros cotidianos durante las largas jornadas de lectura, escritura y corrección. Gracias por su silenciosa compañía, por los momentos de calma y por recordarme, incluso en los días más difíciles, la importancia de detenerse y respirar.

Y a mí misma, por no rendirme. Por continuar avanzando cuando el camino parecía incierto, por aprender de los errores, por aceptar los desafíos y por creer que era posible llegar hasta aquí. Esta tesis representa mucho más que un requisito académico; es el reflejo de un proceso de crecimiento personal, profesional y humano que llevaré conmigo siempre.

Porque cada página escrita, cada corrección realizada y cada obstáculo superado me recuerdan que los sueños también se construyen con constancia, paciencia y la decisión de seguir adelante, incluso cuando el camino parece difícil.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	5
LISTA DE ACRÓNIMOS.....	6
RESUMEN	7
ABSTRACT.....	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1. Introducción	9
1.2 Antecedentes de investigación y estado de la cuestión.....	10
1.3. Descripción del problema.....	13
1.4. Análisis del problema	15
1.5. Justificación.....	21
1.6. Alcance de la investigación.....	22
1.7 Antecedentes Teóricos de la noción de libertad empleados por la NEM.....	22
1.7.1 Libertad política y su relación con la Nueva Escuela Mexicana	23
1.7.2 La tensión entre las nociones de libertad económica y libertad política en los programas de la NEM.....	25
1.8 Objetivo, preguntas y supuestos de investigación.....	27
1.8.1 Objetivo general.....	27
1.8.2 Objetivos específicos	27
1.9 Preguntas de investigación.....	28
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. La construcción curricular de la libertad en la Nueva Escuela Mexicana .	29

2.1.1 Conceptos clave y teorías relevantes	29
2.1.2 Relación con el proceso de aprendizaje	39
2.2 Análisis Fenomenológico de la noción de Libertad propuesto por la NEM	40
2.2.1 Enfoques pedagógicos que promueven la libertad.....	40
2.2.2 Importancia de la libertad en la formación integral	44
2.3. La noción de libertad en los componentes del paradigma educativo de la NEM	55
2.3.1 La figura del profesor	55
2.3.2. La figura del alumno	64
2.3.3. Educar sobre la noción de libertad en Educación Media Superior .	69
2.3.4. Elementos dentro del aula que promueven la noción de libertad de la NEM	75
2.4. Potencial educativo de la noción de libertad propuesta por la NEM.....	80
2.5. Tensiones y límites de la noción de libertad en la NEM.....	81
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	82
3.1 Tipo de estudio	82
3.2. Sujetos de estudio.....	84
3.3. Técnica de recolección de datos.....	90
3. 4. Instrumento de recolección	91
3.5. Categorías del instrumento	94
3.6 Juicio de expertos y pilotaje del instrumento	99
3.7. Aspectos generales del trabajo de campo	103
3.8 Consideraciones éticas	104

CAPÍTULO 4. RESULTADOS: COMPRENSIONES DOCENTES SOBRE LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

.....106

4.1 Comprensión de la Nueva Escuela Mexicana: noción institucional de libertad.....107

4.2. La ciudadanía humanista como horizonte formativo.....109

4.3. Comprensiones docentes de la libertad.....111

4.4. Reconocimiento de los límites estructurales de la libertad113

4.5. El docente como mediador en la experiencia de la libertad.....115

4.6. Condiciones institucionales y obstáculos para enseñar la libertad117

4.7 Libertad como aprendizaje moral.....119

4.8. Síntesis interpretativa.....120

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN. LA RECONFIGURACIÓN CURRICULAR DE LA LIBERTAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ENTRE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, HORIZONTE NORMATIVO Y EXPERIENCIA DOCENTE.....123

5.1 Fundamentación teórica de la libertad: pluralidad conceptual y desplazamiento pedagógico.....125

5.2. Libertad política y libertad económica: visibilidad diferencial en el discurso curricular.....128

5.2.1 Implicaciones formativas de la jerarquización entre libertad política y libertad económica.....132

5.3. La libertad como horizonte normativo, experiencia situada e implicación política.....133

5.4. Mediación docente y condiciones estructurales137

5.5. La libertad como proceso en construcción: conclusión integradora.....	139
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	143
6.1 Síntesis de hallazgos.....	143
6.2 Respuesta explícita al objetivo general	146
6.3. Implicaciones teóricas.....	148
6.4. Implicaciones políticas.....	149
6.5 Aporte original de la investigación.....	152
6.6. Líneas futuras de investigación	154
REFERENCIAS.....	157
ANEXOS.....	165

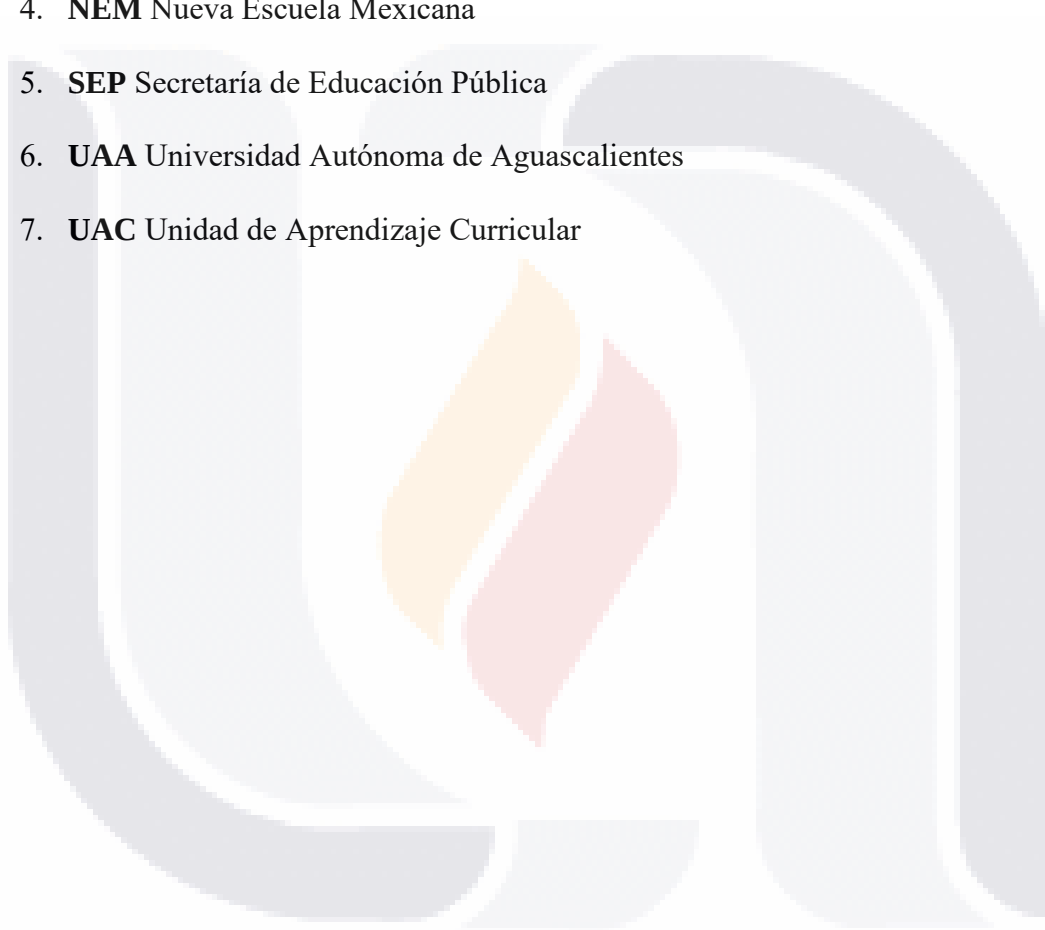
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos generales de los sujetos y la entrevista.....	86
Tabla 2. Categorización de la entrevista sobre la noción de libertad en la NEM.....	97



LISTA DE ACRÓNIMOS

1. **ATLAS. ti** Software para el análisis cualitativo de datos
2. **EMS** Educación Media Superior
3. **MCCEMS** Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
4. **NEM** Nueva Escuela Mexicana
5. **SEP** Secretaría de Educación Pública
6. **UAA** Universidad Autónoma de Aguascalientes
7. **UAC** Unidad de Aprendizaje Curricular



RESUMEN

La presente investigación analiza críticamente la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel de Educación Media Superior, con el propósito de identificar los fundamentos filosóficos y educativos que sustentan su formulación curricular, así como las implicaciones derivadas de su implementación. El estudio parte de la premisa de que la libertad constituye un concepto central dentro del discurso educativo contemporáneo, aunque su significado y alcances no siempre se presentan de manera explícita en los documentos oficiales.

Metodológicamente, se desarrolló una investigación de carácter cualitativo con enfoque interpretativo. Se realizó un análisis documental de las Unidades de Aprendizaje Curricular de Humanidades I, II y III, así como del programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades. Complementariamente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y un coordinador académico de Educación Media Superior, cuyos testimonios fueron codificados y analizados mediante el software ATLAS.ti, utilizando categorías derivadas del marco teórico y de los objetivos de investigación.

Los resultados muestran que la NEM privilegia una concepción de libertad orientada principalmente hacia la participación ciudadana, la justicia social y la corresponsabilidad comunitaria, lo que otorga centralidad a la libertad política dentro de la formación humanística. En contraste, la libertad económica pierde visibilidad en el nuevo diseño curricular, desplazando los debates relacionados con la autonomía individual, las condiciones materiales y las tensiones entre mercado y ciudadanía. Asimismo, se identificó que los docentes reinterpretan estas nociones mediante categorías pedagógicas como pensamiento crítico, autonomía y responsabilidad.

Se concluye que la NEM promueve una visión de libertad estrechamente vinculada a la formación ciudadana y a la transformación social, aunque esta orientación plantea desafíos para mantener un equilibrio entre los fines colectivos y la autonomía individual en los procesos educativos.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, libertad política, libertad económica, Educación Media Superior, formación ciudadana, Humanidades.

ABSTRACT

This research critically analyzes the notion of freedom proposed by the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana, NEM) in Upper Secondary Education, with the aim of identifying the philosophical and educational foundations underlying its curricular formulation, as well as the implications derived from its implementation. The study is based on the premise that freedom constitutes a central concept within contemporary educational discourse, although its meaning and scope are not always explicitly presented in official documents.

Methodologically, a qualitative study with an interpretative approach was conducted. Documentary analysis was carried out on the Humanities I, II, and III Curricular Learning Units, as well as on the Philosophy and Humanities program. In addition, semi-structured interviews were conducted with teachers and an academic coordinator from Upper Secondary Education. The information obtained was analyzed through categories derived from the theoretical framework and the research objectives.

The findings reveal that the NEM prioritizes a conception of freedom mainly oriented toward civic participation, social justice, and collective responsibility, granting centrality to political freedom within humanistic education. In contrast, economic freedom loses visibility in the new curricular design, reducing the presence of debates related to individual autonomy, material conditions, and the tensions between market and citizenship. Furthermore, teachers tend to reinterpret these notions through pedagogical categories such as critical thinking, autonomy, and responsibility.

The study concludes that the NEM promotes a vision of freedom closely linked to citizenship education and social transformation. However, this orientation raises challenges regarding the balance between collective purposes and individual autonomy within educational processes.

Keywords: New Mexican School, political freedom, economic freedom, Upper Secondary Education, citizenship education, Humanities.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

La educación mexicana ha experimentado constantes reformas y cambios, especialmente en la última década (SEP, 2020). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo que pretende transformar la formación académica en México, pero su implementación es cuestionada desde diferentes ámbitos (Aguirre Juárez & Ramírez Martinell, 2022). En este contexto, la noción de libertad educativa se refiere al derecho de los individuos y las instituciones a elegir y desarrollar sus propios enfoques y métodos de enseñanza sin interferencias externas, esto implica la autonomía de las escuelas y la capacidad de los educadores para actuar de acuerdo con sus principios, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes. Esta noción de libertad es fundamental para garantizar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de cada persona (Hoz, 1979), convirtiéndola en una oportunidad para promover la autonomía y la crítica.

Sin embargo, cuando la libertad se convierte en un principio orientador de una política educativa nacional, surge la necesidad de examinar críticamente qué tipo de libertad se está promoviendo, cuáles son sus fundamentos filosóficos y qué implicaciones tiene para la formación de los estudiantes. Este cuestionamiento adquiere especial relevancia en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, ya que la libertad aparece como un concepto recurrente dentro de sus documentos curriculares, aunque no siempre de manera explícita o conceptualmente delimitada.

Con el propósito de materializar estos planteamientos, una de las propuestas políticas de MORENA, partido político que ganó democráticamente la presidencia de la república para el periodo 2018-2024, sugirió la iniciativa de hacer un cambio en el sistema educativo, comenzando con la modificación del artículo 3º constitucional, lo que derivó en la creación de una Reforma Educativa que permitió un nuevo esquema formativo que se denominó NEM. El objetivo de esta reforma es el siguiente:

El nuevo paradigma implica **un esfuerzo colosal de toda la sociedad**, para

transformar a mediano y largo plazo las mentalidades, para fortalecer la participación de las comunidades y de las familias, **como parte de una sociedad** (libertad política) diversa y plural que debe coadyuvar para formar a las nuevas generaciones (SEP y SEMS, 2023).

Este proyecto se está implementado en todos los niveles de educación básica, desde Educación Inicial hasta Educación Media Superior (EMS) como parte constitutiva de la autodenominada *Cuarta transformación*.

1.2 Antecedentes de investigación y estado de la cuestión

Durante los últimos años, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha sido objeto de múltiples análisis académicos centrados principalmente en sus fundamentos pedagógicos, sus implicaciones curriculares y su propuesta de formación ciudadana. Las investigaciones desarrolladas en torno a este modelo han destacado su interés por fortalecer la justicia social, la inclusión, la participación comunitaria y el pensamiento crítico como ejes de la formación educativa. Asimismo, diversos estudios han examinado los retos de implementación de la reforma, las transformaciones curriculares derivadas de ella y las tensiones que surgen entre sus planteamientos normativos y las condiciones reales del sistema educativo mexicano.

En el caso específico de la Educación Media Superior, la literatura se ha concentrado en analizar el rediseño del Marco Curricular Común, el desarrollo de competencias para la ciudadanía y la incorporación de perspectivas humanistas en los procesos formativos. De manera particular, las Unidades de Aprendizaje Curricular de Humanidades han sido reconocidas como espacios destinados a promover la reflexión ética, la participación democrática y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han enfocado en los propósitos generales del currículo o en sus mecanismos de implementación, dejando en segundo plano el análisis filosófico de los conceptos que sustentan la propuesta educativa.

Por otra parte, el estudio de la libertad en educación cuenta con una amplia tradición dentro de la filosofía y las ciencias de la educación. Diversos autores han señalado que la educación desempeña un papel fundamental en la formación de sujetos capaces de ejercer su autonomía y participar activamente en la vida democrática. Desde una perspectiva

pedagógica, Dewey (1996) sostiene que la libertad no puede entenderse únicamente como ausencia de restricciones, sino como la posibilidad de participar conscientemente en la construcción de la vida social. En un sentido similar, Hoz (1979) plantea que la educación debe favorecer el desarrollo integral de la persona mediante el fortalecimiento de su capacidad de decisión y responsabilidad.

En el ámbito de la filosofía política, diferentes investigaciones han problematizado la relación entre libertad individual y vida colectiva. Cano Cabildo (2015) señala que la formación ciudadana implica una constante tensión entre la integración social y la construcción autónoma del sujeto. Delgado Parra (2017) advierte que toda propuesta educativa con orientación normativa debe evitar convertir determinados valores en principios incuestionables, pues ello puede limitar la capacidad crítica de los individuos. De manera semejante, Farrell (1989) argumenta que la educación democrática requiere generar espacios reales para la elección y la diversidad de perspectivas, evitando procesos de homogeneización cultural.

Otros trabajos han enfatizado la necesidad de equilibrar autonomía y compromiso comunitario. Gallo y Espinel (2021) sostienen que la ciudadanía activa no implica la subordinación del individuo a lo colectivo, sino la construcción reflexiva de posiciones propias dentro del espacio común. Lucena (2009) destaca que la justicia social solo puede consolidarse cuando se preservan las condiciones para el ejercicio de la libertad individual, mientras que Osorio (2010) señala que la participación democrática debe acompañarse de procesos de autonomía moral que permitan a los sujetos deliberar críticamente sobre las normas que regulan la convivencia social. Por su parte, Ovelar Pereyra (2008) advierte que los proyectos educativos centrados en la identidad colectiva pueden generar tendencias hacia la uniformidad del pensamiento si no garantizan espacios para la pluralidad y el disenso. Finalmente, Torres (2004) recuerda que toda propuesta educativa orientada a la transformación social enfrenta el desafío de promover la igualdad sin anular las diferencias individuales que caracterizan a una sociedad democrática.

En relación con la libertad económica, distintos autores han mostrado que la capacidad de elección individual no puede comprenderse al margen de las condiciones materiales que hacen posible su ejercicio. Cejudo Córdoba (2007), retomando la perspectiva

de las capacidades, sostiene que la libertad requiere oportunidades reales para actuar y decidir. Arroyo (2015) y Agostinelli (2022) coinciden en que la autonomía individual depende de contextos sociales e institucionales que amplían o restringen las posibilidades de elección. De igual manera, Diab (2020) y Cisneros (2015) cuestionan las concepciones simplificadas de la libertad al señalar que las decisiones individuales siempre se encuentran mediadas por relaciones de poder, condiciones económicas y estructuras sociales específicas.

A pesar de la diversidad de investigaciones existentes sobre ciudadanía, autonomía, participación democrática y libertad en educación, se observa un vacío relevante en la literatura especializada. Son escasos los estudios que analizan de manera específica cómo la Nueva Escuela Mexicana conceptualiza la libertad dentro de las UAC de Humanidades en Educación Media Superior y, particularmente, cómo articula o tensiona las nociones de libertad política y libertad económica dentro de su propuesta formativa. Del mismo modo, existe poca evidencia sobre la manera en que estas concepciones son interpretadas por los docentes y coordinadores responsables de implementar el currículo.

En conjunto, las investigaciones revisadas permiten advertir que la libertad continúa siendo un concepto central para comprender los fines de la educación democrática. Sin embargo, también muestran que no existe consenso respecto a la forma en que debe articularse la autonomía individual con los compromisos colectivos que exige la vida social. Esta discusión resulta especialmente relevante para el análisis de la Nueva Escuela Mexicana, pues su propuesta curricular incorpora explícitamente ideales de justicia social, participación ciudadana y transformación comunitaria que pueden entrar en tensión con otras formas de comprender la libertad. Desde esta perspectiva, la presente investigación parte de la necesidad de examinar críticamente cómo dichas tensiones son incorporadas en la formación humanística propuesta para la Educación Media Superior.

En consecuencia, la presente investigación busca contribuir a este campo mediante un análisis filosófico y educativo de la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana. El estudio pretende identificar los fundamentos teóricos que sustentan dicha noción, examinar las tensiones existentes entre sus dimensiones política y económica, y comprender cómo estas son interpretadas en la práctica educativa por los actores responsables de su implementación. Con ello, se busca aportar elementos que permitan

comprender de manera más profunda los alcances, límites e implicaciones de la formación de sujetos libres dentro del actual proyecto educativo mexicano.

1.3. Descripción del problema

La libertad es un componente fundamental del desarrollo humano que puede incrementarse mediante una educación que promueva la autonomía y la responsabilidad personal empleando diferentes teorías pedagógicas y enfoques filosóficos, de manera que puede convertirse en una inversión que permita a las personas ser más productivas en el ámbito laboral y con ello mejorar su posición social (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023). Ello solo es posible mediante una formación que contribuya al desarrollo de la capacidad de saber elegir entre diversas alternativas, hecho que la educación debería promover. Esto se logra mediante el uso correcto de estrategias, por ejemplo, de lecturas, videos, debates que desarrollen el pensamiento crítico y autónomo propuesto por la NEM, lo cual puede permitir capacitar a los estudiantes para contar con una mejor conciencia de sus compromisos sociales que les permita desarrollar su capacidad crítica y analítica para ejercer sus derechos cívicos cuando sean adultos sin restricciones ni condicionamientos forzosos (por ejemplo, a cambio de una despensa, una beca o un puesto laboral).

En este sentido, como señala Dewey (1996):

(...) la esencia de la demanda de libertad es la necesidad de condiciones que permitan al individuo prestar su propia contribución especial a un interés de grupo y a compartir sus actividades de modo tal que la guía social sea un asunto de su propia actitud mental y no un mero dictado autoritario de sus actos (p. 254).

Esto quiere decir que la educación debe ser un proceso que promueva la libertad y autonomía de los estudiantes; no obstante, la falta de claridad en los programas de la NEM acerca de cómo entenderla y cómo ejercerla puede generar confusión y desorientación en estudiantes y docentes para tomar sus propias decisiones, tanto académicamente como en su vida cotidiana (Hernández 2019). A esto se agrega que la NEM, promueve que “se aprende a ser libre” mediante la participación de los individuos en la vida comunitaria y la toma de decisiones colectivas que inciden en la vida social. En este planteamiento la libertad no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aparece como una cualidad individual, se presenta como una práctica situada en la comunidad, es decir, se enfatizan valores como la solidaridad, la cooperación y la justicia social con el objetivo de formar sujetos comprometidos con su entorno y corresponsables del destino colectivo. Sin embargo, cuando esta concepción de *libertad se concentra en un enfoque político* se convierte en el eje rector de todo el proyecto educativo, puede abrirse un conflicto con el desarrollo de la autonomía del individuo.

Desde la perspectiva de Cano (2015), la formación ciudadana exige un equilibrio delicado entre la integración social y la construcción individual del sujeto, pues una pedagogía orientada excesivamente a la cohesión social puede desaparecer la singularidad. En esa misma línea, Delgado (2017) menciona que la educación con una fuerte orientación normativa corre el riesgo de privilegiar ciertos marcos valorativos como universales, dejando de lado la discrepancia crítica que puede generar el ser humano. Farrell (1989), por su parte, subraya que los sistemas educativos pueden reproducir dinámicas de homogeneización cultural si no se dan la oportunidad de proporcionar márgenes reales de elección e individualidad.

De igual manera, Gallo y Espinel (2021) plantean que la ciudadanía activa no debe traducirse en subordinación del sujeto a lo colectivo, esta debe darse en la construcción reflexiva de ideas propias dentro de lo común. Lucena (2009) enfatiza que la justicia social no puede darse a costa de la libertad de los individuos, ya que el empoderamiento auténtico se refleja en la capacidad crítica frente a cualquier iniciativa de la sociedad. En un sentido similar, Osorio (2010) sostiene que la educación democrática, como propone la NEM, debe promover la participación al mismo tiempo que la autonomía moral, entendiendo esta última como la posibilidad de elegir y aceptar sin temor de sanciones por parte del Estado.

Por otra parte, Ovelar (2008) advierte que cuando la identidad colectiva se convierte en criterio prioritario de formación en los alumnos, puede generarse una tendencia a uniformar discursos y expectativas, apagando la diversidad de pensamiento. Finalmente, Torres (2004) nos recuerda que todo plan educativo con vocación transformadora, como este propuesto por la 4T, enfrenta la paradoja de buscar igualdad sin anular las diferencias de las personas, lo cual es muy complicado y exige una concepción de libertad que una comunidad e individualidad sin que una esté por encima de la otra.

Aunque estos autores parten de tradiciones filosóficas y pedagógicas distintas, todos coinciden en señalar que la formación ciudadana implica una relación compleja entre autonomía individual y vida colectiva. Esta coincidencia permite advertir que la discusión no se limita a un problema pedagógico, sino que involucra una cuestión política más amplia: determinar hasta qué punto los proyectos educativos pueden promover valores compartidos sin restringir la capacidad crítica de quienes participan en ellos. Desde esta perspectiva, el análisis de la NEM exige preguntarse si el énfasis otorgado a la participación comunitaria fortalece efectivamente la libertad de los estudiantes o si puede generar formas de integración normativa que reduzcan los márgenes de disenso y autonomía.

Por lo tanto, en el marco de esta investigación, resulta pertinente analizar si la noción de libertad promovida por la NEM logra sostener ese equilibrio o si, al privilegiar lo colectivo como un fin normativo, podría terminar favoreciendo la homogenización de manera sutil que limite la capacidad autónoma y crítica del sujeto. Esta tensión constituye un punto clave para comprender el alcance educativo del modelo en relación con la formación de sujetos libres reflexivos y plurales.

1.4. Análisis del problema

La primera parte fase del análisis se centró

en la revisión crítica del programa de Educación Media Superior (EMS) de la NEM, ya que propone una formación académica de los estudiantes que los prepare para la educación universitaria y la participación en la vida democrática. En esta etapa, señala Montero (2009), es fundamental ayudar a que los jóvenes aprendan a discernir para evitar caer en el dogmatismo, lo que se consigue por medio del desarrollo del pensamiento crítico, el cual podría sentar las bases de un sistema democrático liberal. Lo anterior resalta la importancia de mejorar en la educación media superior competencias como la comprensión lectora y el razonamiento lógico matemático (Bustamante Díez, 2014). Además, es importante resaltar que la preparatoria se considera un espacio formativo que contribuye al desarrollo social de los estudiantes, facilitando su integración en la sociedad (Guerra, 2014).

Por otra parte, es fundamental subrayar, como indica Villa Lever (2000) que la atención gubernamental en la educación media superior suele dejarse de lado debido a la

indefinición de sus objetivos y fines, así como a la baja capacidad de negociación de los gestores involucrados, lo que ha llevado a que el presupuesto destinado a esta etapa educativa no sea una prioridad en comparación con la educación básica y superior. Esta falta de atención y recursos contribuye a la percepción de desprestigio hacia las opciones de educación técnico-profesional y bachillerato general, afectando la calidad y el acceso a una formación adecuada en este nivel educativo. Esto se ve reflejado en el Plan de Desarrollo de la NEM donde, como se expone a continuación, la EMS no entra y, por lo tanto, no se planifica bien el presupuesto destinado a implementar el nuevo paradigma. Este plan está compuesto de 6 fases: la primera corresponde de los 0 a los 3 años; la segunda abarca los tres años de preescolar; la tercera la conforman el primero y segundo de primaria; la cuarta el tercero y cuarto de primaria; la quinta el quinto y sexto de primaria; y la sexta los tres años educativos de secundaria (La Nueva Escuela Mexicana - Innovus, 2023). Desde un punto de vista objetivo le falta una fase 7 en la que se incluya el periodo de bachillerato, que va de los 15 a 18 años, dependiendo del sistema (semestral o cuatrimestral) que maneje la Institución. Sin embargo, aunque la NEM también tiene un plan para esta etapa escolar, este fue muy precipitado y no es muy claro en sus objetivos como si las primeras 6 fases de la NEM fueran las únicas importantes. Esto se ve muy reflejado desde la distribución del gasto público en la educación en el que no se destina lo necesario, tomando en cuenta que para 2024 representaría 11.2% dedicado a la educación en general y del cual solo el 4.7% fue dirigido a la Educación de Nivel Media Superior (Fernández, 2025, 4 febrero) esto genera menos interés en desarrollar las ideas adecuadamente.

Esta situación resulta particularmente significativa para la presente investigación, ya que la enseñanza de la libertad exige condiciones institucionales estables, claridad curricular y espacios suficientes para la deliberación crítica. La aparente marginalidad de la Educación Media Superior dentro del diseño general de la NEM plantea interrogantes sobre la capacidad real del modelo para consolidar los objetivos formativos que propone en este nivel educativo.

Otro punto importante de este aparente desinterés en la EMS es que para conocer el objetivo de la NEM en este nivel no se encontró en los documentos oficiales de la reforma y fue necesario consultar un libro que analiza críticamente esta reforma, titulado *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, que rescata lo siguiente como finalidad,

que es buscar:

La construcción de la nacionalidad en los jóvenes, el respeto a la soberanía del país, el aprecio por la historia, el desarrollo de un pensamiento matemático, la comunicación, la pluralidad cultural, la tolerancia y la inclusión de todos sin importar su género, origen social o etnia. (Aguirre Juárez & Ramírez Martinell, 2022, p.9)

Con la cita anterior tenemos un objetivo que persigue la EMS en la NEM y se entiende que el objetivo es crear ciudadanos mexicanos, capaces de tomar sus propias decisiones sin olvidar que pertenecen a un sistema nacional. Para lograr estos objetivos la SEP en conjunto con la SEMS realizaron un Rediseño del Marco Curricular Común para la EMS. La currícula se organiza en dos componentes principales: el currículum fundamental, que abarca Recursos sociocognitivos y Áreas de conocimiento, y el currículum ampliado, que se centra en Recursos socioemocionales y Ámbitos de la formación socioemocional.

Al rediseñar la currícula de esta forma se busca que el alumno comprenda el papel que desempeña en la sociedad para transformarla (SEP y SEMS, s/fc). Derivado de lo anterior la NEM propone Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) que ayuden a los alumnos a desarrollar estas habilidades. En esta investigación solo nos centraremos en el Nivel Medio Superior, específicamente en las áreas de *Humanidades*, mismas que se dividen en I, II y III, cuyo propósito “es formar ciudadanos autónomos, autogestivos y con conciencia crítica” (SEP, SEMS, 2023) y al mismo tiempo se habla en ellas sobre enseñar Libertad Política: “Una EMS pertinente al contexto actual debe ser capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica.”(SEP, SEMS, 2023a, p.10).

Para comprender con mayor precisión qué propone la NEM como ejercicio de la Libertad Política es necesario examinar sus supuestos normativos. En lo que respecta a este tipo de libertad el modelo la define como la capacidad de las personas para participar en la construcción de normas y reglas que orientan la convivencia social, así como para asumirlas como propias voluntariamente, desde el reconocimiento de la interdependencia y la corresponsabilidad, se trata, por lo tanto, de una libertad que no se ejerce al margen del orden social, es algo que se practica en el marco compartido que los sujetos construyen en

comunidad.

Diversos autores han problematizado esta noción señalando que en ella la heteronomía cumple un papel estructural (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereyra, 2008). Si retomamos a Cano (2015), la formación política implica reconocer que la autonomía no surge en aislamiento, sino que se genera en el diálogo con normas que están antes que el individuo y que hacen posible la vida común. Delgado (2017) señala que la vida democrática requiere de la aceptación de reglas y acuerdos compartidos que permitan la convivencia y la participación colectiva, esto es algo que también se encuentra presente en los planes de la NEM. No obstante, el autor enfatiza que dichas reglas no deben ser asumidas como verdades permanentes ni absolutas, deben estar abiertas a la revisión y a la duda crítica de manera constante, esto con el fin de responder a la sociedad y sus necesidades. Farrell (1989) sostiene que la participación efectiva de los ciudadanos en la construcción normativa es lo que diferencia una obediencia pasiva de una adhesión reflexiva, evitando que dicha heteronomía termine convertida en una mera subordinación.

En la misma línea, Gallo y Espinel (2021) plantean que la ciudadanía se consolida cuando los sujetos reconocen su inserción entre tramas de interdependencia, asumiendo la responsabilidad que va más allá de las individuales. Lucena (2009) enfatiza que la internalización de normas sólo puede considerarse un ejercicio de libertad cuando media un proceso de deliberación y apropiación consciente de las normas. Por su parte, Osorio (2010) recuerda que el respeto de la normatividad democrática no supone renunciar a la autonomía moral, sino ejercerla dentro de una realidad compartida. Finalmente, Ovelar (2008) señala que la tensión entre autonomía y heteronomía es constitutiva de toda formación cívica: para poder aceptar las reglas que son comunes a todos no debe implicar una imposición externa, es un proceso fundamentado en la convicción personal y no en la coerción.

Tomando en cuenta todas estas ideas, la heteronomía no se presenta como negación de la libertad, sino como una mediación que permite articular la autonomía de las personas con la sociedad. No obstante, el análisis crítico que orienta esta investigación se pregunta si dicha organización logra sostener un equilibrio real o si, en la práctica, puede inclinarse hacia formas de conformidad normativa que limiten la elección auténtica. Así el estudio de la

Libertad Política en la NEM exige indagar hasta qué punto la aceptación voluntaria de normas constituye un ejercicio autónomo o reproduce esquemas de integración que condicionan el margen de acción en el que se encuentra el sujeto.

En cuanto a la noción de Libertad Económica, suele entenderse como la capacidad de los individuos para tomar decisiones y actuar conforme a sus propios intereses y preferencias, sin interferencias injustificadas del Estado o de terceros. Supone la posibilidad de elegir, emprender e interactuar en el mercado, bajo el principio de la autonomía y la responsabilidad individual orientada por la acción humana. Desde esta perspectiva, el sujeto económico es concebido como un agente racional, capaz de evaluar opciones y asumir las consecuencias de sus decisiones en un entorno competitivo.

Algunos autores abordados en la presente investigación analizan esta noción destacando el lugar central que tiene la autonomía. Agostinelli (2022) subraya que la noción de libertad económica descansa en la facultad de elegir entre alternativas reales o lo que implica no solo una ausencia de coacción, sino condiciones efectivas para decidir. Arroyo (2015) advierte que el discurso de la libre elección puede visibilizar las desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades disponibles, entrando en conflicto la idea de autonomía plena. De manera similar, Cejudo (2007) nos dice que la responsabilidad individual en el mercado requiere un marco institucional que garantice reglas claras y equitativas, ya que sin estas se puede caer en la exclusión.

Por otro lado, Cisneros (2015) enfatiza que la libertad económica no debe ser reducida a una desregulación, sino que debe comprenderse como un equilibrio entre iniciativa privada y justicia social. Diab (2020) cuestiona la noción de sujeto autónomo al señalar que las decisiones económicas están atravesadas por contextos culturales y materiales que impactan en las preferencias del individuo. Godoy (2006) destaca que la competencia puede incentivar la innovación y desarrollo, aunque también puede generar brechas si no se acompaña con políticas compensatorias. Por último, pero no menos importante, Ravanales (2023) apunta que la autonomía económica pide no solo libertad formal, esta exige acceso a recursos y educación que permitan ejercerla de manera significativa.

Para la presente investigación, estas perspectivas ayudan a problematizar la forma en

que la NEM incorpora la noción de libertad económica. Si bien la autonomía individual aparece como principio base, resulta necesario analizar si el nuevo modelo educativo propuesto por la NEM promueve una comprensión crítica de las condiciones que hacen posible dicha autonomía o si asumen, de manera implícita, un ideal de sujeto autosuficiente desvinculado de las estructuras sociales que inciden en sus decisiones. De este modo, la tensión entre la responsabilidad individual y las condiciones impuestas por las estructuras se vuelve clave para entender el alcance formativo de la Libertad Económica relacionada con el eje central de esta tesis sobre la libertad y formación de estudiantes.

Ahora, ¿cómo es que la NEM con sus UAC de Humanidades a nivel EMS entiende el ejercicio de Libertad política, si su objetivo es la autonomía en los ciudadanos? Para responder esta pregunta es necesario revisar los contenidos de los programas en cuanto a este tema.

La UAC Humanidades I se centra en la construcción de identidades colectivas relacionadas con la diversidad cultural, aquí se debe enfatizar que el ejercicio de la noción de libertad individual se propone como fundamental para el desarrollo de la personalidad y la creatividad, lo que permite a los individuos tomar decisiones y actuar de acuerdo con sus propias convicciones y valores. Sin embargo, el ejercicio de libertad política puede ser una limitación que implica la imposición de normas y valores colectivos que restringen la autonomía. Por su parte, la UAC Humanidades II aborda los procesos históricos que han dado forma a la sociedad mexicana, enfatizando la opresión que hemos tenido al ser un pueblo colonizado por los españoles, forzando a centrar el estudio en una historia descolonizadora y que la falta de respeto al ejercicio de la libertad política ha llevado a la opresión y la marginación de grupos originarios, pero se debe estar consciente de que somos un país mestizo en el que los indígenas no representan a la totalidad de individuos en el país y tenemos derecho a una educación que respete esa individualidad. En última instancia, la UAC de Humanidades III se enfoca en la comprensión de los principios éticos y morales que rigen la convivencia social, destacando la importancia de la libertad política frente a la económica, que puede ser una forma de imposición colectiva que restringe la autonomía. En ese curso, se propone analizar los conceptos básicos de ética y moral, se discuten las diferentes teorías y enfoques éticos que priorizan la libertad política y la protección de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

derechos humanos. También se examinan los principios éticos que rigen la convivencia social, como la justicia social, la libertad política y la solidaridad, además se analizan los derechos humanos y la ciudadanía en el contexto de la protección de la libertad política (SEP, SEMS, 2023a).

El análisis preliminar de las tres UAC permite observar que la libertad no aparece como una categoría homogénea dentro del currículo. Por el contrario, su significado se transforma conforme avanzan los contenidos, desplazándose desde la construcción de identidades colectivas y el reconocimiento cultural hacia la participación ciudadana, la justicia social y la deliberación ética. Esta evolución sugiere que la NEM no concibe la libertad únicamente como una facultad individual, sino como una práctica vinculada a la vida comunitaria. Sin embargo, también plantea la necesidad de examinar hasta qué punto esta orientación logra preservar espacios suficientes para la autonomía personal y la pluralidad de perspectivas.

A partir de los elementos expuestos, puede advertirse que la noción de libertad ocupa un lugar relevante dentro de la propuesta formativa de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, la coexistencia de distintas tradiciones filosóficas y pedagógicas, así como la aparente prioridad otorgada a determinadas dimensiones de la libertad sobre otras, generan interrogantes respecto a los fundamentos conceptuales del currículo y a sus implicaciones para la formación ciudadana en Educación Media Superior. Estas tensiones justifican la necesidad de analizar de manera crítica cómo se configura la noción de libertad en la NEM y cómo es interpretada por los actores encargados de su implementación.

1.5. Justificación

La justificación de este proyecto surge de la relevancia de analizar, mediante un análisis crítico, los fundamentos curriculares de las UAC de Humanidades en bachillerato enfocándose específicamente en las propuestas del ejercicio de libertad propuestos por la NEM, ya que no se establecen criterios claros sobre esto, por el contrario, se hace referencia a tipos o nociones de libertad, como la económica cuya idea de su ejercicio está sostenida por el capitalismo y el neoliberalismo; por contraparte, se presenta la libertad como un ejercicio social y político que debe ser solidario y con una participación política activa, que

debe dejar de lado las nociones previas. Este desencuentro teórico valida el análisis y evaluación de los métodos propuestos por la NEM, que se realiza en esta investigación.

1.6. Alcance de la investigación

Este estudio se vuelve necesario para entender las implicaciones éticas y políticas propuesta por la NEM en el desarrollo de ciudadanos críticos y democráticos (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015). En este sentido, la NEM se compromete a dotar a los estudiantes de una comprensión de su papel en el cambio social, lo que significa enfatizar el ejercicio de las libertades individuales para complementar las libertades sociales (SEP, 2023). Al explorar las tensiones entre estos dos ejercicios, podemos contribuir de forma teórica para que se realicen mejoras en la calidad de la educación y con ello fortalecer el ejercicio político de los alumnos en el futuro, es decir, las instituciones pueden preparar a los jóvenes para desarrollarse individualmente y participar activamente en la sociedad, además de tener que asumir la responsabilidad de sus acciones (Cejudo Córdoba, 2007; Diab, 2020).

1.7 Antecedentes Teóricos de la noción de libertad empleados por la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos presenta en su documento titulado *Progresiones de Aprendizaje del Área de Conocimiento Humanidades* en el subapartado 1. 2 diagnóstico, la siguiente idea sobre la Educación Media Superior: “Una EMS (Educación Media Superior) pertinente al contexto actual debe ser capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la **libertad política** por sobre la **libertad económica**.” (SEP, SEMS, 2023a, p.10). De este planteamiento surgen diversas preguntas pertinentes para la investigación que se pretende hacer. ¿Qué entiende la NEM por libertad? ¿La libertad tiene una dimensión política y otra económica? ¿Cómo entiende la NEM el ejercicio de la libertad política y económica? ¿Cómo se relaciona la formación de ciudadanos con estas nociones de libertad enseñadas a los jóvenes?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A continuación, se presentan las teorías que apoyan las nociones de libertad propuestas por la Nueva Escuela Mexicana, las cuales proporcionan un marco teórico-conceptual para comprender los fenómenos educativos que están ocurriendo y que están relacionados con su forma de implementarlos en los salones de clase a nivel Educación Media Superior (EMS), bajo el esquema de un Nuevo paradigma educativo propuesto por el gobierno actual.

1.7.1 Libertad política y su relación con la Nueva Escuela Mexicana

La noción de libertad política, entendida desde los autores revisados y la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), puede entenderse como la capacidad de los individuos para participar críticamente en la vida pública, ejerciendo sus derechos y deberes dentro de un marco de justicia y responsabilidad social. No obstante, su aplicación en el ámbito educativo enfrenta tensiones entre el discurso emancipador y las estructuras sociales y escolares que, con frecuencia, limitan su ejercicio real.

Los autores coinciden en que la noción de libertad política está estrechamente vinculada con la libertad personal y educativa, pues las condiciones económicas y culturales pueden restringir la autonomía del individuo (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereira, 2008; Torres, 2004). En este sentido, la escuela media superior se convierte en un espacio clave para promover la reflexión crítica y la participación ciudadana, aunque su estructura muchas veces reproduce jerarquías y desigualdades que obstaculizan esos propósitos.

Farrell (1989) y Torres (2004) sostienen que la noción de libertad política es esencial para la cohesión social y el desarrollo democrático, al permitir la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones colectivas. Sin embargo, este ideal enfrenta el desafío de trasladarse a la práctica educativa, donde los estudiantes suelen tener una participación limitada en los procesos de aprendizaje. De manera similar, Ovelar Pereira (2008) y Lucena (2009) subrayan la necesidad de articular la libertad con la solidaridad y la responsabilidad colectiva, lo cual exige que las instituciones educativas se conviertan en espacios de diálogo, respeto y corresponsabilidad, más que en entornos normativos.

Desde una perspectiva estructural, Cano Cabildo (2015) y Osorio (2010) advierten que la libertad política no puede existir sin condiciones sociales equitativas, lo que plantea un reto para la NEM: promover la autonomía del estudiante dentro de un sistema educativo que aún refleja desigualdades económicas y culturales. Por su parte, Delgado Parra (2017) y Gallo y Espinel (2021) destacan su papel en la formación de una ciudadanía activa, pero reconocen que esta solo puede desarrollarse si la escuela fomenta experiencias reales de participación y compromiso social, más allá de la enseñanza teórica de valores democráticos.

A partir de las perspectivas revisadas es posible identificar un elemento común: la libertad política no se reduce al ejercicio formal de derechos, sino que implica la capacidad de participar críticamente en la construcción de la vida colectiva. Esta coincidencia resulta particularmente relevante para la NEM, ya que permite comprender por qué la formación ciudadana ocupa un lugar central dentro de su propuesta educativa. No obstante, también pone de manifiesto una tensión importante: cuanto mayor es el énfasis otorgado a los fines colectivos, mayor es la necesidad de garantizar espacios para la autonomía individual y el cuestionamiento crítico de las normas compartidas.

De forma crítica, puede afirmarse que la NEM retoma la noción de libertad política como principio pedagógico, buscando formar ciudadanos capaces de cuestionar, dialogar y transformar su entorno. Sin embargo, su concreción depende de cambios profundos en las prácticas docentes, en la cultura escolar y en las políticas educativas que determinen cómo se ejerce la libertad dentro del aula.

En síntesis, la noción de libertad política en la educación mexicana representa tanto un ideal formativo como un desafío estructural. La NEM plantea su enseñanza como medio para formar sujetos críticos y comprometidos con la justicia social, pero su realización requiere transformar las condiciones institucionales que aún restringen el ejercicio de la autonomía y la participación estudiantil. Solo si la escuela se asume como un espacio de deliberación, corresponsabilidad y acción colectiva, la libertad política podrá convertirse en una experiencia educativa real y no solo en un principio discursivo.

1.7.2 La tensión entre las nociones de libertad económica y libertad política en los programas de la NEM.

La noción de libertad económica, entendida como la capacidad de los individuos para decidir sobre sus propios medios de producción, consumo y desarrollo material, constituye un componente esencial del ejercicio ciudadano. Sin embargo, en el marco de la NEM, este tipo de libertad se subordina al ejercicio de la libertad política, que es concebida como el eje formativo para la participación democrática, la justicia social y la construcción de una ciudadanía activa. Esta jerarquía no implica la negación del ejercicio de la libertad económica, sino su reinterpretación a la luz de una educación que busca anteponer el bien común y la corresponsabilidad social a los intereses individuales.

Desde la perspectiva de Agostinelli (2022), la libertad económica solo adquiere sentido cuando se ejerce con responsabilidad social, es decir, cuando las decisiones individuales se orientan hacia el beneficio colectivo. Este planteamiento cuestiona la noción clásica de libertad basada en la competencia y la acumulación, y se acerca a la visión de la NEM, que concibe la educación como un espacio de formación ética y política antes que económica. En este contexto, la libertad económica deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio que permite ejercer de forma más plena la libertad política y ciudadana.

Arroyo (2015) refuerza esta idea al afirmar que la educación debe fomentar una libertad crítica y consciente, capaz de desafiar las estructuras de poder y desigualdad. Desde su visión, el ejercicio de la libertad económica carece de valor emancipador si no se acompaña del pensamiento político y de la participación cívica. En consonancia, Cisneros (2015) argumenta que la verdadera autonomía no se mide por la capacidad de consumir o producir, sino por la posibilidad de intervenir en las decisiones que afectan a la comunidad. Ambas posturas coinciden con los principios de la NEM, que buscan formar sujetos con conciencia política y social, más que simples agentes económicos adaptados al sistema.

Por su parte, Cejudo Córdoba (2007) y Godoy Arcaya (2004) sostienen que la libertad, para ser genuina, debe articularse entre el desarrollo individual y la responsabilidad hacia los demás. En sus planteamientos, el ejercicio de la libertad económica no puede

desvincularse de la dimensión ética ni de las condiciones estructurales que determinan el acceso a las oportunidades. Esta mirada crítica coincide con la postura de la NEM, que reconoce las desigualdades históricas del país y prioriza la formación política como medio para transformar esas estructuras. En este sentido, educar para el ejercicio de la libertad política implica dotar a los estudiantes de herramientas para comprender, cuestionar y modificar las condiciones económicas que los rodean.

Desde una perspectiva más humanista, Pino Emhart (2006) y Diab (2020) destacan que la libertad económica puede ser un espacio de creatividad y autorrealización, pero advierten que su ejercicio sin un marco ético-político conduce a la exclusión y al individualismo. Por ello, la educación debe orientar la libertad económica hacia fines comunitarios y solidarios. Este enfoque se refleja en la NEM, que no busca eliminar la dimensión económica, sino integrarla a una pedagogía de la participación, en la que el uso de los recursos y la toma de decisiones respondan a valores de justicia, equidad y democracia.

Finalmente, Ravanales (2023) plantea que la libertad económica en la escuela debe entenderse como parte de un proceso de empoderamiento político, en el que los estudiantes aprendan a reconocer su papel como agentes de cambio. Esta visión coincide con la NEM al priorizar la formación de ciudadanos críticos capaces de ejercer su libertad política para transformar las condiciones económicas, en lugar de simplemente adaptarse a ellas.

En conjunto, estas perspectivas muestran que la libertad económica no puede entenderse únicamente como ausencia de restricciones o capacidad de elección individual. Por el contrario, su ejercicio depende de condiciones sociales, institucionales y educativas que amplían o limitan las oportunidades reales de las personas. Esta observación resulta relevante para la presente investigación porque permite cuestionar la forma en que la NEM aborda esta dimensión de la libertad y analizar si la prioridad otorgada a la libertad política deja suficientemente visible el papel que desempeñan las condiciones materiales en el desarrollo de la autonomía.

En suma, la noción de libertad económica, aunque relevante, ocupa un lugar subordinado dentro del marco ideológico de la NEM, que pone el acento en la emancipación política y en la construcción de ciudadanía. Desde una mirada crítica, esta orientación

pedagógica pretende contrarrestar las lógicas de mercado que reducen la educación a un instrumento de productividad, proponiendo en su lugar una enseñanza centrada en la autonomía política, la justicia social y el compromiso colectivo. La verdadera libertad, según este enfoque, no radica en el poder adquisitivo únicamente, sino en la capacidad de elegir la posibilidad de transformar las condiciones que determinan esas elecciones.

1.8 Objetivo, preguntas y supuestos de investigación

1.8.1 Objetivo general

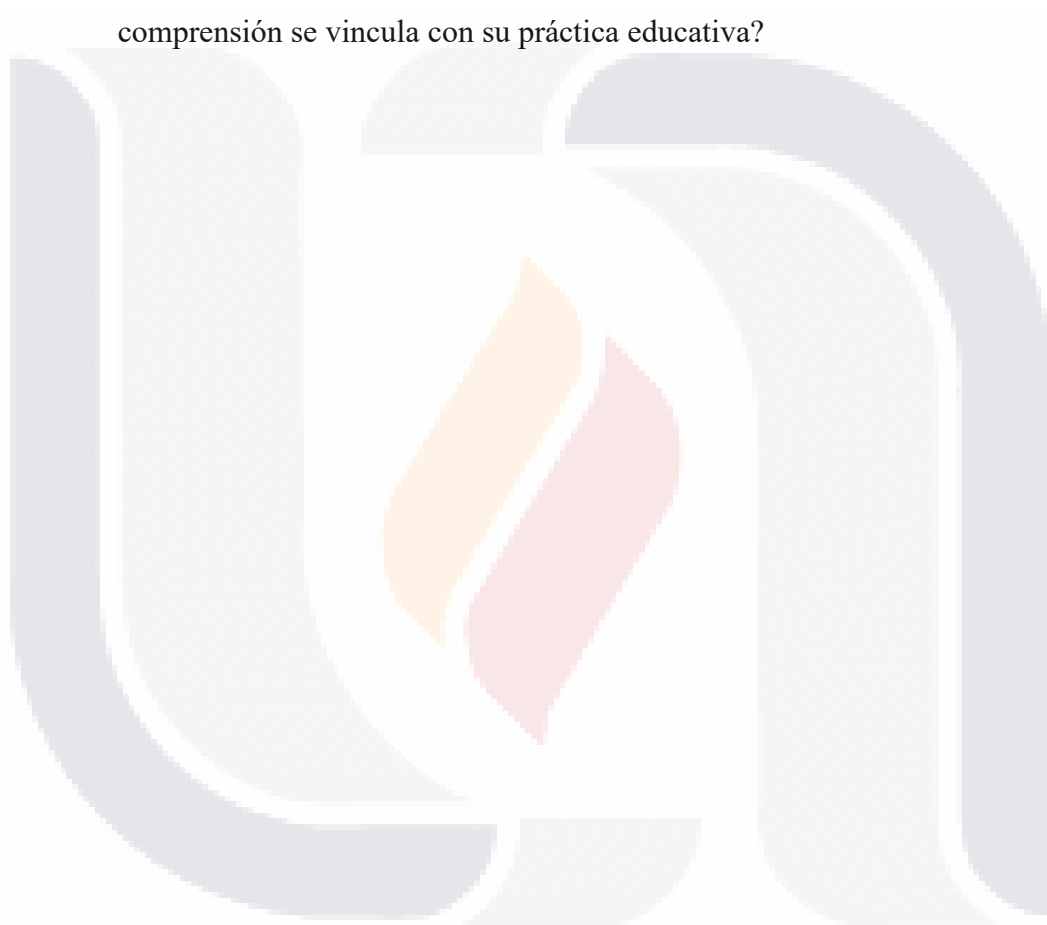
Analizar la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a Nivel de Educación Media Superior, identificando las teorías educativas y filosóficas que sustentan los programas de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) de Humanidades, para comparar la noción de libertad política y económica, así como su impacto en la práctica educativa.

1.8.2 Objetivos específicos

- Identificar las teorías educativas y filosóficas acerca de la libertad y cómo las presenta la NEM en los programas de educación media superior en las UAC de Humanidades I, II y III (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c)
- Comparar la noción de libertad política (Sen, 1999; Habermas, 1984; Marx y Engels, 1848; Taylor, 1994; West, 1989; Fraser, 2000) empleada en las UAC de Humanidades I, II y III, revisando las teorías de la libertad (Sartre, 1943; Arendt, 1958/2005; Berlin, 1969; Kant, 1785; Maslow, 1943; Friedman, 1962) mencionada por el mismo programa.
- Análisis de las implicaciones políticas de la enseñanza de la libertad política y la libertad económica, por medio de la realización de entrevistas a coordinadores y maestros, para identificar las tensiones y conflictos potenciales entre ellas.

1.9 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las teorías educativas y filosóficas en las que basa la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sus nociones de libertad?
- ¿Qué entiende la NEM por Libertad Política y Libertad Económica?
- ¿Cómo comprenden e interpretan docentes y coordinadores de Educación Media Superior la noción de libertad propuesta por la NEM y de qué manera esta comprensión se vincula con su práctica educativa?



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. La construcción curricular de la libertad en la Nueva Escuela Mexicana

2.1.1 Conceptos clave y teorías relevantes

Para comprender cómo la noción de libertad se relaciona con la forma de enseñanza que propone la NEM, se deben entender los fundamentos pedagógicos que emplea y que presentaremos a continuación.

La educación se divide en tres tipos: la formal, la no formal y la informal. La educación formal es la que, además de ser planificada e intencional, es obligatoria para el desarrollo profesionalizante de las personas (Jesuites Educació, 2025). La educación no formal es la que “es intencionada y planificada pero fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria. Son educación no formal los cursos de formación de adultos y la enseñanza de actividades de ocio o deporte, por ejemplo” (Jesuites Educació, 2025). Por último, tenemos la educación informal, que es aquella que se recibe sin planificación ni intencionalmente, en el núcleo familiar, en situaciones cotidianas y también laborales (Jesuites Educació, 2025).

Aunque estas distinciones permiten ubicar el espacio institucional en el que opera la NEM, el interés de esta investigación se concentra en la educación formal debido a que constituye el ámbito donde el Estado define explícitamente los fines de la formación ciudadana. En consecuencia, resulta pertinente analizar cómo las concepciones de libertad presentes en el currículo son traducidas en prácticas pedagógicas concretas y qué tipo de sujeto buscan formar. Además, nos concentraremos en el paradigma constructivista, ya que es el pilar de la NEM según dice su *Documento Base para el Bachillerato General*:

El modelo educativo que propone la Nueva Escuela Mexicana, al ser la estructura conceptual que guía la planificación, diseño y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, resalta el papel del constructivismo, enfoque pedagógico que permitirá a la comunidad estudiantil acceder a un aprendizaje activo (SEP, 2024, p.4).

Del constructivismo centraremos nuestra atención en algunos conceptos clave para poder analizarlos, entre los que destacan: El evolucionismo en los procesos cognitivos del individuo, el desarrollo de la autonomía en el alumno, la obtención de herramientas por medio del aprendizaje, el desarrollo de capacidades individuales, la figura del profesor como un compañero y guía en el aprendizaje, y el alumno como un ente activo en su educación.

El constructivismo, como fundamento pedagógico de la NEM, orienta la comprensión del tipo de educación que el país requiere para formar ciudadanos críticos y participativos. A partir de este enfoque se recuperan las aportaciones de diversos pensadores que han desarrollado sus principios con el propósito de sustentar teóricamente la tesis que aquí se plantea, pero primero comenzaremos por revisar cuál es el pensamiento central del constructivismo. "La filosofía educativa de la Escuela Nueva busca desarrollar las potencialidades, habilidades de los alumnos, el fin último del hombre es mejorar y comprender sus etapas de evolución psico-educativo" (Izazaga Carrillo, 2011, p. 54). En esta cita notamos que ya se cumplen algunos requisitos del constructivismo, como son el fomento de capacidades, evolución, autonomía, el joven que es activo y sólo nos faltaría el concepto de obtener herramientas y la figura del profesor, pero al ser una idea general de este pensamiento no podemos adelantarnos a juzgar las propuestas sin antes revisar algunos de sus representantes.

El primero es John Dewey, filósofo, psicólogo y pedagogo liberal estadounidense quien nos menciona lo siguiente sobre la educación:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para sus futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de cuerpos organizados de información y de formas existentes de capacitación, que constituyen el material de instrucción (Dewey, 2000, p. 155).

En esta visión sobre la educación vemos como para Dewey un factor importante es la responsabilidad que debe tener el joven, no sólo sobre los conocimientos que adquiere y cómo, sino también que debe tener responsabilidad al utilizar lo aprendido en su futuro, es decir, sus decisiones y planes a corto, mediano y largo plazo. Lo que encontramos afín con la NEM y su pensamiento constructivista es la idea de que el sujeto tiene la autonomía

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejemplificada por la responsabilidad de las decisiones que se toman, también la obtención de herramientas que apoyan la construcción de su conocimiento y formación como individuo, de igual forma el desarrollo de las capacidades individuales y la figura del alumno como un ente activo, aunque no menciona la figura del maestro como tal, se puede deducir que es un guía en la formación del alumno:

(...) busca que las personas egresadas del Bachillerato General contribuyan a la creación de una ciudadanía reflexiva, con capacidad de formular y asumir responsabilidades de manera comunitaria, interactuar en contextos plurales y propositivos, así como trazarse metas y aprender de manera continua y colaborativa (SEP, 2024, p.7).

Es por esto por lo que la propuesta de Dewey es afín a la NEM.

María Montessori, por su parte, expone métodos activos e individualización de la enseñanza, aunque proponía que el niño podía ser guiado a la auto enseñanza por medio de brindarle los materiales y ambientes adecuados. Para ella el profesor jugaba un papel muy importante, al señalar que:

Su actuación indirecta debe ser asidua: debe preparar, con pleno conocimiento de causa, el ambiente, disponer el material didáctico con habilidad e introducir, con el máximo cuidado, al niño en los trabajos de la vida práctica. Corresponde a ella saber distinguir al niño que busca el camino correcto de aquel que se equivocó de camino: siempre debe estar tranquila, siempre dispuesta a ayudar, cuando es solicitada, a fin de demostrar su amor y su confianza. Estar siempre dispuesta: sólo esto (Montessori, 2000, p.159).

Observemos que Montessori enfocó mucho su atención en cómo debe de ser el maestro (ella está hablando sobre su propio método, así que por eso se refiere al profesor como si fuera una mujer, pero es aplicable a cualquier género), el educador estará completamente dispuesto a brindar todas las herramientas al alumno y, si bien no tiene que ser totalmente capaz de localizar a un niño que ha perdido el camino, tiene la habilidad de identificar si un alumno no está aprovechando todo su potencial para que éste pueda desarrollar bien todas sus habilidades. Montessori se relaciona con el constructivismo, principalmente, por su forma de ver la figura del profesor como un guía y acompañante en el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizaje del alumno, pero también encontramos otros elementos del constructivismo como la figura del alumno que es alguien activo en su educación, también se interesa por la autonomía del educando y el adecuado desarrollo de sus capacidades individuales por medio de la correcta obtención de herramientas que le ayuden, lo que deja de lado es el evolucionismo de los procesos cognitivos al depender de un sistema de autoenseñanza el joven tendría dificultades sobre cuál será la forma correcta de obtener el conocimiento para él, pero por lo demás esta propuesta también entra en el paradigma constructivista, sobre lo que es la educación. Esta idea de Montessori se alinea con lo dicho en los documentos de la NEM que proponen lo siguiente: “Con la NEM, tanto el docente como el estudiantado, motivan el aprendizaje situado; propician la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva” (SEP, 2024, pp.18-19).

Desde otra perspectiva es Édouard Claparède, psicólogo y pedagogo, quien dice que “la infancia es un conjunto de posibilidades creativas que no deben ser frenadas” (Gadotti, 2000, p. 160). Es por esto por lo que me parece pertinente agregar su propuesta sobre lo que es la educación:

(...)

3. El resorte de la educación no debe ser el temor del castigo, ni tampoco el deseo de la recompensa, sino el interés. (...)

5. La educación debe pretender el desarrollo de las funciones intelectuales y morales.

6. La escuela debe ser activa.

7. La escuela debe hacer amar el trabajo. (Claparède, 2000, p.161)

En el primer punto, el autor se refiere a que no debe asociarse la escuela con el miedo, sino que genere un interés en el estudiante para que éste comprenda que no es sólo obedecer por obedecer, que si lo hace es porque la escuela toma en cuenta sus intereses y los apoya, además que es un lugar que prepara a los niños para que sean ellos mismos. El segundo punto busca dejar de lado los conocimientos que se vuelven ideas inertes en la cabeza del educando por no poder aplicarlos en la vida real o no encontrar relación con ésta. El punto tres se refiere

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a transformar el aula en un laboratorio, en el que el individuo pueda desarrollar su potencial por medio del juego y las actividades en equipo, para que esté cómodo y no se sienta tan encerrado. Por último, menciona que la escuela ha de hacer que el alumno ame su próximo trabajo, si estudia lo que realmente le interesa y tiene un amor por ello, su trabajo nunca será un trabajo, será un juego a gran escala que lo llenará como persona y a la sociedad en la que se desenvuelve en el futuro (Claparède, 2000). Esto es un punto importante que menciona la NEM en sus *Principios y Orientaciones Pedagógicas*, pero lo enfoca no solo en las prácticas docentes, sino que también en la sociedad al decir que:

A las y los jóvenes egresados les cuesta mucho incorporarse a un trabajo, algunos por la baja calidad de su educación, pero a otros porque la economía y la sociedad no abren los espacios suficientes para la realización de su vida. Ante este escenario se dedicaron muchos recursos para mejorar las habilidades socioemocionales con la idea de facultar a la población para el empleo (SEMS, 2019).

Es entonces que en Claparède encontramos los siguientes elementos del constructivismo, el alumno como un ente activo en su educación gracias a los juegos, la obtención de herramientas que desarrollen sus capacidades individuales, el profesor como una figura que guía al niño en el amor por su trabajo y la construcción de su conocimiento. No obstante, no resulta claro si este autor habla de la evolución en los procesos cognitivos de la persona, porque su propuesta educativa la enfoca principalmente en los niños y no sabemos si esto puede aplicarse en otras etapas, pues no lo especifica, pero aun así cumple con cinco categorías de un total de seis, así que también se puede vincular con el constructivismo y la postura de la NEM.

Con Claparède concluimos las propuestas educativas constructivistas que se relacionan con la NEM. Muchas de las ideas del constructivismo en la educación son promovidas por la burguesía, eso hace que los niños tengan la misma mentalidad, preparan sus ideologías para que el sistema se mantenga igual y no cambie. Si el estado está siendo manejado por la burguesía, ellos no querrán que las cosas cambien, por eso el estado maneja la educación, le conviene para así seguir generando la misma mentalidad en cada niño para que cuando sea adulto no critique su sistema y lo acepte, manteniendo el mismo orden.

En respuesta a esta idea tenemos el pensamiento de “las *classes nouvelles* francesas que tuvieron su origen en Brasil” (Claparède, 2000, p.152). En esta corriente surgen pensadores como Paulo Freire, quien al tener muchas de las ideas que se desarrollaron en el constructivismo y la nueva escuela, tiene el siguiente concepto sobre la educación: “Denunció el carácter conservador de esa visión pedagógica y observó correctamente que la escuela podía servir tanto para la *educación como práctica de la dominación*, como para la *educación como práctica de la libertad*” (Claparède, 2000, p.152). Esto mencionado es una de sus más grandes contribuciones escritas en las que nos demuestra cómo el niño puede ser enfocado para vivir en una sociedad en la que los ricos sigan teniendo el poder y las clases bajas no se metan en esos asuntos o que la educación puede funcionar como un medio para que el niño sea libre y tome decisiones que en un futuro confronten estas ideas y transformen su realidad.

Educar no es ser omiso, ser indiferente, ser neutro frente a la sociedad actual. Dejar al niño a la educación espontánea de la sociedad es también dejarlo al autoritarismo de una sociedad nada espontánea. El papel del educador es intervenir, tomar posición, mostrar un camino, y no omitirse. La omisión es también una forma de intervención (Gadotti, 2000, p. 153).

Freire ve a la educación como un medio para generar ciudadanos responsables y libres, capaces de crear su propio conocimiento, además de transformar la sociedad, también podemos saber sobre la educación desde su punto de vista lo siguiente:

Toda su obra está dirigida hacia una teoría del conocimiento aplicado a la educación, sustentada por la concepción dialéctica en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento (Gadotti, 2000, p. 153).

Tenemos otro elemento importante que agregar a nuestro concepto sobre la educación, ahora también sabemos qué tipo de relación debe existir entre el maestro y el alumno, ya que la educación no es sólo un trabajo del maestro o sólo del alumno, sino de los dos. Además de esto es interesante ver cómo define, Freire, el conocimiento:

El conocimiento no es sólo un movimiento de la conciencia, sino que una interacción de ésta con el mundo que, al entenderlo y usarlo humanamente, se transforma en un producto objetivo, material y social. Es decir, cultural.

El conocimiento crítico es también material, ya que la transformación es un acto físico, en un tiempo real dado.

El conocimiento del mundo se materializa en la práctica socio – educativa y no en un momento o tiempo o espacio intelectual, anterior o posterior a la práctica (Olivera Rivera, 2005, p. 48).

Es importante ver como Freire piensa el conocimiento para entender por qué ve de esa forma a la educación, cuando habla de conocimiento lo ve en dos modalidades: conocimiento a secas y conocimiento crítico. El busca que la educación haga al individuo pasar de un mero conocimiento superficial a uno que realmente le ayude en su vida diaria, un conocimiento que sea cuestionado por el educando, para que no se conforme con lo que ve, sino que también sea capaz de relacionarlo con situaciones de su vida a corto, mediano y largo plazo. Estas ideas coinciden lo que menciona la NEM que debe tener como propósito la Educación Media Superior:

Fomentar una educación creadora, productiva, que promueva la libertad y la dignidad del ser humano, formando ciudadanos y ciudadanas conscientes de los procesos y problemas globales, así como de la importancia de mantener el cuidado físico y una vida con bienestar emocional y afectivo; que se asuman como agentes de transformación social, dispuestos a participar de forma individual y comunitaria (SEP, 2024, p.5).

Estas ideas se ven apoyadas por sus bases en Freire, quien pensó en todo al hablar de un método propio que propone esto de la educación:

El educador brasileño propone el «Método Freire» que está basado en la educación popular para las grandes masas analfabetas que necesitan su superación cultural a través de la alfabetización. Pero ésta no debe ser solamente para aprender a leer y escribir, para conocer las letras, las palabras y las frases en forma estática, como lo plantea la educación tradicional o «educación bancaria», sino buscando a través

del diálogo, la creación de una conciencia sobre la situación real que se vive en la sociedad; y la filosofía profunda de una educación popular en la libertad para luchar por la justicia social. El hombre debe tener conciencia de su realidad y debe luchar por la libertad para alcanzar la justicia social (Ocampo López, 2008, p.69).

Esta es una definición más completa de la propuesta educativa de Freire y cercana a lo que buscamos en esta investigación, aunque esta propuesta fue formulada originalmente para procesos de alfabetización de adultos. Lo que queremos hacer es aplicar estas ideas a la educación general de los jóvenes mexicanos, no negamos que sea importante la alfabetización y menos en el punto histórico en que está situado Freire, pero es necesario que se hagan estas cosas desde que son niños ya que la NEM se aplica desde preescolar con estas ideas como base, así en un futuro, lo comprenderán y no se enfrentarán a estas situaciones. Por esto dice Freire “que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno” (Freire, 1965/2008, p. 4).

La visión de Freire está totalmente influenciada por el constructivismo, mismo que es base en la NEM, ya que integra todas sus categorías en su propuesta educativa, comenzando con que el profesor es un guía y compañero en la educación del estudiante y es quien debe ser muy activo en el proceso de enseñanza, gracias a las herramientas brindadas por el profesor que debe adaptarse a los procesos no sólo evolutivos cognitivos sino también a los de su lenguaje, para desarrollar al máximo sus capacidades como individuo autónomo, capaz de lograr adquirir, criticar y transformar su conocimiento mientras lo va construyendo, es por esto que a nuestro parecer y basados en los conceptos principales, la propuesta de Freire es totalmente afín a la NEM y su visión constructivista.

En contraste la propuesta educacional de Reyero García nos comenta lo siguiente sobre la educación:

Una educación que desenmascara las sutiles formas de opresión que se presentan en nuestra sociedad es una educación crítica, cuya única propuesta es la lucha contra toda opresión pero que no cree en la existencia de una naturaleza humana a desarrollar y que, por lo tanto, sólo sirve para desenmascarar y, como su esencia es

siempre la sospecha de que bajo todo tipo de ideología hay algún tipo de opresión, los profesores deben favorecer una adhesión hipotética y condicional, nunca una adhesión total, hacia ninguna idea (Reyero García, 2003, p466).

La metáfora de las "máscaras" permite comprender los procesos mediante los cuales el individuo adapta su comportamiento a distintos contextos sociales. El ser humano utiliza tres máscaras; una para toda la sociedad, otra para los más cercanos y una última que es con la que ellos se ven a sí mismos en el espejo y la educación no sólo debe de romper con un esquema de lucha contra la opresión social, sino también contra la opresión de uno mismo, uno no debería de usar máscaras debería de poder ser quien es frente a cualquiera, sin miedo y con responsabilidad. Esta podría ser una de las propuestas que menos coinciden en apariencia con el paradigma constructivista pero curiosamente tiene cinco de seis conceptos que son: la autonomía, desarrollo de capacidades individuales en el estudiante, el brindar las herramientas necesarias por parte del profesor que debe ser un acompañante y guía al mismo tiempo, también debe ser activo el estudiante para generar ese desenmascaramiento, el único concepto del que prescinde está propuesta es la del evolucionismo, pero aun juega un papel importante siendo relacionada con el constructivismo al enseñar a construir no sólo su conocimiento sino también su personalidad como individuo.

Curiosamente en la UAC de Humanidades II se maneja un tema llamado Sometimiento/Civilidad donde se pretende enseñar ese pensamiento crítico que propone Reyero y el objetivo que persigue ese tema lo deja ver:

Comprende los conflictos que constituyen la experiencia colectiva de una comunidad para cuestionar tales procesos de sujeción, esclavitud, servidumbre voluntaria y explotación mediante el análisis crítico del discurso. Lo anterior le permite concebir los sentidos y formas de la experiencia colectiva de una comunidad. Se pretende que el estudiante conozca prácticas clásicas y contemporáneas que consideran que en toda comunidad se realizan procesos de sometimiento, de exclusión, de soberanía, de obediencia, de rebeldía y ejercicios de ciudadanía, y que emplee ese discurso para valorar cómo ocurren tales procesos en una comunidad determinada (SEP y SEMS, 2023d, p.10).

Así podemos notar que la NEM busca que los jóvenes se liberen de las posibles opresiones que puedan vivir por parte de cualquiera, pero no queda completamente claro si esto lo busca en un sentido social o individual que también sería necesario desarrollar en el estudiante.

Finalmente, otra que es afín a la NEM nos es dada por otro latinoamericano, Mateos, donde se resalta la importancia que tiene la educación en la formación de las personas:

Si partimos de la idea de que el proceso educativo es el medio por el cual los seres humanos se construyen a sí mismos en lo colectivo y en lo individual, la educación sería entonces ese medio por el cual es posible un modo específico de ser humanos; acaso la única posibilidad de ser. Por esa razón, es en este proceso en donde nos constituimos, donde se impulsa un proyecto de humanidad, es decir, una utopía. Sin embargo, se busca hacer prevalecer en la comunidad un sistema de valores que expresa la visión del mundo y la postura antropológica de la comunidad, o al menos de la parte que en ella detenta el poder (Mateos Castro, 2011, p.32)

Aunque el autor nos refleja que esta construcción de uno mismo en la educación es una utopía, es una de las buenas porque ésta se ve reflejada en la realidad de la persona, una utopía puede verse realizada y la educación es el medio más apropiado para generar personas que estén conscientes de sus realidades, como ciudadanos capaces de actuar sin perder su autonomía como individuos, si ellos se construyen adecuadamente, después se adaptarán a la sociedad para que este encaje con lo que ellos creen, esto es importante porque si no el individuo estará perdido en un mar social donde nunca pensara por sí mismo, sino que lo hará la sociedad por él, es así que aparecen problemas de identidad, porque el individuo es incapaz de tomar decisiones sin preocuparse por lo que los demás pensarán o dirán de él. Esta propuesta educacional nos muestra a un alumno activo en la construcción de su conocimiento y de su propio ser gracias a que el profesor funge como guía en su obtención de herramientas para desarrollar sus capacidades individuales, así como tener autonomía, pero más que una evolución cognitiva lo ve como una evolución de los procesos sociales a los que está sujeto el individuo y es por esto por lo que sólo cumplirá con cinco de los rasgos para coincidir con el paradigma constructivista de la NEM.

En conclusión una propuesta educacional que coincida con el paradigma constructivista de la NEM y según lo anteriormente expuesto, sería la que vea a la educación como: Un proceso mediante el cual, maestro y alumno, construyen conocimientos, el alumno para comprenderse y comprender la sociedad en la que vive, además de que lo ayuda a adquirir conocimientos y habilidades que después utilizará en su vida diaria con responsabilidad, mientras que el profesor debe estar dispuesto a brindarle todas las herramientas y aprender que cada alumno tiene motivaciones diferentes, además de ser capaz de relacionar los contenidos con su realidad, así como desarrollar una responsabilidad y amor por el estudio, todo esto con el fin de generar personas que sean activas, creativas e imaginativas, como individuos y en el ámbito social. Pues entonces la mejor propuesta educacional con afinidad constructivista sería la de Paulo Freire, ya que el contempla los seis conceptos importantes del constructivismo y coincide de mejor forma con esta idea sobre educación constructivista apegada al modelo de la NEM.

2.1.2 Relación con el proceso de aprendizaje

En los objetivos particulares de la EMS se escribe lo siguiente: “Promover la equidad y la igualdad, para que todas y todos tengan acceso al mismo trato y oportunidades para el goce y ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (SEP, 2024, p. 14)

Este tema abarca la libertad en el dominio de la educación, ya que investiga cómo se puede conceptualizar la libertad en términos de enseñanza y aprendizaje. Sigue las líneas de la teoría de la enseñanza, pero en una perspectiva general. Esto se debe a menos fuentes disponibles, lo cual sugiere lo poco que se ha estudiado de este tema. Sin embargo, todas estas teorías discuten sobre la libertad y su papel en el proceso de aprendizaje, lo que es aún importante para un entendimiento general del marco de aprendizaje sobre ser libre (García, 2003; Hoz, 1979; Lamutte, 1989; Ocampo, 2008; Otrado, 2023).

La libertad y la educación están relacionadas con el ejercicio de la libertad individual, ya que influyen en la habilidad de los estudiantes para ejercer su autonomía. Por otro lado, esta se relaciona con la libertad política, ya que una educación que enseña la libertad promueve el desarrollo de una sociedad libre y justa (García, 2003; Hots, 1979; Lamut, 1989; Ocampo, 2008; Otrado, 2023). Este tema es fundamental para la tesis porque nos permite

evaluar cómo las personas en la Nueva Escuela Mexicana integran la libertad en sus prácticas educativas. La investigación sobre la libertad educativa puede revelar si las prácticas docentes modernas promueven un aprendizaje autónomo significativo.

El análisis de las teorías educativas recuperadas por la NEM permite advertir que la libertad es concebida principalmente como un proceso formativo asociado a la autonomía, la participación y la transformación social. Sin embargo, las distintas tradiciones revisadas muestran que no existe una única forma de comprender la relación entre individuo y comunidad. Mientras algunas perspectivas enfatizan la emancipación colectiva y el compromiso social, otras destacan la importancia de preservar espacios para la autodeterminación personal y la pluralidad de proyectos de vida. Esta diversidad teórica resulta fundamental para comprender las tensiones que posteriormente se identifican en los programas de Humanidades y en las interpretaciones realizadas por los docentes entrevistados.

2.2 Análisis Fenomenológico de la noción de Libertad propuesto por la NEM

2.2.1 Enfoques pedagógicos que promueven la libertad

Los estudios sobre la libertad suelen, en su mayor parte, estar basados en métodos cualitativos teóricos y filosóficos, cuyo contenido implica una crítica de los conceptos ya existentes e ideas sobre la libertad y su relación con los aspectos políticos y de la vida de las personas (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023). Esta tendencia apunta a la necesidad de integrar enfoques más diversos para abordar el complejo concepto de libertad en la investigación educativa.

Las investigaciones revisadas sobre la libertad se han desarrollado principalmente desde perspectivas educativas, filosóficas y sociales, crítico de los métodos tradicionales que experimentan con la libertad económica y la relación con la responsabilidad social. Los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudios liberales enfatizan la importancia de desarrollar ciudadanos activos que promuevan la justicia y la igualdad (Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022). Además, examina la tensión entre las libertades negativas y positivas, junto con la influencia de las emociones en los casos en que las personas pueden ejercer sus libertades. En ese sentido se relaciona con la materialización de la educación y el compromiso cívico, exigiendo un enfoque integral (Cisneros, 2015; Pino, 2006; Ortellado, 2023).

En otro orden de ideas, al analizar los estudios que abordan la noción de libertad, es posible identificar elementos convergentes con el presente estudio, en tanto que dichos trabajos tienen como propósito examinar y promover la libertad desde una perspectiva educativa, así como social. En este sentido, se enfatiza la relevancia de su estudio y profundización como condición necesaria para el desarrollo integral del individuo. Por ejemplo, en el estudio de Agostinelli (2022) se comparan las opiniones de Sartre y Lacan sobre la responsabilidad y la libertad, lo cual demuestra que la comprensión de estos conceptos es la clave para la experiencia subjetiva. Según lo escrito por Freire y Rogers, deberíamos fomentar una educación auténtica y crítica para establecer la atmósfera adecuada para que los estudiantes expresen su libertad de una manera plena y responsable (Ortellado, 2023 y Ocampo, 2008). En una línea similar, Delgado Parra (2017) y Cano Cabildo (2015) analizan la libertad en términos de derechos humanos y acción política.

También afirman que la educación debería ser el medio para desarrollar su libertad y garantizar su participación dentro de la sociedad. En ese sentido, los autores coinciden en que la educación, que se basa en la fusión de libertad y responsabilidad, podría ayudar a desarrollar capacidades para abordar los problemas sociopolíticos contemporáneos y mejorar la capacidad de las personas para ser justas e igualitarias socialmente (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

En este estudio, además de entender la relación entre educación y libertad en la enseñanza, se analizaron diferentes definiciones de libertad, profundizando en la conceptualización de este término en el ámbito educativo y social. Lucena (2009, p.106)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

señala que la libertad es un tipo de autenticidad que se manifiesta como el reconocimiento de la diversidad y la auto nacionalización en la interdependencia entre las identidades personales y sociales; por lo tanto, es requisito para promover la vida interpersonal democrática. Desde la perspectiva de la justicia social, Osorio García (2010, p.143) ve la libertad como la capacidad de igualar oportunidades y tomar decisiones con la posibilidad de ser parte de la evolución social. Desde Hoz (1979, p.19), la libertad educativa es la idea de que la educación es el acceso para autores y pensadores, Cisneros (2015, p.7-8) destaca la “falta de dominancia” como un pilar fundamental de la definición de libertad. Afirmar que la liberación de la libertad es necesaria para lograr una sociedad justa. Todas estas definiciones coinciden en comprender la libertad como algo más que elegir, sino como elección, deseo y posibilidad, auto reconocimiento, deseo y realidad, en otras palabras, el derecho de autodeterminación, la justicia social y la vida pública.

Como ya se ha hecho referencia, el aspecto a destacar en estos trabajos es la conexión entre libertad y educación, siendo esto la parte medular que conforma esta investigación. En este sentido, los autores enfatizan que debemos educar de manera libre, ya que la educación constituye una condición para el ejercicio de la libertad. al permitir el desarrollo pleno de cada individuo y con ello la formación de una sociedad democrática. Freire, por ejemplo, sostenía que la educación debe enseñar al individuo a ser libre y a no conformarse, promoviendo la cooperación con los tiempos sin sacrificar su esencia (Ocampo, 2008). Khoza (1979) en sus artículos menciona que la educación liberal los deja capaces de decidir de una manera relevante para su propio bienestar y, de otros, para el bienestar social. Ovelar (2008) menciona que la educación debe promover la conciencia crítica y la acción social, crear las circunstancias en las que los seres humanos puedan conquistar su propia libertad de una manera activa y consciente.

Por lo anterior también es importante mencionar que para Delgado Parra (2017) y Canoca (2015) la educación es un medio importante para proteger los derechos y las libertades fundamentales. Esto es para mostrar que la verdadera libertad es alcanzada si a las personas se les dan oportunidades educativas de modo que puedan participar plenamente en la sociedad democrática. En opinión de estos autores, la educación no sólo debe impartir conocimientos, sino también promover la libertad y la responsabilidad social al mismo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo, produciendo ciudadanos leales a su patria que sean también conscientes de sus derechos y responsabilidades (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023).

En los artículos revisados se han identificado conexiones significativas entre Nueva Escuela Mexicana, libertad y educación. Según los autores explorados, el modelo pretende fomentar un sistema educativo que promueva la autonomía, la igualdad y el pensamiento crítico. Ravanales (2023) ha respaldado la educación como un proceso a través del cual los estudiantes tienen la autonomía para tomar decisiones y, por lo tanto, usar su derecho a la libertad. Para ella, los principios subyacentes de la Nueva Escuela Mexicana, la participación y el empoderamiento de los estudiantes se manifiestan a través de la facilitación de la libertad. Además, Ortellado (2023) propuso la libertad y la autenticidad como pilares fundamentales del crecimiento. En su artículo, plantea que un sistema cultural u organizativo no puede lograr la eficiencia si no permite que las personas involucradas crezcan y revelen su verdadera identidad.

Asimismo, Gallo y Espinel (2021) destacan que la educación debe ser un instrumento de lucha y transformación social, tal y como plantea la NEM que, por un lado, desaparecen las desigualdades y, por otro, instaura la justicia social. Por último, para Cejudo Córdoba (2007) la educación debe ser garante de la libertad como derecho humano. Lo anterior permite constatar que el modelo propuesto puede ser medio para alcanzar la libertad, al unir la educación con la responsabilidad social y la participación en la sociedad de un modo activo. Es decir, los autores, al igual que la Nueva Escuela Mexicana, coinciden en que debe existir libertad, la que es entendida como enfoque en la formación en educación, la cual debe dar cabida a la equidad, a la crítica y a la autonomía (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

Sin embargo, a pesar de la importancia de estos estudios, hay una brecha en la literatura en relación con una comprensión integral de la libertad, ya que a menudo se estudia de manera aislada sin verla en términos de su interacción con la responsabilidad social y el

bienestar comunitario. Específicamente, sin un enfoque integral sobre la libertad, la política educativa no podrá avanzar para garantizar la igualdad de libertad económica, conciencia social y participación comunitaria. Además, dada la escasez de voluntad de la literatura existente para abordar la implementación de la libertad en un paradigma educativo real, resta valor a la teoría. Por lo tanto, no se garantiza cerrar la brecha entre la teoría y la práctica. Dado que los educadores en la formulación de políticas no pueden capacitar a los estudiantes para resolver problemas sociales a menos que estén críticamente comprometidos, esto es un problema crucial.

2.2.2 Importancia de la libertad en la formación integral

La NEM entre los principios que la fundamentan nos dice que la “responsabilidad ciudadana es uno de ellos y dentro de ella se incluye lo siguiente: “(...) las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, *libertad*, equidad y gratitud, entre otros” (SEMS, 2019, p.3). Si ponemos atención entre todos esos valores apuntan a la libertad como parte de algo que debe respetar el estudiante y para lograr eso debe entenderla y saber ejercerla es por esto por lo que se deben entender también las ideas pedagógicas libertarias y generar esa formación integral en el estudiante.

Entre las diversas concepciones de la educación formal, no solo están las exclusivas de la educación, sino que también hay propuestas libertarias. Como ya vimos en los estudios revisados, no basta con enseñarle al sujeto a conocer, hacer y convivir, también hay que desarrollar el Ser, la dimensión del ser que permite al individuo actuar libre e independiente, que le ayude a generar una identidad, saber cuál es su “Yo”. Esto es sobre lo que trabajan las teorías libertarias, comprender quiénes somos para elegir libre y responsablemente. En este apartado se revisarán las propuestas de Delors, Freire, Freinet, Barrio y Mateos Castro.

Con base en las propuestas educacionales revisadas anteriormente, podemos decir que un docente ayuda a los niños y jóvenes en el desarrollo de sus capacidades intelectuales para saber qué, saber cómo, saber vivir con y la creación del yo que es donde puede entrar la enseñanza de la libertad en el alumno, la capacidad intelectual para comprender su realidad, observar sus opciones y elegir con responsabilidad, además de que contribuye al mejor

desenvolvimiento del individuo en la sociedad, al entender que es responsable de sus elecciones tanto para él como individuo, como lo es ante la sociedad; así también comprenderá que las decisiones de otros en sociedad al igual que generan responsabilidades hacia él. Jacques Delors es uno de los primeros en tomar en cuenta los aspectos anteriormente mencionados y nos dice lo siguiente:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser (Delors, 1994, p.91).

Delors (1994), tiene un punto de vista constructivista sobre la educación al dar a los alumnos un papel activo en la enseñanza dónde puedan formar su autonomía y capacidades individuales por medio de la creatividad que es respetada por el profesor que es guía y compañero quien ayuda aplicando los llamados “cuatro pilares de la educación” que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Este último nos menciona el conjunto de identidad y libertad, para que el niño sepa quién es debe elegir de forma libre las herramientas que mejor se adapten a su construcción del conocimiento y así crear una personalidad propia que lo ayude a desenvolverse en el ámbito social. Así se presentan las bases de una educación libertaria que se ve reflejada en otras posturas como la de Paulo Freire.

En cuestión de propuestas libertarias en la educación Freire nos brinda una teoría que retoma una preocupación central del constructivismo ¿Cómo conoce el sujeto? Pero él la amplía de la siguiente manera: ¿cómo realizar una educación capaz de proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad, ayudándolo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? (1965/2008). Freire considera que esto solo puede lograrse con un método activo, dialogal y participante. El diálogo se sitúa frente a la imposición de la formación histórico-cultural, generadora de antidiálogo, de una relación vertical del educador sobre el educando, que no es crítica, no es

humilde. Es desesperante, arrogante, autosuficiente, es decir el antidiálogo, no comunica, no lo instruye, no le enseña: por ende, no hay aprendizaje. Se precisaba, por tanto, de una pedagogía de la comunicación para favorecer el diálogo activo. En esta parte se relaciona con el constructivismo al volver al alumno un ente activo, además de convertir al profesor en un guía y compañero a lo largo del aprendizaje que ayuda a generar una autonomía libre de actitudes mágicas o ingenuas que lo oprimen (Freire, 1965/2008).

En Freire la relación entre la educación y la libertad es muy importante para que las personas no estén desconectadas de su realidad, que se vuelvan conscientes de las decisiones que toman, que sean responsables de las consecuencias que éstas generan en su sociedad y, principalmente, en la construcción de su identidad, como lo comenta a continuación:

La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire, 1965/2008, p.1).

Para Freire la relación entre libertad y educación es creciente, mientras más educación obtengan más posibilidades de ser libre tendrán, no porque unos sean menos libres que otros en cuanto a su capacidad, todos son capaces, pero la libertad es algo que debe desarrollarse, siendo la educación la mejor forma de construirla mientras más avanzados sean sus estudios más capacidad de elegir libremente tendrás, es casi como la idea del constructivismo piagetiano, donde el alumno va desarrollando sus conocimientos dependiendo de la etapa cognitiva en la que se encuentre. Es lo mismo con la libertad de elección, el joven va a desarrollarla dependiendo de en qué etapa se encuentre y mientras más avance y vaya teniendo las herramientas y guías necesarias, mejor será el desarrollo y aplicación de esta libertad de elección.

Para esto la Nueva Escuela Mexicana en su UAC de Humanidades I indica es su primer tema y objetivo lo siguiente que debe lograr el estudiante de bachillerato:

Explora a partir de la pregunta “¿Por qué estoy aquí?” o aquellas que le permitan cuestiona el carácter histórico y existencial de su identidad, para acercarse (de forma

contextual) a los saberes, recursos, prácticas y aplicaciones de las humanidades, especialmente la Filosofía, la Ética o la Lógica, como son la argumentación y el pensamiento crítico (SEP y SEMS, 2023e, p. 43).

Para alcanzar lo anterior es importante mencionar que para lograr esto y con sus bases en este proceso de integración entre la libertad y la educación hay diferentes fases que menciona Freire y que él busca aplicar en su país Brasil, en el que la mayoría de los adultos son analfabetas, es por esto por lo que el enfoca su propuesta de educación libertaria en ese sector de la sociedad, así las personas analfabetas aprenden a ser autores y testigos de su propia historia; capaces de escribir su propia vida, es decir, *biografiarse, existenciarse e historizarse*. Las fases del método para conseguir lo anterior son:

1º Fase: Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.

2º Fase: Elección de las palabras seleccionadas del universo vocabular investigado.

3º Fase: Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar.

4º Fase: Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.

5º Fase: Preparación de Fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores (Freire, 1965/2008, pp.109-113).

En la primera fase propone que hay que estudiar al grupo, saber qué lenguaje utiliza para poder enseñar de una forma en que los conocimientos que se les estén brindando tengan una relación más directa con la realidad en la que viven. En la segunda fase, después de analizar las palabras que utilizan los grupos con los que se trabajará, deben seleccionarse aquellas que ayuden a encaminar mejor nuestro proceso de enseñanza. En la tercera etapa se pensará en situaciones de la vida real que encajen con el pensamiento de los alumnos para que ellos encuentren relación entre su conocimiento y su vida, saber qué de verdad es importante. En la cuarta y quinta fase no es más que crear un plan de clase basado en todo lo anterior para no perder el rumbo mientras se les enseña a los alumnos.

Recordemos que en el paradigma constructivista en el que se basa la NEM ve a el maestro como un guía y compañero que piensa en el desarrollo de las capacidades individuales de los alumnos, formar su autonomía y brindarle herramientas para lograr estas

metas de acuerdo con el proceso cognitivo que mejor le acomode al alumno quien participa de manera activa. Freire respeta estos conceptos al desarrollar estas bases, ya que desde la primera fase el profesor debe estudiar al grupo para saber cuáles son los procesos cognitivos y lingüísticos que emplean; en la segunda elige qué herramientas pueden favorecerles para desarrollar las capacidades individuales y su autonomía, después toma en cuenta al estudiante generando situaciones de su cotidianidad para que sea activo y comprenda las habilidades que está adquiriendo, saber cómo éstas se aplican en la construcción de su conocimiento, siempre enfocado en que es importante desarrollar su identidad para que sepa qué papel juega en la sociedad de su país, en el caso de Freire, Brasil. Para este filósofo y pedagogo es importante y vital que los alumnos no sólo sepan leer y escribir, sino que sean capaces de aplicar sus conocimientos en favor de su propia libertad.

Para Freire, el profesor buscará la forma de relacionar los contenidos cognitivos de la educación formal con el lenguaje mediante ejemplos de la vida diaria, esto hace que el conocimiento sea más asequible y que el alumno pueda utilizarlo para tomar decisiones críticas y responsables, con base en sus propias necesidades.

Freire menciona un error muy grande que suele cometerse en la relación maestro-alumno que no permite que puedan desarrollarse las fases antes mencionadas en la educación, y la cataloga como “Educación Bancaria” y que describe de la siguiente manera:

1. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
2. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
4. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
5. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados
6. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
7. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
8. El educador es quien escoge le contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

9. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
10. El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 1968/2005, p. 53)

Del primer al cuarto punto vemos cómo se rompe una idea que tenemos sobre nuestro concepto de educación, en la que el estudiante y el maestro trabajan juntos para crear y obtener conocimientos. Del quinto al octavo, notamos como es que se rompe la idea de que el alumno puede cuestionar los conocimientos que recibe, además de saberse un ser pensante, capaz de transformar esos conocimientos y adaptarlos a su realidad, este sistema los convierte en meras hojas en blanco que deben ser llenadas sin cuestionarse si el contenido es apropiado para su vida diaria y si responde a sus verdaderas necesidades. En los últimos dos puntos se rompe nuestra idea de libertad de elección, ya que el educador deja de lado la capacidad del joven como persona y lo reduce a una cosa que debe adaptarse a su determinismo catedrático. El mejor ejemplo de educación, privativa de la libertad de elección, la Educación Bancaria, adentrémonos un poco más en este concepto, para comprender la importancia de que exista una relación entre la libertad de elección y la educación.

La concepción bancaria de la educación pretende transformar la mente de los individuos para que se adapten mejor a las situaciones laborales y así poder dominarlos con mayor facilidad. En lugar de observar la educación como un proceso de comunicación y diálogo consciente y con discernimiento, la educación bancaria contempla al educando como un sujeto pasivo e ignorante, que ha de aprender por medio de la memorización y repetición de los contenidos que se le inculcan. Bajo esta lógica, el educador selecciona la información de forma *a priori*, para luego instruirlas, viéndose a sí mismo como un poseedor de verdades únicas e inamovibles (Freire, 1968/2005). Entonces, la calidad de la educación se mide en cuestión de cantidad. Entre más sea la cantidad de conocimiento (depósito) que el maestro (depositante) logre insertar en la cabeza del estudiante (depositario), mejor maestro será. Mientras que entre más información tenga el estudiante, memorice y repita, mejor estudiante será (Freire, 1968/2005).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando el individuo está inmiscuido en una educación bancaria no lucha por sus intereses, ni por una emancipación cultural y social, es como si hubiera perdido el amor por la vida, tal situación es la que ha estado unida a la educación que se impone en las escuelas, sin embargo la pedagogía que propone Paulo Freire es opuesta, ya que sugiere que el individuo adquiera la *biofilia* (Freire, 1968/2005, p. 58) a través del cultivo de su ser, estando con el mundo y no en el mundo, lo cual se alcanza a través de la liberación, respetando su papel activo como lo menciona el constructivismo, pero para ello se requiere que la educación deje de ser mecanicista y Freire explica cuál es el problema además de una solución a éste:

La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad (Blanco y Sandoval, 2014, p.8).

Con respecto a esto la NEM propuso un Marco Curricular que atienda las necesidades del alumnado para que deje de ver a la educación como algo que solo utilizara en su libertad económica y ponga por encima la libertad política buscando lo siguiente:

El propósito principal del MCCEMS es contribuir a la formación integral (académica, cultural, socioemocional y, en su caso, laboral y profesional) en la Educación Media Superior, rescatando los saberes logrados a través de la historia, así como aquellos que proceden de los ámbitos familiar, local, nacional y global, para que el estudiantado acceda a ellos, construya nuevos saberes y los ejecute durante toda su vida en los diferentes ámbitos en los que se desarrolle (SEP, 2024, pp. 12-13)

La propuesta libertaria de Freire propone esas cinco fases sobre cómo debe prepararse el maestro cuando enseña a adultos analfabetos, pero en cuanto al método de educación dentro del aula, no le gusta limitarse o más bien no le gusta limitar el potencial de los profesores y sobre eso nos comenta lo siguiente:

Al tratar, en diferentes oportunidades, como ahora, el problema de la alfabetización de adultos, jamás la reduje a un conjunto de técnicas y de métodos. No

los subestimo, pero tampoco los sobrestimo. Los métodos y las técnicas, naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis (Freire, 1975, parte final de un discurso).

Freire habla en este fragmento sobre como las técnicas y métodos no deben ser inamovibles, debe evolucionar transformarse dependiendo de los individuos con los que se esté intentando desarrollar su autonomía y capacidades individuales esto es igual a lo que propone el constructivismo, que no deja la metodología en una sola posibilidad, ya que sabe que cada individuo es diferente no sólo por sus procesos cognitivos, sino por la necesidad de desarrollar una propia identidad. Freire nota la importancia de desarrollar una conciencia individual y social en el individuo para buscar su libertad para con ello transformar su realidad y la de la sociedad en la que se desenvuelve.

Entre otras teorías que refuerzan la propuesta libertaria de Freire, donde nos propone cinco fases para que el profesor pueda desarrollar su clase en torno a la realidad en que vive el estudiante, encontramos el pensamiento y prácticas de Freinet de las cuales Valencia (2014) nos menciona lo siguiente:

Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación. Propugna un método natural, ofrecer un ambiente favorable al descubrimiento continuado, en el que sea posible la expresión libre y el intercambio y contraste de ideas en una institución que ellos mismos conforman. Introdujo los talleres dedicados al trabajo manual. Además, comienza a salir con sus alumnos y a realizar las llamadas “clases-paseos” en la que se observará el medio natural y humano, del que se llevará a la escuela, primero los ecos orales y después los escritos. Los textos así producidos se corregirán, enriquecerán y constituirán la base de los aprendizajes elementales clásicos que los convierten en un instrumento directo de mejora de la comunicación (p.7)

Lo anterior se relaciona no sólo con la propuesta libertaria de Freire sino también con las teorías educativas expuestas en el subapartado anterior. Esta relación se da si hacemos que los alumnos participen con libertad y vea cómo estos conocimientos se pueden implementar en su vida diaria, ellos se volverán más activos; además, al tomar en cuenta sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

opiniones y preguntas se refuerzas su carácter y seguridad, el saber que puede participar y cambiar el rumbo de la clase, para obtener una respuesta a su mismo interés, lo hará después investigar por su parte para comprender aspectos que no se vieron en clase y si el maestro mantiene la mente abierta y se presenta como facilitador puede aumentar el conocimiento y las habilidades del joven, aunque la propuesta de “clases-paseos” suena extraña, ya que son niños y se pueden distraer muy fácilmente, les sirve porque el maestro puede notar cuales son los intereses individuales de cada alumno y con base en eso desarrollar sus otros contenidos, para captar la atención de ellos.

La NEM, con ayuda del constructivismo, busca nuevas formas de enseñar y mantener a los estudiantes atentos para saber qué herramientas necesita cada uno en su desarrollo de capacidades individuales y autonomía. En esta propuesta educativa de Freinet (Valencia, 2014) el alumno es un individuo activo al estar prestando atención a lo que el profesor dice, para luego tomar las herramientas que más le acomoden en la construcción de su conocimiento y poder aplicar esto en su realidad, de forma responsable y sobre todo libre, ya que no se le fuerza, el individuo decide por sí mismo estar atento, es así como el profesor juega un papel de guía y compañero ya que estará al pendiente de mantener la atención en él, en este punto se relaciona con las fases de Freire quien propone primero analizar al grupo al cual se le va a enseñar, para saber que herramientas y lenguaje utilizar con ellos y así mantener el enfoque en su clase. Esta propuesta educativa no sólo se relaciona con el constructivismo, sino que también refuerza la iniciativa libertaria de Freire.

Otro proyecto libertador basado en el constructivismo, y se relaciona con las ideas de Freire, es la de José María Barrio que habla de cómo la educación liberadora en el individuo tiene que ser un acto cognitivo donde se comprenda, analice y aplique el contenido, superando la división existente entre el educador-educando; dejar de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambos, puesto que los dos tienen elementos que aportar a la enseñanza. Barrio, entiende que la libertad y la educación tienen la siguiente relación:

Habilitar la libertad significa hacerla capaz de percibir los valores y afrontar sus requerimientos prácticos. Y eso sólo puede hacerse proponiendo usos de la libertad, planteando tareas llenas de sentido. No hay, para el educador, ningún

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

auténtico respeto de la libertad del educando que no consista en exigirle esfuerzos intelectuales y morales que le pongan en la tesitura de vencerse, de superarse a sí mismo. Esta es la única forma de todo humano crecimiento. Todo verdadero querer la libertad pasa, en el caso del educador, por saber requerirla (Barrio, 2003, p.91).

En esta idea libertaria de la educación el maestro debe ser el que motive esas ganas de ser libre, buscar el desarrollo máximo de las capacidades individuales y autonomía en alumno, nos dice que la única forma de desarrollar esa identidad y libertad en el alumno es haciendo que la desee, que busque siempre ser mejor, pero no mejor que los demás, sino mejor que sí mismo, basado es las decisiones responsables que tomara con las herramientas que le fueron brindadas por su profesor quien tomara en cuenta las vivencias, realidad y procesos cognitivos que mejor le benefician sin dejar de acompañarlo en esa instrucción. La teoría de Barrio coincide con el constructivismo por tomar en cuenta los procesos cognitivos, la autonomía, desarrollo de capacidades individuales, por medio de brindar las correctas herramientas para construir sus conocimientos, viendo al alumno como un ser activo y al profesor como un guía y compañero, también fortalece las ideas de Freire al tomar en cuenta la formación de la identidad del individuo por medio del conocimiento de la cultura en la que se desarrolla el alumno, así debe aplicar las fases que propone Freire sobre la planificación de las clases y los programas educativos que ayudaran a construir la identidad y libertad del joven, con base en su educación.

La educación libertaria que propone Freire no tiene un simple enfoque individualista, él quiere que el joven pueda desarrollarse en una sociedad que le permita ser libre, por eso esta educación contiene un saber vivir con, esto es referente a la moralización que contiene, le enseña convivir en su entorno y con los otros para que todos gocen de libertad sin dañar la del otro (Freire, 1968/2005). Para reforzar esta idea tenemos la propuesta libertaria de Mateos Castro sobre lo que es la educación y que abarca en la formación del ser humano:

Podemos entender que la educación y la universidad no pueden dejar de atender a la dimensión humana, permitiéndole aprender y enseñar a ser libre y a comprometerse, es decir, si se forman hombres es necesario también formar ciudadanos con ciertos valores e ideales. Este carácter formativo no sólo haría referencia a conocimientos, habilidades, aptitudes que se pretenden desarrollar a

partir de programas y proyectos educativos, más bien, se referiría a un ámbito humano, una forma de ser y de relacionarse con los otros, en suma, una forma de vida que conforma una identidad y una personalidad que se reflejan en diferentes dimensiones de la vida individual y colectiva (Mateos Castro, 2011, p.33)

En la cita anterior apreciamos cómo la educación no sólo es una potenciadora de la libertad de elección en el individuo, sino que también lo hace un ser responsable y comprometido con las decisiones que toma, puesto que se da cuenta que éstas no sólo afecta a la construcción de su propia persona, sino que también a los otros y con esto a la sociedad en general, es que la educación no sólo debe apelar a individuos competentes, sino libres y responsables. Esta idea toma del constructivismo las capacidades individuales que deben desarrollarse en el individuo con la obtención de las herramientas adecuadas, el profesor se vuelve una guía y un compañero del estudiante que es un ser activo, ya no sólo individualmente, sino como parte de una sociedad, sin perder la autonomía que le brinda la construcción de su identidad y al hablar de la universidad como su foco principal, ya está tomando en cuenta los procesos cognitivos por los que atraviesa el estudiante en ese momento. Mateos apoya la propuesta de Freire al generar individuos responsables de las elecciones que toman derivadas de la libertad que desarrollaron a lo largo de la construcción de su conocimiento.

La mejor propuesta libertaria es la de Freire quien además de incluir el saber qué, saber cómo, saber vivir con y la formación del yo, también coincide en los conceptos base del constructivismo que son: El evolucionismo en los procesos cognitivos del individuo, el desarrollo de la autonomía en el alumno, la obtención de herramientas por medio del aprendizaje, el desarrollo de capacidades individuales, la figura del profesor como un compañero y guía en el aprendizaje, y el alumno como un ente activo en su educación. Lo mejor de su proyecto es que tiene muchos otros que, si no han sido tan influyentes como la suya, también han mostrado coincidencias en su teoría, favoreciendo esta sugerencia, como la de Valencia, Barrio y Mateos, que apoyan una educación que incluya la enseñanza de la libertad de elección responsable para ser aplicada en una sociedad, sin perder la identidad económica.

Así la teoría educativa y libertaria que mejor se adapta al constructivismo es la que plantea Freire, quien es apoyado por otros autores, aunque el interés de esta propuesta está enfocado en adultos analfabetas y el interés de este trabajo de investigación es desarrollar esa misma libertad desde que son niños, por tal motivo en el siguiente capítulo hablaremos de un método dado por Montero que se aplica en las primeras cuatro etapas de desarrollo, además de basarnos en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, esto lo relacionaremos con el constructivismo y la propuesta de Freire para obtener una forma de enseñanza que tenga un método pedagógico con bases constructivistas, así como libertarias y educacionales que desarrolle la libertad de elección en el ser humano, para mostrar que las ideas de Freire se pueden llevar a cabo.

2.3. La noción de libertad en los componentes del paradigma educativo de la NEM

2.3.1 La figura del profesor

Según el documento Base para el Bachillerato General comenta lo siguiente sobre las posibilidades del profesor:

El sustento de las progresiones de aprendizaje se trata de un modelo constructivista flexible, por lo que ofrece libertad al personal docente de abordar los conceptos, categorías y subcategorías desde distintas perspectivas, adaptarlas al contexto en el que se encuentre y hacer uso de diversas estrategias, por lo que no limita el proceso de enseñanza – aprendizaje (SEP, 2024, p. 30).

Por lo anterior se entiende que la educación es un proceso que los jóvenes deben vivir para construirse a ellos mismos de manera integral, así como sus conocimientos, para esto necesitan profesores que cumplan determinadas características, ya que la noción de libertad en la NEM es compleja y se necesita de alguien capacitado para poder enseñar lo que es la libertad tanto política como económica y cómo ejercerlas. Pestalozzi será el autor de donde tomemos estas características que reforzaremos con el pensamiento de Freire y Delors puesto

que la NEM tiene presente en sus programas a estos pensadores. Estas son las características del profesor que escribe:

- a) Debe ser preparado para lograr un desarrollo integral del niño. Educar a los niños para la comunidad.
- b) Debe estar al servicio de las necesidades del alumno.
- c) Todo lo enseñado lo debe contextualizar (experiencias).
- d) Debe integrar los tres elementos principales de su método: cabeza, corazón y mano. (Pestalozzi, 2001, p. 145)

Del primer punto se habla de que el maestro debe ser una persona capaz para lograr un desarrollo del estudiante que sea a nivel individual y social, con esto obedecemos a los pilares que nos propone Delors, el *aprender a convivir*, ya que prepara al estudiante para que tenga una vida social estable en la que “si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad” (Delors, Jacques, 1994, p. 91). Delors hace bien en querer que se incluya al alumno en la sociedad, para que éste pueda incluirse en las normas sociales, pero lo que nos interesa más es el punto en que el educando se vuelva un ser con educación integral como lo comenta Pestalozzi, que no sólo es capaz de convivir, sino que también sabe quién es dentro de la sociedad, a esto también se suma otro de los pilares educativos de Delors que son *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*, en este caso nos centramos en el que es aprender a ser donde se nos comenta que:

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, Jacques, 1994, p. 92).

Para Delors es importante desarrollar al joven como un individuo capaz de decidir cuál es su lugar en la sociedad y, simultáneamente, lo ayuda a construir igual sus conocimientos, además de que esta característica del maestro se relaciona con el papel que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene el maestro para el constructivismo, es un guía y compañero, capaz de brindarle herramientas al niño para desarrollar sus capacidades individuales y sociales.

La segunda característica que presenta Pestalozzi concuerda con la postura del nuevo paradigma que presenta la NEM en dónde el maestro debe estar dispuesto a atender y facilitar las herramientas que el alumno pueda necesitar para el desarrollo de su libertad de elección, además coincide con el *aprender a conocer* de Delors que dice que el estudiante debe saber cuáles son las mejores herramientas para construir su conocimiento y es entonces que el maestro entra en acción. Este pilar consiste para cada persona, según Delors, en “aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir” (Delors, Jacques, 1994, p. 92). Es decir que ayuda al niño a entender cómo funciona el mundo fuera de casa y el salón de clases, esto nos lleva al siguiente punto.

Cuando leemos la tercera característica, la correlación entre el pensamiento de Freire y la NEM, tanto los documentos como el autor, nos dicen que es necesario relacionar los contenidos con la realidad poniendo ejercicios, para que el alumno relacione y comprenda mejor, si un maestro genera ejemplos donde el alumno tenga que elegir en algunas situaciones basado en sus conocimientos ya le está inculcando libertad de elección. No podíamos dejar de lado otro de los pilares que menciona Delors el cual es *aprender a hacer*, el maestro debe enseñar al alumno como llevar a la práctica todo lo que aprendió de forma teórica y cómo este se relaciona con su realidad, por eso Delors nos dice:

Ya no puede darse a la expresión “aprender a hacer” el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estos conserven un valor formativo que no debemos desestimar. (Delors, Jacques, 1994, p. 91-103).

Delors toma en cuenta que el conocimiento no se debe quedar sólo en el papel y ser utilizado para contestar exámenes, es necesario que el joven pueda aplicarlo en su día a día,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y por eso el maestro debe estar consciente de la realidad individual y social que vive el niño para brindarle apoyo y guía, así logrará contextualizar los conocimientos en las experiencias del individuo.

La última característica nos habla del que, si un maestro puede enseñar a un joven que los conocimientos lo ayudarán en la práctica para tomar decisiones en su día a día, sin dañarse o dañar a los otros y sobre todo sin dejar de lado su individualidad, entonces es un buen maestro. Con esta característica se relaciona el último pilar que expone Delors, *aprender a ser*, que es lo siguiente:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Delors, Jacques, 1994, p. 97).

Es importante notar como Delors hace que esta característica en el maestro resalte, porque le pide que respete la individualidad del estudiante, además de los procesos cognitivos por los que esté pasando, lo cual lo vuelve parte del constructivismo. Así esta característica de que el maestro debe tener equilibrada la cabeza, corazón y mano, se vuelve importante porque cualquier maestro que sea racional, que tenga bien dominados los conocimientos que enseñará y que es capaz de hacer que el alumno los ponga en marcha, sin dejar de lado su naturaleza emotiva e individual, es un maestro capaz de educar sobre la libertad de elección.

Curiosamente en la NEM se utilizan mucho los principios de Delors (1994) pero no los toman por completo ya que son del antiguo sistema según dicen sus documentos oficiales y ellos proponen dejar de lado los 4 pilares y solo toman uno “aprender a convivir”, aunque deciden no llamarlo así pero claramente es ese y se muestra a continuación:

En 2017 las funciones delineadas para la Educación Media Superior (...) remiten a cuatro propósitos puntuales que orientan a las asignaturas: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser. En el Rediseño del MCCEMS se sostiene contrariamente que el proceso educativo se vale de un aprender en la

experiencia y un aprender en comunidad. El pensamiento es una actividad eminentemente social (SEP y SEMS, 2023e, p.8).

A pesar de que la mayoría de sus progresiones siguen haciendo las mismas preguntas que estos cuatro pilares, ya no los toman como el centro de la educación y el conocimiento, dejando de lado el aprender a ser y centrándose en aprender a convivir. Esto abre una interrogante importante para esta investigación: ¿cómo desarrollar la libertad en el estudiante? se desarrolla la libertad política, pero no la libertad. Si bien estas características son importantes en un profesor, es pertinente agregar otra que nos propone Espinoza Freire, sobre cómo debe ser un profesor que quiera que el niño descubra su identidad y sea capaz de tomar decisiones responsables y autónomas:

Una de las singularidades de los docentes contemporáneos es la relación que establece con sus estudiantes caracterizadas por ser liberadoras y no de poder o disciplina únicamente, generadas en el proceso de construcción del conocimientos y de herramientas útiles y trascendentes para la vida, en las cuales reine un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo, con el objetivo de transmitir a sus educandos el amor por la materia que imparte, por la investigación, por el trabajo, por la riqueza de las relaciones con los demás, por la vida y sobre todo, por el descubrimiento y la construcción de sí mismo (Espinoza et al., 2017, p.43-44).

Espinoza no sólo da características del maestro, sino también rasgos de la definición que necesitamos sobre la educación, educación que incluya la enseñanza de la libertad. Nos comenta Espinoza que un maestro no debe imponer sólo miedo y disciplina en un salón de clases, el maestro debe ser un amigo, sin dejar de ser esa figura de autoridad, hace que los alumnos tengan un amor no sólo por su materia sino por el estudio en general, que después podrá desembocar en un amor por su carrera universitaria y también un amor por sus futuros empleos.

Desde la perspectiva constructivista que tiene la NEM, Espinoza (2017) considera que el alumno es un sujeto que se construye continuamente a lo largo de su proceso educativo. Por ello, el docente debería asumir el papel de guía y acompañante del aprendizaje, evitando

que sus relaciones estén basadas en la autoridad o el miedo, puesto que esto podría generar dificultades para crear una relación pedagógica sana.

Esta postura se puede relacionar con los cuatro pilares de la educación que propone Jacques Delors (1994), el “aprender a conocer” y el “aprender a hacer” se ve reflejado en la idea de que el docente no este solo transmitiendo sus conocimientos, él también debe ayudar al estudiante a picarlos en situaciones concretas de su realidad. El “aprender a convivir” se manifiesta cuando el alumno puede tener la oportunidad de construir relaciones basadas en el diálogo y la confianza entre alumno y maestro. Y el “aprender a ser” se muestra cuando se atiende al respeto de la individualidad del estudiante y el acompañamiento que se le pueda brindar en la construcción de su identidad mediante herramientas que favorezcan su desarrollo integral.

Algo que también tomamos del artículo de Espinoza son las cualidades que debe tener el profesor: “*responsabilidad, flexibilidad, preocupación, compasión, cooperativismo, creatividad, dedicación, decisión, empatía y ser cautivado*” (Freire et al., 2017, p. 44). Espinoza nos explica cada uno de estos conceptos, luego nosotros veremos cómo apoyan la posibilidad de una educación libertaria si el maestro las tiene.

Comenzaremos con la *responsabilidad*: “Significa que el docente se atiene a las mismas expectativas y estándares que exigés a sus alumnos. Debe ser justo e igualitario, las actitudes deben ser coherentes con el discurso” (Freire et al., 2017, p. 44). Éste debe ser un atributo importante en el profesor y el primero que pongo, porque si queremos generar niños responsables hay que enseñarles con el ejemplo, que se den cuenta que el profesor no sólo es responsable porque debe serlo, sino porque le gusta y toma en cuenta a los demás.

La *reflexibilidad* “implica que ante una situación especial o problema sea capaz de hacer cambios y modificaciones en las lecciones o actividades en el momento” (Freire et al., 2017, p. 44). En la actualidad los maestros preparan su clase y se apegan a eso, a veces dan la misma materia una y otra vez, lo que provoca que se encuentren cómodos y si se topan con algún niño que no está aprendiendo como ellos están acostumbrados pues juzgan al niño como desobediente o distraído, cuando la realidad es que no todos los niños reaccionan igual a la enseñanza, y si el profesor no es capaz de resolver sobre la marcha del curso estos

problemas, tampoco podrá ser una buena guía para un niño que debe aprender a utilizar sus conocimientos en diversas situaciones.

La siguiente cualidad es la *preocupación* con la que “el docente debe realizar su mayor esfuerzo para asegurarse que todos los estudiantes sean exitosos, debes conocer sus personalidades, potencialidades, ritmo y estilo de aprendizaje, diferencias individuales e intereses” (Freire et al., 2017, p. 44). Si el docente tiene la capacidad de preocuparse por sus alumnos ya no los verá como simples receptáculos de conocimiento, podrá verlos como humanos que tienen diferentes intereses, que no van a la escuela para ser cuidados, asisten para ser instruidos y aconsejados, además de guiados en sus gustos e intereses.

El atributo de la *compasión* consiste en que “es fundamental poder reconocer que los estudiantes tienen problemas personales para poder apoyarlos y ayudarlos a resolverlos y superarlos” (Freire et al., 2017, p. 44). En la práctica educativa es frecuente encontrar situaciones en las que las condiciones personales del alumnado pasan inadvertidas para el docente, lo que dificulta la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Si el maestro no genera la cualidad de la comprensión el niño no se sentirá en confianza, es importante saber que, si el niño no está bien emocionalmente, será muy difícil que pueda aprender.

La *cooperación, creatividad y dedicación* las mencionaré juntas, pero igual voy a explicar cada una para denotar su importancia en el perfil del profesor como educador libertario, según Espinoza:

Cooperativismo. La cooperación es clave para trabajar efectivamente con administrativos, otros docentes y los padres de los alumnos. Además, para poder crear espacios cooperativos de aprendizaje.

Creatividad. Un buen docente debe ser capaz de crear situaciones de aprendizaje que motiven, interesen y atraigan la atención de sus alumnos.

Dedicación. La dedicación implica no escatimar en tiempo y esfuerzo en la preparación de actividades didácticas que beneficien el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el logro del objetivo propuesto (Freire et al., 2017, p. 44-45).

Una vez que el maestro identifica a los niños por sus habilidades e intereses individuales, es más fácil ponerlos a trabajar en equipo, para esto el maestro debe ser alguien que esté dispuesto a cooperar, no sólo con sus alumnos, sino también con otros maestros, directivos y padres de los niños, así la educación de los niños no queda sólo entre las cuatro paredes del salón, va más allá, porque llega a la casa e incluso con compañeros de otros salones. Los niños realmente son esponjas y aprenden de las actitudes y cualidades de otras personas, por lo tanto, al ver ese acto, al saber que funciona para una mejoría personal y social, el niño la imitará.

La creatividad en el docente es necesaria, hará que las clases nunca sean aburridas, sin desapegarse de la realidad en la que viven los niños, además de provocarles más ganas de seguir estudiando, ellos querrán aprender a tener esa capacidad de crear y desarrollar nuevas tareas, además, si el maestro es creativo, puede darle las herramientas al niño para que él también lo sea en un futuro y con ella encuentre diferentes maneras de resolver sus problemas y hacer elecciones.

Al mencionar que el maestro debe ser dedicado es que debe notar en qué falla, en preparar sus clases, que sea una persona capaz de no sólo estructurar una clase sino que sea didáctica y llena de energía, además de encontrar el momento preciso en que el alumno puede aplicar sus conocimientos, en desarrollar y obtener herramientas para la libertad de elección, ya que esto no es algo que figure propiamente en un programa, en muchas ocasiones él deberá dar más de sí para poder incluirlo, es por eso que se necesita su dedicación.

Así llegamos a las últimas tres aptitudes, también las pondremos en una misma cita, estas son *decisión, empatía y ser cautivador*:

Decisión. Disposición para asegurar el logro de las metas trazadas hacer todo lo necesario para que los estudiantes reciban la formación que necesitan.

Empatía. Un buen educador debe ponerse en el lugar de sus estudiantes y ver las cosas desde su perspectiva, suele ser esencial para ayudar al alumno a triunfar.

Ser cautivador. Debe desarrollar la habilidad de atraer la atención del estudiante y ser capaz de mantenerla por tiempo prolongado, es necesario que el docente cree un ambiente agradable que permita una atmósfera de aprendizaje

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dinámica, ágil, fresca y ausente de estrés, dejarlos motivados a continuar aprendiendo (Freire et al., 2017, p. 45).

Para ese trabajo se necesita que el maestro sea decidido, ya que se requiere que se comprometa a no dejar de desarrollar la libertad de elección en los alumnos, para no abandonar al primer problema que se le presente. Es por esto por lo que también se necesita empatía, esto es para que sepa crear situaciones con las que el alumno pueda identificarse, que lo ayuden a generar herramientas y para que sepa cuál es la mejor forma de abordar el tema, sin dejar de lado su realidad. Por último un maestro debe ser cautivador, debe tener ese sentimiento que genera una película de superhéroes, sentir que no puedes moverte en el cine para ir al baño, porque si no te perderás algo emocionante, es decir, que el niño sienta ganas de entrar a la clase, que no quiera dormir, docentes capaces de generar entusiasmo, que provocan felicidad y diversión sin dejar de estar aprendiendo, provocan que el niño sienta la educación como un juego donde todos ganan por el simple hecho de estar ahí poniendo atención, así tomarán su primera elección libre y responsable, al aprender.

“Responsabilidad, flexibilidad, preocupación, compasión, cooperativismo, creatividad, dedicación, decisión, empatía y ser cautivado” (Freire et al., 2017, p. 44). Todas estas aptitudes deben estar presentes en el maestro, según Espinoza, pero además encajan en los principios del constructivismo, ya que respetan el evolucionismo en los procesos cognitivos del individuo que está siendo educado, el desarrollo de la autonomía en el alumno, la obtención de herramientas por medio del aprendizaje, el desarrollo de capacidades individuales, la figura del profesor como un compañero y guía en el aprendizaje, y el alumno como un ente activo en su educación. Además, coincide con el pensamiento de Freire que ve al educador como un guía al decir que la relación no es de un superior y un inferior, sino de una relación igualitaria en la que ambos aprenden el uno del otro: “No más educando, no más educador, sino *educador-educando con educando-educador*, como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos” (Freire, 1965/2008, p. 7) En esta relación que plantea Freire el constructivismo y los pilares de la educación que propone Delors.

Si estas características y aptitudes están presentes en el profesor, entonces es un ente totalmente capaz de desarrollar la libertad de elección en el alumno, por medio de una

educación libertaria, puesto que está presente, no sólo como un individuo que busca máquinas repetidoras, sino que también está consciente de las características de un alumno con capacidad de crear y ser activo en la clase, capaz de elegir y desarrollar esa capacidad para convivir mejor en la sociedad y realizarse como individuo.

2.3.2. La figura del alumno

El alumno es, según la Real Academia Española, la “persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia” (Real Academia Española, 2025). Si analizamos esta definición, desde un principio encontramos algo que no suena muy bien para nuestro objetivo, que es incluir la libertad, la persona que recibe enseñanza, que es lo único que puede hacer un alumno, recibir enseñanzas, esto termina siendo limitado para los objetivos de la NEM, así que utilizaremos otro autor para tener una definición que se adapte mejor a ella.

Para coincidir mejor con la NEM es preciso agregar a ese concepto algunas características para favorecer la figura del alumno y verlo como un ser capaz de recibir una educación dirigida hacia la libertad. Dichas características serán las siguientes:

1. Es considerado como individuo.
2. Aprende trabajando.
3. Es creador y espontáneo.
4. Es capaz de representar el mundo en el que se encuentra.
5. Activo en su enseñanza.
6. Se contemplan sus intereses. (Pestalozzi, 2001, p.150)

El primer punto nos habla de cómo pasamos de considerar al niño como un engrane en una sociedad, que no tenemos que ver al grupo de alumnos como una sola unidad, sino notar que cada niño es un individuo, con carácter e intereses propios. En el segundo punto propuesto, la idea de que el alumno es un joven que no sólo recibe el conocimiento, sino que debe ser parte de él, al trabajar en los ejercicios que se le ponen y las situaciones que se le plantean, para desarrollarse mejor. El siguiente punto, menciona que el niño será creativo y espontáneo, esto es porque se le permitirá que elija cuál es su interés en cuanto a su individualidad, el niño no será privado de hacer preguntas, ni de proponer ideas, así tendrá

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

más confianza en él mismo. Gracias a los ejercicios, esto en el cuarto punto, que le presenta el profesor al joven no será ajeno a su realidad y podrá insertarse en ella, eligiendo con responsabilidad. Al señalar en el punto cinco que el niño será activo en su enseñanza se habla de las participaciones, preguntas, ejercicios y decidir qué es lo que puede tomar de su educación para su futuro. Esto nos relaciona con el último punto que nos dice que el estudiante no tendrá que dejar sus intereses de lado, sino que podrá notar cómo la educación y sus conocimientos alimentan sus posibilidades de elegir algo que le interese y ame.

Estas características del alumno tienen una base constructivista al respetar los conceptos principales de este que se relaciona con la propuesta de la NEM. Podemos ver como toman en cuenta el evolucionismo en los procesos cognitivos del individuo al decir que el alumno es un individuo, el desarrollo de la autonomía en el alumno se ve reflejado en la capacidad que tiene el joven para representar el mundo que lo rodea, la obtención de herramientas porque aprende mientras trabaja, el desarrollo de capacidades individuales en que es visto como alguien creativo y espontáneo, la figura del profesor como un compañero además de un guía en el aprendizaje porque contempla los intereses del estudiante, el alumno como un ente activo en su educación porque de verdad participa en la construcción de sus habilidades y conocimientos.

Igual que hicimos con las características de los maestros también en este apartado reforzaremos lo anteriormente dicho con otros puntos de vista que tienen autores en los que se basa la NEM al momento de realizar sus programas y documentos oficiales, puesto que sus visiones están basadas en el constructivismo, que debe tener y generar el estudiante a lo largo de su enseñanza con libertad de elección incluida.

Jiménez Vega nos comenta en su artículo, *Lo que necesita un buen estudiante*, que el estudiante debe tener tres características principales que son *aprender a aprender*, *autonomía* y *motivación*. Comenzaremos con la característica de *aprender a aprender*, como lo que la autora nos dice lo siguiente: “El aprender a aprender se refiere a la habilidad o hábito que tiene una persona de aprender por su cuenta, en la que el alumno investiga, analiza, indaga y practica cosas que quiere aprender o reforzar” (Jiménez, 2014). Es importante no sólo que el alumno tenga esta característica, también es importante desarrollarla en él, ya que esto le ayudará a descubrir qué es lo que le apasiona y atrae de lo que va aprendiendo en clase,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también es bueno porque hace que el estudio se integre a su vida cotidiana, que tenga iniciativa de revisar los contenidos, también le ayudará para reforzar sus habilidades sobre las elecciones que tome en el futuro.

La NEM nos dice que el profesor debe “Potenciar la autonomía en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEMS, 2019, p. 20) entonces Ahora veremos que resulta necesario comprender que quiere decir la autonomía. Jiménez nos dice sobre la *autonomía*, que debe tener el estudiante con respecto a su educación:

La autonomía es un tema crucial en el camino que nos lleva al cambio y al éxito de aprender algo nuevo o reforzar algo ya aprendido. Para los alumnos es un tema conocido teóricamente, pero muy pocas veces practicado, ya que la mayoría de ellos sigue siendo muy dependiente y les cuesta trabajo el hacerlo por sí solos. Dickinson, (1987, p.24), menciona que el alumno debe ser responsable y mostrar compromiso para plantearse sus propios objetivos y así poder dirigir su propio aprendizaje de manera autónoma. Al autoevaluarse él mismo busca ser más competente a través de la práctica.

Para que el alumno logre una autonomía debe tener una necesidad que le permita involucrarse completamente en la búsqueda de información y el aprendizaje de esta. Igualmente debe presentar un interés en el tema de estudio, es por ello por lo que el docente deberá planear sus actividades de tal manera que llave la atención del alumno y les haga sentir que lo que se está aprendiendo les servirá en su vida cotidiana y se conectará con sus propios intereses (Jiménez, 2014, s/p).

La *autonomía* le permitirá al joven descubrir qué es lo que quiere de la educación, qué busca en ella y qué tomar, está también le enseñará a elegir libremente, porque lo enfocará a cosas que realmente le interesan, no se sentirá como una cosa que debe seguir órdenes y cumplirlas, sabrá que puede decidir qué hacer con su vida, incluso si el plan del alumno es sólo terminar la secundaria y buscar un trabajo, lo hará de forma autónoma, buscando lo mejor para él sin tener como prioridad el dinero, tendrá como prioridad su ser y su sentir, esto es algo que parece no se le puede pedir a los niños en la primaria, pero es por eso mismo que en esa etapa se le van dando herramientas para que pueda desarrollar estos

aspectos, sino más adelante cuando se le pida, sólo sabrá el concepto pero no entenderá como llevarlo a cabo.

La *motivación*, si recordamos los aspectos del profesor esto es algo que él debe generar en los alumnos, pero ahí estamos hablando de una motivación externa, lo que se necesita es una motivación propia del estudiante, Jiménez escribe al respecto lo siguiente:

(La motivación) busca que el alumno se siente convencido de que necesita saber cierto tema, que el medioambiente y personas que lo rodea le den el impulso que lo lleven a interesarse por dicho tema.

Para que un alumno adquiera la motivación, necesita recibirla tanto de su interior como de su exterior para que encuentre el gusto por aprender cosas nuevas. Atendiendo a lo antes referido se debe mencionar los dos tipos de motivación que necesita el ser humano para realizar algo y conseguir un objetivo (Jiménez, 2014).

La *motivación* podría ser el aspecto más importante que debemos encontrar y reforzar en un estudiante, hemos de entender que esta no es igual al premio-castigo, esto último es una idea conductista con lo que el alumno está motivado porque tendrá un premio o un castigo, no porque realmente quiera hacerlo. Si el alumno ve al profesor motivado por dar la clase con ideas y ejercicios que lo incluyen todo el tiempo y no lo dejan de lado, el joven se sentirá parte del trabajo y el proceso, sabrá que es una pieza clave de este, esto hará que se sienta motivado y más adelante esa motivación se transformará en una motivación totalmente autónoma con lo que él notará que lo que está aprendiendo le sirve para sus intereses a futuro, ya no lo vea como una obligación, sino como un gusto.

Después de analizar estas características hay algo más que nos comenta Jiménez (2014) sobre el alumno en su educación que nos parecerá pertinente mencionar en este momento:

La primera etapa que el alumno debe atravesar es tener una buena motivación, de tal manera que la atmosfera lo ayude a interesarse en aprender, al mismo tiempo que sus necesidades hacen que el estudiante presente una motivación (propia).

Una segunda etapa es indagar qué estilos de aprendizaje tiene para que el docente lo pueda guiar en el tipo de actividades que debe utilizar para tener una mejor educación y poder comprender de una manera más fácil diferentes temas (Jiménez, 2014).

En estas etapas el alumno puede desarrollar sus capacidades sobre la libertad de elección, si en una primera etapa se le inculca al niño la motivación por estudiar, por elegir, ser autónomo y responsable, después será más fácil reconocer cuál es el estilo de aprendizaje que tiene éste, así el profesor puede identificar cuáles son los métodos que debe seguir para que el niño sienta esa libertad, adecuarse mejor y además que los conocimientos encajen con lo que el niño está viviendo en su día a día.

En estas últimas características vemos representado el pensamiento sobre los pilares en la educación de Delors, cuando Jiménez nos habla de aprender a aprender, es una obvia combinación del *aprender a conocer* y *aprender a hacer*, ya que debe enseñar al niño con teoría y ejercicios, *la motivación* y *la autonomía* son un claro reflejo del *aprender a ser* que nos señala Delors (1994), donde el niño debe ser libre e independiente, lo que da como resultado una *autonomía*, incluyo la *motivación* en este pilar porque la *autonomía* siempre será una motivación perfecta para un ser humano, en cuanto al pilar del *aprender a convivir* es una combinación de las tres características puesto que al tenerlas el alumno puede ser un ente moral, ya que será consciente de sus decisiones y como estas afectan a su entorno social.

Por ello el joven debe contar con *autonomía*, la capacidad de *aprender a aprender*, estar motivado, ser creador y espontáneo, ser considerado como individuo, ser capaz de representar el mundo en el que se encuentra, ser activo en su enseñanza, además de que se contemplarán sus intereses, todo esto en pro de su educación e identificación como elemento vital del proceso de la educación de libertad de elección. Con estas características el alumno se vuelve un ser humano capaz y consciente de desarrollar su libertad de elección y cuál es la utilidad que está tendrá en su realidad.

2.3.3. Educar sobre la noción de libertad en Educación Media Superior

Ahora que ya sabemos cuáles son algunas de las características que se proponen para el profesor y el alumno, analizaremos cómo es posible que el docente enseñe y los estudiantes comprendan las nociones sobre la libertad. Es necesario que antes de llegar a la etapa donde se encuentra el alumno de bachillerato revisemos como se debe incluir esta noción de libertad desde una etapa temprana en el niño.

Ya que uno de los fundamentos nos dice que: “La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades” (SEMS, 2019, p. 1), para obtener un desarrollo integral es necesario que se abarquen todas las etapas del alumno desde jardín de niños hasta preparatoria.

Para eso tenemos que atender a las distintas etapas que viven los alumnos, esto lo haré apoyándome en la autora Montero (2009) que las separa en cuatro: Primera infancia, Segunda infancia, Tercera infancia y Adolescencia; ya veremos por qué no continúa más adelante con las etapas del crecimiento, pero por el momento comencemos explicando estas cuatro.

La Primera infancia comprende la etapa más joven de un humano y es antes de los 3 años. Aunque nos resulte increíble, él bebe puede comenzar a aprender sobre la libertad en esta etapa, o eso es lo que nos dice Montero, “crecer en libertad es conquistar espacios: el locomotor, el social, el espiritual” (Montero, 2009, p.33). Esto consiste en que el niño logra controlar su motricidad, y aunque hay una especie de lenguaje, se necesita que el niño también desarrolle este para lograr la sociabilidad. Esos pequeños logros son los que se buscan en esta etapa y más que un maestro son los padres los que entran en este punto de la educación del niño, pero como bien sabemos existen niñeras o guarderías que los cuidan debido al trabajo de sus padres, entonces estas personas serán los profesores y ellos deben, según Montero (2009) apoyarse fundamentalmente en el juego. Esto del juego se verá apoyado por la curiosidad que tiene el niño, darle la libertad de elegir con qué jugar, aunque siempre serán preferibles los juegos educativos, la curiosidad del niño lo llevará a querer jugar hasta con el cabello de la persona que lo lleva en brazos, el dejar que la curiosidad del

niño sea satisfecha comienza a darle libertad de elección, el profesor o niñera/padre de familia en este caso, deberán de ayudar a que el niño aumente esa curiosidad. No es realmente muy consciente el niño de que está practicando su libertad de elección, pero así cuando crezca, sabrá que existe posibilidades, no sólo los mismos juegos, la misma comida, los mismos colores, lo cual propiciará la libertad. Sin olvidar que el dar esta libertad de elección tampoco es consentirlo y darle siempre lo que quiera, es sólo que pueda identificar un mundo más grande (Montero, 2009).

En esta primera etapa tomamos en cuenta el pensamiento constructivista de las propuestas libertarias de Delors, por el lado de Delors estamos tomando el pilar de *aprender a conocer* donde el niño en esta primera etapa esta “aprendiendo a comprender el mundo que lo rodea” (Delors, 1994, p. 91-103) por medio de las herramientas que le brindan los padres de su entorno y así van desarrollando las primeras habilidades cognitivas del niño. Freire aun no puede ser incluido en esta etapa porque no centra su pensamiento en seres humanos tan jóvenes, pero igual coincidiría en que al niño se le vaya brindando posibles herramientas sobre su entorno sin limitar sus desarrollos cognitivos (Freire, 1965/2008).

La Segunda Infancia comprende entre los 3 y 7 años de edad, Montero nos dice que hay tres características importantes que el profesor deberá tomar en cuenta para formar al niño, en el Kínder y son: “la afirmación de sí, la organización de un pensamiento sincrético y el juego” (Montero, 2009, p.34); *la afirmación de sí* la vemos en casos como que el niño desobedezca o simplemente llevar la contra, en muchos casos es común que el niño busque la admiración de los adultos, *la organización de un pensamiento sincrético* no es más que la representación del mundo que él va construyendo por medio de las numerosas preguntas que hace, la famosa etapa del *¿Por qué?* y *El juego* que es la tercera característica, es el que hace que el niño se desarrolle por medio de actividades estructuradas y vaya comprendiendo las relaciones afectivas y sociales que le rodean, incluso en qué consiste el tener un trabajo.

¿Qué papel debe desempeñar el profesor si quiere desarrollar la libertad de elección en esta etapa? En esta parte la autora les da apoyos para desarrollar cada una de las características, la primera dice esto: “En el equilibrio de la inteligencia verbal y de la inteligencia práctica hay que apoyarse en su curiosidad, ejercitándole en la observación, en el juego” (Montero, 2009, p.34), es aquí donde el niño, al presentarle nuevos juegos, podrá

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

elegir qué prefiere jugar y la curiosidad juega un papel importante, puesto que siempre querrá saber más sobre todo y si existen más juegos, esto no solo desarrolla su libertad de elección práctica, también lingüística al saber que puede utilizar diferentes palabras para describir diferentes objetos, juegos y reglas. En este punto vemos reflejado el constructivismo al ver que el profesor brinda herramientas al niño para construir su conocimiento y se presenta ante él alumno como un guía, pero al mismo tiempo un compañero que entiende el proceso cognitivo por el que está atravesando en ese momento.

La segunda nos habla del autodomínio, esta parte se encuentra dividida en dos que sería la educación de la imaginación y la del carácter, Montero nos da las siguientes recomendaciones:

Para la educación de la imaginación: el uso de la fábula, de los cuentos, de las leyendas. Para la educación del carácter: una creciente socialización del niño gracias al lenguaje y el contacto con un ambiente más variado, sobre todo si se asiste al preescolar: la formación de hábitos mediante un mínimo de normas de orden, de obediencia y de colaboración (Montero, 2009, p.31-37)

Estos consejos hacen que el niño al mismo tiempo que desarrolla su actividad cerebral con la imaginación y descubre todas las posibilidades que hay en su cabeza, por medio del mínimo de normas que existen en los preescolares descubre cuales son los límites de la realidad y si se puede realizar todo lo que hay en sus pensamientos. En este punto se reflejan los pilares de Delors ya que empieza a desarrollar con más fuerza *el aprender a conocer y el aprender a hacer*, que ya no sólo se enfoca en como conoce el mundo, sino que también comienza a enseñarle que existe alguna relación con el exterior, además como el niño ya está en una escuela también desarrolla el *aprender a convivir* y comienza a verse un poco del *aprender a ser* que más que nada está reflejado en la actitud desafiante del infante (Delors, 1994).

Lo que sucede en estas etapas es que apenas estamos generando las herramientas en los pequeños individuos para que luego ellos sean capaces de elegir entre esas herramientas e incluso crear otras nuevas que les dejen ser libremente autónomos al momento de hacer elecciones. Coincide con Freire en el punto en que el alumno ya no se conforma con asistir,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también quiere participar y ser activo en la formación de su conocimiento, puesto que en esta edad comienzan a preguntar el porqué de todo, esto va generando una atracción hacia elegir libremente que parte de ese conocimiento le sirve o no a futuro para poder elegir libremente, aunque quizá no sea muy consciente o responsable, comienza a elegir (Freire, 1965/2008).

Tercera Infancia, Montero (2009) dice que esta etapa tiene un rango de edades variado, pero lo establece entre los 7 y 13 años, dependiendo del sexo y otros factores, pueden ser 11 o 12 años, pero nos quedaremos con 13 años. Esta será la etapa más importante para el profesor que quiere educar sobre la libertad ya que según la autora es:

Un periodo de madurez infantil en la que se puede enseñar a pensar, a informarse, a decidir y a realizar lo decidido, se puede desarrollar la iniciativa, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de elegir o aceptar: se puede superar la cobardía, la pereza, la rigidez, la indecisión (Montero, 2009, p.35).

Esta autora nos explica que esta también es conocida como “la etapa de la razón” (Montero, 2009, p.35), puesto que el niño organiza una “nueva estructura mental que va desde el pensamiento sincrético, pasando por el pensamiento de relaciones hasta llegar al periodo nocional” (Montero, 2009, p.35), este es cuando el alumno comienza a comprender los conceptos fundamentales de espacio, tiempo, números, causa, efecto, etc. También se empiezan a buscar resultados después de terminar un trabajo, se pueden adaptar mejor al entorno e incluso nace el gusto por la aventura. Podemos decir que los alumnos son como esponjas. Aquí de nueva cuenta incluimos el pensamiento constructivista libertario de Delors que centrará su atención en los pilares de *aprender a conocer* y *aprender a hacer* puesto que el desarrollo racional del niño está en un punto clave donde los procesos cognitivos al fin comprender situaciones más complejas como problemas matemáticos o incluso pueden empezar a analizar problemas morales, que se incluyen en el *aprender a convivir*, y decidir cuál es la mejor opción para solucionar el conflicto de acuerdo con las buenas costumbres y normas donde viven, aún no se llega al desarrollo del *aprender a ser* pero es porque siempre será necesario sentar bases en el individuo y después el será capaz de elegir sabiendo las consecuencias de dichas elecciones (Delors, 1994).

En esta etapa el educador debe concentrarse en tres tareas la primera es la adquisición de nociones madres, despertar el gusto estético en el joven y dentro de la educación del carácter debe de concentrarse en la formación de hábitos, ya que en esta etapa lo principal es la importancia de las reglas. También hay que resaltar que en la vida del joven además de la casa y la escuela se agrega la calle a su círculo socioespacial. La autora Montero puede concluir lo siguiente de esta etapa:

Educar en la tercera infancia supone considerar todas las posibilidades de la edad, y hay que hacerlo poniendo como punto de referencia la responsabilidad porque es la madurez de la libertad y porque la educación es un proceso de gradual responsabilizarían de seres libres (Montero, 2009, p.36).

Ahora ya no sólo podemos enseñar al alumno la libertad de elección, sino también educarlo en la responsabilidad que conlleva el tomar esas decisiones. Freire coincide en que al individuo debe tener “una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio *poder* de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder” (Freire, 1965/2008, p.22), ya que se le comienza a dar al alumno el poder de tomar decisiones que encajan en el entorno social en el que se desarrolla pero también se le deben dar herramientas para cuestionar y reflexionar sobre esas mismas decisiones, al igual que reflexionar sobre las normas que dictan cuales son las decisiones correctas.

La última etapa por revisar es la Adolescencia que va desde los 14 a los 19 años, si tomamos en cuenta que existe la división de adolescencia media y tardía (Güemes-Hidalgo et al., 2017), esta es la más conflictiva, ya que el joven debe de crecer más rápido en muchos sentidos, ya no es un niño, pero tampoco es un adulto, ese limbo es donde se generan más conflictos sobre quién es y cómo tener una mejora personal. Aquí se debe poner en práctica el último pilar de la educación que nos propone Delors que es el *aprender a ser*, que es dónde el joven debe comenzar a generar su propia identidad basado en las herramientas que se le han dado en las tres etapas anteriores, pero el maestro debe seguir siendo un guía y compañero (Delors,1994).

En esta etapa Montero recomienda a los educadores “esclarecer la noción de libertad y también a conocerse mejor a sí mismos” (Montero, 2009, p.36), en la parte de conocerse a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sí mismo hay que hacer que el alumno sepa que tiene el derecho a la información, con confianza y comprensión, ya que es un momento de muchos cambios en su entorno y en él mismo por eso es bueno que sepa que puede preguntar cualquier cosa y no sentirse mal o incomodo por ello. Igual es una etapa donde ya no se queda solo con el conocimiento concreto, sino que empieza a reflexionar más, comienza a hacer teorías, aprende a pensar. La conclusión por parte de Montero sobre esta etapa es buena ya que ella nos dice que si se ha seguido bien esta educación de la libertad tanto por los maestros como en los alumnos entonces no será difícil lograr ayudar al joven en su etapa de adolescencia y concluye con lo siguiente:

Crece en libertad en la adolescencia es desarrollar las capacidades humanas concretas que ayudan a vislumbrar otras que nos llevan hacia la madurez, pero siguiendo un camino inverso al de los adultos. Esto significa ir del servicio del autodomínio: de la responsabilidad a la autonomía. Del bien común a la iniciativa, etc. Se trata de empezar a entrenarse en tareas concretas, de ocuparse de empresas de más envergadura (Montero, 2009, p.36).

Montero está en este punto de su propuesta metodológica combinando todos los pilares educativos de Delors (1994), el *aprender a conocer* lo vemos cuando les siguen dando formas de conocer y decidir en libertad a los niños sobre su futuro sin afectar a los otros y aquí encontramos el *aprender a hacer* con las elecciones libres y en la responsabilidad social se encuentra el *aprender a convivir*, si esas decisiones no son solo responsables en forma social, sino que también a un nivel individual tomando en cuenta sus propios intereses es el *aprender a ser*, ya que el niño está desarrollando su propia identidad.

Es por eso por lo que después de esta etapa ya no se podría hablar de una educación de la libertad, porque para este momento que el joven ya está en la preparatoria, al tener todas las herramientas y habilidades expuestas con anterioridad, puede solo dedicar sus esfuerzos a elegir su futuro de una manera responsable, pensando no solo en él, sino también en la sociedad en la que vive. Es por ello por lo que la función del maestro podría enfocarse aún más a la formación del alumno, ofreciéndole herramientas para que él sea capaz de desarrollar sus propias ideas, cuestionar y reinventar, porque estaría tratando con personas que serán

responsables de las elecciones que tomen (como el elegir una carrera). Freire apoya este pensamiento al decirnos lo siguiente sobre este proceso educacional:

La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire, 1965/2008, p.1).

Freire ve en la educación una preparación no sólo de construcción de conocimientos, sino también como un método de transformar el pensamiento de las personas para que estas sean capaces de elegir con libertad sin que esto les pueda generar un miedo a no saber que pasará, para que no dejen esa responsabilidad en manos de la sociedad o sus allegados, sino que lo hagan ellos por un mejor futuro individual que beneficie a la sociedad en que vive, pero siempre recordando su individualidad, y con el método que propone Montero es posible, pero aún faltan otros detalles que debemos agregar a esta metodología, porque ya sabemos que características debe tener el maestro, el alumno y cómo se lleva a cabo. Lo siguiente es saber en qué condiciones es más favorable aplicar esta educación libertaria constructivista.

2.3.4. Elementos dentro del aula que promueven la noción de libertad de la NEM

La NEM menciona que para que los niños, niñas y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación de manera efectiva se logra cuando:

Cuentan con una formación integral para desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma; ello supone que los planes y programas de estudio, las maestras y los maestros y las autoridades educativas, organizan las actividades escolares desde una visión humanística, científica, artística, lúdica y crítica, de acuerdo con cada nivel, tipo y modalidad educativa (SEMS, 2019, p.7).

Por lo anterior encuentro relevante mencionar los elementos que necesita el aula para poder desarrollar la libertad ya que no sólo se necesitan alumnos y profesores, también debemos tomar en cuenta el ambiente en el que se van a desenvolver que además tenga

coherencia con lo propuesto por la NEM y para esto utilizaré los elementos que nos brinda Barandas basado en Montessori:

- Mezcla de edades del mismo plano de desarrollo.
- Estancia de 3 años en un mismo ambiente que ofrece oportunidades infinitas para el trabajo y el desarrollo intelectual.
- Materiales auto correctivos, en cantidades limitadas, no hay 2 materiales didácticos iguales, por lo que deben ser compartidos.
- Oportunidades infinitas para la acción auto educativa, el trabajo, la exploración, el movimiento, la comunicación, etc.
- Libertad para trabajar.
- Límites claros, que no son propiedad del adulto sino del ambiente y el grupo.
- Gracia y cortesía (que, por otro lado, favorecen la regulación emocional).
- El adulto preparado: quien aporta firmeza, favorece el desarrollo personal de los alumnos, les permite devenir parte de la sociedad y guía cuidadosamente el niño hacia el éxito (Montessori, 1966, como se citó en Barandas, 2012, pp.9-10).

Es necesario para entender cada uno de estos puntos, tomemos en cuenta los principios básicos de la Pedagogía Libertaria que son: Libertad y antiautoritarismo, apoyo mutuo y solidaridad, enseñanza integral y racional, y enseñanza integrada y autogestionada (Pérez Rueda, 2018). Estos los iremos explicando sobre la marcha dependiendo de la relación que tengan con los puntos que nos propone Montessori.

El primer elemento puede mal entenderse al pensar que vamos a poner a varios chicos de diferentes edades en un solo salón, entonces ¿dónde quedaría el respeto por las diferentes etapas, pues a lo que se refiere es a que los niños de primero de primaria puedan convivir en una misma institución con los de sexto de primaria, para que esto favorezca la relación social y puedan estar totalmente conscientes de que existe una variedad? En esta recomendación entra el principio de *apoyo mutuo y solidaridad* ya que la pedagogía libertaria ofrece una metodología y una escala de valores no basadas en la competitividad o la desigualdad, sino en la cooperación y en el trabajo compartido (Pérez Rueda, 2018). Al dejar que los niños

estén juntos unos con otros y puedan desarrollar actividades, comprenderán que es más fácil solucionar los problemas tomando en cuenta las opiniones que puedan dar, sean de la edad que sean, siempre son buenos diferentes puntos de vista.

El segundo punto propicia que el alumno pueda sociabilizar, además de que permite tener la oportunidad de adaptarse a un entorno, y que sepa que no siempre en la vida tendrá estabilidad y deberán adaptarse a nuevos medios ambientes. El principio que mejor se adapta a esta característica es el de *enseñanza integrada y autogestionada*, más que nada por la parte integral que es donde se le inserta en una sociedad que no debe tener miedo a los cambios (Pérez Rueda, 2018).

El tercer punto en materiales auto correctivo es un objeto, un recurso de la instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implican tanto la organización didáctica del mensaje que se decía comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje, estos materiales serán limitados para que el alumno pueda entender la importancia de convivir en una sociedad y cómo ayudar y apoyar a los demás. Aquí encontramos relación con la *enseñanza integrada y autogestionada*, ahora si es en ambos puntos puesto que no sólo incluye al niño en una sociedad, sino que debe aprender que nadie es más o menos, todos tienen el derecho a elegir que herramienta quieren usar sin jerarquía, sino que en nivel de importancia al utilizar ese material (Pérez Rueda, 2018).

Cuarto punto que habla de las oportunidades infinitas para la acción auto educativa, el trabajo, la exploración, el movimiento, la comunicación, etc., se explica por sí sólo, en el momento en que al alumno le bridas la oportunidad de participar, de ser parte del proceso de aprendizaje, de cuestionar, de reflexionar y de elegir en ciertas ocasiones como puede presentar sus conclusiones ante el grupo, genera una confianza no sólo en el profeso sino también en el mismo para realizar acciones en libertad. Entra en juego el principio de la *enseñanza integral y racional*, puesto que el alumno debe poner en práctica cada uno de los conocimientos que adquirió de muchas formas posibles, sino que también debe escoger de forma racional cual es la más adecuada para presentarse ante el grupo, obviamente el maestro no lo deja sólo ya que lo acompaña y guía en este proceso, para que vaya desarrollando de mejor forma su capacidad de elegir lo que es mejor para él y su entorno social (Pérez Rueda, 2018).

El punto número cinco, es quizá el más importante en una educación para la libertad, para trabajar, de vez en cuando no está mal que el alumno pueda decidir qué métodos de aprendizaje ya aprendidos en clase sean el que mejor se adapta a su forma de resolver y hacer trabajos, es por esto por lo que el profesor debe enseñarle los pros y los contras de dichos métodos para que el alumno pueda elegir de forma responsable y mejor informada como trabajar. *Libertad y antiautoritarismo* es el principio que corresponde a este punto ya que nos dice que la meta final es formar personas que sean dueñas de su propia vida y que no se dejen oprimir ni explotar, poniendo en práctica el libre pensamiento y la autonomía moral, puesto que la libertad se construye mediante la libertad (Pérez Rueda, 2018).

El punto, número seis, el establecer límites ayuda a que el alumno no caiga en un libertinaje y sepa que su libertad termina donde inicia la de los otros, así aprende la convivencia y respeto por las normas, que como ya vimos es parte importante en la segunda infancia, donde comienza a tener otras relaciones además de las que se dan en el hogar. Encontramos el principio de *apoyo mutuo y solidario* ya que este pide seguir ciertos valores que favorecen la cooperación y el trabajo compartido (Pérez Rueda, 2018).

En el penúltimo punto, en este tenemos la gracia y cortesía, gracia es que más que maestro y alumno puedan ser amigos (con obvias limitaciones) para que el alumno genere confianza en su profesor y pueda comentarle todas sus dudas sin ningún problema y la cortesía es mostrar respeto, atención, educación y consideración hacia los jóvenes y así ellos hagan lo mismo con el profesor e incluso puedan pasarlo a la vida real.

El último punto, pero no el menos importante, es tener a una persona calificada que pueda ayudar en cualquier momento a sus alumnos, igual que el que esté capacitado para enseñar sobre la libertad y con libertad. Estos dos últimos puntos responden a la *enseñanza integrada y autogestionada* por tratarse de los medios metodológicos que deben relacionar los contenidos con la realidad (Pérez Rueda, 2018).

A estos puntos hay que agregar otras ideas que pueden beneficiar al buen desarrollo de la libertad de elección en los salones de clase. Es entonces que volvemos a una de las ideas de Freire que tiene sobre la educación liberadora:

La educación debe partir de la superación de la contradicción educador –

educando, de tal manera que ambos se hagan educadores y educando, de lo contrario sólo promoveremos la cultura del silencio. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Un educador humanista percibe que la vida tiene un sentido comunicacional. Que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación, sus conciencias se mediatizan sólo en comunicación. Comunicar es vida, es abandonar la mirada necrófila de la educación. Comunicar es nutrirse del amor a la vida (Rivera & Saavedra, 2005, p. 40).

Freire ve como punto importante mantener una buena comunicación entre maestro y alumnos, esto hace que los jóvenes encuentren en un lugar donde pueden tener la suficiente confianza de pedir apoyo o ayuda a los profesores, sobre problemas en su vida y sobre las elecciones que deben tomar, aunque también favorece a que si algo no les está quedando claro puedan hablarlo con toda confianza y preguntar sin sentirse juzgados, por parte del maestro esto le ayudara a adaptar sus cursos a cuestiones que estén en sus vidas diarias, para que los jóvenes se sientan más identificados, además el profesor podrá tener mayor empatía y cuidado de los niños si existe una comunicación, donde él no se vea a sí mismo como una figura autoritaria sino como una amigo y compañero.

Otra característica que nos explica Freire es la *concienciación* que será una característica importante para poder educar a los niños con libertad de elección en nuestras instituciones:

Freire, considera la concienciación como un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora (Rivera & Saavedra, 2005, p. 37).

Es importante que, en las aulas, se maneje este concepto y no sólo de forma teórica, sino que también se lleve a la práctica, es necesaria la concienciación para que los niños y jóvenes sepan qué está pasando, que se vuelvan sensibles ante sus propios problemas y no

los minimicen, que sepan que existen como individuos, que deben ser conscientes de los problemas de la comunidad y cómo sus decisiones pueden afectar a su sociedad, pero principalmente a ellos como individuos.

Si lo pensamos con cuidado, el enseñar al alumno el ejercicio de la libertad tanto política como económica, incluyendo todos los factores y características anteriores, podríamos ver como en la prepa ya no tiene tantas dudas de cómo encausar y a qué encausar su vida, de una forma responsable en sentido individual y social.

2.4. Potencial educativo de la noción de libertad propuesta por la NEM

La investigación sobre las nociones de educación y libertad ofrece múltiples beneficios y aplicaciones que son relevantes para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Uno de los principales beneficios es la promoción de la autonomía estudiantil, que permite a los alumnos tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje, fomentando un sentido de responsabilidad y compromiso (Ravinales, 2023). Este enfoque se alinea con los principios de la NEM, que busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de su educación.

Otro beneficio significativo es el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a cuestionar y analizar su entorno social y político, lo que les permite convertirse en ciudadanos informados y comprometidos (Freire, 1968/2005). La NEM incorpora este enfoque al fomentar un aprendizaje que trasciende la memorización, promoviendo la reflexión y el análisis crítico de la realidad (SEP, 2023).

Además, la investigación contribuye a la inclusión educativa, al resaltar la necesidad de atender la diversidad cultural y social de los estudiantes (Gallo y Espinel, 2021). Esto se traduce en la implementación de prácticas pedagógicas que valoran las diferencias y garantizan que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

2.5. Tensiones y límites de la noción de libertad en la NEM

La investigación sobre educación y libertad enfrenta varios desafíos y limitaciones que impactan su aplicación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Uno de los principales desafíos es la resistencia al cambio en las prácticas educativas tradicionales, donde muchos docentes pueden estar habituados a métodos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos en lugar de fomentar la autonomía y el pensamiento crítico (Cano, 2015). Esta resistencia puede dificultar la implementación efectiva de los principios de la NEM.

Otro desafío significativo es la falta de recursos y capacitación para los docentes, lo que limita su capacidad para adoptar enfoques pedagógicos innovadores (Gallo y Espinel, 2021). Sin el apoyo adecuado, los educadores pueden sentirse inseguros al implementar estrategias que promuevan la libertad y la inclusión en el aula.

Además, la diversidad cultural y social de los estudiantes presenta una limitación, ya que las prácticas educativas deben adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo (Ravanales, 2023). Esto requiere un esfuerzo adicional por parte de los educadores para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y atendidos.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo orientado al estudio de la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los programas de humanidades de bachillerato, con el propósito de identificar patrones de significado que contribuyan a comprender la noción de libertad (Sandín, 2003). Este enfoque permite abordar la complejidad teórica y conceptual de la libertad, tanto en su dimensión política como económica, a partir de las interpretaciones de los actores involucrados en el diseño e implementación de la NEM. En este sentido, la investigación cualitativa posibilita una exploración profunda de la subjetividad, entendida como un elemento esencial para captar las vivencias y significados que los participantes atribuyen al fenómeno. Vasilachis (2006) sostiene que la subjetividad constituye un componente central del proceso metodológico. Desde esta perspectiva holística del objeto de estudio y una comprensión más profunda de las concepciones que los sujetos construyen sobre la libertad, además plantea que la investigación cualitativa requiere una interpretación contextual del objeto de estudio, aspecto esencial para comprender las percepciones y experiencias de docentes, directivos y coordinadores de Educación Media Superior (EMS) en torno a la noción de libertad. Así, el enfoque cualitativo se caracteriza por ser un “proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas” (Creswell, 1998, como se cita en Vasilachis, 2006), lo que implica que el conocimiento se construye mediante el análisis de discursos y la interpretación de las perspectivas de los participantes.

Esta investigación también es de corte descriptivo e interpretativo porque busca, darle sentido a la noción de libertad que la NEM plantea en sus planes y programas para educación media superior, además toma en cuenta la percepción que tienen los docentes y coordinadores sobre los programas (Sandín, 2003). lo anterior se apega a uno de los objetivos de la investigación, que consiste en ir más allá de qué comprenden los participantes por estas nociones, además de su concepción, es importante dar cuenta de su experiencia desde el nuevo marco curricular, con ello estableciendo un sentido propio al conocimiento (De los Reyes et al., 2019). Es por ello que el presente estudio se enmarca en el paradigma de la

Nueva Escuela Mexicana, vigente desde hace dos años, y adopta un enfoque descriptivo que busca ofrecer una comprensión clara y detallada de cómo se configura y aplica este concepto en el ámbito educativo, a partir de las representaciones y prácticas de los actores que intervienen en su desarrollo.

Desde una perspectiva fenomenológica, el interés de esta investigación no se centró únicamente en identificar la presencia del concepto de libertad en los documentos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana, sino en comprender los significados que dicha noción adquiere dentro del horizonte educativo en el que se encuentra inserta. Siguiendo la tradición fenomenológica desarrollada por Husserl (1913/1998), el análisis buscó aproximarse a la manera en que la libertad se manifiesta en el discurso curricular, atendiendo a las intenciones, sentidos y orientaciones que estructuran su formulación. Asimismo, se retomó la propuesta hermenéutica de Heidegger (1927/2014) y Gadamer (1960/1998), quienes sostienen que toda comprensión se produce desde un horizonte histórico e interpretativo determinado. En este sentido, el análisis de los programas de estudio y de los testimonios docentes se orientó a interpretar cómo la noción de libertad es configurada, comprendida y resignificada dentro del marco de la Educación Media Superior, atendiendo tanto a sus fundamentos teóricos como a las tensiones presentes en su implementación curricular.

En coherencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico, entendida como un paradigma que busca describir la esencia de los fenómenos a partir de la experiencia vivida por los sujetos (Husserl, 1913/1998). Su carácter descriptivo e interpretativo la hace adecuada para explorar cómo coordinadores y docentes de Educación Media Superior (EMS) experimentan y otorgan significado a la noción de libertad en sus dimensiones política, social, económica e individual. De acuerdo con Ardiles (1977), el enfoque fenomenológico privilegia la comprensión profunda de las percepciones y experiencias subjetivas de los actores, lo que en este estudio se traduce en identificar cómo tales significados se construyen en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y en el contexto cotidiano del aula.

Metodológicamente, la fenomenología implica una actitud de suspensión del juicio o *epoché*, es decir, la disposición del investigador para describir las experiencias sin valorarlas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como verdaderas o falsas, correctas o incorrectas (Brinkmann et al., 2014). Este principio se aplica tanto en el trabajo de campo como en el análisis documental, el cual complementa la interpretación de las experiencias con la revisión sistemática de los textos normativos y teóricos que fundamentan la NEM. En particular, se examinan los programas oficiales de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) del área de Humanidades I, II y III, con el propósito de identificar las formas en que la noción de libertad se expresa y se orienta en el discurso educativo (Castillo-López et al., 2022).

Con el empleo de este método se pretende dejar de lado los juicios de valor por parte del investigador (Espínola, 2024), de modo que permita acceder a las nociones de libertad de una manera más real y auténtica, teniendo expresiones más genuinas para la comprensión de cómo se viven estas nociones dentro de la NEM. Una vez lograda la epojé, la investigación continúa con la descripción de la experiencia tal y como se presenta (Espínola, 2024).

Una vez realizado lo que se conoce como *reducción* utilizada por la fenomenología Husserliana (Ardiles, 1977), se puede proceder al análisis de las nociones para lograr una interpretación que permitirá tener una comprensión más profunda del objeto de estudio, que en este caso son las percepciones que tienen los coordinadores, estudiantes y docentes de la noción de libertad en un mismo contexto que es la EMS en el marco de la NEM.

En consecuencia, los resultados obtenidos no buscan ser generalizables al conjunto de docentes de EMS, sino ofrecer una comprensión profunda de las interpretaciones y significados que los participantes atribuyen a la noción de libertad propuesta por la NEM. Desde la lógica de la investigación cualitativa, el valor del estudio reside en la profundidad del análisis, la riqueza de las experiencias recuperadas y la posibilidad de comprender un fenómeno complejo dentro de su contexto específico (Rodríguez, Gil y García, 1996; Sandín, 2003).

3.2. Sujetos de estudio

Para alcanzar el objetivo de la investigación, se consideraron dos grupos de participantes: docentes y personal de coordinación, cada uno con características particulares que constituyen condiciones relevantes para la selección de los sujetos de estudio.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Docentes de Humanidades I, II y III en la Nueva Escuela Mexicana a nivel Medio Superior. Deben contar con experiencia impartiendo las materias y conociendo los programas de estas, además de contar con capacitación en la NEM. Participaron ocho docentes seleccionados por conveniencia, ya que no en todas las escuelas se está aplicando el nuevo modelo de la NEM y será necesario buscar a los sujetos que cumplan con el perfil. Estos serían obligatoriamente de escuelas públicas y privadas, ya que al incluir una variedad de contextos educativos se puede aumentar la validez externa de la investigación, esto implicaría que los resultados pueden ser aplicables a otros contextos similares, también se obtiene una mayor representatividad de la muestra y obtener una visión más generalizable del contexto.
 - Coordinador y capacitador de la plantilla docente en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, que instruya a los profesores en cuanto a los fundamentos, objetivos y valores que persigue la NEM y que recibiera capacitación directa de la SEMS y el IEA.

La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional, propio de la investigación cualitativa, privilegiando a aquellos docentes y al coordinador académico que contaban con experiencia directa en la implementación de las Unidades de Aprendizaje Curricular de Humanidades de la Nueva Escuela Mexicana. La conformación de la muestra no obedeció a criterios de representatividad estadística, sino a la búsqueda de informantes con conocimiento suficiente para aportar información significativa sobre el fenómeno estudiado. En este tipo de investigaciones, el interés se centra en la riqueza interpretativa de los discursos más que en la cantidad de participantes (Sandín, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Ahora se presenta una tabla con los aspectos generales de cada sujeto entrevistado.

Tabla 1

Aspectos generales de los sujetos y la entrevista

Cargo	Institución	Formación	Materias de la NEM	Sexo	Capacitación en la NEM	Duración	Fecha y Hora
Coordinador	Privada	Ingeniería en sistemas computacionales, licenciatura en educación y maestría en educación e innovación.	Cultura digital.	Hombr	Si, por parte del IEA	00:45:11 min.	22/11/25 2:22pm
Docente 1	Privada	Lic. Filosofía	Humanidades	Mujer	Si, por parte del IEA	00:59:15 Min.	22/11/25 12:38 pm
Docente 2	Publica	Lic. Filosofía	Humanidades, ética, estética, doctrinas filosóficas	Hombr	Curso de formación docente	01:03:00 Min.	23/11/25 12:10 pm

Docente 3	Publica	Lic. Filosofía	Humanida des, Lengua y comunica ción, conciencia histórica, pensamien to filosófico y humanida des	Hom bre	Si, curso vía ZOOM	01:16:00 min.	24/11/ 25 1:54p m
--------------	---------	-------------------	--	------------	--------------------------	------------------	--------------------------------

Docente 4	Privada	Lic. en Derecho. Especialidad en enseñanza de la historia. Maestría en Educación.	Ciencias Sociales, Humanida des y Concienci a Histórica	Muje r	Capacitac ión autogesto ra	1:06:40 min.	24/11/ 25 4:53p m
--------------	---------	---	---	-----------	-------------------------------------	-----------------	--------------------------------

Docente 5	Publica	Lic. En Filosofía Maestría en Filosofía	Ética, Humanida des	Hom bre	Sí, pero pobre, Capacitac ión autogesto ra	00:56:32 min.	25/11/ 25 12:26 pm
--------------	---------	--	---------------------------	------------	---	------------------	---------------------------------

Docente 6	Privada	Lic. Filosofía.	Lengua y comunica ción, Humanida des, Sociales, Laboratori o de investigac ión, Pensamie nto literario	Hom bre	Si, por parte del IEA	00:55:18 min.	25/11/ 25 2:13p m
Docente 7	Privada	Lic. Filosofía	Humanida des	Hom bre	No, lo dejan a criterio del profesor	00:52:18 min.	25/11/ 25 6:05p m
Docente 8	Privada	Lic. Psicología social Especialidad en Psicoanálisi s	Humanida des	Muje r	Si, en el IEA,	00:53:11 min.	26/11/ 25 6:01p m

Nota: La tabla es de creación propia

La investigación, como podemos apreciar en la tabla 1, se realizó con la participación de un coordinador académico y ocho docentes de Educación Media Superior que imparten asignaturas vinculadas con el área de Humanidades.

Los criterios de inclusión fueron:

- Desempeñarse como docente o directivo en Educación Media Superior.
- Haber tenido contacto con los programas de Humanidades I, II y III de la Nueva Escuela Mexicana.
- Participar en la enseñanza o implementación del Marco Curricular Común en Humanidades.

Como criterio de exclusión se tomó en cuenta que si los docentes no tenían experiencia directa con la implementación del MCC o que no impartieran asignaturas vinculadas con el área de Humanidades.

La selección de los participantes fue de tipo intencionada, buscando sujetos que tuvieran experiencia directa en la aplicación del modelo educativo de la NEM.

En total se llevaron a cabo 9 entrevistas, de las cuales 5 fueron en persona y otras cuatro se realizaron de manera virtual, en un periodo de 5 días (del 22 de noviembre al 26 de noviembre de 2025) el 22 se realizaron dos entrevistas, el 23 una, el 24 otras dos, el 25 fueron 3 y el 26 se realizó la última entrevista.

El tamaño de la muestra responde a los criterios de saturación teórica, en tanto que se permitió identificar patrones discursivos recurrentes en torno al objeto de estudio que es la noción de libertad, así como varias interpretaciones que resultaron de relevancia para la investigación.

Ahora bien, en términos del contexto, los participantes pertenecían a instituciones de EMS ubicadas en un contexto urbano, que se encontraban en el proceso de implementación del modelo de la NEM, lo que influye directamente en sus interpretaciones y experiencias.

3.3. Técnica de recolección de datos.

Teniendo presente el enfoque cualitativo, se seleccionó la entrevista semiestructurada como la técnica para la recolección de datos de la presente investigación. La entrevista es una técnica con la cual se permite a los investigadores obtener información de las o los sujetos de estudio para adquirir información de un problema o tema determinado (Rodríguez et al., 1996). Según estos autores, la entrevista semiestructurada cumple con tres objetivos principales: a) obtener información de individuos o grupos, b) influir en aspectos de la conducta y c) generar efectos terapéuticos. La presente investigación toma como primer propósito obtener información de los participantes.

A través de esta técnica se busca profundizar en el objeto de estudio, permitiendo a los participantes expresarse libremente acerca de las nociones que tienen de libertad, tanto política como económica, así como su forma de enseñarla en el contexto de la NEM (Vasilachis, 2006). Esta técnica seleccionada permite profundizar en las respuestas de los participantes, explorar sus nociones dentro del contexto de la NEM. Para Vasilachis (2006), la entrevista semiestructurada permite que la investigación explore de manera detallada y profunda cómo los participantes interpretan las nociones de libertad política y libertad económica en la NEM, y su aplicación en el contexto, explorando la complejidad de un fenómeno social como lo es el de la presente investigación. La técnica de entrevista semiestructurada, en la presente investigación, tiene las siguientes características:

- Cuenta con un carácter flexible, ya que no está limitada, por el contrario, permite modificar el orden de las preguntas o agregar conforme a las respuestas de los participantes, lo que permite recabar más información de interés para el investigador.
- Estudia de manera profunda el fenómeno, explorando términos más complejos profundizando en opiniones, valores y nociones de cómo se percibe la NEM.
- Es adaptable al contexto conforme a las respuestas de los entrevistados, permite que la entrevista sea ajustada, profundizando en temas que resulten de interés para enriquecer la investigación, esto permite que el entrevistado se exprese libremente.
- No se buscan respuestas predeterminadas, sino que se busca comprender las experiencias y opiniones del entrevistado en cuanto a su noción de libertad.

- Al utilizar esta forma de recolección de datos podemos obtener nuevos temas o cuestiones durante la conversación que quizá el investigador no había tomado en cuenta enriqueciendo el estudio.

Asimismo, la técnica elegida se caracteriza por una combinación de preguntas prediseñadas y otras que no lo están, las no prediseñadas se usan con la finalidad de que el entrevistador profundice en temas que van surgiendo durante la entrevista, y que sea una manera de obtención de información más rica y detallada de lo que el entrevistador está buscando (Rodríguez et al., 1996).

3. 4. Instrumento de recolección

El instrumento relacionado con esta técnica que se diseñó fue un guion, el cual está centrado en obtener información sobre las comprensiones de los docentes en cuanto a su noción de libertad desde la dimensión política, económica e individual, estos conceptos propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los programas de las Unidades de aprendizaje Curricular (UAG).

Para el estudio cualitativo que se está llevando a cabo, este instrumento es el indicado, ya que permite la combinación de preguntas prediseñadas y la flexibilidad del entrevistador a profundizar en aquellas respuestas que considere necesario, facilitando un ambiente de diálogo que favorezca naturalidad de la conversación. De acuerdo con Rodríguez et al. (1996), es una técnica que entrelaza las preguntas prediseñadas con la flexibilidad para profundizar en las respuestas de la persona o personas entrevistadas, y de esta manera explorar a detalle las percepción y significados que tienen de los conceptos de la NEM.

Para lograr obtener la información sobre la percepción (o comprensión), el guion de entrevista está centrado en tres fragmentos extraídos de la NEM, los cuales hacen referencia a objetivos que se deben lograr en las materias de Humanidades en Media Superior. El guion cuenta con tres fragmentos los cuales se le entregarán de manera física al entrevistado para que pueda tenerlos y usarlos si es necesario:

El primer fragmento es sobre dos fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel educativo Media Superior (bachillerato o preparatoria), que se encuentra en el texto

llamado *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógica*, donde se revisan dos ideas “responsabilidad ciudadana” y participación en la transformación de la sociedad” y de estos surgen seis preguntas. Las seis preguntas en este apartado buscan de manera general obtener las opiniones del profesor con respecto a que entiende por la “responsabilidad ciudadana” y participación en la transformación de la sociedad” según la NEM, como aplica estos fundamentos en sus clases, cuáles son los desafíos y además como se relaciona esto con la UAC de humanidades. A continuación, se presenta el fragmento:

B. Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 3)

D. Participación en la transformación de la sociedad. La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos. Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 5)

El segundo fragmento hace referencia a los propósitos de la UAC de Humanidades en el nivel educativo Medio Superior (bachillerato o preparatoria), centrándose en formar ciudadanos humanistas, aquí se busca saber por medio de seis preguntas cuál es el conocimiento que tiene el docente sobre los conceptos de libertad política y económica, cómo estos conceptos se relacionan con los fundamentos del primer fragmento y si está de acuerdo con que una libertad este por encima de la otra. El fragmento es el siguiente:

“Una EMS pertinente al contexto actual debe ser capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica.” (SEP, 2023, p.10).

El tercer y último fragmento está enfocado en el documento “Progresiones de aprendizaje-Humanidades” en el subapartado 6.2.1 llamado “Progresiones y elementos sugeridos para su implementación. Humanidades. Segundo semestre” se presentan una serie de temas a desarrollar en la UAC, en este momento nos interesa analizar lo propuesto para el tema “Sometimiento/Civilidad”, de este se toma el objetivo y las preguntas que debe responder el estudiante al terminar de revisar dicho tema. Para indagar sobre este tema, en el guion se plantean seis preguntas que tienen su interés en entender la importancia de enseñar este tema y cómo las preguntas que debe responder el joven se relacionan directamente con el concepto de libertad que formara en él. El fragmento es este:

“Se pretende que el estudiante conozca prácticas clásicas y contemporáneas que consideran que en toda comunidad se realizan procesos de sometimiento, de exclusión, de soberanía, de obediencia, de rebeldía y ejercicios de ciudadanía, y que emplee ese discurso para valorar cómo ocurren tales procesos en una comunidad determinada. Una comunidad se ha constituido en un proceso, en algún momento han sido legitimadas las formas políticas que la conforman mediante discursos, relaciones de poder y formas de violencia determinadas, pero también en toda comunidad se estructura y justifica quiénes deben obedecer o someterse, quiénes son excluidos de alguna relación y quiénes son explotados en cierto espacio y momento de lo colectivo. ¿Existen cosas que determinan cómo eres que van más allá de tu voluntad personal?, ¿Qué entiendes por libertad?, ¿Existe la libertad total?, ¿Cuál podría ser la diferencia entre libertad y libertinaje?, ¿En una comunidad siempre debe haber alguien, un líder o un jefe, que domine sobre las demás personas?, ¿Crees que algunas personas prefieran seguir órdenes a decidir de forma autónoma el curso de una acción?, ¿Cuál es el riesgo de tomar una decisión de forma autónoma?” (SEP, 2023, pp.65-66)

Cabe destacar que al ser el guion de una entrevista semiestructurada el realizador de la entrevista puede incluir más preguntas, así que las que se presentan en el guion pueden ser tratadas de manera diferente, o incluso no realizarse ya que el entrevistado pudo contestar en otra pregunta lo solicitado y ya no es necesaria, pero seguirán obedeciendo a las categorías que se presentan a continuación para su posterior análisis.

3.5. Categorías del instrumento

Ahora se explicarán las bases teóricas de las diferentes categorías que se utilizan para realizar el análisis de las entrevistas realizadas, estas son seis categorías; 1. Comprensión de la NEM: la noción institucional de libertad; 2. Noción de ciudadanía humanista; 3. Comprensión de la libertad y sus límites; 4. Sometimiento, Civilidad y Comunidad; 5. Dimensión biográfica del docente y su rol en la promoción de la libertad y 6. Desafíos, límites y recomendaciones implícitas. Las siguientes categorías fueron construidas a partir del diálogo entre el marco teórico y los objetivos específicos de la investigación. Su finalidad fue orientar tanto el diseño del instrumento como el proceso posterior de codificación y análisis de la información obtenida.

1. Comprensión de la NEM: la noción institucional de libertad

En esta categoría se presta especial atención a que la Nueva Escuela Mexicana declara explícitamente su propósito formativo de “formar ciudadanos humanistas críticos, participativos y con valores éticos” y enmarca la libertad política como prioridad en la educación sobre la libertad económica (SEP, SEMS, 2023). Esta formulación curricular no solo propone un objetivo ético-político, sino que traza -desde el diseño de la curricula- la dirección de la práctica docente en los centros de Educación media superior.

Desde la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1984) aporta una justificación normativa para colocar la deliberación y la participación en el centro de la formación ciudadana: la escuela como espacio de diálogo y legitimación social favorece el desarrollo de competencias comunicativas necesarias para la vida pública (Habermas, 1984). En correspondencia, Delors (1994) y sus “pilares” de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) especifican las formas prácticas mediante las cuales la NEM puede traducir el ideal de libertad política en capacidades concretas de los alumnos.

Sin embargo, los análisis críticos encontrados en la literatura recuerdan que retóricamente priorizar la libertad política no garantiza su materialización. Cano (2015) y Delgado (2017) señalan que sin condiciones socioeconómicas equitativas y prácticas escolares que permitan experiencias reales de participación, la libertad política puede quedar

como un ideal en la práctica educativa. En conclusión, la NEM ofrece un norte -formar ciudadanos- pero e poder lograrlo depende de cambios institucionales y recursos que permitan ejercer ambos tipos de libertad, tanto política como económica.

2. Noción de ciudadanía humanista

La noción de “ciudadano humanista” que promueve la NEM combina elementos de reconocimiento, capacidades y ética cívica. Charles Taylor (1994) aporta la importancia del reconocimiento en la constitución de la identidad y la dignidad de los sujetos; en contextos educativos esto implica que la escuela debe promover espacios donde las voces sean reconocidas y valoradas. Asimismo, la tradición de las capacidades (Sen, 1999) conectan la libertad con la posibilidad real de elección y acción, no basta con declarar derechos, es necesario que la condiciones materiales y formativas habiliten la autonomía de los alumnos. Estas dos ideas (reconocimiento y capacidades) sustentan la priorización de la libertad política como medio para la construcción de una ciudadanía activa según la NEM.

Freire (1968/2005, 1965/2008) complementa esta categoría con su visión pedagógica donde la educación debe ser practica de la libertad, orientada a la concientización y a la praxis transformadora de los oprimidos. Para la NEM esto implica que al formar ciudadanos humanistas se debe promover la reflexión crítica y la acción colectiva, no solo la transmisión de valores. Es por esto por lo que se debe identificar si los sujetos entienden la ciudadanía humanista que propone la NEM que tiene como bases el reconocimiento, capacidades y prácticas educativas.

3.Comprensión de la libertad y sus límites

Al revisar la teoría sobre la libertad y los tipos que definen los autores se pueden recuperar las distinciones clásicas (libertad negativa y libertad positiva) y además nos hace notar la pluralidad del concepto (libertad moral, política, económica), lo cual ayuda a entender la postura de la NEM desde varias aristas. Berlín (1969) y Farrell (1989) permiten comprender porque es necesario diferenciar los tipos de libertad que son la negativa (no interferencia de nadie) y la positiva (capacidad de autodeterminación) plantea las tenciones que la educación debe abordar expresamente. Si decides que tus alumnos prioricen una

libertad sobre otra primero debes enseñarles ambas y dejar que elijan, ejerciendo su autonomía y no presentándoles solo una, ya que coartaría su propia libertad.

A esto se le suma la lectura foucaultiana, ya que esta ofrece instrumentos analíticos para problematizar cómo las instituciones escolares pueden reproducir formas de disciplina, normalización y poder que limitan la libertad en la práctica (Foucault, en los cruces analizados por Gallo y Espinel, 2021). Esto quiere decir que, aunque las escuelas mencionen la libertad en el currículo eso no impide que las escuelas y ejercicios de los docentes reproduzcan jerarquías y modos de sometimiento a ideas tanto de derecha como de izquierda. Esta perspectiva es útil para diseñar una enseñanza de la libertad que sea consciente de sus límites y riesgos.

4.Sometimiento, Civilidad y Comunidad

El apartado de Progresiones de Humanidades II que aborda el tema llamado “Sometimiento/Civilidad” ofrece un punto de apoyo explícito, ya que el objetivo señala que el estudiante debe conocer las prácticas clásicas y contemporáneas donde se realizan procesos de sometimiento, exclusión, rebeldía, obediencia y ciudadanía, y que use ese discurso para valorar como ocurren en su comunidad (SEP, SEMS, 2023, pp.65-66). Así es como se convierte en un objetivo didáctico posible de analizar en la UAC de Humanidades, brindando información sobre las prácticas educativas del docente.

Delgado (2017) añade la perspectiva de derechos y de responsabilidad, donde enseñar sobre sometimiento y civilidad no sólo describe procesos, sino que capacita a los jóvenes de bachillerato para saber sobre condiciones de dominación y para actuar de forma crítica. En términos pedagógicos, el tratamiento de este tema en la NEM busca desarrollar el análisis crítico, responsabilidad y participación en los estudiantes.

5.Dimensión biográfica del docente y su rol en la promoción de la libertad

Según lo revisado en la teoría la figura del docente debe ser la de un mediador clave en la formación de la libertad. Desde Freire (1968/2005) que nombra al docente como un compañero/guía hasta Delors (1994) y Jiménez (2014) sobre los pilares y estilos de aprendizaje, se sostiene que la docencia debe promover autonomía y creatividad. Si las prácticas docentes reproducen modelos autoritarios, la prioridad curricular por la libertad

quedara vacía; si, por el contrario, los docentes asumen prácticas de dialéctica y habilitadoras, esto podría traducirse en experiencias positivas en la formación de la ciudadanía estudiantil.

Por lo anterior, la formación docente, capacitación en la NEM y la dotación de recursos son condiciones necesarias en el análisis de las entrevistas, ya que así se puede saber si estas se manifiestan en el aula. Así se liga con la necesidad de transformar las prácticas y condiciones materiales que puedan promover la libertad.

6.Desafíos, límites y recomendaciones implícitas

Autores como Sen, Freire, Foucault, Taylor y Delors coinciden que la enseñanza de la libertad exige, además de un marco conceptual claro, condiciones institucionales, formación docente y prácticas pedagógicas reflexivas. En particular Sen (1999) recuerda que la libertad efectiva depende de que se generen capacidades reales, y los análisis institucionales (Fernández 2025; Ravanales, 2023) subrayan limitaciones tanto presupuestales como organizativas que pueden frustrar el objetivo de enseñar sobre la libertad, tanto política como económica.

Una vez explicado el sustento teórico de las categorías y para facilitar la comprensión de estas se decidió hacer una tabla donde se presentan las categorías, subcategorías, autor(es), conceptos clave y sustento teórico.

Tabla 2.

Categorización de la entrevista sobre la noción de libertad en la NEM

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Descripción conceptual	Autores clave
Comprensión de la NEM: la noción institucional de libertad	Formación ciudadana;	Conocimiento del currículo; espacios de participación; percepción de recursos	La NEM orienta la educación hacia la formación de ciudadanos humanistas y críticos,	SEP & SEMS (2023);
	Libertad política vs. económica; Participación y deliberación; Condiciones institucionales		priorizando la libertad política; su concreción depende de	Habermas (1984); Delors (1994); Cano (2015); Delgado (2017)

			condiciones institucionales.	
Noción de ciudadanía humanista	Reconocimiento; Capacidades; Ética cívica; Praxis crítica	Discursos sobre dignidad; autonomía; reflexión crítica; participación social	La ciudadanía humanista se basa en el reconocimiento y el desarrollo de capacidades reales que permitan la acción autónoma y transformadora.	Taylor (1994); Sen (1999); Freire (1965/2008, 1968 /2005)
Comprensión de la libertad y sus límites	Libertad negativa; Libertad positiva; Autodeterminación ; Poder institucional	Definiciones de libertad; tensiones disciplina-autonomía; normas escolares	La libertad es plural y puede verse limitada por dinámicas institucionales de control, aun cuando el currículo la promueve.	Berlin (1969); Farrell (1989); Foucault (Gallo & Espinel, 2021)
Sometimiento , civilidad y comunidad	Dominación; Exclusión; Obediencia; Participación comunitaria	Relatos de convivencia; análisis comunitario; responsabilidad social	El currículo busca que el estudiante analice críticamente procesos sociales y actúe responsablemente en su comunidad.	SEP & SEMS (2023); Delgado (2017)
Dimensión biográfica del docente y su rol en la promoción de la libertad	Trayectoria docente; Concepciones pedagógicas; Prácticas dialógicas; Formación	Narrativas profesionales; estrategias participativas; capacitación en la NEM	El docente es mediador clave en la promoción de la libertad; sus prácticas pueden habilitar o restringir la autonomía estudiantil.	Freire (1968/2005) ; Delors (1994); Jiménez (2014)
Desafíos, límites y condiciones	Capacidades reales; Recursos; Organización	Falta de recursos; obstáculos institucionales;	La enseñanza de la libertad requiere condiciones	Sen (1999); Freire; Foucault;

para enseñar la libertad	escolar; Barreras estructurales	propuestas de mejora	materiales e institucionales coherentes para no quedarse en un ideal normativo.	Taylor; Delors; Fernández (2025); Ravanales (2023)
---------------------------------	---------------------------------	----------------------	---	--

Nota: La tabla es de creación propia

3.6 Juicio de expertos y pilotaje del instrumento

Después de presentar el instrumento se describirá el proceso de jueceo y pilotaje para comprobar la validez del mismo, comenzando por mencionar que este instrumento fue revisado previamente por el comité tutoría quienes en una reunión mencionaron de una primera versión que se debían ajustar las preguntas ya que estas eran muy evaluativas y se transformaron para ser más abiertas y que solo buscaran opiniones y percepciones de los sujetos implicados en el estudio, recordando que la investigación es de carácter hermenéutico y fenomenológico, esto quiere decir que se intenta interpretar y comprender como perciben la noción de libertad que tiene la NEM en sus programas de Humanidades para comparar la teoría con lo que se da en práctica de los docentes.

Una vez que se ajustó el instrumento a lo solicitado por el comité tutorial se procedió a buscar 3 jueces que contaran con uno de los tres aspectos principales de esta investigación; primero un experto en el tema teóricamente hablando, es decir que conozca sobre los movimientos libertarios en México y como estos han influido en las reformas del país; en segundo lugar se solicitó a un juez experto en el diseño de instrumentos para investigaciones cualitativas que en este caso sería la realización de una entrevista semiestructurada; por último se buscó a un especialista en la aplicación y ejecución de la Nueva Escuela Mexicana a nivel de Educación Media Superior.

A cada juez se le contactó en persona para saber si les era posible juecear la guía de entrevista semiestructurada y además se les informo sobre los objetivos de la investigación y que se pretende obtener con este instrumento, una vez que aceptaron la invitación se les envió por correo electrónico dos archivos adjuntos, en uno se presentaba la guía de entrevista completa y el segundo era una guía de revisión donde se les solicitaba que brindaran sus observaciones sobre los siguientes apartados de la entrevista:

- **Presentación.** En este apartado se busca dar apertura a la entrevista, el cual se le da a conocer al entrevistado el objetivo de la entrevista, la duración aproximada de su implementación, se le notifica el uso y anonimato de la información, se solicita el consentimiento de grabar o filmar la conversación y se hace una descripción general de la entrevista.
- **Datos de identificación.** En este apartado se solicita información relacionada con su formación y experiencia académica con la finalidad de dar cuenta de quién es el entrevistado.
- **Preguntas.** En este apartado se plantean las preguntas para obtener información relacionada con el objetivo de la entrevista y de la investigación. La revisión de este apartado se centra en tres aspectos:
 - ✓ **Pertinencia:** Se entiende como la congruencia entre cada pregunta y su objetivo específico, el grado en que la pregunta es concordante con dicho objetivo, y en que el objetivo es representativo de la pregunta.
 - ✓ **Claridad:** Si las preguntas son fáciles de entender para los entrevistados, evitando jerga técnica o lenguaje ambiguo. En otros términos, se entiende en qué medida la pregunta es claramente comprensible, está adecuadamente redactada, utiliza un vocabulario adecuado y su interpretación es unívoca.
 - ✓ **Relevancia:** Si las preguntas están directamente relacionadas con los objetivos del estudio. En otros términos, se entiende el grado de significatividad que tiene la pregunta respecto al objetivo de la investigación.
- **Cierre.** En este apartado la entrevista está centrada en dar la oportunidad de que el entrevistado profundice o exprese ideas o dudas sobre la entrevista. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio.

Para el primer juez experto en la Teoría se eligió a un Doctor en Historia de América Latina, trabajó tres años como director de Educación Media y Superior en el Instituto de Educación de Aguascalientes y es articulista de temas sobre educación, historia, cultura y política. Actualmente trabaja en la UAA y es presidente de la Sociedad Mexicana de Historia

de la Educación. Este especialista mencionó que el primer fragmento utilizado para realizar la entrevista debía ser algo que se incluyera en los programas de la Nueva Escuela Mexicana, o sea un objetivo que no fuera creado por gente externa, entonces se procedió a buscar uno que coincidiera con lo buscado en la investigación y que hablara sobre libertad, así es como en lugar de conseguir un objetivo se utilizaron dos fundamentos de la NEM para la EMS, modificando así toda la primera sección de la entrevista y generando nuevas preguntas.

El segundo evaluador especialista en la creación de instrumentos para recabar datos en investigaciones cualitativas fue un Doctor en ciencias en la especialidad en Matemática Educativa, además ha impartido cursos de Didáctica y Metodología de la investigación en diversos programas de pregrado y posgrado, las investigaciones que realiza son cualitativas y tiene dominio en la creación de guías de entrevista. Actualmente es Profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Catedrático CONAHCyT. La revisión por parte de este evaluador encontró un sesgo en toda la entrevista puesto que las preguntas no estaban realizadas con una orientación a descubrir las opiniones de los maestros en cuanto a la noción de libertad que maneja la NEM y sugirió modificar la escritura de las preguntas, tomando en cuenta su observación se modificaron las preguntas para que fueran más abiertas y preguntaran más sobre una opinión y no tanto sobre el conocimiento de los maestros.

El tercer y último juez capacitado para realizar la revisión es actualmente es director general de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), quien al estar en este cargo ha estado revisando que las escuelas cumplan con lo que dicta la Nueva Escuela Mexicana y tiene una conciencia más grande sobre como lo deben entender los profesores y aplicarlo en las aulas. Las recomendaciones de este jurado fueron actualizar los documentos que se presentaban a los profesores, pero como en Aguascalientes apenas están incorporando las UAC de 2023, no sería pertinente preguntar a los profesores por algo que desconocen, también se sugirió modificar el modo en que se hacían tres preguntas, esto si se tomó en cuenta para mejorar la redacción de la entrevista y fuera más entendible para los sujetos de estudio.

Una vez realizado lo solicitado por los jueces se volvió a pedir que el instrumento fuera revisado por el director de la tesis y el asesor interno, quienes ya solo hicieron

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observaciones sobre el cambio de algunas palabras, además el asesor interno recomendó que la entrevista no solo se realizara a 4 profesores, sino que se extendiera la muestra a 8 para lograr una saturación teórica y para mejorar la redacción. Entonces se pudo realizar el pilotaje del instrumento.

Para el pilotaje se buscó a un docente que cumpliera con la mayoría de los requisitos y se consiguió a una persona que en una preparatoria privada de Aguascalientes dio las UAC de Humanidades I, II y III, inclusive recibió la capacitación sobre como implementar la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de Educación Media Superior, lo único con lo que no cumplía es seguir dando las materias en la actualidad, pero al tener la experiencia previa se determinó que era suficiente para realizar el pilotaje.

El pilotaje se realizó un viernes 14 de noviembre a las 6 de la tarde, la fecha y hora fueron previamente acordadas con el participante a quien no se le hizo mención de que fuera un pilotaje, solo se le hablo sobre la entrevista y se le mando por correo electrónico la carta de consentimiento donde se le presenta una descripción breve del estudio, detalles de la entrevista como el formato y duración, así como mencionar que es confidencial y se solicita su consentimiento para utilizar los datos de manera meramente académica escribiendo su nombre, firma y fecha al final de esta.

Una vez que se obtuvo el consentimiento firmado del sujeto se procedió a realizar la prueba, esta fue realizada en línea por medio de la plataforma de ZOOM, comenzó puntual a las 6 y para facilitarle los fragmentos que debía leer antes de hacer cada pregunta se le mandaba el PDF mediante una aplicación de mensajería instantánea (WhatsApp), la lectura de estos no se le complico y no tuvo dudas con los términos mencionados en estos, excepto uno que fue “EMS” al cual se le agrego entre paréntesis “Educación Media Superior” para que en el futuro con los otros sujetos no pudiera pasar esto, en cuanto a las preguntas se detectó que algunas de ellas no se prestaban a la reflexión del participante y uno debía hacer más preguntas que obtuvieran una respuesta más allá de un simple “si o no”, así que se modificaron para lograr generar esa discusión/reflexión con los próximos sujetos, por suerte al ser una entrevista semiestructurada se pueden agregar más preguntas y no sólo las que estén en el guion y obtener más información del participante.

Al final se le informó al sujeto que esto era solamente una prueba del instrumento y que sería de mucho valor conocer sus opiniones sobre las preguntas, si estas fueron claras, si le pareció muy larga o tendrían alguna sugerencia. Contestó que la entrevista le pareció muy bien realizada, ninguna pregunta le pareció confusa y solo quiso saber si existían otros fragmentos de la Nueva Escuela Mexicana que se pudieran incluir en la entrevista, esto último se trabajó y busque más pero no se consideraron pertinentes para el fin de la investigación así que no se incluyeron nuevos fragmentos y tampoco se cambiaron los ya existentes.

Continuando con el pilotaje se analizaron las respuestas obtenidas del sujeto para ver si encajaban con la categorías presentadas en el subapartado anterior, se detectó que si respondían a estas y encajaban pero como algunas respuestas fueron dicotómicas y se tuvieron que realizar nuevas preguntas no se logró encontrar un análisis muy profundo además de que el sujeto presentaba problemas para recordar como desarrollaba su practica en el salón ya que actualmente no es docente y está realizando una maestría, así que en cuanto a la práctica educativa no menciono tanto como se esperaría pero en la parte teórica y conceptual fueron satisfactorios los resultados.

3.7. Aspectos generales del trabajo de campo

A continuación, se presenta una descripción de lo realizado durante el trabajo de campo.

Primeramente, se acudió a varias preparatorias para saber si estaban implementando la Nueva Escuela Mexicana y durante el proceso de búsqueda se identificó que diversas instituciones aún no habían implementado plenamente la NEM, no están apegadas a ese nuevo sistema y por lo tanto no se podía realizar el estudio. La forma de describir como se consiguieron a los sujetos fue por “Bola de nieve”, en primera instancia se contactó con el coordinador y capacitador de una institución privada quien después de realizarle la entrevista accedió a contactar con docentes que cumplieran las características necesarias para realizarles la entrevista (ser maestros que impartieron la UAC de Humanidades y tener capacitación sobre la NEM), gracias a esto se consiguieron dos docentes más que accedieron a realizar la entrevista. En un segundo momento se acudió a realizar otra entrevista en un bachillerato

privado y la participante brindo el contacto de dos profesores más de dos escuelas diferentes que cumplieran con el perfil. Los tres últimos fueron contactados de manera personal por medios digitales.

Una vez concluidas las entrevistas, estas fueron transcritas para su posterior análisis. Con el propósito de organizar y sistematizar la información obtenida, se utilizó el software ATLAS.ti, herramienta especializada para el análisis cualitativo de datos. A través de este programa se realizó un proceso de codificación de los discursos de los participantes tomando como referencia las categorías teóricas definidas previamente en la investigación. Asimismo, el software permitió identificar relaciones, recurrencias y tensiones entre los distintos testimonios, facilitando la construcción de interpretaciones acordes con los objetivos de estudio. El uso de ATLAS.ti contribuyó a fortalecer la trazabilidad y sistematicidad del proceso analítico desarrollado.

3.8 Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo principios éticos fundamentales. A cada participante se le habló sobre el objetivo de la entrevista y la duración aproximada de esta (aproximadamente 50 minutos, dependiendo de la profundidad de las respuestas) además se les entregó una carta de consentimiento donde se les presentaba una breve descripción del Estudio, detalles de la entrevista (donde se les informa que la entrevista es presencial o por video-llamada y que sería audio grabada), también se mencionan los derechos que tiene el entrevistado al participar (rechazar o retirar su consentimiento, confidencialidad y acceso a la información), y se solicita su consentimiento con nombre, firma y fecha, además de agradecer su tiempo.

Todos los participantes entregaron su consentimiento firmado antes de la realización de la entrevista, de igual manera al principio de esta se les pidió, para que quedara grabado, que concedieran su autorización para audio grabar. Asimismo, se garantizó la confidencialidad mediante el anonimato de los participantes, identificándolos como “Docente 1”, “Docente 2”, etc. Así como “Coordinador”.

Los datos fueron resguardados de manera segura y utilizados únicamente con fines académicos. Debido a la naturaleza del estudio, no fue necesaria la aprobación de un comité

de ética formal; sin embargo, se respetaron los principios fundamentales de investigación con seres humanos.

Una vez mostrado el acercamiento al trabajo de campo, sus participantes y consideraciones éticas, me permito presentar los resultados obtenidos luego del análisis de los datos recabados en las entrevistas.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS: COMPRENSIONES DOCENTES SOBRE LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El presente capítulo expone los resultados del análisis fenomenológico-hermenéutico de nueve entrevistas realizadas a ocho docentes y un coordinador académico. El propósito fue comprender cómo los actores educativos (específicamente docentes de la materia de Humanidades) interpretan la promoción del ejercicio de la libertad propuesta por la NEM, así como las condiciones pedagógicas e institucionales que inciden en su enseñanza.

Desde una perspectiva fenomenológica, el análisis se centró en recuperar la experiencia vivida de los participantes al impartir la materia de Humanidades y la enseñanza del ejercicio de la libertad, entendiendo esta como un enfoque orientado a describir la esencia de los fenómenos a partir de los significados que los sujetos les atribuyen (Husserl, 1913/1998). Es así como se privilegió la comprensión profunda de las percepciones y experiencias subjetivas, tal como propone Ardiles (1977), reconociendo que constituyen una vía legítima para acceder al conocimiento del fenómeno educativo. Asimismo, se asumió la actitud de suspensión de juicio o *epoché*, lo que ayudó para aproximarse a los discursos sin imponer valoraciones previas y favorecer una lectura interpretativa del material recabado en las entrevistas (Brinkmann et al., 2014).

De manera complementaria, el enfoque hermenéutico posibilitó interpretar los sentidos que se dan en los discursos, partiendo de que el conocimiento se construye mediante procesos interpretativos situados en contextos sociales e institucionales específicos (público y privado). Esta postura se articula con la investigación cualitativa que se está realizando, ya que es entendida como un proceso interpretativo que busca comprender las perspectivas de los actores y los significados que elaboran en torno a su realidad (Vasilachis, 2006). Desde esta lógica, los sentidos atribuidos a la libertad se reconocen como construcciones mediadas por trayectorias profesionales, contextos institucionales y marcos normativos que influyen en la práctica educativa.

Los resultados se organizaron conforme a las categorías teórico-analíticas definidas previamente, con el propósito de identificar las estructuras de significado que configuran la comprensión docente de la promoción del ejercicio de la libertad en el marco de la NEM.

4.1 Comprensión de la Nueva Escuela Mexicana: noción institucional de libertad

La aproximación realizada en las entrevistas desde la fenomenología permitió entender no solo lo que los participantes dicen sobre la NEM, sino el modo en que la experimentan en su cotidianidad profesional. Desde esta perspectiva, la comprensión del modelo no se presenta como un conocimiento abstracto o meramente normativo, ellos lo entienden como una construcción que emerge de la relación entre las disposiciones institucionales y el mundo de la vida en la escuela en el que docentes actúan.

Los datos recabados coinciden en identificar a la NEM como un proyecto educativo de orientación humanista que intenta desplazar al tradicional, basado en la memorización de contenidos, hacia una formación más autoconsciente que tenga como base el ejercicio de su libertad en el proceso de aprender. No obstante, esta comprensión no aparece como una certeza plenamente sedimentada, sino como un proceso interpretativo en desarrollo. Desde una perspectiva hermenéutica, podría decirse que la libertad no se adquiere en los discursos como algo que puede aprehenderse, sino como una construcción intersubjetiva que se crea en la interacción cotidiana de los docentes y la vida escolar. Los significados asociados a ella se producen mediante procesos interpretativos situados, a través de los cuales los actores comprenden y otorgan sentido a su experiencia educativa (Vasilachis, 2006).

En este contexto, la percepción de ambigüedad en la implementación del modelo adquiere relevancia analítica. Algunos docentes describen la introducción de la NEM como un proceso acelerado que dificultó el entendimiento y aplicación de sus fundamentos. Un participante señaló que “la idea es buena, pero no siempre queda claro cómo llevarla al aula” (Docente 2), esta expresión revela una tensión entre la aceptación del ideal pedagógico y la incertidumbre respecto a su implementación en la práctica. De manera similar otro docente afirmó que “muchas veces el discurso va muy delante de lo que realmente podemos hacer en la escuela” (Docente 4). Estas perspectivas nos permiten advertir que la experiencia del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cambio educativo se vive menos como una transformación plenamente acompañada y más como una exigencia que interpela las capacidades interpretativas del profesor.

Si lo analizamos con un enfoque fenomenológico, esta tensión puede comprenderse como un desfase entre el plano intencional del modelo (es decir, aquello que pretende en el texto) y el horizonte de posibilidades que los docentes perciben en su práctica del día a día. La libertad en este sentido comienza a perfilarse no solo como un principio pedagógico, sino también como una experiencia marcada por condiciones concretas que habilitan o restringen su realización.

Ahora bien, desde la perspectiva de coordinación, el ejercicio de la libertad se articula principalmente con el ideal de formación ciudadana y con la idea de formar sujetos capaces de participar críticamente en la vida social. Sin embargo, esta aspiración aparece condicionada por la percepción de que las bases institucionales aún no se encuentran plenamente establecidas. El coordinador afirmó que “faltó formar primero las bases para que todos entendiéramos hacia donde iba el modelo” (Coordinador). Esta frase evidencia que la comprensión del cambio educativo no depende únicamente de la claridad discursiva del proyecto, sino también de los procesos colectivos de apropiación que posibilitan su entendimiento.

Desde una interpretación hermenéutica, puede sostenerse que los actores no solo reciben el modelo, sino que lo van a interpretar basándose en sus trayectorias profesionales, sus experiencias previas de otras reformas y las condiciones materiales de sus instituciones. Así, la libertad propuesta por la NEM se incluye en un conjunto de sentidos ya existentes, dialoga con ellos y, en ocasiones entra en tensión con las prácticas escolares a las que están acostumbrados.

En conjunto, los testimonios sugieren que el ejercicio de la libertad, así como la propone la NEM, se establece más como un horizonte normativo que como una práctica pedagógica claramente establecida. No es que no tenga sentido, sino que es un significado en proceso de constitución, cuya comprensión se va realizando en la interacción cotidiana con el modelo. Es aquí donde podemos notar una brecha interpretativa por parte de los sujetos entre la curricula y la experiencia vivida por los actores educativos, recordando que toda

reforma adquiere peso únicamente cuando es comprendida, reinterpretada y encarnada por quienes la llevan a la práctica.

Más allá de evidenciar una resistencia al cambio por parte de los docentes y coordinación, esta parece expresar el carácter dinámico de los procesos de comprensión institucional: los docentes no se limitan a implementar el programa, sino que participan activamente en la construcción de su significado. En consecuencia, el ejercicio de la libertad aparece simultáneamente como promesa formativa y como desafío práctico.

4.2. La ciudadanía humanista como horizonte formativo

El análisis de las entrevistas permitió advertir que la noción de ciudadanía humanista se configura como una de las ideas más significativas desde la cual los participantes interpretan la finalidad de la educación en el marco de la NEM. Más que aparecer como un componente discursivo de este nuevo modelo educativo, este se manifiesta en las experiencias contadas como una orientación ética que busca reconfigurar la comprensión misma del acto educativo, desplazando el énfasis de la transmisión de conocimientos hacia una formación integral del sujeto.

Si lo revisamos con criterios fenomenológicos, los testimonios dejan entrever que la formación ciudadana no es únicamente una exigencia curricular, sino que lo ven como una responsabilidad pedagógica que interpela su propia práctica. En este sentido, la ciudadanía emerge asociada a procesos cotidianos de convivencia, reconocimiento del otro y construcción de la comunidad dentro del aula y la escuela. Un docente expresó “no se trata solo de que aprendan materias, sino de que aprendan a convivir y a pensar en los demás” (Docente 1), esta afirmación revela una comprensión de la educación como experiencia relacional antes que meramente instructiva.

De manera muy parecida, otro sujeto subrayó la importancia de vincular el aprendizaje con la realidad social inmediata del alumno al señalar que “si no entienden lo que pasa en su comunidad, difícilmente van a ser ciudadanos conscientes” (Docente 5). Esta afirmación nos deja observar que la ciudadanía no es concebida como una abstracción futura, sino como una disposición que comienza a crearse en la capacidad de los estudiantes para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

situarse críticamente en su entorno. Así, la escuela es vista como un espacio privilegiado para el desarrollo de sensibilidades sociales que pueden ir más allá del aula.

Desde el punto de vista de la coordinación académica, esta orientación adquiere una proyección temporal más amplia al vincularse con la formación de sujetos capaces de incidir en la vida pública. El coordinador entrevistado afirmó que “estamos formando a quienes después van a tomar decisiones importantes por eso la parte humana no puede quedar de lado” (Coordinador). En esta frase se advierte una comprensión prospectiva de la educación, donde el presente pedagógico se encuentra intrínsecamente ligado a la configuración del tejido social futuro.

Leídos en conjunto, estos aportes realizados por los entrevistados permiten comprender que la ciudadanía humanista no se reduce a un ideal en lo escrito por el modelo educativo de la NEM, sino que se constituye como una estructura de significados desde la cual los actores educativos otorgan sentido a su labor. La experiencia docente aparece atravesada por la convicción de que educar implica formar sujetos académicamente competentes y que también sean éticamente responsables. De este modo la dimensión humana deja de ser un complemento en la educación y se vuelve un criterio orientador de la práctica docente.

No obstante, la interpretación de los testimonios también deja entrever una tensión constitutiva. Por un lado, se reconoce la necesidad de promover la autonomía de los estudiantes para que desarrollen pensamiento propio y capacidad de decidir; por otro, se enfatiza la importancia de fortalecer el compromiso con la comunidad y la responsabilidad hacia los demás. Esta tensión no parece como una contradicción que deba resolverse, más bien es un campo dinámico en el que se configura la experiencia educativa de hoy en día.

En este escenario, la ciudadanía se revela menos como un estatus formal y más como una práctica ética situada que se construye en la interacción cotidiana. La libertad asociada a esta formación no se interpreta como independencia absoluta, sino como una posibilidad que cobra sentido en relación con el otro y con la comunidad. De esta manera, la experiencia educativa descrita por los entrevistados sugiere que formar ciudadanos implica propiciar

procesos de subjetivación en los que la responsabilidad y la autonomía se articulan de manera inseparable.

En resumen, la ciudadanía humanista emerge en los datos como un horizonte formativo que orienta la acción pedagógica y redefine el propósito de la escuela. Más que un mandato externo, se configura como una convicción que forma la manera en que los docentes comprenden su quehacer, revelando que la educación es vivida no solo como la transmisión de saberes, sino como un proceso de formación vinculado con la construcción de lo común.

4.3. Comprensiones docentes de la libertad

La exploración de las entrevistas permitió identificar que la libertad constituye una categoría densamente significativa en la experiencia docente, aunque su comprensión no se presenta de manera homogénea ni única. Emerge como un concepto vivido que se configura a partir de trayectorias profesionales, experiencias y formas de habitar el espacio escolar. Desde una aproximación experiencial, la libertad no aparece únicamente como una idea abstracta, sino como una realidad que los sujetos entrevistados experimentan, negocian y reinterpretan en el ejercicio de su práctica pedagógica en el día a día.

Para una parte importante de la muestra de los docentes, el ejercicio de la libertad se asocia con la posibilidad de sostener una voz propia dentro del entorno educativo. En este aspecto, no se trata solo de un atributo individual, sino de una condición que permite el despliegue del pensamiento sin temor a la sanción simbólica o institucional. Un participante la definió como “poder pensar diferente sin que eso sea un problema” (Docente 3), noción que deja ver la relevancia del reconocimiento de la pluralidad como condición para la experiencia de sentirse libre.

De igual manera, otro docente señaló que la libertad implica “tener opciones y no sentir que todo ya está decidido por alguien más” (Docente 6). En esta parte se revela que la vivencia de la libertad se vincula con la percepción de agencia: es decir, con la posibilidad de incidir en las decisiones que estructuran la práctica educativa. Por consiguiente, la libertad se experimenta menos como independencia absoluta y más como capacidad efectiva de participación dentro de una institución.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de lo anterior, la interpretación de los testimonios muestra que esta comprensión de la libertad no es ilimitada. Por el contrario, los participantes afirman que la libertad solo adquiere sentido cuando se inscribe en un marco de regulación compartida. Sobre esto un docente afirmó “si no hay reglas, no hay convivencia, y entonces la libertad se vuelve un problema” (Docente 7), sugiriendo que la falta total de normas no conduce necesariamente a mayores márgenes de acción, sino que puede derivar en escenarios de incertidumbre que dificultan la vida colectiva.

Esta idea es reforzada por la coordinación académica, que subraya la dimensión organizativa de la institución escolar. En palabras del coordinador, “una libertad total no es viable dentro de una institución educativa” (Coordinador). Leída hermenéuticamente, esta afirmación no debe entenderse como una negación de la libertad, sino como el reconocimiento de que toda práctica educativa se sostiene sobre acuerdos mínimos que hacen posible la convivencia.

En suma, los discursos permiten advertir que la libertad es comprendida como una experiencia relacional antes que como una propiedad individual aislada. Se da por medio de la interacción con el otro (estudiantes, colegas, directivos, etc.) y se encuentra mediada por estructuras institucionales que, también existen como condiciones de la posibilidad para la acción pedagógica. De este modo, la normatividad no aparece únicamente como límite, sino que también como aquello que le da inteligibilidad y estabilidad al espacio educativo.

Al profundizar en la experiencia de los entrevistados, se observa además que la libertad se encuentra estrechamente vinculada con la responsabilidad. No surge como un permiso irrestricto para actuar, sino como una práctica reflexiva que exige al alumno considerar las consecuencias de las propias decisiones. Esto último sugiere que, en el horizonte del sentido de los docentes, ser libre implica simultáneamente reconocer la presencia del otro y actuar con conciencia ética dentro de la comunidad, no solo escolar, sino que también en la sociedad general.

De esta lectura experiencial e interpretativa, puede afirmarse que la libertad no se vive como algo que se alcanza de un momento a otro, y para siempre, sino que la libertad es un proceso continuo en la formación del individuo. Se trata de una experiencia que se

expande o se contrae según las condiciones de la institución, los climas escolares y las formas de relación que se establecen en el salón de clases. Es así como la libertad no es algo dado por hecho, sino más bien un proceso en construcción a lo largo de su vida estudiantil.

Los testimonios permiten advertir además que los profesores entienden la libertad política como el uso de los derechos y la participación cívica, pero también muestran desconfianza en el sistema político mexicano. Esa incongruencia, según los entrevistados, entre la norma y la vida real dificulta su enseñanza, ya que los fundamentos de la NEM no siempre coinciden con la realidad del país. En cuanto a la libertad económica, más que entenderla lo describen como que está limitada por las desigualdades en la estructura social, salarios bajos y restricciones materiales que no solo limitan al estudiante, sino que también al maestro. Esto apoya la idea de que, sin una libertad, no puede existir la otra.

En conclusión, las compresiones docentes y de la coordinación revelan que la libertad se sitúa en un delicado equilibrio entre autonomía y regulación. No se concibe como falta de límites, sino como una forma de acción situada que cobra sentido cuando se confronta con los demás. Esta interpelación permite entender que la experiencia educativa no busca que el alumno elimine o no haga caso a las normas, sino que pueda ejercer su capacidad de decisión de manera consciente y responsable, formando así espacios donde la libertad se viva como una práctica compartida más que como un atributo individual.

4.4. Reconocimiento de los límites estructurales de la libertad

Uno de los hallazgos más significativos al realizar el análisis interpretativo de las entrevistas radica en la coincidencia que manifiestan los participantes respecto a los límites estructurales que atraviesa la enseñanza de la libertad en el espacio escolar. Aunque el discurso educativo de la NEM enfatiza la autonomía y la formación de sujetos con pensamiento crítico, lo dicho por los sujetos permite advertir que dicha autonomía se despliega dentro de un entramado institucional previamente configurado. Desde una perspectiva fenomenológica, este conflicto no aparece como una contradicción abstracta, sino como una experiencia concreta que los docentes reconocen en su práctica educativa.

Según lo anterior, varios participantes hablan de la coexistencia entre el ideal formativo de la libertad y las condiciones operativas que orientan la vida escolar. Un docente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dijó con claridad al señalar que “hablamos de libertad, pero al final hay muchas cosas que ya vienen determinadas” (Docente 4). Esta afirmación deja entrever que las experiencias del docente se sitúan en un campo previamente estructurado por programas, lineamientos de la institución y expectativas que delimitan los márgenes de la acción pedagógica.

De manera similar, otro participante reflexionó que “en cualquier sistema educativo siempre hay una forma de sometimiento, aunque sea mínima” (Docente 8). Más que una denuncia, esta expresión parece constituir una toma de conciencia sobre el carácter inevitablemente regulado de las instituciones educativas. La libertad desde esta vivencia, no se presenta como algo exterior al orden escolar, se muestra como una posibilidad que debe abrirse paso dentro del mismo.

Al realizar una lectura hermenéutica de estas entrevistas permite comprender que los docentes no interpretan necesariamente estas estructuras institucionales propuestas por la NEM como mecanismos exclusivamente restrictivos. Por el contrario, sus ideas sugieren una comprensión más compleja, donde se dan cuenta que estas normas impuestas por el sistema ayudan a regular y manejar la experiencia educativa de los jóvenes y todos los actores educativos. En otras palabras, estos límites no se ven únicamente como un obstáculo, también son parte constitutiva del escenario en el que se desarrolla la práctica educativa y esta toma sentido.

Lo que se vuelve relevante es que esta coincidencia estructural no conduce a una postura de resignación, sino que, en varios casos, se ve como una oportunidad pedagógica. Algunos docentes consideran que visibilizar estas tensiones puede favorecer procesos formativos más profundos en los jóvenes y dejar huella. En palabras de un sujeto, “hablar de estas contradicciones ayuda a que los alumnos desarrollen criterio propio” (Docente 2). En este enunciado se sugiere que la libertad no solo se enseña ampliando los márgenes de acción del estudiante, también se hace generando espacios reflexivos sobre las condiciones que la posibilitan o la limitan.

Desde la experiencia relatada por docentes, problematizar la relación entre autonomía y estructuras parece contribuir al desarrollo de una mirada crítica en los estudiantes al permitirles reconocer que la vida en sociedad se forma siempre en medio de normas,

relaciones de poder y marcos institucionales. Entonces la escuela deja de ser percibida únicamente como un lugar de reproducción y se convierte también en un sitio potencial para la comprensión reflexiva y crítica de dichas dinámicas.

Igualmente, los testimonios nos muestran que este conflicto interpela directamente la identidad profesional docente. Los participantes se reconocen activamente como mediadores de la libertad y como actores inscritos en un sistema que les impone directrices. Esta doble posición les genera una experiencia marcada por la constante negociación de promover el pensamiento autónomo sin perder de vista las responsabilidades que les genera el ser parte de una institución que ayudan al funcionamiento de la escuela.

Desde una aproximación fenomenológico-hermenéutica, se configura aquí como una experiencia situada, siempre atravesada por condiciones históricas e institucionales que la hacen posible, tanto para el docente como para el alumno y, al mismo tiempo, la delimitan. No se trata de una categoría ideal plenamente realizable, se trata de una práctica que se construye en diálogo permanente con los marcos estructurales de la educación formal.

En resumen, el reconocimiento de estos límites revela un nivel significativo de reflexividad en los entrevistados. Lejos de concebir la libertad como un principio incuestionable, los docentes muestran coincidencia de su carácter condicionado y de la necesidad de abórdala críticamente dentro del proceso formativo de los jóvenes. Esta comprensión refuerza la idea de que enseñar libertad no implica dejar de lado las estructuras, sino que se deben hacer visibles para comprenderlas, interpretarlas y, con el tiempo, transformarlas desde la enseñanza pedagógica.

4.5. El docente como mediador en la experiencia de la libertad

Al realizar el análisis de las entrevistas se puede notar que la figura del docente ocupa un lugar central en la formación del ejercicio de la libertad dentro del espacio escolar. Más que ser entendida como principio derivado del programa de la NEM, la libertad aparece, en la experiencia contada por los docentes, como una posibilidad materializable (o que se restringe) en la relación maestro-alumno. Desde una perspectiva fenomenológica, esto puede implicar reconocer que la libertad no se transmite como un contenido, sino que se vive en la cotidianidad entre los docentes y los estudiantes.

De manera consciente los sujetos parecen coincidir en que promover la libertad supone una revisión crítica de las formas tradicionales de enseñanza, particularmente aquellas sustentadas en esquemas verticales de autoridad. Un docente expresó con claridad que “no puedes enseñar libertad con una clase completamente autoritaria” (Docente 1). Este enunciado no solo cuestiona ciertos estilos pedagógicos, sino que también revela una coincidencia reflexiva sobre la coherencia necesaria entre los fines formativos y las prácticas educativas.

Una cosa que se observa es que los maestros consideran a la libertad como un concepto complejo y que se ve condicionado por el contexto social. Este no es un contenido que pueda enseñarse de forma directa, sino una experiencia que se va construyendo en el joven mediante el pensamiento crítico y las posibilidades reales que cada persona tiene. De esto surge que la libertad política y la libertad económica no pueden separarse ni ponerse una encima de la otra, pues ambas son parte de la vida cotidiana de las personas.

Dentro de esta idea, otro participante señaló que “el cambio no es solo de contenidos, sino de la forma en que te relacionas con los alumnos” (Docente 6). Esta idea nos deja ver que la experiencia de la libertad juega, en gran medida, en la dimensión relacional del acto educativo. La manera en que el docente escucha dialoga, regula la participación o abre espacios para la expresión de los alumnos afecta directamente la posibilidad de los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de pensar y decidir.

Desde la coordinación académica se reconoce que este cambio pedagógico no es inmediato ni está exento de dificultades. El coordinador mencionó que “sí requiere que el docente haga un cambio importante en su manera de enseñar” (Coordinador), sugiriendo que la implementación del enfoque humanista propuesto por la NEM necesita no solo cambios metodológicos, también requiere de procesos de resignificación profesional. Con esta idea en mente el docente aparece como un sujeto en transición, que se le pide desplazarse de un rol centrado en la mera transmisión de conocimientos hacia otro que sea más cercano a la mediación formativa.

La lectura de estas entrevistas desde un punto de vista fenomenológico nos dice que el aula se configura como un lugar privilegiado para el ejercicio de la libertad, aunque

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

atravesado por las dificultades inherentes a la institución. Ya que por un lado se espera que el profesor genere condiciones que promuevan la autonomía; por otro debe garantizar el orden pedagógico y el cumplimiento de los propósitos del programa de la UAC. Esta doble exigencia provoca que los profesores busquen un constante equilibrio, donde mediar la libertad implica, abrir posibilidades y sostener marcos de convivencia apegados a marcos normativos establecidos.

De esta manera el ejercicio de la libertad se revela como una experiencia situada que depende en gran medida de la sensibilidad pedagógica del docente y su capacidad para construir un ambiente de confianza en el aula. Cuando ello ocurre el salón de clase se transforma en un espacio donde los alumnos no solo adquieren conocimientos, también pueden ensayar formas de participación y reconocimiento. Así pues, la mediación docente no opera únicamente como una estrategia didáctica, sino como una condición de posibilidad para que la libertad sea vivida y no solo algo dicho.

La conclusión es que los testimonios en su conjunto sugieren que la materialización del ideal humanista descansa, en gran medida, en la acción pedagógica concreta. El ejercicio de La libertad, lejos de ser algo que se puede dar en automático por parte del modelo educativo de la NEM, se configura en la práctica de relación que el docente puede sostener con sus alumnos, revelando que educar para la autonomía hace que el profesor se replantee una transformación profunda de comprender su propio oficio.

4.6. Condiciones institucionales y obstáculos para enseñar la libertad

En este punto se puede interpretar que la experiencia de enseñar la libertad en el sistema de la NEM se encuentra condicionada por factores institucionales que delimitan los márgenes del quehacer docente. Aunque los docentes reconocen que es importante mantener un enfoque humanista, sus entrevistas dejan entrever que su implementación ocurre en escenarios marcados por restricciones organizativas, materiales y temporales. Desde una perspectiva fenomenológica, estas condiciones no son externas al docente, sino parte de lo que viven en su día a día.

Entre las limitaciones más recurrentes se encuentran la percepción de una capacitación insuficiente para traducir los principios propuestos por la NEM a la realidad de

un salón de clases. Al respecto un docente menciona lo siguiente “la capacitación fue muy general y no siempre vinculada con la práctica” (Docente 5) lo que sugiere que hay una distancia entre el plano discursivo de la reforma educativa y las herramientas que se le brindan al profesor en su realidad. Esta brecha es experimentada como una fuente de incertidumbre que hace que los profesores realicen un trabajo interpretativo propio sobre los alcances del enfoque educativo de la NEM.

De manera complementaria otro docente señaló que “se espera mucho del docente, pero no siempre se le dan las herramientas” (Docente 7). Esto nos dice que existe una vivencia de desajuste entre las demandas institucionales, el programa propuesto por la NEM y las condiciones reales de trabajo, generando la sensación de que la responsabilidad de materializar el modelo recae principalmente en el esfuerzo individual de cada profesor.

De manera similar, los testimonios dejan ver que el tiempo pedagógico se percibe como un recurso limitado, frente a la amplitud de los propósitos formativos. La enseñanza de la libertad (entendida como un proceso reflexivo y experiencial) requiere espacios de diálogo y un acompañamiento que no siempre encuentran un lugar en estructuras orientadas al cumplimiento de un programa.

A esta complejidad se suma la dificultad para evaluar aprendizajes vinculados con el ejercicio de la libertad. Uno de los participantes afirma que “la libertad no es algo que puedas medir con un examen” (Docente 3). Esta percepción sitúa la formación para la autonomía y responsabilidad en un registro distinto de aprendizajes cuantificables, reforzando la idea de que se trata de un proceso formativo y ético, que su impacto difícilmente puede reducirse a indicadores estandarizados.

A pesar de esto los profesores buscan adaptar los contenidos a la realidad de los estudiantes, ya que creen que esta es la única manera de que generen una formación ciudadana significativa que tenga impacto en su vida personal y social. En conclusión, los testimonios analizados permiten advertir la necesidad de la Nueva Escuela Mexicana sea más realista al contexto que se vive en México con lo que respecta a la enseñanza de libertad.

Desde un punto de vista interpretativo, estos discursos no deben interpretarse solo como señalamientos críticos, deben ser vistos como expresiones de una conciencia situada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre las condiciones que hacen posible o limitan la práctica educativa en torno a la libertad. Los docentes parecen reconocer que esta no puede sostenerse solo en un plano de intencionalidad, también requiere estructuras institucionales coherentes que respalden esa noción.

De esta forma, los testimonios sugieren que la experiencia de enseñar la libertad se forma en un campo de tira y afloja entre el ideal formativo y las posibilidades reales del instituto. No obstante, lejos de anular su compromiso pedagógico, el docente ve que estas limitaciones propician los procesos de adaptación y reinterpretación mediante los cuales buscan abrir espacios de autonomía aun dentro de escenarios restrictivos.

En pocas palabras, la libertad se presenta como una aspiración que necesita de condiciones materiales y organizativas para enseñarse plenamente. Su enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad que tenga el docente, depende de un entramado institucional capaz de sostener prácticas educativas que estén enfocadas en la formación integral de la que nos habla la NEM.

4.7 Libertad como aprendizaje moral

Un significado transversal que atraviesa los discursos expuestos por los participantes en las entrevistas es la comprensión del ejercicio de la libertad como un aprendizaje inseparable de la responsabilidad. Más que ser concebida como una facultad sin restricciones, la libertad emerge en las entrevistas como una práctica que exige discernimiento, conciencia de las consecuencias y consideración hacia los demás. Desde la perspectiva fenomenológica, esta asociación revela que la libertad es vivida principalmente en el plano ético de la experiencia formativa.

Un docente lo expresó de manera elocuente al decir que “no se trata de hacer lo que quieras, sino de hacerte responsable de lo que eliges” (Docente 8). Esta frase permite advertir que la experiencia de elegir adquiere sentido únicamente cuando se reconoce el impacto que lo decidido tendrá en la sociedad. La libertad, en este horizonte, no está en contra de la norma, sino que se orienta por criterios prudenciales que hacen posible la convivencia con los otros.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ligado a lo anterior, otro entrevistado afirmó que “la libertad sin responsabilidad puede volverse un problema” (Docente 2). Interpretando esta frase sugiere que la permisividad absoluta no es parte del ideal educativo, por el contrario, se reconoce la necesidad de inculcar el ejercicio de la autonomía con procesos formativos que fortalezcan el juicio moral y pensamiento crítico.

Si vemos lo anterior desde una postura fenomenológica-hermenéutica, puede decirse que la libertad es comprendida como un proceso formativo que se aprende ejerciéndola. No es algo que se agote en el derecho a elegir, también se debe realizar plenamente cuando el sujeto tiene la capacidad de responder por sus decisiones dentro de una comunidad, sin dejar de lado su individualidad.

Por lo tanto, los discursos muestran que el ejercicio de la libertad se construye como un aprendizaje moral que articula autonomía y responsabilidad. Lejos de promover una independencia desligada de todo, la experiencia educativa de los sujetos entrevistados apunta hacia la formación de sujetos capaces de ejercer su capacidad de elección de manera consciente e individual, reconociendo que toda libertad adquirirá sentido en relación con el otro y con la sociedad en un mundo compartido.

4.8. Síntesis interpretativa

Para finalizar es pertinente generar una síntesis de todos estos resultados esperando que sea más claro para los lectores de este estudio. El proceso de análisis logró comprender que la noción de libertad promovida por la Nueva Escuela Mexicana no es recibida por los actores educativos como un simple significado cerrado ni como una categoría que se debe incorporar de manera homogénea a las clases. Por el contrario, los testimonios nos muestran un proceso continuo de apropiación, interpretación y resignificación con el cual los participantes integran este principio a sus propios marcos de comprensión. Desde una perspectiva de la experiencia de los sujetos, ello sugiere que la libertad no se presenta como una abstracción normativa, sino como una experiencia que adquiere su forma en el mundo vivido de la escuela, donde se unen convicciones éticas, condiciones institucionales y decisiones prácticas del docente.

Lejos de ser entendida como una emancipación sin restricciones, la libertad es interpretada por los docentes y coordinador como un ejercicio situado que solo cobra sentido si se ve en relación con el otro. En este sentido, ser libre no equivale a actuar sin referencias, es equivalente a desarrollar la capacidad de elegir de manera consiente dentro de una sociedad que demanda responsabilidad. Esta comprensión sirve para entender que la experiencia educativa no tiende hacia la eliminación de toda regla o norma, esta va hacia la construcción de formas de autonomía compatibles con una vida colectiva.

Al mismo tiempo, lo dicho en los relatos permite identificar que la materialización del ideal humanista se encuentra manejada por las condiciones estructurales que afectan directamente a la práctica formativa. Factores como lo son la formación del docente, la disponibilidad de recursos, los tiempos escolares y la claridad en los procesos de implementación que aparecen como elementos que amplían o restringen los márgenes en los que la libertad puede practicarse. Desde la experiencia contada por los docentes, el camino entre el plano curricular y la realidad cotidiana no es automático, sino que exige procesos de interpretación y ajustes recurrentes.

En este caso, se vuelve visible el conflicto estructurante entre el ideal educativo de formar sujetos autónomos y las dinámicas normativas que sostienen el propio funcionamiento de la escuela. Dicha tensión no se manifiesta como un problema explícito, es más bien un campo de negociación permanente en el que los docentes buscan equilibrar la apertura educativa con la necesidad de mantener condiciones de orden académico. El ejercicio de la libertad aparece así vinculada a un delicado ejercicio de mediación que evita el libertinaje, así como la rigidez.

Desde una lectura de la teoría de interpretación, puede afirmarse que la libertad no emerge en los discursos como una realidad previamente dada, sino como una construcción subjetiva que se crea en la interacción cotidiana entre los docentes, estudiantes y la misma institución. Los significados asociados a ella se producen en el diálogo, se ajustan a las circunstancias y se reinterpretan durante la experiencia de vida. Es así como la escuela se ve como un lugar donde la libertad no solo se dice, sino que se negocia y se transforma continuamente.

De la misma manera, los hallazgos dejan ver que los actores educativos no adoptan una postura muy receptiva hacia el modelo educativo propuesto por la NEM, sino que ejercen un papel donde ellos lo transforman activamente. La libertad es comprendida, entonces, como una posibilidad que requiere ser facilitada, contextualizada y, en muchos casos, reinventada para que sea viable en un escenario escolar concreto. Esta apropiación reflexiva muestra una agencia profesional que opera incluso dentro de marcos institucionales ya determinados.

En síntesis, los resultados sugieren que la experiencia del ejercicio de la libertad en el ámbito educativo se forma en un conjunto de relaciones donde se unen aspiraciones formativas, condiciones estructurales y prácticas formativas. No se trata de un estado plenamente alcanzado en una sola clase o asignatura, es más bien un proceso en permanente construcción que se expande o se contrae según las posibilidades que brinda el contexto.

En conclusión, la libertad puede comprenderse como una visión académica que orienta el quehacer educativo más que una meta definitivamente realizada. Su sentido se despliega en la experiencia de los alumnos y docentes, revelando que educar para la autonomía implica habitar creativamente las dificultades entre la norma y apertura, entre estructura y posibilidad, y entre el ideal pedagógico de la NEM y las realidades que configuran la vida real de la escuela.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN. LA RECONFIGURACIÓN CURRICULAR DE LA LIBERTAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ENTRE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, HORIZONTE NORMATIVO Y EXPERIENCIA DOCENTE

El presente apartado de esta tesis tiene el propósito de interpretar los hallazgos empíricos obtenidos en este trabajo frente al marco teórico que la sustenta, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. En relación con la investigación cualitativa este no se orienta a la mera contrastación entre la teoría y los datos, sino que intenta comprender el sentido que adquiere la noción de libertad en el conjunto de discursos, prácticas y condiciones institucionales que forman a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Desde la tradición hermenéutica, comprender implica que uno es capaz de interpretar las intersecciones históricas y simbólicas que dan forma a los conceptos en lugares y tiempos concretos (Gadamer, 1960/1998), por lo que la noción de libertad será analizada como un constructo situado en este momento de la historia y no solo como una definición abstracta autosuficiente.

Al asumir una perspectiva fenomenológico-hermenéutica se reconoce que los conceptos se dan en experiencias vividas y obtienen su significado y resignificado en contextos sociales específicos. Así pues, la libertad no se examina únicamente como una idea normativa que está presente en los documentos oficiales de la NEM, también se ve como un punto de vista interpretativo que se forma en la interacción entre diseño curricular, experiencia docente y fundamentación filosófica. Esta idea dialoga con la comprensión de la noción de libertad como autonomía moral (Kant, 1785/2011), como una acción pública en el espacio social y político (Arendt, 1958/2005) y como una capacidad que posee el individuo condicionado por las estructuras sociales (Sen, 1999). Asimismo, esta discusión se sitúa entre un discurso institucional y la praxis educativa, entendiendo que ambos niveles dependen el uno del otro.

La NEM se presenta como un proyecto educativo con aspiraciones de carácter humanistas, democráticas y transformadoras (SEP, 2022, 2023). Sin embargo, tales aspiraciones adquieren patrones diversos cuando se hace desde un análisis curricular y

cuando se ponen en contraste las voces de quienes aplican el modelo en el salón de clases. La filosofía política nos dice que la libertad puede tener diversos significados según el marco normativo desde el cual se interprete, ya sea como no interferencia, como autorrealización o como participación colectiva (Berlín, 1969; Habermas, 1984). Esto es por lo que este capítulo se propone explorar cómo se articula y como se tensiona la noción de libertad en tres niveles relacionados entre sí, que son: el teórico-filosófico, el curricular y la experiencia del docente.

La discusión se organiza directamente con las preguntas de investigación que orientaron esta tesis:

1. ¿Cuáles son las teorías educativas y filosóficas en que basa la NEM sus nociones de libertad?
2. ¿Qué entiende la NEM por libertad económica y libertad política?
3. ¿Qué percepciones tienen los actores educativos (profesores y coordinación) sobre estas nociones en su implementación concreta?

Estas preguntas son abordadas como dimensiones que se complementan y surgen de un mismo problema: la construcción contemporánea de la libertad en el discurso educativo propuesto por la 4T en la NEM. En este sentido, el análisis buscó identificar tanto las continuidades teóricas como los cambios conceptuales que se dan cuando la libertad va de un plano filosófico a la práctica docente, reconociendo que toda mediación institucional entre los actores educativos implica selección, énfasis y resignificación.

De la misma manera, este capítulo contrasta los resultados con el tránsito curricular de la UAC de Humanidades I, II y III (SEP, 2023) hacia el nuevo Programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades (SEP, 2025). Este cambio no es solamente un cambio administrativo, es una reconfiguración significativa del modo en que la libertad se presenta en el diseño formativo de la NEM a nivel Medio Superior. Mientras que el programa de Humanidades I, II y III mostraba con mayor énfasis sus fundamentos filosóficos y las tensiones entre distintas tradiciones (Izquierda y Derecha, además de las críticas), el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades privilegia una pedagogía del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pensamiento crítico y el diálogo reflexivo. Analizar este cambio permite identificar continuidades, atenuaciones y reorientaciones en la comprensión institucional de su noción de libertad.

Desde este punto de vista, la discusión aquí realizada no pretende mostrar si la NEM “fracasa” o “logra” en su propósito formar ciudadanos libres. Lo que se busca es comprender como la noción de libertad funciona como una idea normativa, como se muestra en las categorías curriculares y cómo es interpretada y presentada por los actores educativos en contextos que tienen limitantes estructurales. En relación con lo que nos dicen Marx y Engels (1848/2011), la libertad no puede comprenderse al margen de las condiciones materiales que posibilitan o restringen su ejercicio; al mismo tiempo, Fraser (2000) nos menciona la dimensión política de esta y que esto implica reconocer las estructuras de poder y desigualdad que atraviesan en la vida social.

Esta forma de abordar el tema nos permite reconocer que la enseñanza de la libertad en el contexto de la NEM se sitúa en un campo lleno de tensiones: entre autonomía y regulación, entre emancipación y normatividad institucional, entre discurso transformador y condiciones materiales concretas. La discusión que se propone es desentrañar estas tensiones y mostrar cómo, en el contexto de la preparatoria, la libertad surge como una categoría compleja, plural y profundamente situada, cuya noción se construye en la interacción entre la teoría, política pública y experiencia de los docentes.

5.1 Fundamentación teórica de la libertad: pluralidad conceptual y desplazamiento pedagógico

El análisis documental realizado a los programas de Humanidades I, II y III dejó ver una fundamentación filosófica explícita y deliberadamente plural en torno a la noción de libertad. Más allá de presentar una definición homogénea o doctrinaria, el diseño curricular articulaba diversas tradiciones filosóficas que, aun cuando entre ellas hay conflictos, permitía tener un horizonte humanista amplio y problematizador.

En primer lugar, el análisis documental permite advertir como esta noción de libertad presentada se relaciona con la tradición moral moderna que se basa en una idea kantiana de autonomía, entendiéndola como una autolegislación racional y fundamento de la

responsabilidad moral (Kant, 1785/2011). Desde esta postura, la libertad no se reduce a la posibilidad de elección subjetiva, más bien se vincula con la capacidad del sujeto para orientarse por principios que sean racionales y universales. Esta concepción otorga a la educación un papel normativo central que es: construir sujetos capaces de tener un juicio moral autónomo.

De la mano de esta dimensión normativa, el programa incorpora una concepción existencial de la libertad, esto tomando inspiración en Sartre, para quien el ser humano está radicalmente condenado a ser libre, en tanto no puede evadir esa responsabilidad sobre sus elecciones (Sartre, 1943/2004). Esta perspectiva permite una comprensión de la libertad como experiencia vivida, atravesada 'por la angustia, la decisión y la responsabilidad individual, ampliando el horizonte educativo hacia la formación de sujetos como agentes conscientes de sus propios actos.

La dimensión política de esta noción de libertad se forma, de manera significativa, a partir de la obra de Arendt, quien concibe a la libertad como algo más que un atributo interior, lo ve como una acción que se despliega en el espacio público y en relación con los otros (Arendt, 1958/2005). Desde este punto de vista, la educación adquiere un carácter preparatorio para la participación en un mundo común en el que la palabra, la acción y la pluralidad resultan constructoras del individuo y la sociedad. Este análisis se complementa con la discusión clásica de Berlín entre libertad negativa (entendida como ausencia de interferencia) y libertad positiva (concebida como autodeterminación, lo que permite problematizar las tensiones inherentes a la formación ciudadana en el contexto de las instituciones reguladas (Berlin, 1969).

Cuando se aborda el aspecto socioeconómico, el currículo incorpora el enfoque de las capacidades de Sen, quien sostiene que la libertad debe comprenderse en términos de oportunidades reales para actuar y elegir, más allá del reconocimiento formal de los derechos humanos (Sen, 1999). Esta idea nos introduce una preocupación por las condiciones materiales y sociales, no sólo de los alumnos sino de todos los actores educativos, incluida la institución, que posibilitan el ejercicio efectivo de la libertad. Esta preocupación dialoga críticamente con el planteamiento presentado por Marx y Engels (1848/2011), para quienes

la emancipación no puede pensarse al margen de las estructuras económicas y de las relaciones de producción que condicionan la vida social.

De igual manera, la reflexión sobre la libertad se amplía hacia la dimensión del reconocimiento y la justicia social a partir de las aportaciones de Taylor y Fraser. En ambas ideas expuestas, la libertad aparece vinculada a la dignidad, el estatus social de las personas, la identidad, dejando claro que la exclusión simbólica y la injusticia estructural limitan profundamente las posibilidades de autodeterminación en los sujetos (Taylor, 1994; Fraser, 2000). Cabe agregar a Friedman (1962) y como el introduce la tradición liberal que concibe a la libertad primordialmente en términos económicos, como reducción de la intervención estatal y garantía de elección individual en el mercado.

El hecho de que estas tradiciones se puedan encontrar en constante diálogo en los programas revela que la NEM no adopta una teoría unívoca de la libertad, sino que articula varias dimensiones, morales, económicas y existenciales dentro de un marco que es humanista. La libertad entonces se presenta como una categoría polifónica y conflictiva, cuyo análisis exige confrontar modelos filosóficos en permanente tensión, ayudando a generar un pensamiento crítico.

No obstante, el cambio hacia el nuevo programa de la asignatura ahora llamada Pensamiento Filosófico y Humanidades (SEP, 2025) introduce un desplazamiento significativo en esta configuración. La libertad deja de presentarse como objeto conceptual que se desarrolla en base a varias teorías filosóficas identificables y pasa a ser algo transversal en todas las asignaturas a Nivel Medio superior, perdiendo presencia, ya que se menciona una sola vez en todo el programa. El punto central de la libertad pasa de ser una exposición sistemática y la confrontación teórica hacia la construcción de una idea de libertad basada en comunidades de diálogo orientadas a la comunidad.

Este giro podría pensarse como una reconstrucción profunda en la pedagogía de la NEM. Esto porque la libertad se pedagogiza, es decir, deja de ser principalmente un contenido filosófico delimitado para convertirse en una experiencia formativa que se vea reflejada en las prácticas de deliberación, reflexión y participación. Desde Sen (1999), podríamos decir que esto ayuda al fortalecimiento de las capacidades críticas y de elección

en los jóvenes; sin embargo, también implica una menor visibilización de las diferentes dimensiones que puede tener la noción de libertad, se pierde la subjetividad.

Al realizar una lectura hermenéutica se puede observar que este desplazamiento no debe entenderse solo como una pérdida teórica, sino como una transformación en el horizonte interpretativo de la libertad. Empero, dicha transformación plantea nuevos interrogantes relevantes para la filosofía de la educación: ¿qué se gana y que se pierde cuando el conflicto conceptual se atenúa a favor de una pedagogía del pensamiento?, ¿hasta qué punto la libertad, al integrarse transversalmente, corre el riesgo de despolitizarse o de diluir sus tensiones económicas y estructurales?

En resumen, la NEM transita de una fundamentación filosófica amplia y plural hacia una concepción más metodológica y formativa de la noción de libertad. Este movimiento fortalece su dimensión pedagógica, pero al mismo tiempo disminuye el desarrollo y muestra de los conflictos conceptuales que históricamente han estructurado el debate sobre la libertad económica y política. Así pues, la libertad no desaparece del currículo, solo cambia de estatus, pasa de ser una categoría teórica de amplio análisis por parte de los alumnos y docentes a un horizonte práctico de la experiencia educativa.

5.2. Libertad política y libertad económica: visibilidad diferencial en el discurso curricular

Después de realizar el análisis de los programas de Humanidades I, II y III se puede identificar que la libertad política y la libertad económica no solo estaban presentes como categorías diferenciadas, estas también coexisten en una tensión conceptual explícita. Dicha tensión no era accidental, sino constitutiva del propio diseño de la NEM, pues este currículo incorpora tradiciones teóricas divergentes que obligaban al estudiantado a confrontar modelos de normas distintos sobre el papel del Estado, el mercado, la justicia y la ciudadanía.

En lo que respecta a la libertad política, el documento la vinculaba con la participación en la vida pública, de la deliberación colectiva y la construcción de justicia social buscada por la 4T. Esta concepción se relaciona claramente con lo que menciona Arendt (1958/2005), para quien la libertad se realiza en la acción compartida y en la aparición pública del individuo en un espacio social. La escuela, bajo esta idea, no es solo un espacio

de transmisión de conocimientos, también se vuelve un ámbito preparatorio para la formación de ciudadanía democrática.

Igualmente, la centralidad del diálogo y la argumentación racional conecta con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), que nos dice que la legitimidad democrática depende de procesos de elección libres de coacción por parte de alguien. En el diseño analizado de la NEM, la libertad política implica un desarrollo de competencias críticas que son orientadas a la participación reflexiva en asuntos públicos, lo cual se alinea con una concepción voluntaria de la democracia.

Por otro lado, la inclusión de la perspectiva de Fraser (2000) ampliaba esta dimensión al introducir la problemática del reconocimiento y la redistribución. Desde esta perspectiva la libertad política no puede entenderse únicamente como participación formal, esta también requiere de condiciones de equidad, tanto material como simbólica. La justicia social aparece, así como condición estructural para lograr un ejercicio realmente efectivo de la ciudadanía.

Por el contrario (y generando tensión con estas perspectivas), la libertad económica era abordada a partir de tradiciones teóricas claramente diferenciadas entre sí. Por un lado, se presentaba el enfoque teórico de Marx y Engels (1848/2011) que subraya que la libertad formal proclamada en las sociedades liberales (en este caso neoliberales) puede ocultar formas estructurales de explotación derivada de las relaciones de producción existentes. Desde esta perspectiva, la libertad económica no se reduce a la posibilidad de intercambiar bienes en el mercado, esta también exige una transformación en las condiciones materiales que limitan la autodeterminación de las personas.

En cambio, con la inclusión del pensamiento liberal de Friedman (1962) se introduce una concepción alternativa donde la libertad económica constituye la base misma de la libertad política. Friedman nos dice que la intervención del estado en exceso restringe la autonomía individual y distorsiona los mecanismos de elección propios del mercado. Esta perspectiva defiende la libertad económica como una garantía de pluralidad y descentralización del poder.

Al tener estas perspectivas simultáneas de Marx, Engels y Friedman en los programas se evidenciaba una voluntad explícita de confrontar ambas ideologías. El programa no

evitaba el conflicto entre los modelos económicos de ver la libertad, lo que hacía era convertirlo en un objeto de análisis durante la formación del estudiante. Es entonces que el programa de Humanidades I, II y III ofrecían una arquitectura conceptual en la que la libertad política y la libertad económica aparecían como dimensiones interrelacionadas, pero no necesariamente de manera armónica, es decir que podían confrontarse unas contra otras.

No obstante, este cambio hacia el nuevo programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades (SEP, 2025) introduce una reconfiguración significativa en esta relación. En este la libertad política es la única noción presente volviéndola el centro. El nuevo programa enfatiza el análisis de desigualdades, problemáticas de género, diversidad cultural y retos socioambientales contemporáneos. De esta manera, aunque estos temas son importantes de analizar, la libertad deja de presentarse en varias dimensiones y se presenta como un ideal ético-político que orienta la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación social, pero lo que reduce la visibilidad de la dimensión individual de la libertad.

Más allá de una modificación curricular, esta reconfiguración implica una transformación en la manera en que se comprende la formación ciudadana. Mientras que los programas anteriores permitían confrontar perspectivas divergentes sobre el papel del mercado, el Estado y la justicia social, el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades privilegia una aproximación centrada en problemas sociales concretos y en la construcción de compromisos éticos compartidos. Esta decisión curricular fortalece la dimensión práctica de la formación ciudadana, pero reduce los espacios destinados al análisis explícito de los conflictos ideológicos que históricamente han acompañado la discusión sobre la libertad.

Es así que la investigación permite identificar un desplazamiento desde una concepción de la libertad entendida como objeto de debate filosófico hacia una concepción de la libertad como horizonte normativo de acción. Aunque ambas perspectivas son compatibles, la segunda puede limitar las oportunidades para que los estudiantes examinen críticamente los supuestos que sustentan las distintas concepciones de libertad presentes en la vida política y económica contemporánea.

En este sentido, la libertad política mantiene ese vínculo con la participación, deliberación y conciencia social, manteniendo afinidad con lo presentado por Arendt (1958/2005) y Habermas (1984). No obstante, el énfasis ya no es una explicación de las teorías políticas, más bien se vuelve una aplicación a situaciones concretas. La libertad funciona como una guía normativa que se debe seguir más que como una categoría conceptual que se puede desarrollar con base en distintas teorías.

En cambio, la libertad económica pierde peso en el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades, ya que este no presenta de manera directa el debate entre los modelos económicos contrapuestos ni presenta la tensión entre mercado y justicia social. Las cuestiones económicas se ven reflejadas de manera muy indirecta relacionada con reflexiones en la ciencia, tecnología, sostenibilidad y responsabilidad social. Este desplazamiento deja de lado la confrontación conceptual entre paradigmas económicos y desplaza el foco hacia problemáticas sociales.

Si se analiza hermenéuticamente, este movimiento no implica que el conflicto ideológico desaparezca, solo cambia la forma de enseñarlo. El debate sobre libertad económica no se elimina, pero se vuelve algo de segundo plano, poniendo por encima una ética social que privilegia el impacto y consecuencias prácticas como ciudadanos. No obstante, esta integración tiene efectos normativos relevantes, ya que al disminuir la explicación del conflicto teórico entre las tradiciones económicas esto reduce la visibilidad de las tensiones estructurales que Marx, Engels (1848/2011) y Fraser (2000) consideran constitutivas de las sociedades modernas.

Con lo anterior podría afirmarse que el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades privilegia una concepción más integradora y menos confrontativa de la libertad, lo cual podríamos decir que fortalece la dimensión pedagógica, pero atenúa el análisis ideológico explícito. En términos de libertad negativa y libertad positiva por Berlin (1969) permanece, pero ya no se desarrolla.

De manera que este cambio de visibilidad diferencial entre la libertad política y la libertad económica en el nuevo diseño curricular no es algo accidental, es indicativa de una reorientación educativa. La libertad política se mantiene como el eje central normativo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vinculado a la justicia social y la participación crítica, mientras que la libertad económica se deja de lado, perdiendo el estatus de controversia teórica entre una y otra.

Estos movimientos realizados plantean una interrogante central: ¿hasta qué punto la atenuación del conflicto conceptual fortalece una pedagogía más cohesionada y contextualizada, y hasta qué punto limita la comprensión crítica de las estructuras económicas que condicionan el ejercicio efectivo de la libertad? La respuesta no es algo objetivo, pero el análisis aquí realizado sugiere que la NEM ha optado por privilegiar una libertad políticamente orientada hacia la justicia social, dejando completamente de lado la libertad económica, que por lo menos presentaban los programas de Humanidades I, II Y III.

5.2.1 Implicaciones formativas de la jerarquización entre libertad política y libertad económica

La priorización de la libertad política sobre la libertad económica no constituye únicamente una decisión curricular, sino una toma de postura sobre el tipo de sujeto que la Nueva Escuela Mexicana busca formar. Mientras la libertad política aparece asociada a la participación colectiva, la justicia social y la corresponsabilidad comunitaria, la libertad económica queda relegada a un plano secundario, reduciendo la reflexión sobre la autonomía individual, la elección personal y las condiciones materiales que permiten el ejercicio efectivo de la libertad.

Esta jerarquización genera una tensión relevante. Por una parte, permite construir una propuesta educativa orientada a la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y sensibles a las desigualdades sociales. Sin embargo, también corre el riesgo de presentar la libertad principalmente como adhesión a determinados fines colectivos, disminuyendo el espacio destinado a la construcción autónoma de proyectos individuales de vida.

Desde la perspectiva de Berlin (1969), esta tensión puede interpretarse como un predominio de la libertad positiva sobre la libertad negativa. La primera se relaciona con la participación en fines compartidos y la autodeterminación colectiva, mientras que la segunda enfatiza la protección del individuo frente a interferencias externas. El análisis curricular

realizado permite observar que la NEM privilegia la primera dimensión, dejando relativamente poco espacio para la reflexión sistemática sobre la segunda.

En consecuencia, el desafío pedagógico no consiste en sustituir una forma de libertad por otra, sino en generar condiciones para que ambas dimensiones dialoguen críticamente dentro de la formación educativa. La ausencia de este equilibrio puede limitar la comprensión integral de la libertad como fenómeno político, económico y ético.

5.3. La libertad como horizonte normativo, experiencia situada e implicación política

Los hallazgos empíricos mostraron que coordinación y docentes no entienden la libertad (política y económica) como algo abstracto, visto de una manera doctrinal, la ven como una experiencia pedagógica concreta que se desarrolla en la práctica cotidiana dentro del aula. La libertad es asociada principalmente con la posibilidad de expresar ideas, participar de manera responsable, elegir en comunidad y desarrollar un juicio crítico. Esta forma de darle significado práctico constituye un hallazgo central, ya que muestra como el ideal normativo se traduce (y se transforma) en el espacio escolar con la interacción diaria entre los actores educativos.

Viéndolo con una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, este cambio de conocimiento a una experiencia no implica que se dé un empobrecimiento teórico, sino una manifestación histórica de la noción. La libertad, en el discurso de los docentes entrevistados, deja de ser una categoría filosófica explícita y se convierte en una orientación ética que debe darse en la práctica educativa. Sin embargo, este cambio tiene consecuencias políticas relevantes que deben analizarse a la luz del objetivo general de la presente investigación.

En primer lugar, la comprensión que tienen los docentes que imparten la materia de Humanidades sobre la libertad como una formación de juicio y responsabilidad moral dialoga con la concepción kantiana de autonomía (Kant, 1785/2011). Formar estudiantes “con criterio propio” implica según lo analizado que la libertad se ejerce en la capacidad que tiene los estudiantes de deliberar racionalmente y asumir principios como propios. Esta idea tiene una clara implicación política: la ciudadanía democrática requiere sujetos capaces de juicio autónomo. En este sentido, desde la postura de los profesores que enseñan libertad en el

contexto de la NEM a nivel medio superior, contribuyen potencialmente a la formación de una cultura política basada en la responsabilidad ética.

De manera similar, la insistencia en la participación y el diálogo refleja una concepción arendtiana de la libertad como acción en el espacio público (Arendt, 1958/2005). Cuando en el salón de clase se puede ver como un espacio en donde es posible deliberar, se convierte en un laboratorio de ciudadanía. Aquí la libertad no es solo derecho individual, se vuelve una práctica colectiva. La implicación política es evidente: la escuela no solo transmite conocimientos, los moldea en formas de vida democrática, de parte de lo entendido por los profesores y coordinación.

La cercanía con la pedagogía crítica de Freire (1968/2005) refuerza esta dimensión. Si la educación es práctica de la libertad orientada a la concientización, entonces la enseñanza tiene potencial transformador que es algo muy acorde a lo buscado en la 4T. A pesar de esto, este potencial dependerá de que el diálogo en los salones no sea solo de manera formal, sino crítico y problematizador. En los testimonios analizados, algunos docentes manifiestan intención emancipadora, pero también reconocen los límites estructurales que condicionan el alcance de dicha práctica, además encuentran importante enseñar los dos tipos de libertad y no solo uno, puesto que se complementan.

Para este momento, la teoría de la acción de Habermas (1984) resulta particularmente iluminadora. Para que la libertad política se realice como una elección racional, deben existir condiciones institucionales que garanticen participación igualitaria y tiempo para argumentar sobre los tipos de libertad. Aun así, los participantes identificaron obstáculos como sobrecarga administrativa, rigidez evaluativa y falta de formación en ese campo. Esta distancia entre el ideal normativo y las condiciones reales tiene implicaciones políticas profundas: la libertad podría terminar como parte del discurso institucional de la NEM, ósea algo meramente teórico, si no se acompaña de transformaciones estructurales.

Lo que Sen (1999) nos señala sobre la necesidad de capacidades reales adquiere aquí plena vigencia. La libertad política no se agota en su proclamación curricular; requiere de condiciones materiales que la hagan viable. Cuando esas condiciones son insuficientes, la enseñanza de formación ciudadana puede quedar restringida a meros ejercicios simbólicos

sin un impacto real a futuro en las estructuras. Esto no invalida la idea de enseñar esta noción de libertad, pero si obliga a pensar en sus límites.

De forma paralela, la distinción de Berlin (1969) entre libertad negativa y positiva se manifiesta claramente en la práctica escolar. Los docentes valoran espacios de expresión sin censura (dimensión negativa), al igual que reconocen la necesidad de normas institucionales que regulen la convivencia (dimensión positiva). Este conflicto entre la autonomía y regulación no lo ven como una contradicción insalvable, sino como condición inherente al ámbito educativo. Claro que esta tensión tiene efectos políticos: la manera en que la escuela y los profesores gestionan el equilibrio entre normatividad y libertad moldeará la comprensión que los estudiantes desarrollan sobre el poder y la autoridad.

Desde una perspectiva crítica, la escuela no puede entenderse como un lugar neutral, ya que es una institución inserta en estructuras sociales que condicionan las posibilidades reales de ser autónomos (Marx y Engels, 1848/2011; Fraser, 2000). Así pues, la libertad no es algo que se ejerza fuera de las instituciones, es algo que puede estar también dentro de ellas y en tensión con sus límites. Como señala Habermas (1984), la autonomía es algo que requiere condiciones de diálogo constante que permitan tomar una elección basada en la racionalidad, de lo contrario, la libertad permanece como algo meramente conceptual. Es así que su enseñanza no implica eliminar la regulación [algo muy frecuente cuando solo se apoyan en una lectura de la libertad negativa (Berlin, 1969)], lo que se busca es formas sujetas capaces de actuar críticamente en contextos sociales concretos. Es entonces que la formación ciudadana se debe orientar al desarrollo de capacidades efectivas para que el alumno pueda intervenir responsablemente en la vida pública (Sen, 1999; Arendt, 1958/2005).

Otra cosa que se debe resaltar es que los testimonios nos dicen que la libertad no se vive como emancipación radical en sentido existencialista, como podría sugerir Sartre (1943/2004), más bien se maneja como un aprendizaje gradual y moral. Así la libertad se traduce, pedagógicamente hablando, como responsabilidad situada. Es decir que esta moderación existencial tiene implicaciones políticas tales como que la NEM no parece promover una ruptura radical con el orden institucional, más bien pretende una transformación progresiva desde dentro adaptando al individuo a la postura de ella.

En conjunto los resultados obtenidos sugieren que la enseñanza de la libertad en la NEM principalmente formativa y ética, con aspiraciones políticas de justicia social, sin prestan tanto interés al desarrollo individual del ciudadano. No obstante, ese alcance que pretende dependerá de las condiciones estructurales del salón. La libertad, desde el punto de vista de los docentes, es algo así como un horizonte normativo que orienta la práctica del alumnado, pero que se encuentra mediada por las limitaciones institucionales que condicionan su realización plena.

La construcción de la libertad como horizonte normativo plantea un desafío pedagógico relevante. Si bien resulta legítimo que todo proyecto educativo promueva determinados valores, la formación para la libertad exige simultáneamente la capacidad de cuestionar esos mismos valores cuando las circunstancias lo demanden. De lo contrario, la educación corre el riesgo de convertir la libertad en una meta previamente definida en lugar de un proceso permanente de reflexión crítica y deliberación.

Desde esta perspectiva, el reto de la NEM no consiste únicamente en promover la participación ciudadana y la justicia social, sino también en garantizar que los estudiantes desarrollen herramientas para examinar críticamente los fundamentos de dichas aspiraciones y construir posiciones propias frente a ellas.

Recordando el objetivo general de esta investigación (analizar las implicaciones políticas de la enseñanza de la libertad) puede afirmarse que la NEM en el nivel Medio Superior configura una pedagogía de la libertad orientada a la formación de sujetos críticos y participativos, pero cuya dimensión estructural y económica queda subordinada a la experiencia ética y deliberativa, es decir que dependerá de las decisiones colectivas que orienten la política educativa y lo individual se ve relegado. La libertad se enseña como responsabilidad y diálogo, más que como un cuestionamiento a las estructuras que se encuentren en el poder.

En conclusión, la libertad en el contexto de la NEM a nivel bachillerato no se construye como un programa revolucionario ni como mera consigna normativa, es una práctica situada de formación ciudadana regulado por el marco político que orienta la Nueva Escuela Mexicana. Su potencial político reside en la construcción día a día de espacios donde

se permita tomar decisiones y su límite se encuentra en la insuficiencia de condiciones estructurales que permitan ampliar dicha noción.

5.4. Mediación docente y condiciones estructurales

Uno de los hallazgos más interesantes y consistentes de la presente investigación es el papel central que ejerce el docente como mediador en la enseñanza práctica de la libertad. Los datos empíricos obtenidos muestran que la libertad no se transmite como contenido conceptual delimitado, sino que se construye en la interacción alumno-docente cotidiana. Esta evidencia tiene implicaciones profundas para la filosofía de la educación ya que la libertad no se enseña mediante definiciones, es mediante la práctica coherente que muestran los valores que el currículo propone.

En consecuencia, la coherencia entre discurso curricular y praxis pedagógica resulta algo decisivo. Cuando los docentes generan espacios donde los alumnos pueden tomar decisiones, promueven el pensamiento crítico con argumentación y son figuras que transmiten valores como el respeto y la responsabilidad, materializan en el aula aquello que el diseño de la NEM propone como meta. Esta forma de llevar las materias de humanidades confirma que la libertad no opera como simple contenido sino como un ejercicio que se da por medio de la experiencia relacional que se aprende en el ejercicio mismo de la convivencia escolar.

El hecho de que la figura del docente sea central para desarrollar un ejercicio pleno de la libertad en los jóvenes puede analizarse a la luz del informe que coordinado por Delors (1996) que coincide particularmente en la relación con los pilares “aprender a convivir” y “aprender a ser”. En esta perspectiva, la educación no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que implica una formación integral orientada al desarrollo moral, social y personal. La libertad, vista como capacidad de juicio, responsabilidad y una convivencia democrática, se inscribe en estos dos pilares como un proceso formativo que trasciende a la obtención de nuevos conocimientos por parte del alumnado.

A pesar de ello, los hallazgos también muestran que esta mediación docente se encuentra condicionada por los límites que impone las instituciones ya que estas inciden directamente en la posibilidad de concretar el horizonte normativo. Entre esos límites se

identificaron, en primer lugar, la normativa rígida institucional, luego está la presión de esquemas de evaluación estandarizada, además de la falta de recursos tanto materiales como formativos. Estas condiciones no solo dificultan la implementación de prácticas deliberativas profundas, más bien que influyen en la forma en que la libertad puede experimentarse dentro de la escuela.

Un hallazgo particularmente relevante consiste en que los docentes entrevistados rara vez utilizan las categorías de libertad política o libertad económica para interpretar el currículo. En su lugar, recurren a conceptos como pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad y toma de decisiones. Esto sugiere que la distinción filosófica presente en los documentos curriculares es reinterpretada en la práctica educativa mediante categorías pedagógicas más amplias, lo que contribuye a explicar por qué la tensión entre ambas formas de libertad pierde visibilidad dentro del aula.

Es en este punto que reaparece con claridad la dimensión material señalada por Marx y Engels (1848/2011), quien nos dice que la libertad no depende exclusivamente de proclamaciones normativas, sino de condiciones estructurales que habiliten su ejercicio efectivo. Si lo vemos en el ámbito educativo, esto implica que la formación de los jóvenes en la posibilidad de ejercer plenamente su libertad no puede sostenerse únicamente en la voluntad ética de los docentes (que por lo visto en las entrevistas no es poca); requiere estructuras institucionales coherentes que permitan el tiempo, autonomía profesional y recursos adecuados para la enseñanza de su ejercicio. De lo contrario, el desarrollo de esta habilidad corre el riesgo de reducirse a un discurso político más, sin acción en la realidad.

También, analizándolo desde las capacidades propuestas por Sen (1999), puede afirmarse que el ejercicio de la libertad en la pedagógica requiere capacidades institucionales que la respalden. No basta con afirmar que la escuela debe formar sujetos críticos, es necesario generar esas condiciones que hagan viable el desarrollo de esa habilidad. Cuando la sobrecarga administrativa o la rigidez evaluativa limitan la posibilidad de diálogo, se produce una tensión entre la idea que presenta el currículo y la realidad que se presenta en el aula.

Desde un análisis fenomenológico-hermenéutico, estas limitaciones no deben interpretarse como simples fallas de implementación, más bien son parte del proceso de darle significado. La libertad no es algo que se implementa de manera lineal, no es automática, este debe ser un trabajo de negociación constante, algo que cambia de significado y que se adapta la cotidianidad del alumno en la escuela. Cada maestro interpreta el marco curricular desde su propia experiencia, generando prácticas que oscilan entre la aspiración emancipadora y la adaptación al pragmatismo impuesto por las instituciones.

En esta dinámica existen implicaciones políticas que resultan relevantes para el objetivo general de esta investigación. Si la enseñanza del ejercicio de la libertad depende en gran medida del docente y su disposición, entonces la política educativa no puede estar reducida por el diseño curricular, deben considerarse también las condiciones laborales, organizativas y formativas que afectan la práctica educativa. El ejercicio de la libertad como parte de la formación educativa exige coherencia sistemática: entre discurso normativo, estructura de la institución y la experiencia del docente.

En resumen, la mediación del docente emerge como punto clave entre la teoría y la práctica. El ejercicio de la libertad se construye en la interacción concreta entre docentes y estudiantes, pero su alcance está condicionado por estructuras que la potencian o limitan. La NEM, en este sentido, pretende un horizonte formativo ambicioso, no obstante, su realización en la realidad depende de que las condiciones estructurales de y en las instituciones acompañen y no contradigan la aspiración humanista que el nuevo diseño proclama.

5.5. La libertad como proceso en construcción: conclusión integradora

El estudio desarrollado a lo largo de este apartado permite afirmar que la NEM configura una comprensión plural y compleja de lo que es el ejercer la libertad, articulando diversas tradiciones filosóficas sin reducirla a un concepto que se puede memorizar. Esta variedad no debe verse como eclecticismo superficial, es una síntesis normativa que busca integrar dimensiones éticas, políticas y pedagógicas en un proyecto formativo de ciudadanía.

Sin embargo, el tránsito de un programa, en este caso de *Humanidades* al de *Pensamiento Filosófico y Humanidades* deja ver un desplazamiento conceptual significativo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mientras el diseño anterior permitía notar con mayor claridad la confrontación entre modelos ideológicos (incluyendo las tensiones entre liberalismo, marxismo y teorías críticas), el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades hace que la discusión solo se centre dentro de una pedagogía del pensamiento crítico y la elección situada en un marco propuesto. Esta reconfiguración no elimina el conflicto teórico, pero lo integra dentro de un marco ético más amplio que privilegia la formación de juicio ciudadano antes que la del juicio individual en el estudiante.

Para este punto la libertad deja de presentarse primordialmente como un ejercicio que puede ser objeto de confrontación ideológica y se define como un horizonte normativo que se orienta para lograr una formación ciudadana que esté de acuerdo con la postura política que tiene en estos momentos el país. Esta idea dialoga con la concepción de libertad política como acción pública de Arendt (1958/2005), con la racionalidad deliberativa de Habermas (1984) y con la justicia redistributiva y de reconocimiento propuesta por Fraser (2000). De igual manera mantiene una afinidad con la noción de libertad como expansión de capacidades en Sen (1999), esto siempre y cuando reconozca que la participación y la autonomía requieren condiciones sociales que lo posibiliten.

Sin embargo, la investigación empírica muestra que la libertad, en la experiencia de los docentes es algo que se concreta cuando se ve como un ejercicio, una práctica dialógica situada. Los profesores la comprenden y ejercen como una expresión responsable, deliberación comunitaria y formación de un juicio crítico. Esta noción que tienen confirma que la libertad no se transmite como contenido conceptual cerrado, es más bien un ejercicio que se construye en el día a día dentro del aula. En términos kantianos, la autonomía se aprende en el ejercicio del juicio moral (Kant, 1785/2011), en palabras freirerianas, la educación se convierte en práctica de la libertad.

Otro punto que se debe dejar en claro es que la dimensión transformadora de este horizonte normativo se encuentra de frente con los límites estructurales que no pueden ser ignorados. Las condiciones de la institución, la evaluación estandarizada y las restricciones organizativas son las que muchas veces condicionan el ejercicio de la libertad y poder tomar decisiones racionales. Aquí es donde la advertencia marxiana vuelve y nos dice que la libertad no depende únicamente de la proclamación normativa, sino que también influyen las

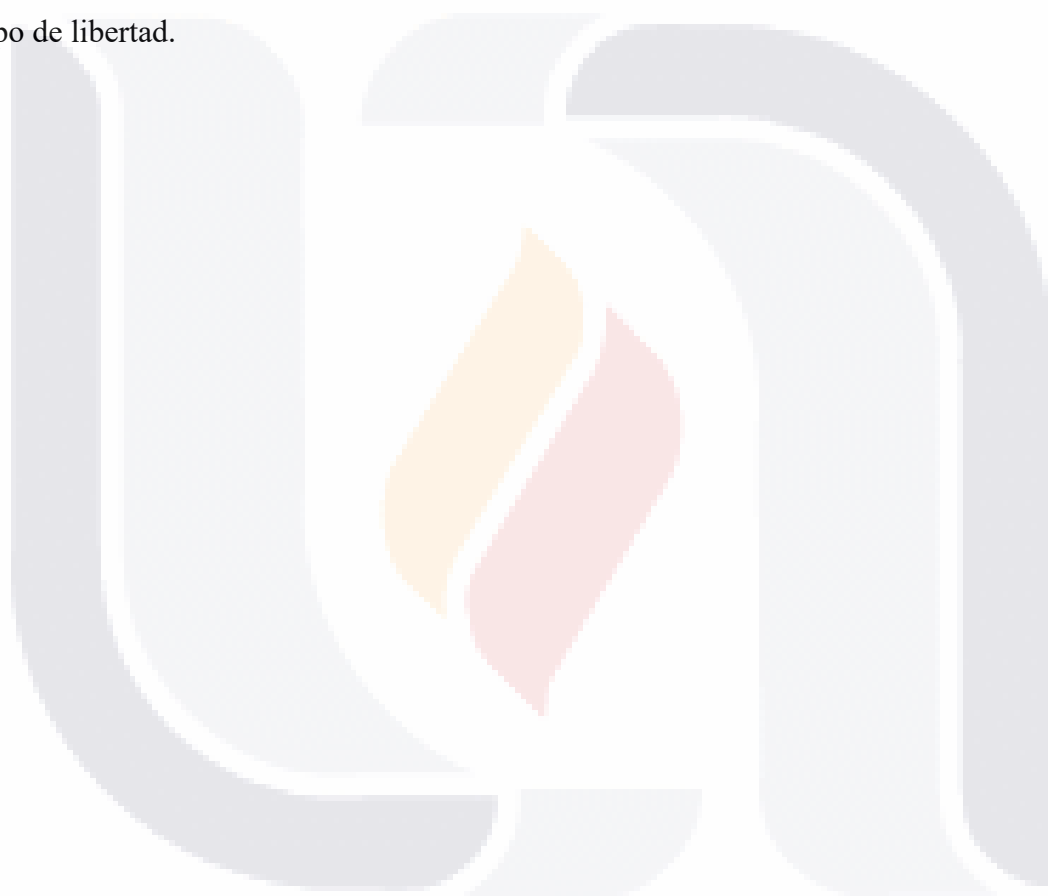
condiciones materiales que la hacen posible (Marx y Engels, 1848/2011). De igual manera, se presenta la tensión clásica entre libertad negativa y libertad positiva señalada por Berlin (1969) se manifiesta en la escuela como equilibrio permanente entre regulación institucional y autonomía individual.

Es por esto por lo que la escuela no puede verse como un espacio neutro, sino como una institución atravesada por normas, orientaciones pedagógicas y marcos curriculares que influyen en la formación del alumno. Así pues, el ejercicio de la libertad no aparece como una condición completamente externa a dichas estructuras, sino como una práctica que se construye en diálogo con ellas. Siendo así se puede decir que la enseñanza del ejercicio de la libertad en el marco de la NEM no puede entenderse como una emancipación absoluta, más bien es un proceso formativo que se encuentra dentro de contextos institucionales y normativos específicos, donde la reflexión crítica y la responsabilidad social son lo principal para desarrollarla.

Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación (analizar las implicaciones políticas de la enseñanza del ejercicio de la libertad en la NEM) nos ayuda a sostener que dicha enseñanza configura un proyecto político-pedagógico orientado a la formación de sujetos capaces de elegir, ser críticos y socialmente responsables. Pero el potencial se ve afectado por la falta de coherencia entre el discurso curricular de la NEM, la mediación docente y la realidad de las condiciones estructurales. Es en este punto que la libertad no se ve como una teoría, se vuelve un proceso para ejercerla, interpretarla y que se construye continuamente.

En conjunto, el ejercicio de la libertad en la NEM se configura como horizonte normativo orientado a una formación democrática, también es una experiencia situada que se forma en la práctica educativa entre alumno y docente, además de una categoría política cuya realización dependerá de las condiciones materiales e instituciones congruentes entre sí. Su enseñanza no consiste en definirla desde alguna teoría en particular, bueno en el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades si se nota la inclinación a una sola teoría que es la libertad política, lo que se buscaba era crear experiencias formativas que permitan ejercerla responsablemente dentro de la sociedad.

De esta manera, más que un simple concepto, la libertad emerge como un proceso dinámico entre la interpretación y la práctica, que se va adaptando debido a la tensión que hay entre el ideal normativo propuesto por la NEM y la realidad institucional. Esta no es algo que debilite el proyecto formativo de la NEM, por el contrario, lo sitúa en el terreno propiamente político de la educación: el de la construcción histórica, conflictiva e inacabada de la ciudadanía democrática. Tristemente se pierde esta visión con el programa de Pensamiento Filosófico y Humanidades donde la tensión desaparece para priorizar un solo tipo de libertad.



CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como finalidad recuperar y mostrar los principales hallazgos de la investigación realizada sobre la noción de libertad en la Nueva Escuela Mexicana a nivel de Educación Media Superior. Más allá de ofrecer un cierre descriptivo, se propone una lectura crítica que permita dar cuenta de las tensiones, alcances y límites identificados a lo largo del estudio.

A partir de ello, se presentan una síntesis de los resultados en diálogo con las preguntas de investigación, seguida de una respuesta explícita al objetivo general. Igualmente, se examinan las implicaciones teóricas y políticas que se derivan del análisis, y se delimita el aporte original de la tesis al campo de estudio.

Para finalizar se plantean algunas líneas futuras de investigación que permiten dar continuidad a los problemas identificados durante la investigación, reconociendo que la libertad en educación no constituye una categoría cerrada, más bien es un proceso en constante desarrollo, cuyo sentido se genera en la relación entre discurso, condiciones materiales y práctica.

6.1 Síntesis de hallazgos

La investigación pone en evidencia que la noción de libertad en la NEM no constituye un concepto objetivo ni plenamente articulado, este es más bien un campo problemático donde se unen y se tensionan distintas tradiciones, tanto filosóficas, pedagógicas como políticas. Este hallazgo responde a la primera pregunta de investigación, relativa a las teorías educativas y filosóficas que sustentan la noción de libertad en la NEM: se identifica una articulación heterogénea que integra elementos de la libertad política deliberativa, en diálogo con perspectivas como Habermas (1984) y Arendt (1958/2005), así como aproximaciones a la libertad económica vinculadas con la capacidad de elección y las condiciones materiales, que coinciden con Sen (1999) y la crítica de Marx y Engels (1848/2011). No obstante, estas tradiciones no se integran del todo y no lo hacen de manera coherente, sino que coexisten en constante tensión dentro del discurso curricular.

En cuanto a la segunda pregunta (¿qué entiende la NEM por libertad política y libertad económica?) el análisis curricular permitió identificar una clara jerarquización conceptual. La libertad política es definida como participación en la construcción de normas colectivas, ejercicio ciudadano y corresponsabilidad social en un marco comunitario. A diferencia de la libertad económica, ya que esta aparece subordinada, es limitada a referencias a la capacidad de elección individual sin desarrollarla por completo y menos sus implicaciones estructurales. Este desequilibrio no solo configura una orientación ideológica del modelo de la NEM, más bien restringe la comprensión integral de la libertad, pues está privilegiando su dimensión colectiva por encima de las condiciones materiales e individuales que hacen posible en ejercerla plenamente.

La investigación permitió identificar que la noción de libertad presente en la NEM no constituye una categoría homogénea ni conceptualmente neutra. Por el contrario, responde a una determinada forma de comprender la relación entre individuo, comunidad y justicia social. En consecuencia, la libertad aparece configurada como un principio orientador de la formación ciudadana más que como un campo abierto de confrontación entre perspectivas filosóficas y económicas divergentes.

Este hallazgo resulta particularmente relevante porque permite identificar que la discusión sobre la libertad en la NEM no se limita a una diferencia conceptual entre categorías filosóficas, sino que implica distintas maneras de comprender la formación ciudadana. Mientras la libertad política enfatiza la integración del sujeto en proyectos colectivos orientados a la transformación social, la libertad económica remite a la capacidad de elección individual y a las condiciones materiales que posibilitan dicha elección. La escasa articulación entre ambas dimensiones genera una comprensión parcial de la libertad y limita la posibilidad de abordar las tensiones que existen entre autonomía individual y compromiso comunitario.

No obstante, uno de los descubrimientos más relevantes surge al atender a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo comprenden e interpretan docentes y coordinadores esta noción de libertad y la vinculan con su práctica educativa? La evidencia empírica que se obtuvo en el estudio muestra que la libertad no se traduce de manera homogénea en el aula, esta se ve como un objeto de interpretaciones diversas. Algunos docentes reproducen el

discurso normativo del currículo, enfatizando la formación ciudadana y la participación colectiva, mientras que otros adoptan posturas más críticas, que se orientan a fomentar la autonomía, el cuestionamiento y juicio reflexivo en los estudiantes siendo estos últimos los más frecuentes en los testimonios analizados.

Esta diversidad pone de manifiesto que la libertad no está garantizada por el diseño curricular de la NEM, está más bien depende de la mediación docente como instancia clave de interpretación y concreción que tenga el maestro. Es en esta línea que la libertad deja de ser una categoría prescrita para convertirse en una práctica situada, cuya realización está condicionada por factores materiales, culturales e institucionales. Así pues, las condiciones estructurales, como la falta de claridad en los programas, la limitada atención a la EMS y las restricciones del contexto escolar, inciden directamente en la posibilidad de promover una pedagogía que ayude al estudiante a ejercer su libertad con plenitud.

El análisis permite identificar que la noción de libertad en la NEM se desliza de una concepción centrada en la autonomía individual hacia una visión relacional, esto quiere decir que el sujeto se construye en constante interacción con la comunidad. Sin embargo, este desplazamiento no está exento de tensiones, ya que puede derivar en formas de integración normativa que limiten la capacidad crítica de los individuos si no se generan espacios reales donde ellos puedan elegir. De esta manera la investigación confirma que la tensión entre autonomía y normatividad, planteada en el problema de investigación, no solo persiste, además que se reproduce en la práctica educativa.

Otra cosa que se debe tomar en cuenta es el tránsito del programa de *Humanidades* hacia el de *Pensamiento Filosófico y Humanidades* que evidencia un cambio en la forma de abordar la libertad: de una confrontación ideológica más explícita hacia una pedagogía centrada en el desarrollo del juicio crítico. Pero esto no elimina la dimensión política, lo que hace es reconfigurarla en formas más sutiles, lo que sugiere que la formación de sujetos libres en la NEM no se da al margen de orientaciones normativas, sino en el interior de ellas.

En conjunto estos hallazgos permiten sostener que la libertad en la NEM no opera como una noción cerrada ni como un logro garantizado para los estudiantes, es vista como

un proceso interpretativo que está en permanente negociación, cuyo sentido se construye en la unión entre las condiciones estructurales, mediación docente y discurso oficial.

6.2 Respuesta explícita al objetivo general

En relación con el objetivo general de la presente investigación (analizar la noción de libertad propuesta por la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior, identificando sus fundamentos teóricos y su impacto en la práctica educativa), lo realizado a lo largo de este trabajo permite sostener que dicha noción se configura como una construcción compleja, que de manera interna tiene tensiones y es dependiente de su mediación pedagógica para adquirir un sentido real dentro del salón.

Según los hallazgos obtenidos, se puede concluir que la NEM construye su noción de lo que es la libertad a partir de un entramado heterogéneo de teorías educativas y filosóficas que, si bien aportan elementos que se complementan, no logran integrarse en un solo concepto que sea coherente. Por un lado, la noción de libertad política se plantea como eje rector del modelo, entendida como participación en la vida pública, ejercicio de la ciudadanía y construcción de normas colectivas, en consonancia con la orientación político-educativa que sustenta la reforma (MORENA). Mientras que la noción de libertad económica es incorporada de manera secundaria, que se limita a una mera capacidad de elección individual, sin tomar en cuenta la necesidad de una problematización suficiente de las condiciones materiales que puedan posibilitar su ejercicio.

La consecuencia de esta subordinación es que la libertad termina siendo presentada principalmente como una práctica de participación política y compromiso social, dejando menos espacio para problematizar la autonomía individual, la capacidad de elección y las condiciones económicas que hacen posible ejercerla. En este sentido, la investigación permite afirmar que la NEM construye una visión de ciudadanía donde el sujeto es comprendido prioritariamente desde su pertenencia a la comunidad antes que desde su individualidad, lo que constituye una de las principales tensiones filosóficas identificadas en el estudio.

Este desequilibrio confirma que la NEM no propone una formación integral de cómo entender y poner en práctica su libertad, lo que realmente hace es una jerarquización

normativa que le da valor a su dimensión política, lo cual responde a una orientación formativa específica, pero al mismo tiempo limita el alcance analítico del concepto por parte de los actores educativos. En este sentido, la investigación muestra que las nociones de libertad, en el marco de la NEM, funciona más como parte de una normativa, que como una categoría operativa claramente definida.

De igual manera, en coherencia con la evidencia obtenida de manera empírica, se concluye que el impacto de esta idea en la práctica educativa no es directo ni homogéneo, se ve afectada por las diversas interpretaciones que tienen los actores educativos, es decir, la comprensión que tienen los coordinadores y docentes sobre la libertad influye directamente en su implementación, generando prácticas que van desde la reproducción del discurso oficial hasta la construcción de espacios pedagógicos que puedan orientarse a desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía.

De esta manera, el objetivo general no solo es cumplido en términos descriptivos, al identificar las teorías que sustentan la noción de libertad en la NEM, también se logra en términos analíticos, al evidenciar que dicha noción adquiere sentido únicamente cuando se lleva a la práctica educativa, donde se pueden confrontar con las condiciones materiales, culturales e institucionales, que pueden posibilitar o limitar su ejercicio.

Al respecto, la investigación permite afirmar que la NEM privilegia una concepción de libertad orientada principalmente hacia la participación colectiva, la corresponsabilidad social y la transformación comunitaria. Aunque esta orientación fortalece la formación ciudadana, también reduce la visibilidad de otras dimensiones de la libertad relacionadas con la autonomía individual, la elección personal y las condiciones materiales que hacen posible su ejercicio. Esta tensión constituye uno de los hallazgos centrales del estudio.

Por ende, la investigación realizada permite afirmar que las nociones de libertad en la NEM no deben entenderse como un principio, tampoco como un resultado garantizado del currículo; estas deben entenderse como un proceso pedagógico situado que es atravesado por la realidad educativa y el ideal normativo. Este hallazgo central orienta la comprensión del modelo, al desplazar el análisis desde lo que la política educativa declara hacía lo que de verdad ocurren dentro de los salones.

6.3. Implicaciones teóricas

Los resultados de esta investigación permiten replantear la forma en que la noción de libertad ha sido abordada en el campo de la educación, particularmente en el análisis de las políticas educativas siendo en este caso la NEM. En diálogo con los hallazgos, se evidencia que la libertad no puede ser comprendida como una categoría normativa autosuficiente ni como un concepto estable que se derive exclusivamente de su formulario curricular. Es todo lo contrario, el carácter problemático (identificado al responder las preguntas de investigación) obliga a ponerla entre la teoría, condiciones materiales y práctica.

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados muestran en la NEM hay una coexistencia de diversas tradiciones filosóficas (deliberativas, críticas y materialistas) dentro de su discurso no se produce una síntesis teórica, lo que se puede ver es una articulación con tensiones. Esta evidencia tiene implicaciones relevantes para el campo teórico, puesto que se cuestiona los enfoques que asumen coherencia interna en los modelos educativos, además se pone en evidencia la necesidad de analizarlos como conceptos atravesados por disputas ideológicas.

En esta línea y en correspondencia con la segunda pregunta, el tratamiento diferenciado de lo que es la libertad política y la libertad económica permite problematizar las lecturas que se abordan sobre la libertad como un concepto unitario. Los hallazgos sugieren que ambas dimensiones no solo deben distinguirse de manera analítica, estas también deben comprenderse en su mutua implicación. La subordinación de la libertad económica dentro del modelo evidencia los límites de una concepción que privilegia lo normativo-colectivo sin integrar plenamente las condiciones individuales de posibilidad, lo que genera la necesidad de marcos teóricos que articulen ambas dimensiones sin poner a una por encima de la otra.

Por otro lado, tomando como base la tercera pregunta de investigación, lo obtenido de manera empírica permite afirmar que la libertad no se agota en su mera definición teórica, también se configura en la práctica a través de procesos de mediación e interpretación. Este hallazgo nos deja ver un desplazamiento conceptual muy significativo; la libertad deja de entenderse como atributo del sujeto o incluso como un principio del currículo, ahora es visto

como una práctica situada, producida en contextos específicos y que es atravesada por relaciones de poder, decisiones pedagógicas y condiciones institucionales.

La presente investigación se inscribe en una perspectiva crítica que cuestiona la separación entre teoría y práctica en el análisis educativo. Si retomamos los aportes de la filosofía y la teoría crítica, se confirma que la libertad no puede analizarse al margen de sus condiciones de realización, tal como lo menciona la dimensión material señalada por Marx (1848/2011), ni sin considerar el carácter deliberativo y relacional, en conjunto con Arendt (1958/2005) y Habermas (1984). Esto permite superar las visiones abstractas o idealizadas de la libertad educativa, integrando sus dimensiones prácticas, estructurales y normativas.

Por último, en correspondencia con el objetivo general, estas implicaciones teóricas conducen a una reconfiguración del concepto de libertad que es presentado en el ámbito educativo: ya no es solo un principio dado que orienta la formación, también se debe ver como un problema filosófico y político que se desarrolla en práctica educativa. Este giro conceptual constituye una aportación relevante al campo, en tanto que propone analizar la libertad no desde su definición únicamente, sino desde su realización efectiva, abriendo nuevas posibilidades para su estudio en contextos educativos concretos de la NEM y otras reformas.

6.4. Implicaciones políticas

Tras el análisis de los hallazgos, esta investigación permite problematizar el alcance político de la NEM, específicamente en lo que respecta a su pretensión de constituirse como un proyecto formativo orientado a la construcción de ciudadanos críticos y sujetos libres. En relación con las preguntas de investigación y el objetivo general, se evidencia que la noción de libertad promovida por la NEM no solo responde a una orientación pedagógica, es también parte de una toma de postura política sobre el tipo de ciudadanía que se busca formar.

En diálogo con la segunda pregunta de investigación, el énfasis en la libertad política (entendida como participación, corresponsabilidad y construcción colectiva de normas) nos revela una propuesta de un modelo de ciudadanía que tiene un carácter comunitario y deliberativo. Sin embargo, las evidencias muestran que esta orientación, al darle privilegio a lo colectivo, puede derivar en una forma de normatividad que limite el ejercicio efectivo de

la autonomía individual, especialmente cuando no se generan condiciones que de verdad permitan la elección y la crítica. Es en este sentido que la investigación cuestiona si la formación ciudadana propuesta por la NEM promueve sujetos que sean capaces de cuestionar el orden social o sujetos que se integran a él dentro de marcos previamente definidos por el gobernante en turno.

Esta tensión resulta especialmente relevante desde una perspectiva democrática. Si bien toda política educativa supone necesariamente una orientación normativa acerca de los valores que considera deseables, la formación para la libertad exige preservar espacios reales para el desacuerdo, la crítica y la pluralidad de perspectivas. En este sentido, la libertad no puede reducirse únicamente a la participación dentro de marcos previamente establecidos, sino que también debe incluir la posibilidad de cuestionar dichos marcos, discutir sus fundamentos e incluso proponer alternativas a ellos.

Desde la perspectiva de Arendt (1958/2005), la acción política auténtica requiere la existencia de una pluralidad de voces capaces de aparecer en el espacio público desde posiciones distintas. Del mismo modo, Habermas (1984) sostiene que la legitimidad democrática depende de procesos deliberativos en los cuales ninguna posición pueda imponerse de manera incuestionable. A la luz de estos planteamientos, la educación orientada hacia la libertad no debería limitarse a promover determinados ideales de ciudadanía, sino también generar las condiciones para que los estudiantes examinen críticamente esos mismos ideales.

Los hallazgos de esta investigación sugieren que la Nueva Escuela Mexicana privilegia una concepción de libertad asociada a la participación comunitaria, la justicia social y la corresponsabilidad colectiva. No obstante, esta orientación puede generar tensiones cuando la formación ciudadana deja de lado la reflexión sobre la autonomía individual y sobre la capacidad de los sujetos para construir proyectos de vida propios. En consecuencia, el desafío político no consiste en elegir entre libertad política o libertad económica, sino en reconocer que ambas dimensiones forman parte de las condiciones necesarias para el ejercicio efectivo de la libertad.

Desde esta perspectiva, una ciudadanía democrática requiere tanto la participación en la vida colectiva como la posibilidad de ejercer decisiones autónomas respecto a la propia existencia. La libertad política permite intervenir en la construcción del orden social, mientras que la libertad económica remite a las condiciones materiales y a los márgenes reales de elección disponibles para los individuos. La subordinación de una dimensión a la otra puede limitar la comprensión integral de la libertad y reducir la complejidad de los procesos formativos que la educación pretende promover.

De igual manera, la subordinación de la libertad económica identificada en el análisis curricular tiene implicaciones políticas que resultan relevantes. En contacto con la primera pregunta de investigación, esta omisión parcial de las condiciones materiales de la libertad presenta una limitación en el alcance transformador del modelo educativo presentado por la NEM, ya que la formación de sujetos libres difícilmente puede sostenerse sin atender las desigualdades estructurales que condicionan sus posibilidades reales. Desde este punto de vista, los hallazgos refuerzan la necesidad de unir la dimensión política de la libertad con sus bases material, logrando evitar que el discurso educativo sea reducido a un simple ideal normativo separado de las condiciones sociales reales.

Ahora, atendiendo a la tercera pregunta de investigación, la evidencia empírica pone de manifiesto que las políticas educativas no se implementan de manera lineal, estas más bien son reinterpretadas en la práctica dentro del salón por los actores escolares. Esto da lugar a que el carácter político de la NEM no se agota en su formulación oficial, sino que se redefine en el aula a través de las decisiones pedagógicas de los maestros. Respecto a esto, la mediación docente adquiere una dimensión política fundamental, puesto que es en este nivel donde se puede concretar o limitar la posibilidad de formar sujetos autónomos y con pensamiento crítico.

A pesar de ello, los hallazgos también dejan ver que esta mediación ocurre bajo condiciones institucionales y materiales que restringen su alcance. La falta de claridad en los programas, las condiciones de trabajo docente y la limitada atención a la EMS afectan directamente en la implementación de la política educativa. En consecuencia, la presente investigación muestra que existe una brecha significativa entre el proyecto político de la NEM y sus condiciones reales de implementación, lo que debilita su potencial transformador.

De acuerdo con el objetivo general, estas implicaciones políticas permiten afirmar que la NEM debe entenderse no como un modelo terminado, es un campo de disputa en el que va negociando el sentido de libertad en la educación. Mas que un proyecto terminado, se trata de una propuesta en construcción, cuyo significado dependerá de las prácticas concretas que la sostienen en las aulas.

Por ello, esta investigación consiste en reconocer que la formación de sujetos libres no puede sostenerse únicamente sobre una concepción comunitaria de la ciudadanía ni exclusivamente sobre una visión individualista de la autonomía. La educación democrática requiere articular ambas dimensiones, permitiendo que los estudiantes comprendan tanto su responsabilidad frente a la colectividad como su derecho a construir proyectos personales, cuestionar las estructuras existentes y participar críticamente en su transformación.

Una de las principales implicaciones políticas derivadas de esta investigación consiste en reconocer que la formación de sujetos libres requiere mantener un equilibrio permanente entre autonomía individual y compromiso colectivo. La ciudadanía democrática no puede sostenerse exclusivamente sobre proyectos comunitarios ni únicamente sobre decisiones individuales aisladas. Por el contrario, demanda espacios donde ambas dimensiones dialoguen críticamente, permitiendo a los estudiantes participar en la construcción de lo común sin renunciar a su capacidad de cuestionar, disentir y construir proyectos propios de vida.

En conclusión, la investigación sugiere que cualquier política educativa que aspire a promover el ejercicio de la libertad debe ir más allá de la mera formación discursiva y atender de manera integral (como lo propone la misma NEM) las condiciones que harán posible su ejercicio. Esto nos dice que no sólo se debe definir conceptualmente la libertad, hay que generar condiciones pedagógicas, materiales e institucionales que permitan su efectiva realización, reconociendo que la formación de sujetos libres es, en último lugar, un problema político antes que únicamente educativo.

6.5 Aporte original de la investigación

El aporte original de la presente investigación radica en haber problematizado la noción de libertad en la NEM más allá de su formulación normativa, abordándola como una

construcción filosófico-política que adquiere sentido solo en su mediación pedagógica y en sus condiciones materiales de realización. Respecto a esto, y en consonancia con el objetivo general, el estudio no se limita a identificar los fundamentos teóricos de la libertad en el currículo, además demuestra que dicha noción se construye en la relación entre práctica docente, estructura institucional y discurso oficial.

En correspondencia con la primera pregunta de investigación, la tesis aporta al evidenciar que la NEM no se sustenta en una teoría unificada de lo que es la libertad, esta es una articulación heterogénea de tradiciones filosóficas, entre ellas deliberativas, críticas y materialistas, que coexisten en tensión. Este hallazgo traslada las lecturas que asumen coherencia conceptual en las políticas y propone, en cambio, analizarlas como conjuntos teóricos atravesados por disputas ideológicas.

De forma similar, en relación con la segunda pregunta, el trabajo realizado introduce una contribución analítica al mostrar que la distribución entre libertad política y económica no solo es pertinente, sino que es indispensable para entender los alcances y límites de este modelo educativo. Al dejar ver la subordinación de la dimensión económica dentro del currículo, el estudio nos revela una limitación estructural en la concepción de la libertad que aborda la NEM, brindando un marco interpretativo que permite poner en duda su pretendido carácter emancipador.

Si nos enfocamos en la tercera pregunta, el estudio ofrece una contribución empírica relevante al demostrar que la libertad no se implementa de manera directa como lo plantea el currículo, sino que esta se reinterpreta, se negocia y, en ocasiones, es restringida en la práctica educativa. Este descubrimiento introduce un desplazamiento conceptual significativo: la libertad deja de entenderse como un principio reconocido para ser analizada como una práctica situada, dependiente de las condiciones institucionales, individuales y la mediación docente.

De manera más específica, la investigación aporta al identificar que el cambio del programa de *Humanidades* hacia *Pensamiento Filosófico y Humanidades* no constituye meramente un cambio curricular, sino una reconfiguración en la forma de abordar la libertad: de una confrontación ideológica más explícita hacia una pedagogía centrada en la libertad

política con juicio crítico. Este desplazamiento permite comprender que la dimensión política de la educación no desaparece, se transforma en modos más sutiles para orientar el pensamiento.

En conjunto, podríamos decir que la contribución central de esta tesis consiste en desplazar el análisis de la libertad en la educación desde un plano teórico a su realización efectiva, mostrando que su dimensión política emerge en la interacción entre mediación pedagógica, condiciones materiales y discurso oficial. Con ello, esta investigación no solo amplía el campo de estudio de la libertad en la educación, además propone un enfoque que articula filosofía política, teoría crítica y análisis empírico, dejando comprender la libertad como, más que un concepto, un proceso interpretativo que se encuentra en constante construcción.

Para concluir, el estudio aporta una reconstrucción conceptual de la libertad en educación al proponer entenderla no como una mera definición, menos como una ideología, más bien es un proyecto democrático en construcción, condicionada estructuralmente y situada en la historia. Esta perspectiva abre nuevas posibilidades de análisis tanto para la investigación educativa como para la reflexión filosófica sobre el papel de las instituciones educativas en la formación de sujetos capaces de ejercer su libertad.

6.6. Líneas futuras de investigación

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación abren un conjunto de interrogantes que invitan a profundizar en el estudio de la libertad en el ámbito educativo, de manera más específica que sea desde una perspectiva que articule sus dimensiones prácticas, teóricas y materiales. En relación con los hallazgos y las preguntas de investigación, las posibles líneas de investigación futuras no se orientan únicamente a ampliar el objeto de estudio, sino que a complejizar su análisis en contextos diversos.

Primero, resulta necesario extender el análisis a otros niveles del sistema educativo, esto con el fin de examinar si las tensiones identificadas entre libertad económica y libertad política se reproducen, transforman o reconfiguran en distintos momentos de la trayectoria formativa de los alumnos. Este tipo de estudio permitiría evaluar si la noción de libertad en

la NEM mantiene coherencia a lo largo del sistema o si, contrariamente, presenta discontinuidades que afectan su implementación.

Segundo, y en relación con la tercera pregunta de investigación, se propone el desarrollo de estudios etnográficos en el aula ya que esto permitirá observar directamente cómo se construye, se ejerce y se negocia la libertad en la práctica pedagógica cotidiana. Dado que los hallazgos evidencian el papel central del docente y su mediación, resulta fundamental analizar las interacciones dentro del aula entre los maestros y los alumnos, para comprender como se construyen estos espacios o límites para desarrollar la autonomía, el disenso y el pensamiento crítico.

Otra cosa que se identifica como una posible línea principal es realizar el análisis de las condiciones materiales e institucionales que inciden en la realización de la libertad en la educación. Retomando la perspectiva crítica, futuras investigaciones pueden explorar de manera más profunda como los factores, infraestructura escolar, la carga laboral del docente, la formación profesional y las desigualdades socioeconómicas condicionan las posibilidades en el aula de implementar una pedagogía que ayude a ejercer la libertad como individuo. Este enfoque permitiría superar aproximaciones centradas exclusivamente en el currículo y dejaría que avanzara hacia una comprensión más integral del fenómeno.

Por otro lado, se puede sugerir desarrollar estudios comparativos, que contrasten la propuesta de la NEM con otros modelos similares o diferentes, tanto a nivel nacional como internacional. Este tipo de trabajo permitirá que se problematizaran los supuestos teóricos y políticos del modelo, además de identificar alternativas para unir de manera más equilibrada las dimensiones económica y política de la libertad en la educación y su práctica.

Una última línea que agregaría y considero relevante es profundizar en el análisis filosófico del concepto de libertad en educación, explorando con mayor detalle las tensiones que hay entre autonomía individual, condiciones materiales y normativa colectiva. Esto implicaría no solo lograr una ampliación en el diálogo con otras tradiciones filosóficas, también cuestionaría los límites de las categorías actualmente usadas, abriendo la posibilidad de nuevas conceptualizaciones que respondan a los desafíos contemporáneos en la educación, a las verdaderas necesidades del estudiante.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Asimismo, futuras investigaciones podrían analizar cómo las distintas concepciones de libertad presentes en la NEM son apropiadas por los estudiantes, ya que la presente investigación se centró en el análisis curricular y en las interpretaciones docentes. Conocer la manera en que los jóvenes comprenden y ejercen estas nociones permitiría profundizar en los alcances reales de la propuesta formativa impulsada por la Nueva Escuela Mexicana.

En conjunto, estas líneas futuras de investigación intentan apuntar a una agenda de investigación que no reduzca la libertad a su dimensión discursiva o teórica, buscan abordarla como un problema complejo, en permanente construcción y situado históricamente, cuya comprensión exige la interdisciplinariedad entre Filosofía, Política, Sociología y Pedagogía.

REFERENCIAS

1. Agostinelli, J. (2022). *Una aproximación a la noción de responsabilidad en Jean Paul Sartre y Jacques Lacan*. Pensamiento Americano, e#:480. 15(29), 93-104. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.480>
2. Aguirre Juárez, A., & Ramírez Martinell, A. (Coords.). (2022). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*. Ediciones Cobaev.
3. Ardiles, O. A. (1977). *La descripción fenomenológica*. ANUIES.
4. Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana*. Paidós.
5. Arroyo, S. L. C. (2015). *La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político*. Cuadernos de filosofía latinoamericana, 36(113), 153–179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679893>
6. Barrio Maestre, J. M. (2003). *Educación en libertad. Una pedagogía de la confianza*. Biblioteca Virtual Josemaría Escrivá de Balaguer y Opus Dei, 89–100. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29627>
7. Berlin, I. (1969). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Fondo de Cultura Económica.
8. Blanco, S., & Sandoval, V. (2014). *Teorías constructivistas del aprendizaje* [Tesis de licenciatura, Universidad Académica de Humanismo Cristiano].
9. Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 17–42). Oxford University Press.
10. Bustamante Díez, Y., (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22.
11. Cano Cabildo, S. (2015). El sentido arendtiano de la libertad. *Tla-melaua*, 8(37), 6–28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
12. Castillo-López, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

13. Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional De Sociología*, Lxv(47), 9–22. <https://helvia.uco.es/handle/10396/2209>
14. Cisneros, M. E. (2015). Bakunin y Pettit: en defensa de la libertad como «no-dominación». *Episteme*, 35(2), 1–20. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-43242015000200001&script=sci_abstract&tlng=p
15. Claparède, É. (1958). La educación funcional. Nacional. (Citado en Gadotti, M., *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI Editores, 2000, p. 161).
16. De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y., & Araújo Castellar, L. S. (2019). Fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, 47, 1–20. <https://doi.org/10.14482/pege.47.700>
17. Delgado Parra, M. C. (2017). El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos. *Tla-melaua*, 10(41), 6–25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162017000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=e
18. Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (p. 91). El Correo de la UNESCO.
19. Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Nacional. (Citado en Gadotti, M., *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI Editores, 2000, p. 155).
20. Dewey, J. (1996). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
21. Diab, F. (2020). Tensiones entre libertad y democracia en el pensamiento de Philip Pettit. *Andamios*, 17(42), 285–307. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.744>
22. Espínola, J. P. (2024, octubre 24). Fenomenología. *Enciclopedia Concepto*. Recuperado el 8 de marzo de 2025, de <https://concepto.de/fenomenologia/>
23. Farrell, M. D. (1989). Libertad negativa y libertad positiva. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 2, 9–20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1048528.pdf>
24. Fernández, M. (2025, 4 febrero). *Quién es quién en el presupuesto educativo 2025*. México Evalúa. <https://www.mexicoevalua.org/quien-es-quien-en-el-presupuesto-educativo->

- 2025/#:~:text=No%20obstante%2C%20como%20puede%20observarse,mdp)%20a%20la%20media%20superior
25. Fraser, N. (2000). *Justicia interracial: Epistemologías públicas y políticas de representación* (Traducción de Alberto López Muñoz). Cátedra.
 26. Freire, E. E., Izquierdo, W. E. T., & Barreto, X. del R. S. (2017). Características del docente del siglo XXI (original). *Olimpia*: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 14(43), 39–53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>
 27. Freire, P. (1965/2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
 28. Freire, P. (1968/2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
 29. Freire, P. (1975, septiembre). *Parte final del discurso en el Simposio Internacional para la Alfabetización*, Persépolis, Irán.
 30. Friedman, M. (1962). *Capitalismo y libertad*. RBA.
 31. Gadamer, H.-G. (1960/1998). *Verdad y método I* (8.^a ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
 32. Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
 33. Gallo, S., & Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault. A propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y Saberes*, 55, 41–53. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-1301>
 34. Godoy Arcaya, Ó. (2004). Libertad y consentimiento en el pensamiento político de John Locke. *Revista de ciencia política* (Santiago), 24(2), 159–182.
<https://doi.org/10.4067/S0718-090X2004000200009>
 35. Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233–244. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatria-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8
 36. Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa* (Traducción de Manuel Jiménez Redondo). Taurus.

37. Heidegger, M. (1927/2014). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).
38. Hoz, V. G. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y derecho*, 13–55. <https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/32727>
39. Husserl, E. (1913/1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
40. Izazaga Carrilloen, L. M. (2011). Reflexiones sobre la filosofía de la educación. En C. Romano Rodríguez & J. A. Fernández Pérez (Comps.), *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas* (p. 54). Universidad Autónoma de Puebla.
41. Jesuites Educació. (2025, mayo). *Una educación formal, no formal e informal: ¿En qué consiste cada una?* <https://fp.uoc.fje.edu/blog/educacion-no-formal-informal-y-formal-en-que-consiste-cada-una/>
42. Jiménez Vega, M. (2014). Lo que necesita un buen estudiante. *Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria* No. 4, 2(4). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/download/1898/5679?inline=1>
43. Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Alianza.
44. Lamoutte, E. M. C. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 6, 599–603. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>
45. Lucena, J. M. (2009). La autenticidad como libertad plural y dialéctica: de Charles Taylor a Francesco Botturi. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 58(138), 95–112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4098267.pdf>
46. Marx, K. y Engels, F. (1848/2011). *Manifiesto comunista*. Alianza.
47. Maslow, A. H. (1943). Una teoría de la motivación humana. *Revista de Psicología*, 10(2). pp. 155-173.

48. Mateos Castro, J. A. (2011). Modernidad, posmodernidad y educación superior. En C. Romano Rodríguez & J. A. Fernández Pérez (Comps.), *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas* (pp. 32–33). Universidad Autónoma de Puebla.
49. Montero Pedrera, A. M. (2009). La libertad en la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (6-7). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10289>
50. Montessori, M. (1987). *Em familia*. Nordica. (Citado en Gadotti, M., Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI Editores, 2000, pp. 43–48).
51. Montessori, M. “El secreto de la infancia”, Diana, México, 1966 (citado en Barandas, Ana Juliá, *Cómo se desarrolla la libertad en las Aulas Montessori*, según las etapas evolutivas y las características psicológicas, Presentación Para El VII Congreso De Filosofía De La Educación, junio 2012)
52. Ocampo, López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
53. Ortellado, R. O. (2023). La mirada sobre el ser humano en Carl Rogers, una antropología implícita. *Revista Latinoamericana de Psicología Existencial Un Enfoque Comprensivo Del Ser*, 26, 13–19. https://www.academia.edu/download/95359233/La_mirada_sobre_el_ser_humano_en_Carl_Rogers_una_antropologia_implicita._Ramon_Oscar_Ortellado.pdf
54. Osorio García, S. N. (2010). John Rawls: Una Teoría De Justicia Social Su Pretensión De Validez Para Una Sociedad Como La Nuestra. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(1), 137–160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1909-30632010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
55. Ovelar Pereyra, N. (2008). Paulo Freire: Gusto por la libertad y pasión por la justicia. *Educere*, 12(40), 177–187. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000100022&script=sci_abstract&tlng=pt

56. Pérez Rueda, A. (2018). La pedagogía libertaria como elección política. En: Encina, J., Ezeiza, A. y Urteaga, E. (2018). Educación sin propiedad. *Con escuela o sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos y el poder es su ley*. (117 -144).
57. Pestalozzi, J. E. (2001). Concepto del alumno y maestro. En S. Ossenbach Sauter, & Y. Gómez Rodríguez de Castro (Eds.), *Historia de la educación*. Ediciones Quinto Sol.
58. Pino Emhart, A. (2006). El concepto de libertad en Isaiah Berlin. *Derecho y Humanidades*, 12, 172–184.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/126905/el-concepto-de-libertad-en-Isaiah-Berlin.pdf?sequence=1>
59. Ravanales, J. (2023). Sobre libertad y pasión en Jean Paul Sartre. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 52, 22–37.
<https://www.aacademica.org/jorge.ravanales/2.pdf>
60. Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española*.
61. Reyero García, D. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 61(226), 466.
62. Rivera, E. O., & Saavedra, Á. O. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la Educación Popular. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 5(10), 35–51.
<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/download/1215/1222>
63. Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
64. Sandín Esteban, M.^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
65. Sartre, J. P. (1943). El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica. Austral.
66. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Progresiones de aprendizaje del área del conocimiento Humanidades* (3.^a ed.).
<https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202024/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades.pdf>

67. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Documento base para el Bachillerato General*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/02/FsPNWZjKIZ-Documento%20Base%20para%20el%20Bachillerato%20General.pdf>
68. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Pensamiento filosófico y humanidades: Marco curricular común de la educación media superior. Modelo educativo 2025*. Secretaría de Educación Pública.
69. Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad* (Traducción de Esther Rabasco y Luis Toharia). Planeta.
70. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública.
71. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaria de Educación Media Superior (SEMS). (2023b). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades I* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera). <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Humanidades%20I%20.pdf>
72. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaria de Educación Media Superior (SEMS). (2023d). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades III* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).
73. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaria de Educación Media Superior (SEMS). (2023). *Rediseño del Marco Curricular Común De La Educación Media Superior 2019-2022*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx.
74. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx.
75. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023c). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades II* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).
76. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023e). *Progresiones de aprendizaje del área del conocimiento*

Humanidades.

educacionmediasuperior.sep.gob.mx.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades-%203a%20edicion.pdf>

77. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
78. Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo: La política del reconocimiento*. Paidós.
79. Torres, R. B. (2004). Chomsky o La utopía de la libertad. *Reflexión Política*, 6(11), 138–145. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11061111.pdf>
80. Valencia, E. (2014). *Las teorías de Freinet en la escuela* [Trabajo fin de grado, Universidad Camilo José Cela].
81. Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ediciones Cátedra.
82. VillaLever, L., (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10).
83. West, C. (1989). *La evasión americana de la filosofía: Una genealogía del pragmatismo* (Traducción de José María Amores). Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS



ANEXO 1

ENTREVISTA-SEMIESTRUCTURADA SOBRE LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN LOS PROGRAMAS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Elaborada por Jennifer Patiño Aguilar

Presentación:

Me presento soy Jennifer Patiño Aguilar estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El propósito de esta entrevista es conocer las ideas y perspectivas de docentes de Humanidades sobre la noción de libertad en los programas de la Nueva Escuela Mexicana, aplicados en el nivel medio superior. Para ello, la entrevista tendrá una duración aproximada de 50 minutos.

Guion de entrevista

Buenas tardes, Profesor(a). Agradezco su disposición para participar en esta entrevista que tiene como finalidad indagar sobre la noción de libertad de acuerdo con el nuevo modelo educativo. Para ello, la entrevista retoma información de los programas de las UAC de Humanidades.

Durante la entrevista, se le proporcionará esta información en papel por si requiere consultarla, y posteriormente se le harán algunas preguntas sobre ella, también pueden surgir otras preguntas en el proceso y espero que no tenga problema con ello. Si desconoce algún término o una de las preguntas es confusa, o si tiene alguna duda al respecto puede comentarlo con toda tranquilidad con la finalidad de fomentar una reflexión crítica en torno al tema. Considere esta entrevista como una conversación en la que usted puede expresarse libremente.

Antes de iniciar, me gustaría solicitar su consentimiento para grabar en audio esta conversación con fines exclusivamente académicos. Su participación es totalmente voluntaria, por lo que puede decidir no responder alguna pregunta o interrumpir la entrevista en cualquier momento si así lo desea, sin que esto tenga ninguna consecuencia. La

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información obtenida será tratada de forma confidencial y los datos se mantendrán en el anonimato.

Desarrollo

a. Fecha y hora: (por cuenta propia)

b. Lugar: (por cuenta propia)

Antes de comenzar con las preguntas sobre el tema en cuestión, me gustaría saber algunos datos sobre usted:

- Datos de Identificación

a. Formación académica

b. Ocupación:

c. Institución:

d. Materias impartidas en EMS de acuerdo con la NEM

e. Recibió capacitación sobre la NEM

- Preguntas

A continuación, le presentamos algunos fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel educativo Media Superior (bachillerato o preparatoria), que se encuentra en el texto llamado *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógica*, después de su lectura le haremos algunas preguntas.

B. Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 3)

D. Participación en la transformación de la sociedad. La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación

de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos. Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 5)

De acuerdo con estos fundamentos:

1. Antes de esta entrevista, ¿cómo había comprendido usted los fundamentos de la NEM?
2. ¿Usted conocía que se buscara la responsabilidad ciudadana y participación en la transformación de la sociedad?
3. ¿Qué opinión tiene sobre estos fundamentos? Si puede hablar primero sobre uno y luego sobre el otro se lo agradecería.
4. ¿Qué cree usted que busca la NEM en los estudiantes de Educación Media Superior al tomar como base estos dos fundamentos?
5. ¿Qué relevancia o impacto tiene la comprensión de estos valores (*honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud*) para la formación de los estudiantes de Educación Media Superior?
6. ¿Este planteamiento sobre la comprensión de esos valores se puede trabajar en su materia de humanidades?, ¿por qué?

• Para la siguiente ronda de preguntas le pedimos que lea el siguiente fragmento que nos dice cuál es uno de los propósitos de la UAC de Humanidades en el nivel educativo Medio Superior (bachillerato o preparatoria) y procederemos con las preguntas sobre el mismo:

“Una EMS pertinente al contexto actual debe ser capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica.” (SEP, SEMS, 2023a, p.10).

7. ¿Usted que entiende por "formar ciudadanos humanistas" en el contexto de la educación media superior de la NEM?

8. Con base en el plan de la NEM ¿Qué entiende por libertad política? ¿Y libertad económica?

9. En su opinión, ¿qué significado tiene priorizar la *libertad política* sobre la *libertad económica* en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana?

10. ¿Cómo cree que esta prioridad se refleja en la práctica educativa y en los valores que se promueven en el aula?

11. En su opinión, ¿qué consecuencias puede generar en la formación de los estudiantes que el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana dé mayor peso a la libertad política que a la libertad económica?

12. ¿Cómo cree que esta orientación, de poner la libertad política sobre la libertad económica, influye en su desarrollo personal y social de los estudiantes?

- En el documento “Progresiones de Humanidades” en el subapartado 6.2.1 llamado “Progresiones y elementos sugeridos para su implementación. Humanidades. Segundo semestre” se presentan una serie de temas a desarrollar en la UAC, en este momento nos interesa analizar lo propuesto para el tema “Sometimiento/Civilidad” donde el objetivo es el siguiente:

“Se pretende que el estudiante conozca prácticas clásicas y contemporáneas que consideran que en toda comunidad se realizan procesos de sometimiento, de exclusión, de soberanía, de obediencia, de rebeldía y ejercicios de ciudadanía, y que emplee ese discurso para valorar cómo ocurren tales procesos en una comunidad determinada. Una comunidad se ha constituido en un proceso, en algún momento han sido legitimadas las formas políticas que la conforman mediante discursos, relaciones de poder y formas de violencia determinadas, pero también en toda comunidad se estructura y justifica quiénes deben obedecer o someterse, quiénes son excluidos de alguna relación y quiénes son explotados en cierto espacio y momento de lo colectivo.” (SEP, SEMS, 2023a, pp.65-66)

De este objetivo se desprenden preguntas que el alumno podrá responder al finalizar el tema tales como:

“¿Existen cosas que determinan cómo eres que van más allá de tu voluntad personal?, ¿Qué entiendes por libertad?, ¿Existe la libertad total?, ¿Cuál podría ser la diferencia entre libertad y libertinaje?, ¿En una comunidad siempre debe haber alguien, un líder o un jefe, que domine sobre las demás personas?, ¿Crees que algunas personas prefieran seguir órdenes a decidir de forma autónoma el curso de una acción?, ¿Cuál es el riesgo de tomar una decisión de forma autónoma?” (SEP, SEMS, 2023a, pp.65-66)

De todo lo anterior surgen las siguientes preguntas:

13. Cuando ve que el tema se llama “sometimiento/civilidad”, ¿cómo entiende la relación entre esas dos ideas?

14. Desde su experiencia docente, ¿qué considera que pueden aprender los estudiantes al abordar el tema de *sometimiento y civilidad* en la Nueva Escuela Mexicana?

15. ¿Cómo cree que los jóvenes de preparatoria reciben o procesan este contenido?

16. ¿Qué sentido cree que tiene abordar las distintas formas de comprender la libertad en el aula?

17. ¿Cómo entiende usted la pregunta: “¿Cuál es el riesgo de tomar una decisión de forma autónoma?” dentro del nuevo modelo?

18. Después de leer estos fragmentos, ¿qué reflexiones personales le genera sobre su práctica docente?

Cierre:

Hemos llegado al final de la entrevista, quiero agradecerle nuevamente por compartir su tiempo y perspectivas sobre los programas de Humanidades. Sus comentarios serán de gran valor para esta investigación. ¿Hay algo más que le gustaría agregar o compartir antes de concluir la entrevista?

Muchas gracias por su tiempo y colaboración. Le reitero que toda la información recopilada en esta entrevista será tratada de manera confidencial y sólo se utilizará con fines académicos. Igualmente, si así lo prefiere puedo compartir con usted los resultados de la entrevista. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en hacérmelo saber. Una vez más gracias por su disposición para realizar esta entrevista.

ANEXO II

CARTA DE CONSENTIMIENTO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Avenida Universidad #940 Cd. Universitaria CP.20100

Aguascalientes, Ags. fecha XXXX

A quien corresponda:

Espero que este mensaje le encuentre bien.

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su colaboración en una investigación que estoy llevando a cabo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en la Maestría de Investigación Educativa. La investigación tiene como objetivo principal describir la experiencia y las perspectivas sobre la noción de libertad enseñada en los programas de la UAC (Unidad de Aprendizaje Curricular) llamada Humanidades, impartida a nivel Medio Superior (Bachillerato), y me encantaría contar con su participación en una entrevista que considero será de gran valor para el estudio.

Descripción del Estudio

El propósito del estudio es explorar las ideas y puntos de vista de profesores que actualmente estén impartiendo la materia de Humanidades y que conozcan los programas de las UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular) de Humanidades a Nivel Medio Superior de la Nueva Escuela Mexicana referentes a la noción de libertad enseñada por este nuevo paradigma. La información obtenida ayudará a enriquecer el conocimiento sobre el papel y la práctica de los docentes en la enseñanza de este nuevo paradigma y su noción de libertad.

Detalles de la Entrevista

- **Formato:** La entrevista se llevará a cabo de forma presencial con una grabadora de audio.
- **Duración Estimada:** Aproximadamente 50 minutos.
- **Fecha y Hora:** _____
- **Grabación:** La entrevista será grabada de forma digital para asegurar la precisión en la transcripción y análisis de la información. La grabación será utilizada exclusivamente para los fines de este estudio y será tratada con la máxima confidencialidad.

Consentimiento y Confidencialidad

Al participar en esta entrevista, usted tiene el derecho de:

1. **Rechazar o Retirar su Consentimiento:** Puede decidir no participar o retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que esto tenga repercusiones para usted.
2. **Confidencialidad:** Toda la información proporcionada será confidencial y se utilizará únicamente con fines de investigación. Su identidad y cualquier detalle personal serán protegidos y no serán revelados en los informes ni en las publicaciones resultantes de este estudio.
3. **Acceso a la Información:** Tendrá derecho a acceder a cualquier información relevante sobre su participación y a recibir un resumen de los resultados de la investigación si lo solicita.

Consentimiento Informado

Por favor, confirme su consentimiento para participar en esta entrevista firmando a continuación. Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en ponerse en contacto conmigo directamente.

Nombre del Participante:

—

Firma del Participante:

Fecha:

Agradezco sinceramente su tiempo y disposición para colaborar en este estudio. Su participación será de gran valor para la investigación y el avance en el campo de la investigación educativa.

Atentamente,

Jennifer Patiño Aguilar. ID. 162670
Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Aguascalientes