

Reflexiones sobre el humanismo y la 4T

Reflections on humanism and the 4T

Luis Rodolfo Ibarra Rivas¹

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

Correo electrónico: libar@uaq.mx

Recibido: 13 de noviembre de 2024

Aceptado: 21 de enero de 2026

RESUMEN

En este ensayo se analizan concepciones generales vinculadas con el Modelo Educativo Universitario (MEU) y se contrastan con el marco ético-político de la Cuarta Transformación (4T). Ambos proyectos se comparan para mostrar los límites y las potencialidades del acto de educar, al mismo tiempo que se enaltece el propósito de educar para beneficio de la sociedad. En este ensayo se esgrimen un conjunto de ideas para propiciar la articulación

entre ciencia y tecnología y pedagogía y humanismo. Como sabemos, con la inclusión de las humanidades en lo que fuera el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) –hoy convertido en Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti)– se estableció en la política pública la necesidad de integrar la ciencia y la tecnología con el humanismo, en aras de propiciar un conocimiento unitario y no fragmentado. Este escrito aspira a la conjun-

¹ Doctor en educación, Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Indaga sobre pedagogía, sociología de la educación y currículum. Cuerpo Académico Procesos Socioeducativos. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), Nivel 1. ORCID: orcid.org/0000-0003-1803-5319.

ción entre ciencia y tecnología y humanismo y su articulación con la pedagogía. Al final del texto se hace una defensa de la postura política de educar con fines trascendentes, propuesto por la 4T.

PALABRAS CLAVE:

Educación, humanismo, pedagogía, ciencia, tecnología

KEYWORDS:

Education, humanism, pedagogy, science, technology

ABSTRACT

This essay analyzes general concepts related to the University Educational Model (MEU) and contrasts them with the ethical-political framework of the Fourth Transformation (4T). Both projects are compared to show the limitations and potential of the act of educating, while simultaneously highlighting the purpose of educating for the benefit of society. This essay puts forward a set of ideas to extolling the articulation between science and technology, and pedagogy and humanism. As we know, with the inclusion of the humanities in what was the National Council of Science and Technology (CONACyT) —now the Secretariat of Science, Humanities, Technology and Innovation (Secihti)— the need to integrate science and technology with humanism was established in public policy, in order to promote a unified and non-fragmented knowledge. This paper aims to achieve the conjunction of science and technology with humanism and its articulation with pedagogy. The paper concludes by defending the political stance of educating for transcendent purposes, as proposed by the 4T.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo es de tipo pedagógico e indaga sobre los fines de la educación superior y parte de la hipótesis de que el trabajo académico lo pretende orientar el Modelo Educativo Universitario (MEU), el cual sigue dictados de organismos internacionales. Analizamos algunas ideas presentes en el MEU con el propósito de cuestionar y revalorar el humanismo propuesto por la Cuarta Transformación. La metodología seguida es pedagógica y crítica, porque explica y prescribe.

La base del análisis de la información presentada y los argumentos esgrimidos en este trabajo se deben a la denominada autoetnografía que parte del proceso metodológico de comprensión crítica de la realidad, debido a que quien investiga reflexiona sobre la historia de sus experiencias emocionales y cognitivas; los resultados enuncian y narran más que interpretan. En esta perspectiva metodológica se reconoce y valora la subjetividad y la influencia del investigador en la indagación (Calixto, 2022).

En este ensayo se asume que la indagación y el investigador no son neutrales respecto a lo que analizan, debido a que conectan lo personal con lo cultural y lo social con lo político (Ellis, 2004). Otros métodos científicos no admiten la subjetividad ni la experiencia de quien investiga, pero en la investigación autoetnográfica el texto se construye al relacionar lo individual con el contexto indagado (Bérnard, 2019).

Por lo anterior, este ensayo tiene fines modestos: expone diversas formas de valorar la educación y las relaciona con inclinaciones pedagógicas y con la necesidad de incorporar el humanismo en la educación superior y en las políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). En el análisis que presentamos no hay neutralidad, porque se asume la exigencia de establecer fines pedagógicos. Locke (1986), Rousseau (1984) o Freire (1999) no dejaron de lado su experiencia ni su subjetividad al escribir sus obras pedagógicas.

El presente trabajo tiene la siguiente estructura, primero se plantea el debate en torno a al humanismo y la pedagogía. En segundo lugar, se analiza el modelo Educativo Universitario (MEU) y lo que se ha denominado el apagón pedagógico. Después se analiza la existencia de constructos del MEU en la concepción de educar. Luego se analiza la política educativa de la Cuarta Transformación (4T) y las críticas respecto a la tarea de *transformar* la educación y después se desglosa el marco ético-político de la 4T para mostrar una postura pedagógica que prescribe *fines trascendentes* para vivir y educar. El trabajo concluye exhortando a recuperar la propuesta pedagógica de conjugar el humanismo con la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior.

HUMANISMO, PEDAGOGÍA Y CIENCIA

De manera reciente el que fuera el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) cambió su denominación y se le agregó el concepto humanidades. Quedó como Consejo Nacional de Ciencias, Humanidades y Tecnologías (CONACHyT). En los primeros meses

del actual período presidencial (2024-2030), se elevó a secretaría de Estado con el nombre de Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Estos cambios son importantes porque realzan la inclusión de las humanidades en la política de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) en México y porque se les otorga legitimidad e importancia, en tanto constituyen un campo del saber humano. También resalta la trascendencia dada por la política sexenal al sistema de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (CHTI), al conformar una secretaría del gobierno mexicano.

Es deseable considerar una educación humanista para los científicos y tecnólogos y una educación científica para los humanistas. En este ensayo se ofrecen algunas reflexiones sobre el humanismo para que sean valorados por los innovadores en ciencia y tecnología. Entre el humanismo y la educación científica debieran existir nexos, pues ambos pretenden humanizar al ser humano acorde a un ideal, de modo que la ciencia y la tecnología se enriquecen al incorporar al humanismo en una política pública que pretende integrar el conocimiento y no fragmentarlo.

En este escrito se ofrecen algunos rasgos del *humanismo* para que sean valorados por científicos y tecnólogos e ideas para conjuntar la ciencia, la tecnología y el humanismo. Cabe decir que ingenieros/as, físicos/as o químicos/as no fueron formados con bases filosóficas, pedagógicas o de las ciencias sociales. Científicos sociales poco o nada saben de teorías físicas, pero sería bueno que se interesaran por el razonamiento que procede de la ciencia y la tecnología para contribuir a la integración del conocimiento, contrario a su fragmentación.

Desde la antigua Grecia el humanismo mostró una cualidad fundamental al ser contestatario, crítico y porque propone un nuevo tipo de ser humano. Ejemplo de ello fueron las enseñanzas de Protágoras quien consideró al hombre como la medida de todas las cosas; sin embargo, ahora es criticable tal aseveración, pero cuando se tomó al ser humano como referente principal de la civilización se dio un vuelco en la visión sobre la educación y la cultura. En lugar de la religión se colocó al ser humano como promotor de su destino (Barona, 2021). Asimismo, el humanismo del imperio romano subordinó al ser humano al derecho y a conservar al Estado; en esa época hubo humanismo que se recuperó de la cultura griega (artística y educativa), pero el ideal de colocar al individuo como centro se omitió después (Barona, et al., 2021).

La centralidad del ser humano se rescató en el Renacimiento, al señalar que solamente el ser humano puede forjar su destino y emanciparse de las cadenas de la opresión. Una diferencia con el humanismo de la antigua Grecia estriba en el voluntarismo capitalista ascendente, tales como el esgrimir los derechos a disentir, la promoción de la diversidad cultural y el progreso individual y colectivo. En la Ilustración, el humanismo se volcó a la *razón* dando la espalda a la *fe*. El *self made man* forjaría riqueza y poder (Barona, et al., 2021).

EL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO (MEU)

En este apartado se muestran algunas categorías generales atribuibles al Modelo Educativo Universitario (MEU) de universidades públicas, presentes en informes de organismos internacionales. Estos rasgos generales aparecen con diferentes nombres, en ocasiones se encuentran en documentos institucionales de las universidades o en documentos procedentes de organismos internacionales que establecen recomendaciones sobre la educación y su propósito. Para fines de este trabajo estas concepciones se engloban de manera genérica como MEU con el propósito de establecer que carecen de fines *trascendentes*. Sin embargo, es sabido que cada universidad tiene sus propias particularidades.

Esta caracterización tiene un propósito definido: por un lado, analizar que la educación universitaria se centra en postulados comunes (Hidalgo, 2021) que se encuentran en diferentes documentos académicos, pero que se pueden resumir en algunas de sus principales vertientes: 1) educación centrada en el aprendizaje del estudiante, 2) responsabilidad social, 3) compromiso con la sustentabilidad, 4) equidad social y de género, 5) inclusión, 6) calidad educativa y 7) gestión.

En este escrito solamente podemos hacer alusión al MEU de algunas universidades, a título de ejemplo: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (MEU-UABJO, 2024), Universidad Autónoma de Chile (MEU-UACH, 2019), Universidad de San Carlos de Guatemala (MEU-UAG, 2018), Universidad Autónoma de Querétaro (MEU-UAQ, 2023), Universidad de Quintana Roo -al analizar su *Plan institucional de desarrollo estratégico 2021-2024*- (MEU-UQROO, 2021), Universidad Autónoma de Sinaloa (MEU-UAS, 2017). Consideramos que las universidades públicas orientan sus actividades académicas por los siete ejes antes enunciados y lo pueden hacer debido a que viven circunstancias similares; sin embargo, lo que en realidad acontece en el discurso institucional es la presencia de una *vulgata planetaria*, es decir, la prevalencia de concepciones comunes que los organismos internacionales plantean sin abordar fines trascendentes.

La expresión *Vulgata* proviene de una palabra latina que significa común, popular o del vulgo. Bourdieu (2002) la usó para significar vocablos que moralizan. Con el término *vulgata planetaria* nos referimos a los tópicos más típicos del discurso institucional que corresponde a la política social de la educación superior que proviene de organismos internacionales y que promueven ideas con aparentes fines trascendentes, pero que en realidad no lo son.

En la *vulgata planetaria* circulan *think tanks* académicos que están presentes en el discurso institucional. Palabras como globalización, inclusión, multiculturalismo, entran en esta concepción y son nociones con las que se argumenta y se exhorta, pero no existe una intención educativa trascendente ni la pretensión de cambiar la realidad de la escuela. El poder de estas concepciones proviene del prestigio del lugar del cual emanan,

debido a que proceden de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esas instancias hacen circular la *vulgata planetaria* en la cual se excluyen conceptos como explotación, enajenación, plusvalía, desigualdad.

La *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015) postuló al aprendizaje como motor y fin de la educación y esta concepción aparece muy citada como referente *trascendente* de la educación. Cabe agregar también la llamada educación inclusiva, la equidad y la calidad educativa. En otro documento importante, los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030* (ONU, 2015), se exhorta al fin de la pobreza y se propugna por una educación de calidad, la igualdad de género, la reducción de las desigualdades, la producción y el consumo responsables.

En *La Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015) y se proclama al aprendizaje como central de las actividades universitarias; en ella no aparecen los verbos reflexionar, pensar o actuar con inteligencia y donosura. Conviene reiterar, si todo es aprender ¿dónde queda transformar la realidad en tanto fin trascendente? Llama la atención que en la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015) no están conceptos como enajenación, emancipación, clase social, opresor ni oprimido.

La *vulgata planetaria* recorre como un fantasma el mundo académico, demandando que se apropien de los objetivos de la *Agenda 2030* o de la *Declaración de Incheon*. Diferentes universidades dicen guiarse por esos ejes *planetarios* plasmados en sus documentos institucionales. Es necesario valorar que, luego de varios años, esos propósitos no se lograron. La pobreza no disminuyó, la contaminación incluso ahora no es algo que países, como EEUU tengan en su agenda, ¿quién sabe si la calidad o la excelencia educativa sea un hecho o es solamente parte de un discurso institucional? (Guterrez, 2024).

En nuestro país, el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2025), en su fracción VII, establece el derecho a la educación superior, que conlleva a la obligación del Estado de garantizar la educación pública. De acuerdo con este documento, la educación debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Además, establece disposiciones específicas en educación superior:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo (CPEUM, 2025, p. 14).

Un obstáculo de considerable importancia radica en que la autonomía universitaria está limitada por la *vulgata planetaria*. Los MEU y sus distintos ejes son muestra de ello. Entonces, cabe hacer la pregunta: ¿a qué fines trascendentes responden los objetivos del MEU? En particular, cuestiono la postura de centrar el trabajo universitario en el

aprendizaje. Existe una especie de *think tank* al proclamar que la educación esté centrada principalmente en que los estudiantes aprendan. Cabe señalar que aprender no necesariamente conduce a pensar, reflexionar ni actuar con inteligencia ni prudencia. Aprender no basta para innovar en ciencia y tecnología, ni es suficiente para ser científico, tecnólogo o humanista.

El fin de la educación consiste en educar *en beneficio de la sociedad* (Durkheim, 1993). La *vulgata planetaria* a la que hacemos alusión omite conceptos como capitalismo, explotación, alienación, ideología. Esta *vulgata planetaria* asume el fin de la historia: el capitalismo evolucionará, pero no hay algo posterior a él. En cambio, existen pedagogías de la esperanza y progresista (Freire, 1999; Snyders, 1972), en ellas se valora que la educación podría transformar al mundo. Esas pedagogías admiten transformaciones que contribuyen a la emancipación y el cambio que podrían conducir a un mundo mejor. En cambio, en la *vulgata planetaria* no se critican las condiciones de explotación vigentes, menos atisba a asumir posturas contestatarias al discurso hegemónico.

El MEU sobrevalora dictados de organismos internacionales y que estudiantes aprendan aquello que se propone como ideales de la educación global. Se encuentran en este discurso conceptos como responsabilidad social y, gracias a la postura empresarial que aún prevalece, competencias laborales. Asimismo, se añaden otros objetivos como la inclusión, perspectiva de género y sustentabilidad.

El MEU no toma en cuenta la exigencia humanista ni pedagógica de criticar para *emancipar y transformar*. Quienes lo elaboran casi no aprecian la pedagogía ni al humanismo o su conexión con fines trascendentes, pero se trata de una dupla necesaria para el cambio de perspectiva en ciencia y tecnología que se establece en 2023 con la aprobación de la *Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* (Diario Oficial de la Federación, 2023).

EL APAGÓN PEDAGÓGICO

Se denomina *apagón pedagógico* a varias formas de confundir el fin de la educación con el aprendizaje a medias (o el medio-aprender en la escuela) y a la *ausencia de una utopía* en la educación, a esto se le conoce como apagón pedagógico global (Bonilla, 2016; Berlanga, 2020), despedagogización (Masschelein, 2024). Otra nomenclatura conocida es hacer alusión a las escuelas como fábricas de aprendizaje y resaltar los extravíos de la formación universitaria (Bara, 2022) o *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (Giroux, 2018).

En el apagón pedagógico no se explicitan fines trascendentes al educar, aun cuando se explicitan concepciones de la *vulgata planetaria* que -insistimos- no son trascendentes. Es deseable analizar qué límites conlleva el *abandono de la esperanza* de un futuro mejor guiado sin un horizonte de posibilidades -y sin fines trascendentes- y guiados solo

por objetivos educacionales o por competencias generales y específicas. Como dijimos al inicio de este ensayo, al humanismo se le complica seguir una postura científica y la ciencia necesita orientar su trabajo de forma pedagógica y humanista. *Educación requiere de una utopía, sin ella se trabaja sin un sentido trascendente.*

Es conveniente añadir que en el discurso universitario actual no hay una postura trascendente y tampoco hay una utopía. En México tenemos décadas de carecer de una orientación pedagógica que sea en beneficio de fines trascendentes; tal vez la última fue la educación socialista del período del general Lázaro Cárdenas (Buenfil, 1994).

LA CUARTA TRANSFORMACIÓN (4T)

Con el gobierno de la 4T se experimentó una transformación importante en el discurso institucional y hubo un cambio de paradigma epistemológico, filosófico, pedagógico y socio-cultural en la educación, lo que llevó a modificar la política educativa; por ejemplo, se abandonó el discurso de las competencias profesionales y se establecieron otras propuestas pedagógicas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tales como el diálogo de saberes, el enfoque poscolonial y el abandono del neoliberalismo como marco para la política educativa.

En el nuevo discurso gubernamental cuyo origen se remonta al sexenio 2018-2024 se proclama el humanismo como recurso educativo porque se pretende humanizar la educación básica y media superior y la guía la propuesta pedagógica centrada en el *cambio* y la *transformación social*. Es decir, se considera a la educación no solamente en la acción de aprender, sino también se plantea recuperar el tejido social y el trabajo colaborativo, todo ello bajo un enfoque humanista sociocrítico que vincula la educación con las familias, la comunidad y con la realidad (Álvarez, 2023; Osuna, 2025; Segura, 2020). A esto se le ha denominado *vinculación social* en la educación superior y se acuña la expresión humanismo mexicano, el cual pretende superar el currículo técnico.

Es preciso reiterar que estos cambios se propusieron para la educación básica y la media superior, aunque algunas de estas ideas ya se pueden encontrar en el ámbito universitario. En esos niveles educativos la propuesta realizada no se limita a centrar el trabajo escolar en el aprendizaje estudiantil y las teorías que ofrece no provienen de organismos internacionales. En cambio, se pretende partir de la realidad del educando y recuperar sus conocimientos previos a través del diálogo de saberes. El enfoque poscolonial forma parte de esta propuesta de formación basado en el propósito de transformar la realidad educativa y no solamente estudiarla.

Sin embargo, según críticas, con la Cuarta Transformación (4T) no se han realizado cambios sustanciales en la forma de organizar las universidades públicas y en la transformación educativa. Dada su importancia, en lo que sigue se bosquejan algunas críticas a la política educativa de la Cuarta Transformación para advertir sus límites y

potencialidades con respecto a la postura pedagógica-humanista propuesta en este ensayo. La crítica más acérrima se limita al libro de Casillas y López (2024), en tanto ahí varios académicos comparten una crítica compartida. Existen otros artículos y libros que también analizan a las políticas educativas de la 4T (Castro, 2024; Garduño y Gasparello, 2024; Garduño, 2024; Fuentes y Modonesi, 2023 y Olvera, 2022), pero no son tan incisivos en contra de las propuestas formuladas en el marco del sexenio 2018-2024 y parte del actual 2024-2030.

Los desacuerdos con la política educativa de la 4T son varios y los retomamos con el objetivo de ilustrar la diferencia entre lo que plantean las críticas con los propósitos *ético-políticos* del humanismo de la 4T. La finalidad de quien escribe es sugerir a colegas del gremio académico que valoren y orienten –con fines pedagógicos y humanistas– sus prácticas y planes educativos. Para conseguir tal fin, primero, se analizan las críticas académicas a la política educativa de la 4T. Luego se esbozan tres principios del *humanismo* impulsado por la 4T para indicar que son principios que son importantes para retomar en prácticas universitarias. Se termina exhortando a recrear planes y prácticas educativas guiadas por finalidades pedagógicas.

...no se identifican impactos de la política de la 4T en tecnológicos de Tabasco. Por ejemplo, los planes de estudio no se actualizaron, el modelo educativo ha quedado obsoleto, las innovaciones educativas están ausentes. Durante el período gubernamental de la 4T, fue real el oxímoron, la transformación estática (Tolentino, 2024, p. 12).

Según Tolentino (2024), en Tabasco no se realizaron cambios en planes de estudio ni se llevaron a cabo innovaciones educativas universitarias en la educación superior. En la política educativa impulsada en el sexenio 2018-2024 y en el actual sexenio 2024-2030 no se generaron modificaciones y las instituciones educativas y sus miembros se mantuvieron estancados y sin progresos. Esa opinión ignora la necesidad del cambio social y el cambio en prácticas educativas específicas.

En la modificación de los planes de estudio con fines humanistas, responsabilizar al Estado de actualizar los planes de estudio permite suponer que el gremio docente considera que el cambio viene de arriba hacia abajo, cuando se requiere de un proceso recíproco de abajo hacia arriba. En tanto las autoridades no cambiaron el MEU ni los currículos, no se propiciaron innovaciones educativas, por eso se concluye que aconteció una *transformación estática*. De Vries (2024) concluye que estamos avanzando hacia la desmodernización (De Vries, 2024, p. 15). Según este autor, el sistema educativo quedó sin orientaciones por la ausencia de políticas que lo guíen, por eso marchamos hacia la desmodernización.

...la cancelación de las políticas anteriores no se acompañó de propuestas alternativas de reforma. Esto ha dejado al sistema sin orientaciones, salvo algunas ocurrencias personales, y convirtió a las instancias gubernamentales en operadores políticos y administradores de sueldos y becas (De Vries, 2024, p. 15).

Desde principios de este siglo, algunos analistas propusieron la necesaria y urgente ruptura con las políticas neoliberales y hay quienes aseguran que la libertad de pensamiento e indagación en las universidades autónomas ha permitido señalar desfiguros, desviaciones o efectos perversos de las políticas neoliberales (Casillas y López, 2024, p. 17). Es curioso que, al percibir efectos perversos de las políticas neoliberales, no se propusieran políticas alternas o de transformación social. Al menos, en los MEU no las hubo, pero en cambio se retomaron postulados de la *vulgata planetaria*.

En esta crítica de la política educativa actual en educación superior no se encuentran propuestas distintas al discurso hegemónico, porque es común que las universidades planteen un discurso pedagógico con prescripciones similares, tales como el proclamar centrar el trabajo universitario en el aprendizaje de sus estudiantes y la responsabilidad social, así como la inclusión y la equidad de género y otros términos como aprendizaje, calidad y equidad, entre otras.

Cabe señalar que, en los últimos años, las universidades no transitaron hacia fines *trascendentes* y no se modificaron los desfiguros, las desviaciones o los efectos perversos de las políticas neoliberales. Es preciso reiterar que fines trascendentes en la tarea de educar no se observan en la crítica realizada, menos aún se ofrecen discursos educativos alternos acompañados de legislaciones universitarias distintas a las de la *vulgata planetaria*. Es factible suponer que la llamada *transformación estática* aconteció en este contexto de categorías impuestas -y adoptadas- para explicar cambios sin fines trascendentes. Resalto lo anterior para sugerir por qué están ausentes fines trascendentes en planes y prácticas educativas, porque siguen propósitos de la *vulgata planetaria*. Esta superestructura ideológica se elaboró sobre la base de la economía de dominio neoliberal de tres décadas (Dos Santos, 1999; Peña, 2021; Quintero, 2019).

LA ORIENTACIÓN ÉTICO-POLÍTICA DE LA 4T

Por el bien de todos, primero los pobres es una orientación ética y política que pone en el centro a los deseos-sentimientos, ideas-teorías y prácticas-acciones de un sector de la población mexicana que representó en 2024, aproximadamente, al 36% de mexicanas y mexicanos. Al iniciar el sexenio 2018-2024, ese porcentaje fue casi un 50%. En educación superior se crearon 200 Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), pero el presupuesto no aumentó para el caso de las universidades públicas o UPES nacionales. En cambio, el presupuesto se concentró en invertir en las nacientes

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ). En contraste con esas políticas públicas, a las universidades autónomas casi no llegaron incrementos presupuestales. Para junio del 2024 se establecieron las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) en 202 localidades con la idea de atender la demanda educativa en diferentes comunidades alejadas del país (Gobierno de México, 2024, p. 269). En el año 2023, estas universidades contaban con un total de 62, 775 estudiantes, pero con los nuevos aspirantes (35, 286) se sumaba un total de 85 mil estudiantes. Hasta el 2024 se contabilizaban 37 carreras ofertadas en diferentes áreas del conocimiento (Gobierno de México, 2024, pp. 269-270).

Como parte de la nueva política educativa, se considera fundamental diagnosticar necesidades educativas (Díaz, et al., 1984) y orientar el diseño curricular a transformar la educación e impulsar sectores sociales poco favorecidos en lo económico, en lo social o educativo. La propuesta curricular de asumir el compromiso con la nación (Mockus, 1990), estaría acotada a componentes solidarios que demandan a sus compatriotas universitarios los casi treinta millones de pobres en México. Sé de cierto que casi no acceden estudiantes de zonas marginadas a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); por ejemplo, del municipio de Amealco (región que se caracteriza por sus estándares de pobreza).

En aras de democratizar la humanización de los educandos(as), es necesario encarar las inequidades presentes en las aulas, con prácticas y concepciones alternas a lo que plantea el MEU. En la escuela que tenemos no se estiman las diferencias de clase social, de género ni étnicas, pero la universidad no es ajena al conflicto. Ante ello cabe preguntar: ¿Quiénes deben ser prioridad en la universidad para educar y transformar el entorno social?

La 4T establece una postura ética-política al educar y transformar, una dupla de la que se espera se generen cambios en las prácticas educativas y se espera que deriven del denominado *humanismo mexicano*. La ciencia puede ser humanista, el humanismo es contestatario y crítico y esboza otro modelo de ser humano no necesariamente volcado al mercado o al consumismo, sino orientado por la moral humanista. La propuesta humanista y pedagógica de la 4T se expresa en algunos principios ético-políticos. En cambio, en las universidades se cuenta con una serie de principios derivados de la institucionalización del MEU que no favorecen a la educación por carecer de un ideal que guíe el trabajo académico.

En el discurso académico es necesario preguntarse para qué se educa y si es posible articular la ciencia con las humanidades. Al educar en educación superior, cuál será el propósito de la tarea educativa: ¿educar desde la *vulgata planetaria* o desde concepciones derivadas de la necesidad de cambio y justicia social?, ¿educar desde la opinión de organismos internacionales o educar con fines trascendentes? Cabe continuar con la conjunción entre humanismo, ciencia y tecnología, pero hay que considerar la necesi-

dad de un cambio de concepción respecto a las prácticas educativas y la tarea de educar. Una posibilidad la ofrece la conjunción entre la ciencia, tecnología, el humanismo y la pedagogía en la idea de construir un conocimiento unitario guiado por fines trascendentes orientados al bienestar social de la población.

CONCLUSIONES

En este ensayo realizamos un análisis de algunos de los presupuestos generales del Modelo educativo Universitario (MEU) y los contrastamos con los principios pedagógicos de la Cuarta Transformación (4T). En la idea de educar con fines trascendentes, realizamos una crítica a la concepción de educar sin un horizonte de posibilidad que incluya *la utopía* y el cambio social. De ahí deriva la crítica hacia lo que enunciamos en este escrito como la *vulgata planetaria* y el *apagón pedagógico*, en la idea de que el acto de educar requiere de utopía y del ideal de cambio social como propósito básico de la educación.

A lo largo de este escrito también esgrimimos un conjunto de ideas para articular la ciencia y la tecnología con el humanismo y la pedagogía. Es claro que las ideas formuladas en este ensayo tienen un propósito enunciativo y programático, pero sirven de base para proponer un discurso que establezca fines trascendentes en la tarea de educar. Es necesario impulsar el debate académico para impulsar un conocimiento integrado que vaya más allá de la división disciplinar. Si este ensayo sirve para conjuntar la ciencia y la tecnología y la pedagogía y el humanismo, considero que de ahí se puede iniciar un debate importante respecto a las tareas pendientes en la educación nacional.

La dicotomía establecida entre el Modelo Educativo Universitario (MEU) y el sustento ético-político establecido por la 4T sirve para mostrar las tareas pendientes en la educación superior, tales como modificar prácticas educativas vigentes y establecer nuevos marcos teóricos que impulsen el debate hacia la transformación social. No es suficiente educar para aprender ni es suficiente educar sin un propósito trascendente. Al conjuntar las ramas del conocimiento aquí señaladas esperamos que podamos educar de manera humanista en ciencia y tecnología y educar de manera científica en el campo de las humanidades. Al hacer esto podemos generar una concepción integral que vaya más allá de lo expuesto en el discurso hegemónico vigente.

REFERENCIAS

- Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista boletín REDIPE*, 12(8). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Bara, E. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2). <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Barona, M. D. (2021). El primer brote: origen del humanismo. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1). <https://dx.doi.org/10.15359/rldh.32-1.5>

- Barona, M. D., Gómez, J. y Mora, J. (2021). Humanismo: un proyecto revolucionario. En *Nuevo Humanismo*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.9-2.5>
- Berlanga, B. (2020). Cinco ideas sobre la profundización del apagón pedagógico en tiempos de pandemias. Los retos de la pedagogía del sujeto. Curso de verano UCIRED-CESDER. <https://bit.ly/4iYcnZo>
- Bérnard, S. (2019). *Etnografías afectivas y autoetnografía. "Tejiendo nuestras historias desde el sur"*. México, UAA-El Colegio de San Luis. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
- Bonilla, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. En *Viento Sur* 47. <https://luisbonillamolina.com/2016/07/12/apagon-pedagogico-global-apg/>
- Bourdieu, P. (2002). La nueva vulgata planetaria. En *Revista Colombiana de Educación*. DOI:10.17227/01203916.5474
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Calixto, A. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. *Etnografías afectivas y autoetnografía «Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur»*. Oaxaca. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
- CPEUM (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/documento/cpeum.pdf>
- Casillas, M. y López, R. (2024). *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*. <https://bit.ly/40GG6Ai>
- Castro, J. (2024). Lo científico es político. Gobernanza de la ciencia en tiempos de la 4T. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 8(1). <https://revistavitam.mx/index.php/vitam/article/view/57/47>
- De Vries, W. (2024). La desmodernización de la educación superior. En Casillas, M. y López, R. (Coords). *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*. <https://bit.ly/40GG6Ai>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2023). *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 8 de mayo de 2023. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S. Y Saad, E. (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior. En *Perfiles Educativos*, 7(26). <https://bit.ly/3O22A72>
- Dos Santos, T. (1999). Neoliberalismo: doctrina y política. En *Revista de Comercio Exterior*, 49(6), 507- 526. <https://bit.ly/40Eo8hw>
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Altamira.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

- Fuentes, D. y Modonesi, M. (Coords.) (2023). *Hegemonía y 4T. Un debate gramsciano*. UAM-Xochimilco-Itaca. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>
- Garduño, E. (2024). Reorientación de la educación superior intercultural en México. Antecedentes y cuestionamientos. En *Revista Española de Antropología Americana*, 54(2), 21. <https://dx.doi.org/10.5209/reaa.94629>
- Garduño, E. y Gasparello, G. (2024). Introducción. Inflexiones sobre un México en disputa. En *Revista Española de Antropología Americana*, 54(2), 21. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/97153>
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder
- Gobierno de México (2024). *Sexto Informe de Gobierno 2023-2024*. Presidencia de la República. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/fca41ae3c4cbdcaeeef337442e3ad-be0e.pdf>
- Guterrez, A. (2024). Preocupa a la ONU poco avance en los objetivos de desarrollo sustentable. *La Jornada*, 30 de junio, p. 22.
- Hidalgo, L. E. (2021). Los modelos educativos en la educación virtual universitaria. En *Educare et Comunicare*, 9(1). <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/450>
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1). <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- MEU-UABJO (2024). *Plan Institucional de Desarrollo 2022-2024*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://bit.ly/4iUHntP>
- MEU-UACH (2019). Universidad Autónoma de Chile. <https://www.uaautonoma.cl/universidad/modelo-educativo/>
- MEU-UAG (2018). *Modelo Educativo de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://bit.ly/3Ro2jNm>
- MEU-UAQ (2023). Universidad Autónoma de Querétaro. <https://bit.ly/4hSZPBE>
- MEU-UQROO (2021). *Plan institucional de desarrollo estratégico 2021-2024*. Universidad de Quintana Roo. <https://bit.ly/3h7xwTJ>
- MEU-UAS (2017). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://bit.ly/3hqGieq>
- Mockus A. (1990). Lineamientos sobre programas curriculares. En *Revista de Educación Superior*. <https://bit.ly/3XdhVpu>
- Olvera, A. J. (2022). Populismo, desinstitucionalización y gestión pública: Los límites estructurales de la 4T. En *Análisis Plural*, (1). doi: 10.31391/ap.vi1.10
- ONU (2015). *Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/4kX4qFB>
- Osuna, L. E. D. (2025). La pedagogía crítica en libros de texto gratuitos: su incorporación desde

- la Nueva Escuela Mexicana. En *Revista Neuronum*, 11(2). <https://orcid.org/0009-0008-9552-5171>
- Peña, J. (2021). *Las políticas de competencia en América Latina post-Consenso de Washington*. <https://bit.ly/3YXehCq>
- Quintero, A. (2019). Neoliberalismo y Consenso de Washington en América Latina. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. <https://bit.ly/4hJFvDK>
- Rousseau, J. J. (1984). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Segura, R. M. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://bit.ly/4iO0gOj>
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Marova Fax.
- Tolentino, J. (2024). Ausencias académicas durante la 4T. El caso del TCNM. En Casillas, M. y López, R. (Coords). *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*. Transdigital. <https://bit.ly/40GG6Ai>
- UNESCO (2015). *La Declaración de Incheon*. <https://bit.ly/41YtbIW>