

asalto AL CIELO

REVISTA EDUCATIVA • Número 2 • Marzo-abril 2024



Pequeña maestra, ¡Qué inmensa es su voluntad! / Maestra de escuela, ¡Qué grande es tu voluntad!, de Río Escondido, 1948, Leopoldo Méndez (1902-1969), grabado en linóleo sobre papel, 12 x 13 pulgadas, © Museo de Arte Contemporáneo de Madison (MMoCA), ID: 1968.1.0868



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

10

El pensamiento latinoamericano en resistencia. Claves para abordar el pensamiento crítico en la NEM

4

El credo de la NEM y sus materiales educativos

ELVIA CARRILLO PUERTO - CRÓNICAS

6

Doscientos años de colonialismo sobre Nuestra América
La "Doctrina Monroe" y el "Destino Manifiesto"

10

El pensamiento latinoamericano en resistencia. Claves para abordar el pensamiento crítico en la NEM

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA - ENSAYOS
DOCENTES

12

Cinco provocaciones pedagógicas de Rafael Ramírez para seguir pensando la NEM y sus materiales educativos

16

El gran tejido: la co-autoría de lo humano en los proyectos con enfoque crítico de la NEM (Parte II)

25

Retos de los Libros de Texto Gratuitos para la transformación educativa

DOLORES CORREA Y ZAPATA - DEBATE

21

La Nueva Escuela Mexicana, entre la indignación como pedagogía y la simulación como costumbre

25

Retos de los Libros de Texto Gratuitos para la transformación educativa

ENRIQUE DUSSEL - MEMORIA HISTÓRICA

27

Convergencia temporal: texto en dos actos

RITA CETINA - INCLUSIÓN

32

Población afroamericana

ROSARIO CASTELLANOS - EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

34

Diversidad lingüística

Dirección General de Materiales Educativos

Consulta la revista *Asalto al cielo* en su versión digital: <https://dgme.sep.gob.mx/revistaeducativa/>

Encontrarás estos artículos y muchos más.



41

¿Conoces las revistas que han acompañado a la Secretaría de Educación Pública desde su creación, en 1921?

ANTONIO GRAMSCI - EVALUACIÓN

36 Los libros de texto gratuitos en la Nueva Escuela Mexicana: la percepción de maestras y maestros

Laura Méndez de Cuenca - Bibliotecas y Fomento de la Lectura

41 ¿Conoces las revistas que han acompañado a la Secretaría de Educación Pública desde su creación, en 1921?

BYUNG-CHUL HAN - CONTENIDO DIGITAL E IMAGEN

44 Aportaciones de las mujeres a las matemáticas

45 Cine pupitre

JORGE CUESTA - CONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO

46 Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías

54

Soñamos con asaltar el cielo (Parte II)

PAULO FREIRE - PENSAMIENTO CRÍTICO

52 Educación Popular Contemporánea

54 Soñamos con asaltar el cielo: los Libros de Texto Gratuitos de la NEM (Parte II)

HIPATIA - PENSAMIENTO MATEMÁTICO

56 El reloj. ¿Las 12 p.m. es el mediodía o la medianoche?

58 El signo igual (=) en la enseñanza básica

JAIME TORRES BODET - MEMORIA

62 Fechas para recordar y reflexionar

Asalto al cielo. Revista educativa

Director: Marx Arriaga Navarro · Coordinadora editorial: Irma Iliana Vargas Flores · Colaboradores: Anne Marie Pierre Alberro Semerena, Ysabel Camacho Norzagaray, Martín Horacio Cañas, Luis Miguel Cisneros Villanueva, Ulises Alejandro Duarte Velázquez, Fabiola González Lechuga, Sady Arturo Loaiza Escalona, Fabiola López Ibarra, Marco Raúl Mejía Jiménez, César Ramírez · Coordinador de iconografía y diseño: Alejandro Portilla de Buen · Diseño: Margarita Citlalli Ledesma Campillo.

Imagen pp. 6-7: *Barrio de Tacubaya*, Manuel Echauri Villaseñor (1914-2001), grabado, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

El credo de la NEM y sus materiales educativos

por Sady Arturo Loaiza Escalona

Con Aquiles Nazoa en el corazón

- Creo en los principios de la transformación: no robar, no mentir, no traicionar como rectores éticos de la vida pública del país.
- Creo en los herederos de los movimientos estudiantiles del 68 y 71 que desde la indignación aún reclaman un México donde no se juzgue por credo, color de piel, orientación sexual y que la educación sea realmente pública y transformadora.
- Creo en la indignación como el sentimiento que provoca una conciencia ampliada; transformadora y emancipadora de las personas en nuestras realidades.
- Creo en las educaciones populares, comunales y alternativas que fomentan la libertad y la emancipación.
- Creo en la asamblea como único medio para la toma de decisiones en los territorios áulicos, escolares y comunitarios.
- Creo en los anhelos de Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, Rafael Ramírez quienes junto al pueblo llano sentaron bases para que hoy sea posible una educación crítica centrada en la comunidad.
- Creo en el humanismo mexicano que defiende lo nuestro desde la hospitalidad y la decolonialidad.
- Creo en los campos formativos, en los ejes articuladores, en los proyectos educativos como mecanismos para la formación de la ciudadanía crítica.
- Creo en las Escuelas Normales como el semillero de maestros rebeldes y críticos que formarán al hombre y a la mujer nueva.
- Creo en el magisterio nacional, indómito, irredento que plantó cara a la reforma educativa de Peña Nieto defendiendo con dignidad la historia de nuestros antepasados.
- Creo en el codiseño como acto creativo y libertario de los profesionales de la educación.
- Creo en la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos como un acto de creación colectiva y democrática que erradicó las pretensiones de privatizar la educación.
- Creo en los niños y las niñas que con sus historias de vida permiten que el currículo sea vivo, vibre y sonría al compás de rondas y juegos.
- En fin, creo en México, en sus montañas, selvas, desiertos, en su multiculturalismo, en sus hombres y mujeres herederos y herederas de esta tierra que no es patio trasero de nadie, ni será nuevamente víctima del neoliberalismo.❖

La **indignación** nace de lo individual como búsqueda por una sociedad más **justa**.



ELVIA CARRILLO PUERTO
Crónicas

La educación es el arma más poderosa que podemos utilizar para cambiar el mundo.



Elvia Carrillo Puerto, ca. 1922, Colección Archivo Casasola, © 12178 Secretaría de Cultura.INAH.Sinafo.FN.México, Secretaría de Cultura-INAH Méx., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Doscientos años de colonialismo sobre Nuestra América

La “Doctrina Monroe” y el “Destino Manifiesto”

por **Martín Cañas**

La historia de Europa se puede contar a partir de sus guerras. Sus ciudades más importantes crecieron cercadas por murallas, hasta que los cañones modernos accionados por pólvora las volvieron inútiles y comenzó una nueva forma de hacer la guerra a partir del siglo xvii. Con la Paz de Westfallia (1648) terminaron las llamadas “guerras de religión”, se fijaron fronteras y se constituyeron los Estados modernos en Europa.¹

La lógica de la guerra contiene el “derecho de conquista” por el cual se legitima la propiedad de las tierras invadidas y la vida de las personas esclavizadas. Con la invasión militar de España y Portugal en América comenzó el saqueo de nuestros recursos, el sometimiento y genocidio de nuestros antepasados y la esclavitud moderna de los pueblos africanos;

tres procesos que hicieron rica a Europa y que se legitimaron como hechos consumados. En general, los gobiernos europeos, con la complicidad de sus pueblos, se negaron a devolver los documentos y reliquias robados a sus legítimos dueños en todo el mundo colonizado.

El siglo xviii vio el declive de las viejas potencias coloniales y el surgimiento de las que las sustituyeron: Inglaterra, Francia y Holanda, entre otras, usurparon tierras y sometieron pueblos a lo largo y ancho de la Tierra. Pero hacia finales de ese siglo, de la mano del Imperio Inglés primero y, con la complicidad de naciones rivales luego, tomó relevancia un enclave colonial protestante en el norte americano. Este enclave colonial anglosajón se envalentonó y en 1776 declaró su Independencia del reino inglés.

¹ Cuando hablamos de “moderno” queremos significar el período histórico europeo que va desde la invasión militar a América, conducida por Colón (1492), hasta la Revolución Francesa (1789), cuando se constituyen las instituciones de los estados contemporáneos que conformaron los modos hegemónicos de las relaciones nacionales e internacionales hasta la crisis de 2008. Existe una dificultad al relacionar lo “moderno” con lo “nuevo” para entender los procesos históricos.

EEUU: nueva potencia

Hace poco más de 200 años EEUU se convirtió en potencia mundial y delimitó su zona de influencia frente a las potencias coloniales europeas. En ese contexto, EEUU enunció lo que algunos llaman la Doctrina Monroe, que no es idea de Monroe ni es una doctrina mundial, sino una política de Estado neo colonial que justificó la expansión de su territorio, desde un pequeño enclave de 13 colonias hasta ser el cuarto país más grande del mundo en territorio, interviniendo política, económica y militarmente sobre toda América.

Esta política expansionista se ha reducido a la frase: “América para los americanos”. En español, *americanos* significa toda la población del continente mal llamado América, pero en inglés, su primera significación se refiere a la población de EEUU. Desde este punto de vista

fue enunciada la frase “América para los americanos” que significó que todo el continente americano les pertenecía como enclave neo colonial. Hasta se llegó a decir que América Latina era su “patio trasero”.

Si bien la enunciación originaria de la política de Monroe se orientaba a que las potencias europeas se abstuvieran de injerir en América, en la práctica significó más de 400 intervenciones militares e innumerables presiones políticas y económicas sobre América Latina y el Caribe para mantener la dominación neo colonial del “vecino del norte”. La visión colonial que ha mantenido EEUU se manifiesta en la tardanza en reconocer las independencias americanas de España, en la Invasión de México y el robo de gran parte de su territorio y en el silencio cómplice ante la Invasión francesa de México, la invasión inglesa de las Islas Malvinas y la invasión española de Haití.



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

“Destino Manifiesto”

Cada país cuenta a su población relatos históricos épicos impregnados de mitos e intereses. En el caso de EEUU se cuenta un supuesto “Destino Manifiesto” por el que habría un designio divino que les confiere un lugar especial en el mundo. Este mito otorgó durante mucho tiempo la justificación moral para provocar golpes de Estado en los países latinoamericanos y caribeños cuyos gobiernos eran hostiles a su dominio y no obedecían sus órdenes.

En Guatemala, por ejemplo, Jacobo Arbenz ganó las elecciones presidenciales en 1954, con el apoyo de los pueblos originarios y los sectores populares y realizó una Reforma Agraria que otorgaba tierras a los campesinos explotados por la poderosa United Fruit Company. Un grupo de mercenarios pagados por esta compañía y con el consentimiento de las autoridades de EEUU dieron el primer Golpe de Estado en América Latina de la posguerra.

El Plan Cóndor fue una política de los años setenta, implementada por los EEUU para provocar golpes de Estado y la persecución de opositores a lo largo y ancho de su “patio trasero” a fin de contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana (1959). Por ello, la política de dominación del abusador del norte estableció la idea del enemigo interno bajo el supuesto de que ante una amenaza externa a nuestros países EEUU nos defendería, por lo que nuestros gobiernos debían dedicarse a la persecución y represión de los grupos considerados enemigos de los intereses imperiales.

Batalla Cultural

Los modos de dominación colonial incluyen la traición de algunos y la complicidad involuntaria de los dominados que suelen ser mayoría. La red de dominación neocolonial construye un sentido común que la sostiene. Por ello, los procesos de decolonialidad incluyen lo que se ha dado en llamar la Batalla Cultural por las significaciones de los enunciados que solemos repetir, como el de país “bananero” instaurado por la poderosa empresa colonial United Fruit Company.

Estados Unidos de Norteamérica se ha apropiado del término “estadounidense” cuando, en realidad, México también es estadounidense así como los Estados Unidos del Brasil. Se ha normalizado que cuando decimos “estadounidenses” nos referimos solamente a la población del hegemon del norte.

También nos sucede con nuestra posición en el continente. México está en Norteamérica aunque a veces creemos que está en Centroamérica. Los Estados Unidos Mexicanos, desde el punto de vista geográfico, pertenecen a la placa continental de Norteamérica. Y, desde el punto de vista económico, ha participado y lo hace actualmente, de los Tratados de Libre Comercio de América del Norte junto a EEUU y Canadá.

Y entonces, ¿de dónde viene la idea de que somos centroamericanos? Leandro Morgenfeld dice que la ONU (Organización de las Naciones Unidas) dividió al continente americano en cuatro zonas: América del Norte, América del Medio, América del Sur y el Caribe, sacando a México del norte para colocarlo en el “medio”. Es una construcción política de sentido que coloca en América del Norte a EEUU y Canadá como polo “desarrollado” y al resto en el subdesarrollo, para aplicar después el eufemismo de “países en vías de desarrollo”.

Noticias falsas

La Batalla Cultural incluye deconstruir determinadas noticias falsas. Una de ellas supone que EEUU ganó la segunda guerra mundial y mostró al mundo los campos de exterminio nazi, cuando en realidad Berlín y los campos de exterminio nazi fueron tomadas por el Ejército Rojo de la Unión Soviética (URSS).

Por otra parte, el sistema de propaganda estableció que EEUU no perdió la guerra de Vietnam ni la de Afganistán, sino que sólo se retiró, a pesar de ver la huida desorganizada de los marines. Estas dos ideas pretenden establecer que EEUU no habría perdido ninguna guerra, olvidando también que el ejército de Canadá quemó la famosa Casa Blanca en el siglo XIX.

Pero falsear una noticia no es solamente decir algo que no sucedió, sino también construir la significación de determinados hechos que sí sucedieron, como es el caso de la llamada carrera espacial.

En 1949 la Unión Soviética mostró al mundo una bomba atómica varias veces superior a la que EEUU lanzó a la población civil japonesa en 1945 sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki (crimen de guerra que sigue impune) mostrando al mundo su desarrollo científico y fuerza. Y en 1957 alcanzó la proeza de colocar a un ser vivo en el espacio y regresarlo vivo, la famosa perra Laika. Cuando en 1961 Yuri Gagarin se convirtió en el primer cosmonauta en regresar a la Tierra, la URSS mostró la potencia de la tecnología soviética.

En ese contexto, el presidente de EEUU, John F. Kennedy, herido en su orgullo, estableció que su país ganaría la “carrera espacial” antes de que terminara la década, colocando a un astronauta en la Luna. Fue una carrera donde EEUU corrió solo. Hacia finales de esa década la Luna había sido explorada por robots tanto de EEUU como de la URSS y esta última dirigió sus esfuerzos hacia Marte. Y cuando se acercaba el fin de la década, el 20 de julio de 1969, EEUU armó la nave Apolo XI para llevar a



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

la superficie lunar a Armstrong y Aldrin, quienes colocaron su bandera como símbolo de conquista, como si fuera de su propiedad. Esta misión tenía fines publicitarios más que científicos, tanto es así que se formuló la frase: “un pequeño paso para el Hombre y un gran paso para la Humanidad”.

También se oculta la realidad al deformar lo que se critica. Es el caso de la idea de que la nave Apolo XI no hubiera llegado a la Luna y que habría sido todo montado por el mundo de Hollywood. Hay evidencias de la llegada de la Apolo XI. El negacionismo también es promovido para ridiculizar cualquier crítica y con ello devaluarla.

Otro modo de forzar la interpretación de lo que hace el hegemón lo constituyó el llamado Consenso de Washington, aplicado en los años noventa del siglo pasado en nuestra región, que más que un consenso fue una imposición a nuestros gobiernos de medidas neoliberales que implicaban reformas constitucionales, recortes de los gastos sociales (sobre todo en educación y salud) y privatizaciones de empresas públicas a precios inferiores a su valor.

Nuestra América

En los doscientos años de ejercicio de dominación neocolonial desde enunciada la “Doctrina Monroe” EEUU se ha comportado como el grandote que le roba el desayuno a los demás a partir de presiones políticas, económicas y militares. Sin embargo, todo imperio llega a su fin. El siglo XXI muestra el crecimiento de los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) que están desplazando a las viejas potencias coloniales. Se espera que en pocos años la economía china supere a la de EEUU y la de India a la de Japón. La vieja Europa será desplazada del lugar de las principales economías mundiales por las llamadas economías emergentes (China, India, Indonesia, Rusia, Brasil y México).

En este contexto vale la pena repensar nuestra región. Tenemos recursos estratégicos (petróleo, agua y litio, entre otros), gran población (mercado interno), vasto territorio y los mismos opresores.

Lo estudios decoloniales de las últimas décadas cuestionan la denominación de nuestro espacio como Latinoamérica que supone una contraposición con la América anglosajona (EEUU y Canadá) y reduciéndonos a la raíz hispano portuguesa. En su lugar se habla de Nuestra América, que reúne la diversidad de nuestras culturas.

El fin del dominio colonial de EEUU sobre Nuestra América nos plantea como en la época de nuestras independencias: juntos o dominados.❖

El pensamiento latinoamericano en resistencia

Claves para abordar el pensamiento crítico en la NEM

por Sady Arturo Loaiza Escalona



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

*(...) pero aquí abajo cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol y también los eclipses
apartando lo inútil y usando lo que sirve
con su fe veterana el sur también existe (...)*

Mario Benedetti

“Tepito existe porque resiste”, esta frase me impactó en mi primera visita al llamado “barrio bravo”, lugar en la Ciudad de México que representa tradición y lucha, pero sobre todo resistencia. No se trata de estigmatizar o romantizar el territorio, pero sí de reconocer que, en esas calles chilangas, como en los miles de kilómetros de nuestra patria grande, se respira una historia de luchas. Sin olvidar la frase de inicio, quiero reiterar que la Abya Yala “existe porque resiste”: llevamos más de 500 años de lucha contra el pensamiento colonial, por lo que es, a mi entender, profundamente mezquino sesgar este texto a los pensadores latinoamericanos y sus aportes para la construcción del pensamiento crítico en la NEM si no partimos del pensamiento de nuestros pueblos originarios. Es necesario reconocer los procesos históricos y al bravo pueblo que por siglos confrontó la tristeza y la muerte como lo expresaba Argimiro Gabaldón en las montañas venezolanas. Mantener vivas las lenguas, las culturas, la milpa y

defender la vida por encima de la espada y la cruz, es sin lugar a dudas la expresión más genuina del pensamiento crítico latinoamericano que puedo reconocer. Este legado ancestral va más allá de pensadores en solitario, refiere a la comunalización de prácticas, a la naturalización de vivencias que hoy en día tienen asidero en la NEM. “Lo comunal está antes de nacer, porque nadie nace solo. Por ello todo ser nuevo es el resultado de todo: la naturaleza, los humanos, por eso es comunal” (Jaime Martínez Luna. 2015). De ahí que en la NEM se escuchan las voces de mapuches, arhuacos, pemones, guajiros, guaraní, amuzgos, tlapanecos, wixáricas; retumban los tambores caribes, predomina la cosmovisión afro y lo nosótrico; refiere a una cosmogonía que construye desde la palabra, que potencia el verbo como un documento. Se trata de fundamentos, de leyes de vida que se convierten en acciones en las manos de los desarrapados como los llamó Freire o como acertadamente los refirió Galeano:

“Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
 Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la
 Liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
 Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica
 Roja de la prensa local.
 Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.”

Estos nadie somos los que históricamente hemos estado en las crónicas por revoltosos, convocados desde el hartazgo a llenar las calles del mundo desde la consigna “el pueblo unido, jamás será vencido”. En la conciencia de clase, donde está el pensamiento crítico de la NEM, es donde se encuentra lo que decía el maestro Lucio Cabañas Barrientos en 1974: “ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo”; en ese instinto que nos hace saber lo que Freire reiteró al hablar de oprimidos: el pensamiento crítico latinoamericano que recorre la Abya Yala hoy es política pública en nuestro país, y representa un faro para los países del continente. No podemos perder la libertad de crear, de ser, de estar; es desde allí que el codiseño y el programa analítico nos convocan a que seamos parte de la transformación educativa atendiendo en la escuela los problemas reales, dejando a un lado las aulas modelo, siguiendo el ejemplo de las Escuelas Normales rurales y sus proyectos educativos emancipadores, trayendo la dignidad y la resistencia de mis hermanas muxes, yaquis, de Carmen Alicia, mi mamá y, con ella, la de todas y todos ustedes.

La NEM es también Roque Dalton, Eduardo Galeano, la teología de la liberación de Monseñor Romero y Ernesto Cardenal. La NEM es el evangelio de los pobres de Exeario Sosa Luján, el movimiento sin tierra de Brasil; tiene la esperanza de las madres de mayo, son las escuelas de Villa, es Hebe de Bonafini, son los estudiantes muertos en Tlatelolco. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sus escuelas zapatistas; la Revolución Mexicana y sus proyectos pedagógicos formales y no formales; la creación de proyectos educativos como la UAM o el CCH, o bien, las huelgas universitarias que han pugnado por una educación democrática, libre y gratuita; los movimientos feministas, las comunidades LGBTQ+. La NEM

está en los movimientos alternativos magisteriales que les han hecho frente a las imposiciones de una institución que les desprecia y se niega a reconocer su existencia. Están también en “los pingüinos”, esa revolución estudiantil chilena de 2006 en defensa del derecho a la educación y en contra de las políticas neoliberales de privatizar la educación.

Es nueva la escuela porque nuevos deben ser los sujetos; en palabras de Simón Rodríguez: “para formar la república hay que formar republicanos”, es decir, la NEM nos convoca a la formación de mexicanos y mexicanas que sientan la patria hasta en las vísceras como lo expresaba Augusto Mijares. Saber que desde la escuela estamos convocados a la transformación es acudir presurosos a re-imaginar el futuro, y vislumbrarlo impregnado de los colores, olores y sabores de la geografía nacional: a pitahya, a mango maduro, a tamales y tacos.

Pensar desde Latinoamérica implica pensar en la periferia, en la subalternidad, en el colonialismo interno, en el patriarcado, en el machismo, en las violencias sistemáticas, en el nacionalismo que ha homogeneizado, en contraste, pensar desde este *locus*.

También implica pensar desde la diversidad, lo colectivo, la hospitalidad de la otredad; desde lo propio como raíz histórica y contemporánea y visualizarla como un rizoma que ha brotado en raíces complejas.

En la Nueva Escuela Mexicana, quien impugna propugna porque se diagnostica la realidad cotidiana para que quienes la construyen día a día logren transformarla.

Finalmente, quiero cerrar citando a Neruda en “Oda a la crítica” de su libro *Odas elementales*: “y perdonad, señores que interrumpa este cuento que les estoy contando y vaya a vivir para siempre, con la gente sencilla”.❖



Rafael Ramírez Castañeda, bajo licencia CC0

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA
Ensayos docentes

La mejor educación es la que resuelve las necesidades vitales a través de la práctica.

Cinco provocaciones pedagógicas de Rafael Ramírez para seguir pensando la NEM y sus materiales educativos

por Luis Miguel Cisneros Villanueva

El que no conoce la pedagogía mexicana está condenado a copiar y reproducir modelos educativos exógenos que nada tienen que ver con las aspiraciones de las comunidades.

LMCV

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana y sus materiales educativos, es pertinente ubicar, reflexionar, reconstruir y/o construir una praxis pedagógica acorde a los territorios diversos del país. Si la tarea es construir una pedagogía propia y territorializada, habrá que ubicar pedagogías mexicanas y latinoamericanas que ayuden a dar forma a la nueva praxis, lo cual no significa que se excluyan o desprecien otras pedagogías. Sin embargo, rescatar los elementos emancipadores de grandes educadores latinoamericanos servirá para tal propósito. Un imprescindible en esta tarea, es el maestro veracruzano Rafael Ramírez Castañeda (1884-1959) cuyo pensamiento pedagógico es fundamental para pensar una opción endógena de educación popular.

No se trata de repetir la praxis pedagógica de uno de los más importantes educadores

mexicanos, sino reinventarla en cada territorio. Iniciemos entonces con un posicionamiento político. Rafael Ramírez¹ fue un crítico de la realidad social y política de su época, el México posrevolucionario donde la riqueza era acumulada por unos cuantos y, por tanto, Ramírez animaba a “desbaratar el irritante orden social que prevalece en el mundo y construir un mundo nuevo más igualitario y más justo” (1968a, p. 142). En esta perspectiva, la educación tiene la obligación de formar nuevas subjetividades, “a fin de no crear en los niños actitudes contrarias al progreso social y a fin de poder sugerir ideales respecto de un nuevo tipo de sociedad”. (*Ídem*, p. 116). Para lograr lo anterior, se ocupaba un tipo de educación emancipadora capaz de construir comunidades organizadas con conciencia y acción comunal.

¹ Durante el artículo se citarán constantemente las obras de Rafael Ramírez, por lo que a partir de ahora sólo se pondrá año y página de las mismas.

Desde la posición de Ramírez, la educación es un proceso social y un derecho fundamental de todxs. Esta educación humanizadora y liberadora coadyuva a combatir la desigualdad social y reconoce y valora la riqueza multicultural del país. En esta perspectiva Ramírez señalaba: “El México rural, sobre todo, es un mosaico cultural. Cada región de las varias que constituyen el país [...] reclama una acción educativa especial para cada comarca, es decir, una educación a su medida, en lugar de una acción uniforme y única para todo el país” (1968b, p. 22). Asimismo, Ramírez reconocía que: “La cultura de los pueblos autóctonos (...) tiene cualidades, actitudes y formas de conductas valiosas no solamente para el pueblo que las posee, sino valiosa también para el mundo entero que carece de ellas” (1982, p. 84-85). Estas dos citas tienen que ver con un planteamiento esencial de la NEM: la lectura de la realidad, la contextualización y el codiseño que se construye en cada territorio. En este orden de ideas y al igual que en aquellos tiempos, los programas analíticos deben apuntar a que las escuelas coadyuven en la emancipación y dignificación social de los sectores oprimidos.

Por otra parte, la escuela esbozada por Ramírez no sólo debía enseñar a leer, escribir, y sumar, sino a vivir bien. Por esto, en la escuela rural mexicana se aprendían conocimientos académicos desde la cotidianidad de cada territorio, pues no había divorcio entre la escuela, la comunidad y la vida:

una escuela es socializada cuando ha armonizado su vida con la vida comunal (...) cuando su programa de trabajo tiene un contenido social realmente integrador, es decir, cuando dentro del programa de estudio, tienen cabida las actividades domésticas, las ocupaciones comunales, los instrumentos de comunicación sociales y de cultura y las aspiraciones de la sociedad. (1968b, p. 107)

Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).



Lo anterior también es una necesidad actual; por tanto, en los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTC) el trabajo por proyectos tiene como objetivo transformar la vida cotidiana en los territorios del aula, la escuela y la comunidad. En esta opción no cabe el activismo ingenuo, las propuestas que no cuestionan nada y los proyectos cerrados y/o acabados que domesticar a la comunidad. Al contrario, los proyectos emancipadores son integrales, cuestionan y combaten diversos tipos de opresión, disminuyen y/o resuelven problemáticas comunes, tienen un alto sentido de pertenencia porque recogen los sueños posibles. Cultivan la reflexión, el diálogo, el acuerdo, la organización, la acción, la evaluación y la sistematización del proceso; en suma, humanizan y cultivan el “nosotros”.

Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).



Ahora bien, Ramírez concibe a la escuela más allá del área física. Si bien es cierto que, por las mañanas los estudiantes aprendían lo relativo al programa curricular, por la tarde e incluso por la noche, la escuela se convertía en un espacio de aprendizaje y socialización para la comunidad en general. Así, se transformaba en una auténtica “casa del pueblo” donde los sujetos coincidían para reflexionar y fortalecer su cultura, así como cuestionar y transformar su realidad. “La escuela proletaria ha de enseñar a las generaciones hambrientas y desnudas que se levantan a combatir la opresión, miseria y la ignorancia que prevalecen en el mundo” (1968c, p. 233). En efecto, la escuela se concebía como un espacio de lucha, de conciencia de clase y de crítica social. En nuestro tiempo, ¿qué es la escuela?, ¿un lugar abierto o cerrado? Y si se piensa en el programa “La escuela es nuestra”, se verá que es notable la participación de las familias en la administración de los recursos para dignificar los planteles; sin embargo, urge que en la escuela se intercambien saberes, se organice y se accione comunitariamente para que ésta coadyuve en mejorar las condiciones de las comunidades.

Otra enseñanza de Ramírez Castañeda es que la escuela acompañe y fortalezca las actividades de las comunidades a partir de una agenda consensada, es decir, que los programas analíticos contemplen una serie de acciones relacionadas con las características del territorio y sus habitantes: sus vivires, sus sentires, sus luchas, sus sueños y otros. Las actividades que decida implementar el colectivo deben forjar una nueva sociedad con cultura asamblearia y solidaria. Evidentemente, se necesita que los Consejos Técnicos Escolares dejen las visiones contemplativas de la realidad y se comprometan con sus territorios, lo cual implica un nuevo profesorado con identidad, liderazgo y mística.

¿Qué más aprender de los maestros rurales de la época de oro de la educación mexicana? Entre otras cosas, su amor y compromiso con las comunidades, su provocación para que la comunidad reflexione y transforme su realidad. Pero, ¿cómo era el maestro rural progresista? “El educador progresivo es uno que no está satisfecho con lo que sabe y hace, sino que procura saber cada día más y hacer su trabajo cada vez mejor” (Ramírez, 1982, p. 88). Esta definición tiene que ver con el profesorado que necesita la NEM, no sólo porque convoca a lxs maestrxs a transformar su praxis (reflexión-acción), sino también invita a luchar por el derecho a ejercer la belleza del acto educativo (militancia pedagógica) para combatir la creciente despedagogización propuesta por la educación neoliberal. Clarificar la opción política, ética y pedagógica a favor de lxs oprimidxs es una tarea impostergable del nuevo profesorado. Valdría la pena que los colectivos emancipados escribieran y actualizaran las “cartas a quien pretende enseñar” (Freire, 1994) para dar forma y sustento a un movimiento magisterial que construya y comparta pedagogías y didácticas críticas necesarias para la liberación.

Otro espacio concreto del pensamiento de Ramírez fueron las misiones culturales fundadas en 1923, formadas por docentes que se trasladaban a comunidades apartadas de las grandes urbes para mejorar de manera integral la vida de sus habitantes. “Estas misiones además de elevar el nivel cultural y profesional de los maestros en servicio, promueven el mejoramiento material y social de las regiones en que operan”. (1968d, p. 93). En efecto, estas escuelas sin muros actualizaban pedagógicamente a los profesores y, al mismo tiempo, impartían cursos y talleres a los pobladores para el desarrollo comunitario. Actualmente, las misiones culturales se siguen implementando en el extranjero; sin embargo, sólo se enfocan en los cursos y talleres para los pobladores.

Cabría valorar los beneficios de darle continuidad a las expediciones pedagógicas para compartir saberes entre profesoras: sería una auténtica pedagogía en movimiento que serviría no sólo para socializar y presentar los proyectos emancipadores, sino también para darle sentido a la sistematización que realizan los colectivos. Según las posibilidades, recursos y propósitos, tales expediciones podrían organizarse entre escuelas de las zonas escolares, entre zonas escolares, entre sectores, regiones o entidades, etcétera. La expedición cerraría con una Jornada Pedagógica Magisterial y Popular en alguna plaza pública acordada para exponer productos, visibilizar procesos, presentar múltiples formas de arte, organizar y direccionar los movimientos.

La última provocación de Ramírez está relacionada con herramientas que ayudaron al proceso de transformación del sujeto y la comunidad. Partió de la premisa de que una educación desconectada de la vida carece de sentido, y escribió una colección de textos para la organización y acción comunitaria, los cuales se reúnen en *El Porvenir*, obra que su autor los define de la siguiente manera: “Es un libro de lectura que induce a la actividad, pero no una actividad cualquiera, sino a una socialmente provechosa, como debe ser toda la actividad provocada por la escuela que quiera merecer realmente el dictado de educadora” (1968f, p. 15).

En efecto, *El Porvenir* es una lectura problematizadora a la que acudían los profesores rurales como guía y provocación para trabajar en cada momento del día, pues había un texto específico para niños, jóvenes y adultos. Cabe resaltar que el libro propone la acción reflexiva

en tres espacios: el hogar, la escuela y la comunidad, lugares donde siempre hay cosas por mejorar y resolver, y por tanto, niños, jóvenes y adultos deben hacer su parte, con sus limitaciones o potencialidades, pero siempre desde la organización comunitaria.

Rafael Ramírez sostenía que la vida en las comunidades debía ser alegre y bella; para ello propuso la construcción de espacios que ayudaran a este objetivo. “Las recreaciones no solamente vuelven alegre la vida (...) sino también socializan a la gente creando entre las personas y las familias vínculos de afecto, de cooperación y de ayuda”. (1968e, p. 162). En consecuencia, *El Porvenir* invitaba a la construcción de parques infantiles, campos deportivos, a acondicionar un local para exhibiciones teatrales y cinematográficas, organizar una pequeña banda de música y arreglar un jardín con su kiosco propio para serenatas y audiciones. Importante, además, era organizar una biblioteca comunal no solamente con libros científicos y prácticos, sino también con novelas, cuentos, viajes, y demás libros literarios (1968b, p. 110).

Cabe preguntarse, entonces: aparte de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos, ¿qué otros materiales se ocupan hoy para la reflexión, la organización y la acción comunitaria? Sin duda, más libros, revistas, y diversos textos de divulgación que se escriban a partir de la lectura de la realidad. El objetivo es que cada comunidad o región elabore su propia colección de materiales durante este proceso donde el rol protagónico será —de nuevo— del magisterio organizado.

Sin lugar a dudas el pensamiento y trabajo realizado por el ilustre maestro Rafael Ramírez es inspirador gracias a que fue consecuente en sus planteamientos, siempre a favor de la clase oprimida del país. Su obra sigue vigente en el llamado a repensar y territorializar los horizontes de acción. Sigamos dando forma a un movimiento pedagógico que ubique a la educación humanizada como una posibilidad para emancipar y transformar a las comunidades. Pensar la escuela como la “casa del pueblo” para que niños, jóvenes y adultos aprendan a organizarse de forma horizontal. La escuela como un espacio de crítica y respuesta a las problemáticas diversas de cada territorio, es decir, una escuela vinculada con la vida y las aspiraciones de la comunidad. En estas tareas es fundamental recuperar la identidad, la mística y el compromiso del magisterio. ❖

El gran tejido:

la co-autoría de *lo humano* en los proyectos con enfoque crítico de la NEM

(Parte II)

por Ysabel Camacho Norzagaray
y Fabiola López Ibarra

El proyecto con enfoque crítico: textil de cuatrocientas voces

El proyecto con enfoque crítico es un ejercicio en el que los involucrados se posicionan como co-autores en muchas dimensiones: desde lo humano, con sus preguntas y dilemas; como lectores y escritores de las diversas maneras en las que se nombra el mundo; e incluso como partícipes de la construcción de la vivencia educativa. Es por ello por lo que este tipo de proyectos funcionan como un textil constituido por muchas manos: un texto que es leído, escrito, re-escrito, valorado y vuelto a leer en voz alta; pero que nunca regresa intacto: ha pasado por las múltiples voces que conforman el tejido social.

A continuación, se sugieren una serie de orientaciones para promover este tipo de proyectos en el plano didáctico.

El tópico generador crítico

A manera de punto de partida, tanto para la discusión como la proyección, se propone el empleo del tópico generador. Un tópico es una opinión o idea frecuente en diferentes circunstancias sociales, es decir, es un discurso socialmente establecido.

Sin embargo, para convertirse en generador debe cumplir tres condiciones: ser auténticamente desequilibrador; movilizar, convocar o conmover a maestros y educandos; además, en el caso de la NEM, tener la capacidad de relacionar y vincular los diferentes Campos formativos:

(...) un tópico se puede definir como un enunciado de forma, por lo general, interrogati-

va, es decir una pregunta que contiene en sí misma la polaridad de una paradoja, el poder de explicitar una insuficiencia o una contradicción en nuestras formas de comprender la realidad que genera una deriva amplia de hipótesis, nuevas preguntas, tesis o, en fin, muchos movimientos para abordarlo o resolverlo, todo ello en búsqueda de un nuevo equilibrio." (Carlos Vasco, Ángela Bermúdez, Hernán Escobedo, et al. 2000).

El tópico, sea como integración de contenidos por su propia naturaleza o porque se colocan como contradicción para detonar procesos multimetódicos de apropiación, investigación y cuestionamiento, rompe esencialmente con la comprensión epistemológica de una mirada única, lo que lo posibilita para concebir otras formas de saber, así como cuestionarse sobre la relación del todo con sus partes y si esa lógica se da en una sola lógica de existencia: "Por el contrario, sostenemos que no existe una sola relación, sino que es la variabilidad de las relaciones donde se construyen los saberes con sentido, locales, ligados al contexto y a la particularidad con identidad en el territorio." (Mejía, 2015).

Un tópico generador crítico puede ser una idea estereotipada o categoría: "la incidencia de temas y subtemas, el empleo de conceptos, palabras y términos, la formación de imágenes públicas y la utilización de estereotipos dentro de la sociedad de masas." (Fals Borda, 2015). Es generador porque emana de una situación, condición, hecho, evento, interés o suceso de la vida cotidiana de los educandos por el que muestran interés de manera natural. Además, pretende contrarrestar la alexitimia pedagógica que se entiende como la falta de interés de los educandos por su práctica edu-

cativa, es decir, la incapacidad de entusiasmarse para apropiarse de los contenidos educativos.

Los tópicos generadores críticos pueden ser redactados como:

1. Enunciados que integran una contradicción: son frases de criterio abierto que no marcan posiciones correctas o válidas *per se*; se redactan como dilemas, por ejemplo:
 - Futurizando el presente
2. Como paradoja: Expresión contraria a la lógica, por ejemplo:
 - El humano como “ser”; ser humano.
3. Preguntas abiertas sin predisposición a una respuesta:
 - ¿Soy el original o la copia?

Proyección pedagógica o estructuración del proyecto en forma de narrativa

El proyecto con enfoque crítico se redacta como “posibilidades”, es decir, es un ejercicio de proyección: en colectivo se piensa la experiencia educativa “para vivir”, se decide desde el disenso-consenso, pero durante el avance en el proyecto y sus momentos pensados y escritos, la redacción debe convertirse en una narración colectiva, preferentemente desde la primera persona del plural “nosotros”.

Ahora bien, se propone que se redacte como narración, ya que este tipo de discurso permite dos condiciones básicas para el proyecto: la presencia de la polifonía, que se refiere a la inclusión de todas las voces involucradas en co-autoría; así como el entrelazamiento de intersubjetividades propio de un texto hecho por diversos autores:

La narración y el pensamiento de la experiencia han sido puestos a un lado por el pensamiento conceptual por “su falta de profundidad”, su incapacidad para llegar al ser de las cosas, a la esencia y quedarse en el “acaecer”; han sido minimizados por el conocimiento científico o conocimiento objetivo por ser un conocimiento subjetivo; finalmente, en nuestro tiempo se ha operado “una vuelta de tuerca” porque ese saber de la experiencia es per-

manentemente borrado por la prisa, en un mundo en el que no hay tiempo para hacer la experiencia, para pensarla y decirla. (Berlenga Gallardo. 2018)

El acto narrativo también es un discurso que permite que exista un proceso de reconocimiento para todos los involucrados: le da potencia a la palabra y exalta a los co-autores como seres lingüísticos en plenitud, es decir, permite que las voces de todos sean tomadas en cuenta ya no sólo como consumidores-afirmadores de información, sino como creadores; además, muestra la identidad de la comunidad que se compromete a aprender, contrario al uso del impersonal “se”, por ejemplo: “se explica” o “se expone” que, en determinado momento, le resta responsabilidad a los creadores: el autor desaparece.

Narrar el desarrollo de un proyecto es un proceso de co-autoría, se trata de contar cómo se configura la posibilidad de “querer habitar la vida de otro modo” o de “modo propio”, ese deseo de dar lugar a un trabajo que se realizará en colectivo. Emplear la narrativa se convierte en un esfuerzo por contar, enunciar y comunicar cómo se vive y vivirá el proceso creativo de transformación. Este ejercicio no es sólo un estilo discursivo, sino un abordaje emancipador en sí mismo en el sentido freiriano: la palabra que se toma a plenitud, la autonomía del educando para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para la construcción de las narrativas para los proyectos, se sugieren los siguientes momentos de co-construcción:

Momento deliberativo

En este momento se exploran las creencias que se traducen en supuestos interiorizados o en categoría de la investigación de la vida cotidiana, así como el saber científico que se identifica como “saber disciplinario”. La exploración coadyuva en la construcción de un plan de investigación y sus respectivas actividades heurísticas; además, la estructuración varía según la naturaleza o el campo formativo en el que se ubique.

Se sugiere emplear el tópico generador crítico revisado en otro momento de este documento.

Momento de negociación cultural

En este momento se construyen acuerdos que incluyan y consideren los diferentes intereses de los participantes, sobre todo respetando la diversidad. Se enlistan los hábitos o costumbres que la

mayoría del grupo tiene con relación al tópico: Aunque de importancia fundamental, el compromiso profesor-educando a través de la negociación en la situación de aprendizaje no es prueba suficiente de un interés emancipador (...) se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del educando como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los educandos se enfrentan con los problemas reales de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión. (Grundy. 1991)

Para esta negociación cultural se proponen actividades en formatos tales como: asambleas; círculos de diálogo o, incluso, de lectura. También se pueden explorar otros ejercicios propios del territorio.

Momento de intervención-acción

Se desarrolla una fase de intervención que puede ser a nivel individual, familiar o comunitario, llamada "saberes en acción" (praxis). Se organiza con formas diversas de planeación-acción decididas por los educandos como un plan interventivo, transformador, personal y/o colectivo, según la naturaleza del tópico. Es necesario recordar que este plan no es resolutivo en todos los casos, sino que funciona como una forma de abordar la realidad problematizada.

Momento transversal de evaluación

Se lleva a cabo durante todos los momentos y se decide junto con los educandos. La evaluación se considera formativa-participativa tomando como referencia tres aspectos: los ejes articuladores como marco ético, el perfil de egreso del educando y las capacidades humanas.

Las decisiones, tanto pedagógicas como didácticas, que toman las y los maestros subyacen sobre un acervo teórico, ideológico, político, de aprendizajes y saberes documentales o experimentales, entre otros elementos que inciden en el continuo de la proyección y planeación de una vivencia educativa. Sin embargo, es necesario que estas decisiones en el ámbito de los proyectos críticos sean intencionadas para que ayuden tanto en la proyección como en la evaluación desde el enfoque formativo-participativo.

En el marco de la NEM se propone una triangulación para este ejercicio a través de los ejes articuladores, con relación al perfil de egreso y a partir de la potenciación de capacidades humanas.

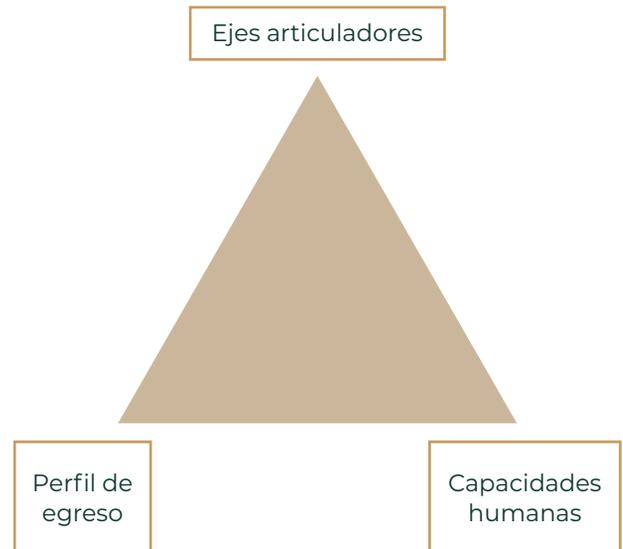


Ilustración 1. Figura de construcción propia para mostrar la triangulación entre la información presentada.

Ejes articuladores

Los ejes articuladores son el marco ético desde donde se plantea el humanismo mexicano, propuesta filosófica e ideológica que le da sustento a la Nueva Escuela Mexicana. El humanismo mexicano como marco filosófico para pensar la educación pública nos insta a evidenciar la crisis del patrón civilizatorio que el modelo de la modernidad y sus políticas educativas neoliberales han instalado. Esto es posible al develar sus consecuencias perversas: la profundización de la desigualdad social, discriminación, racismo, clasismo, supremacía cultural, consumismo, materialismo, indiferencia y todo aquello que afianza desventajas y denigración de las personas, así como de la dignidad humana.

Por eso, toda educación debe ser esperanzadora y ofrecer un conjunto de principios y valores que encaucen las acciones, tanto individuales como colectivas, hacia una relación armónica con los seres humanos y con la naturaleza: seres humanos portadores de derechos y con perspectiva de otredad.

En el ámbito de los proyectos, los ejes articuladores enmarcan no sólo los tópicos generadores críticos, sino que dotan al proyecto de marco ético, es decir, responden a la pregunta “¿para qué educar?”.

Las capacidades humanas

Los proyectos con enfoque crítico también deben responder a finalidades, las cuales son tan diversas como los territorios desde donde se proyecta. Sin embargo, en estas orientaciones la reflexión se desarrolla en torno a las capacidades humanas enunciadas desde el Plan de Estudios 2022: “El bienestar de las y los ciudadanos se relaciona con el desarrollo de un conjunto de capacidades humanas que deben practicar las mujeres y los hombres en una sociedad democrática y justa que reconozca que todas las vidas son consideradas dignas de ser vividas, sin importar su condición social, migratoria, su salud, orientación sexual, política e ideológica, su género, etnia o lengua.” (SEP. 2022)

En este sentido, se proponen las capacidades humanas de Marco Raúl Mejía (2015), las cuales pueden ser intencionadas de formas diversas dentro de los proyectos con enfoque crítico: “Hablar de capacidades en la perspectiva de la educación popular significa dar cuenta de la manera como nos hacemos humanos y de cómo la historia de la especie me coloca frente a un acumulado que dé forma en su constitución y también explica y está a la base de las desigualdades.” (Mejía. 2015)

A continuación se presenta una propuesta de cómo se pueden intencionar las capacidades humanas dentro de los proyectos con enfoque crítico:

● Capacidad volitiva

Alude a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos en coherencia con opciones existentes, es decir, las decisiones individuales y colectivas que se tomen son el fundamento de la acción.

La capacidad volitiva se intenciona en diversos momentos de los proyectos, especialmente durante la deliberación y la intervención-acción, cuando los educandos no deben sólo seguir instrucciones, es decir, cuando se combate la racionalidad instrumental para decidir cuál estrategia tomar, sobre qué tópicos discutir e incluso cómo abordar ciertas realidades problematizadas. Hay capacidad volitiva en el momento en el que los actores-pensantes enuncian formas de actuar y las dialogan con el colectivo para llegar a consensos.

● Capacidad afectiva

Se relaciona con lo emocional, así como con la posibilidad de crear vínculos con los demás y consigo misma (o), construyendo una esfera de emociones diversas que trazan formas de cercanía y lejanía con otros.

Las relaciones afectivas y emocionales, así como la expresión de éstas, son parte fundamental del proyecto con enfoque crítico, ya que éste no parte de una realidad nombrada apriorísticamente ni validada per se, sino que pasa por ejercicios de intersubjetividades y subalternidades entre los miembros que la dialogan.

Además, la naturaleza colectiva de los proyectos permite que existan espacios para relacionarse con y desde el otro, es decir, se reconoce la alteridad, las subalternidades y la otredad como principios para la creación de vínculos hospitalarios. Este fenómeno se puede percibir en momentos como la negociación cultural e, incluso, la evaluación.

● Capacidad cognitiva

Se refiere a las capacidades mentales y de pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.

La construcción del proyecto en co-autoría permite la potencialización de la capacidad cognitiva durante todos los momentos que la implican. Además, posibilita que los educandos se asuman como escritores y productores de conocimiento, con todo el marco emancipador que conlleva este ejercicio, por lo que surge la posibilidad de que ellos se reconozcan como parte de una colectividad capaz de emplear su voz para generar conocimiento territorializado.

● Capacidad de trascendencia

Se refiere a reconocer el sentido más amplio de la vida propia y los sentidos de futuro, en coherencia con las opciones dadas o creadas que orientan las acciones en la vida.

La capacidad de trascendencia es sensible de ser desarrollada durante el continuo de todo el proyecto, ya que el ejercicio mismo de la proyección implica una lectura de la realidad que busca un horizonte de expectativas y que se pone de relieve con la vida del propio educando, así como con sus conclusiones sobre ella. Sin embargo, es quizá el momento de intervención-acción el que más se relaciona con esta capacidad, ya que involucra la posibilidad de intervenir/contrastar

la realidad (mi realidad) con el fin de transformarla en la búsqueda de un mundo más justo.

- Capacidad de desear

Es la capacidad de reconocer lo que produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano; permite reconocer las causas de la felicidad y lo que se anhela.

Los proyectos con enfoque crítico permiten la expresión del deseo en diversos momentos: en la deliberación con la selección del tópico generador que se va a abordar; en la negociación cultural otorgando cosmovisiones e intereses propios y colectivos; además, en la intervención-acción con las propuestas individuales o colectivas de trabajo.

En la expresión del deseo subyace la posibilidad de combatir los mecanismos sociales que configuran “deseos artificiales” relacionados con el materialismo, consumismo, estereotipos, de manera que el educando pueda filtrarlos e identificar aquellos asociados a la espiritualidad y el bienestar humanos.

- Capacidad valorativa

Está referida hacia los principios y valores en los que el sujeto se adscribe, integrados con las otras capacidades que le permiten tomar decisiones en el día a día, diferenciado lo que está bien y lo que no lo está para la vida planetaria y el buen vivir, así como el buen trato.

En este sentido, tal como lo afirma Grundy (1991):

Esta crítica no sólo consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino en un proceso de discernimiento. Una de las formas más básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo “natural” y lo “cultural”. Esto es importante porque uno de los modos fundamentales de operar la opresión ideológica consiste en hacer que lo cultural (y, por tanto, susceptible, en principio, de cambio) aparezca como natural (y, en consecuencia, inmutable).

Por lo que la capacidad valorativa se inclina hacia la habilidad de discernir. En los proyectos con enfoque crítico no hay una situación problemática *a priori*, o los llamados “pseudoproblemas” de Freire, que llevarían al educando a un abordaje artificioso de la realidad, sino un acercamiento crítico que lo lleve a la indignación por la naturalización de fenómenos culturales que lo han puesto en una condición de desigualdad social.❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/3Tjh7NO>



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).



Dolores Correa Zapata, bajo licencia CCO

DOLORES CORREA Y ZAPATA Debate

*¿Por qué no tiene la mujer derecho
de abarcar con la luz de su mirada
los misterios que al sabio se revelan
y al ignorante la creación le guarda?*

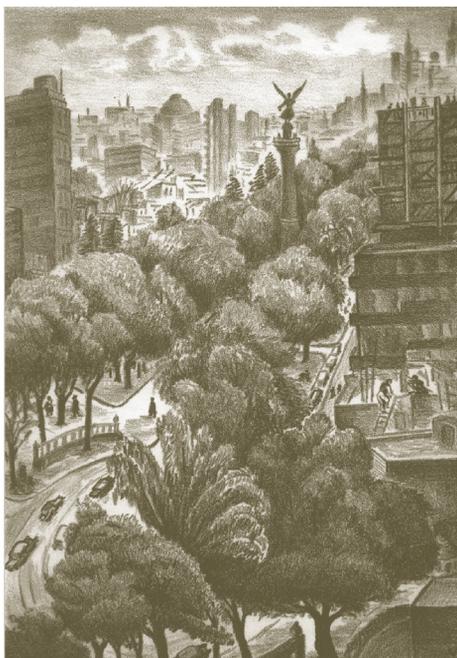
La Nueva Escuela Mexicana, entre la indignación como pedagogía y la simulación como costumbre

por Marx Arriaga Navarro

Hoy, son pocos los que afirman que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus Libros de Texto son más de lo mismo. De hecho, los grupos de derecha y ultraderecha tienen el tema educativo como una prioridad. No es gratuito que en “Hacia un Plan de Gobierno 2024-2030”, los partidos PAN, PRI y PRD señalen como la principal línea de acción prioritaria en Educación, Ciencia y Tecnología: “Distribuir los libros de texto gratuitos solamente después de que se haya cumplido plenamente con los requisitos que marca la ley, y que se hayan corregido los errores que presentan. Esta labor debe llevarse a cabo por parte de un grupo de especialistas que no estén vinculados a algún partido político o al gobierno”. O cómo, el último secretario de educación de aquel régimen déspota señaló en una entrevista el 26 de enero, asegurando que en las políticas educativas actuales: “centralmente, se destruyó la educación y ello ha sido una de las destrucciones más sentidas y dolorosas que ha tenido nuestro país”. Además de estas posturas políticas, habría que sumar las docenas de notas en donde insisten sobre el fracaso educativo que implicaría el continuar con la NEM. Este ambiente de inconformidad propicia que todos los días atestigüemos las resistencias administrativas, sociales y culturales para la transformación del modelo educativo. Sin embargo, poco a poco, hasta los más escépticos han aceptado que la NEM representa un cambio radical en cuanto a la propuesta pedagógica y didáctica, así como una transformación en la cultura escolar.

En cuanto a la propuesta ideológica, las preocupaciones giran en torno al choque entre la modernidad y la postmodernidad; entre el individuo y la comunidad; entre el yo y el reconocimiento de las otredades; entre una epistemología eurocéntrica u otra del sur, en especial del sur latinoamericano; entre una postura conservadora y otra progresista. Algunos, los más ingenuos o los más perversos -y digo perversos porque se requiere ser inmoral para afirmar que hoy las clases sociales no existen, que las tiranías y la esclavitud son cosas del pasado o que vivimos en una democracia donde todos tenemos las mismas oportunidades- pensarán que dicha reflexión puede obviarse y, que hoy en día, el ciudadano global requiere transformarse en un sujeto flexible, abierto al cambio, capaz de integrarse en cualquier entorno laboral o social porque no carga con las pesadas mochilas de las herencias culturales. A estos opinólogos, las definiciones ideológicas les molestan. Asumen que hoy es un anacronismo el pensar en ideologías de izquierda o de derecha, que lo importante es colocarse en un centro desde donde se pueda opinar de cualquier cosa sin indignarse ni profundizar en los temas. Así, este ciudadano global, consumista, se convierte en una veleta movida según los *trending topics* que las redes sociales colocan. La indignación en este ciudadano global no llega a generar un compromiso real por la transformación de su territorio. Lo más cercano a esta acción transformadora es una especie de conmisericordia, una mezcla de miedo

Paseo de la Reforma, Vta Castro (1904-1987), grabado, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024



y lástima que impulsa a los individuos a crear estrategias para evitar caer en las desgracias que observan en los demás, asumiéndose que no se quiere estar en una situación así, pero sin un compromiso porque los demás no la sufran. Así, el sujeto se conmisera y se conforma con sentir lástima de los demás y desearles lo mejor, pero tomando distancia de inmediato con el miserable por el miedo de que aquella miseria se pueda contagiar. Por ello, es importante analizar, desde una línea sociológica, las implicaciones de la NEM en la transformación de la cultura escolar.

La premisa de las siguientes líneas es sencilla; estamos viviendo un momento histórico en México en donde se aprecia una disputa por el modelo de país que debería fijar las políticas públicas en el futuro próximo. Algunos asumen, desde una especie de despotismo ilustrado, que el Estado debe ceder su protagonismo y permitir que sean los capitales privados, o la dichosa “aldea global”, los que marquen el desarrollo del país, conforme a las leyes de la oferta y la demanda. Otros opinan lo contrario, que el Estado debe retomar su papel protagónico, en especial en las

agendas de interés social como salud, seguridad, cultura y educación, limitando la participación de los capitales privados y obligándolos a un compromiso social con los sectores marginados por medio del cumplimiento de sus pagos de impuestos y la distribución de los mismos a través de programas sociales. En ambos casos, la toma de decisiones requiere de la legitimación que ofrece la cultura y la educación. De tal manera, no es asunto baladí lo que sucede en la NEM porque es gracias a ella que se legitiman o no, las acciones de cambio en las políticas públicas actuales. Así, el fracaso de la NEM no sólo repercute a nivel educativo, sino refleja su impotencia en el marco político e ideológico, lo cual permite confirmar o no la viabilidad del modelo de país. Por ello, afirmo en el título de este texto que la NEM se encuentra entre la indignación como pedagogía y la simulación como costumbre; entre una política progresista y una conservadora.

La modernidad como política pública arrojó un marco cultural interesante. Los Estados Nación modernos del siglo XIX y XX partían de un marco ideológico donde la certidumbre era su piedra angular. Sin duda, el debate se mantenía como estrategia para la reflexión sobre la verdad, en algunos casos hasta con reflexiones dialécticas, pero siempre se concluían aquellas reflexiones con una abstracción, con una verdad única o como diría Boaventura: “Todo saber supone una forma de ignorancia, olvido o desaprendizaje de otro”. Es decir, mucha apertura al diálogo, mucho

arte, mucho método, pero al final, “los que saben” deben abstraer una verdad única, universal e incuestionable por los sectores marginados de “los que no saben”; la clásica lucha entre Ariel y Calibán; entre el europeo y el mal salvaje, entre el déspota y el pueblo. Y aunque los avances del aparato científico generaban cambios, siempre estaba presente la idea monológica de un marco ideológico robusto, sostenido sobre supuestas certidumbres que definen al tipo de ciudadano que aquellos Estados Nación necesitaban.

En favor del progreso y de la patria, se realizaron un sin número de acciones para desarrollar una ingeniería social en donde se pudiera limpiar al colectivo de “las manchas” que frenaban el progreso: cómo olvidar toda la ensayística del siglo XIX y las ideas del buen salvaje o del Ariel que requería la patria. Cómo olvidar toda la estigmatización primero y luego la folklorización de los pueblos originarios. Cómo olvidar las campañas de alfabetización de nuestros pueblos y el olvido del patrimonio lingüístico. Cómo olvidar los programas de planificación familiar para los grupos marginados y los intentos de esterilización de aquellas comunidades. Dependiendo de la dureza del gobierno en turno, aquellos Estados Nación tomaban decisiones más radicales sobre la sociedad, pero siempre bajo la certidumbre de que aquellas decisiones redundarían en el progreso del país y la consolidación de la Patria; una y grande. Desde un punto de vista sociológico, para legitimar estas políticas

públicas se requería de un marco cultural y educativo que tranquilizara a la sociedad y la convenciera de cómo aquello era el mejor camino. Así, se entronó a la ciencia y a los productos culturales de las clases altas como el paradigma a seguir. Sin importar la tendencia económica de aquellos gobiernos, que podían ser de izquierda o de derecha, socialistas o capitalistas, usaron ambas variables para formar a un sujeto apático que asumiera que la vida era así, que la ciencia resolvería con el tiempo todos los obstáculos que se presentaran y que su apreciación estética se acrecentaba o refinaba, consumiendo los productos culturales que las élites conocedoras de ellos producían. Aquellos Estados Nación generaron una sociedad que, al no participar en las tomas de decisiones por su falta de educación y cultura, simulaba estar conforme con las decisiones que las élites de manera déspota tomaban. Al igual que los productores de la cultura o del desarrollo científico, se simulaba tener la certeza de que lo que se hacía implicaba una búsqueda por el desarrollo y el bienestar de toda la sociedad. Así, como costumbre, se instalaba en los núcleos sociales y en las familias aquella premisa de progreso y las personas entraban, de manera sumisa, en los juegos de simulación que sus roles sociales exigían.

Como todos saben, aquel espejismo de progreso y las certidumbres con las que se sostenía, se derrumbaron con la Segunda Guerra Mundial. Pocos imaginaban que una sociedad con el desarrollo científico como el pueblo alemán, padres de la psicología y la filosofía moderna, justificarían e implementarían una ingeniería social tan inhumana como la que implicó el Holocausto. Después de aquellas atrocidades sobre el pueblo judío, justificadas por la ciencia y la cultura alemana, el mundo terminó aquella gran borrachera del positivismo y la modernidad entró en una gran resaca en donde las certidumbres que habían sostenido las políticas públicas se empezaron a desmoronar. Para iniciar, se aceptó que la ciencia y la tecnología no resolverían los grandes problemas sociales como la pobreza o la marginación. Después, las muertes de los aparatos científicos empezaron a caer una tras otra. La certeza de la Historia, la Literatura, la Filosofía, etc., etc., se pusieron en entredicho. Se analizaron las certidumbres que antes generaban un ambiente de conformismo, de simulación, y se encontraron grandes incongruencias. El nacimiento de un nuevo ciudadano estaba por suceder. Un ciudadano que no aceptaría la premisa de que la ciencia resolvería con el tiempo todos los obstáculos que se presenta-

ran y que tampoco creía que su apreciación estética se acrecentaba o refinaba, consumiendo los productos culturales que las élites conocedoras de ellos producían. Este nacimiento de un nuevo ciudadano crítico generó recelos en las élites económicas, políticas y culturales. De inmediato, se generaron mecanismos para seducirlo y obligarlo a su sometimiento, pero las cadenas de opresión eran ya evidentes para estos ciudadanos y las incongruencias que encontraban por todos lados, los alarmaban. Ahora bien, al contemplar que las políticas públicas ignoraban o disimulaban la capacidad crítica de este ciudadano, la indignación surgió como mecanismo de confrontación. En todos los sectores sociales, la indignación generó movilizaciones y después movimientos sociales. Algunos de ellos tomaron las armas como su herramienta para la lucha, otros se mantuvieron por los cauces legales, luchando desde las reglas de la democracia; pero todos fomentaron la indignación como sentimiento primigenio en la búsqueda de un marco ideológico que le diera sentido a las acciones transformadoras que estuvieran desarrollando. Recordemos, es la indignación la que promueve las acciones transformadoras que buscan un bienestar comunitario y no la conmisericordia que aísla a las personas en una búsqueda inhumana por el bienestar individual. La indignación nace del reconocimiento al leer la realidad de los demás, mientras que la conmisericordia es el resultado de la autoconservación de los privilegios. La indignación se convierte en el acto más humilde de solidaridad que un revolucionario realiza, mientras que la conmisericordia es el acto egoísta de seudofilantropía con los desvalidos. La indignación nace de lo individual como búsqueda por una sociedad más justa y supera ese límite hasta lograr el acto de humildad más avanzado, el acto revolucionario de confiar en el pueblo, mientras la conmisericordia nace de lo individual, muere en lo individual, como acto egoísta, egocéntrico, en donde se espera la gratitud del miserable por el sentimiento de lástima que provocó y las migajas que recibió como pago.

Con este breve resumen, entendemos que, desde un punto de vista sociológico, la NEM está en una disputa en un sistema que intenta que la costumbre de la simulación frene toda expectativa transformadora y una promoción de la indignación como mecanismo base para que el marco ideológico pueda ser apropiado por las bases magisteriales, cambiando la cultura escolar del gremio. Los primeros, los herederos de la modernidad y las fantasías elitistas de progreso,



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

están utilizando los marcos normativos, las cargas administrativas y las políticas públicas en los estados que aún controlan para convertir a la NEM en un discurso hueco que no opere acciones transformadoras. Su primer mecanismo para frenar el cambio fue arrebatarnos a las bases magisteriales la conquista de la autonomía profesional y el codiseño. En un afán paternalista, desde el primer momento, se le ofrecieron salidas fáciles al magisterio para evitarle la tarea de reconocer su territorio, la cultura, la apropiación social del espacio; evitarle la “engorrosa” tarea de realizar lecturas de su realidad en donde surgieran las contradicciones en el andamiaje del sistema social. Evitarle al docente el desarrollo de una conciencia de clase y una postura crítica que lo obligara a realizar acciones transformadoras de su realidad. En suma, se operó una campaña para que la NEM no despertara ninguna indignación en el magisterio. Así, vimos cómo desde los Concejos Técnicos Escolares, las autoridades administrativas estatales, junto con empresarios de la educación, empezaron a socializar Programas analíticos con base en agendas progresistas que simulaban estar en favor de un desarrollo social. Apoyados del marco ideológico de la modernidad y su discurso, se generaron relatos de lo que debería hacer el magisterio para regresarlo a aquel sopor, aquel estado de sumisión, sumándole la promesa de una descarga administrativa que no se cumplió aunado a que los maestros ven cómo gran parte de su energía se utiliza para cumplir en tiempo y forma con los procesos que sus autoridades educativas les están marcando. Bajo todo este panorama, se explica cómo la disputa entre la transformación y la continuidad se ha desarrollado.

Sin embargo, al mismo tiempo que la corriente en resistencia frenaba la NEM, los maestros y las maestras formadas en la educación popular y alternativa entendían las posibilidades que implicaba esta transformación educativa. De hecho, debe considerarse a la NEM como un eslabón más de la educación popular en general y la educación crítica en particular. Además, si se considera la lucha contra los empresarios de la educación en el sector editorial, podría decirse que en ciertos niveles, la NEM es una propuesta anticapitalista en donde el Estado mexicano toma protagonismo buscando la recuperación de la educación pública, entendida desde la formación de ciudadanía y no sobre la formación de capital humano, según las necesidades empresariales nacionales o transnacionales.

Si bien el tema es largo y aquí sólo he logrado dar algunas pinceladas del problema, creo que es válido preguntarnos, ante esta disputa qué lugar ocuparemos: se asumirán como un colectivo crítico que fomentará el diálogo con el diverso, generando mecanismos para que los silenciados puedan recuperar su voz secuestrada, sin caer en complacencias o repitiendo los tonos de los tiranos; o... Acaso, aceptarán la función técnica que nos obligan a asumir y operarán el currículo que otros hayan inventado, bajo la promesa de formar al mejor ciudadano que este mundo global requiere; al ciudadano líder y exitoso que la aldea global solicita... O mucho peor, mirarán a otro lado, dejando que los unos y los otros se destrocen, permitiendo que los conservadores utilicen las armas perversas que el sistema déspota desarrolló, mientras que las almas nobles de los profesores críticos esperan heroicamente el golpe final de manos de su tirano... Queridas y queridos compañeros y compañeras, ¿ustedes qué lugar ocuparán? ❖

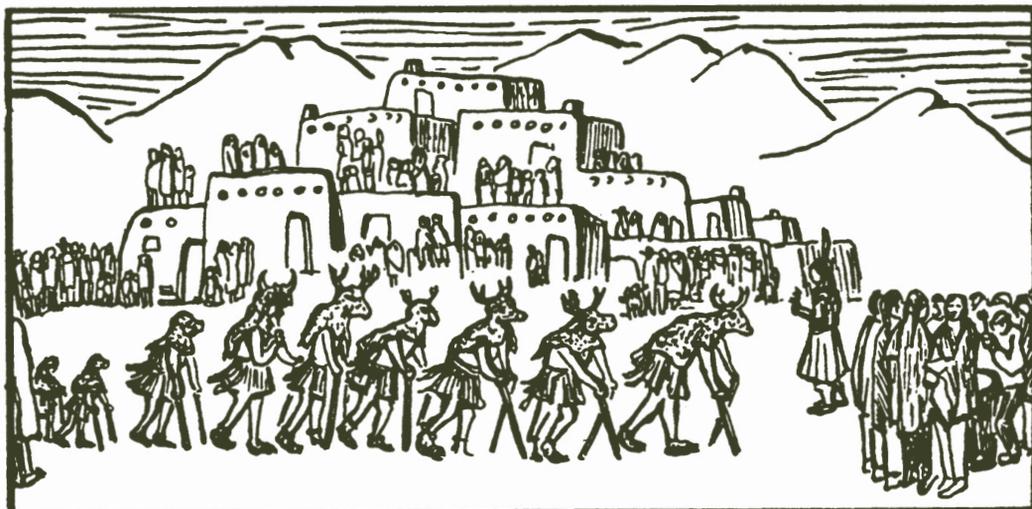
Retos de los Libros de Texto Gratuitos para la transformación educativa

por Sady Arturo Loaiza Escalona

Los cambios en las políticas públicas educativas han generado dinámicas en la cultura escolar que deben ser consideradas para la implementación del Plan de Estudio y el uso de los materiales educativos. Sin duda, la carga administrativa, el aislamiento del maestro, la burocratización del sistema educativo, la apatía de las instituciones por el reconocimiento de la labor pedagógica, la pérdida del trabajo en academia, junto con un sistema económico que genera nuevas prácticas de esclavitud sobre los sujetos y de enajenación por los productos, dificultan un modelo educativo que centra su atención en el reconocimiento de la comunidad y su transformación para resolver las crisis sociales.

Pensar los Libros de Texto Gratuitos (LTG) nos obliga a construir y compartir con los demás percepciones e interpretaciones de la realidad acordes con la nueva temporalidad que vivimos. Implica abrir y mantener espacios de diálogo inteligente y de retroalimentación constante para su regulación y mejora; desde sus concepciones primeras de pensamiento hasta la práctica directa e inmediata en el aula, la escuela y la comunidad. En este sentido, el trabajo con los LTG implica la apertura de la diversidad, la hospitalidad a la alteridad, el reconocimiento del otro y la otra.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) privilegia el sentido crítico de la educación, la diversidad cultural, la equidad de género, la interculturalidad y la comunidad y sus dinámicas donde se da el



Fondo Conmemorativo de Rimi Templeton (1935-1986).

acto de enseñanza-aprendizaje; es decir, la vida cotidiana. Ello representa la necesidad de que los libros de texto orienten en la comprensión de lo que en forma y fondo significa la cotidianidad y cómo se considera punto de partida en la construcción de referentes, significados e identidades para todos y todas. Lo cotidiano nos parece tan normal, tan familiar, que hay que observarlo a detalle varias veces para identificar las características que configuran sus significados sociales. Lo cotidiano esconde realidades que hay que develar para su transformación consciente y trascendental.

Por ello, los LTG no son una receta; su elaboración e implementación implican un trabajo previo para organizar varias de las acciones que ya se llevan a cabo en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender a las intenciones pedagógicas que el Plan de Estudio señala. No hablamos de libros estáticos con fórmulas mágicas para la resolución de situaciones didácticas, ni de materiales que obedecen a narrativas complacientes con el sistema neoliberal. Al contrario, son materiales que dan voz a los maestros de la república mexicana, quienes externan las contradicciones sociales y las ponen en manos de niñas, niños y adolescentes para que, desde las escuelas, impulsen la transformación de sus realidades.

Los LTG se presentan como herramienta y referente para ubicar y entender la realidad social, convirtiéndose en un instrumento de crítica social sin olvidar su mirada pedagógica. Son el punto de partida para contextualizar los propios discursos y prácticas en el aula y que puedan ser abordados de manera crítica por estudiantes y compañeros de trabajo; incluso por las familias que también cuentan en los procesos educativos de la NEM. Con ellos se construirán sentidos y se descubrirá que hay mucho por significar y resignificar. Su uso en el aula y fuera de ésta es un proceso dialéctico en donde se trabajan tres dimensiones distintas y complementarias: la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sentidos sociales que permiten percibir e interpretar el mundo.

Lo anteriormente expuesto se traduce en que los LTG deben ser utilizados desde la libertad de crear experiencias que se sitúan en sus contextos. El contenido no debe obedecer a una secuencialidad de objetivos generales o subtemas, sino que apunta a la lógica de abonar al perfil de egreso del estudiante; en pro de la construcción de nuevas ciudadanías interesadas en las artes, las ciencias, la historia y la cultura; desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales que, históricamente, sólo formaron mano de obra calificada. La finalidad de los LTG es formar sujetos críticos, libres, autónomos y sensibles al dolor de la humanidad. Sujetos que egresarán de las aulas para sembrar la tierra, innovar en la ciencia, promover la cultura, defender la democracia y, sobre todo, sonreír; pensar en los otros y en el bienestar común.

De esta manera, los LTG vienen a trenzar el entramado de distintas realidades —la cotidiana, la escolar y la comunitaria— de distintos sujetos —el estudiante, el maestro, las familias, los directivos y administrativos—.

Nos enfrentamos al reto que implica la transformación educativa y los LTG se suman a esta transformación desde su papel como mediadores entre las diversas comunidades.❖



ENRIQUE DUSSEL
Memoria histórica

Fotografía de Ralq23/bajo licencia CC0.

La vida humana no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, son el modo de realidad de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda libertad.

Convergencia TEMPORAL: texto en dos actos

por Fabiola González Lechuga

ACTO PRIMERO

En torno a una mesa redonda, bajo una tenue luz, dos hombres de diferentes edades y contextos históricos se encuentran frente a frente. El ambiente es tranquilo. Uno de ellos se encuentra nervioso; el otro, en total calma. Sus rostros no se distinguen. Después de algunos minutos, uno de ellos decide romper el hielo y comenzar el diálogo.

—Estoy nervioso. Francamente, no sé por dónde empezar.

—Comience por el principio.

—Pero ¿qué puedo decirle?

—Antes que nada, comience presentándose.

—¿No le gustaría, mejor, dejar eso para el final?

—Si así lo desea, dejemos entonces las formalidades para el término de lo que sea que vayamos a hacer. Dígame, ¿por qué estamos aquí? ¿Acaso necesita que lo ayude en algo?

—Bueno, realmente, no sé. Siento que estamos aquí porque alguien quiere que dialoguemos y creo entender la razón de esto. Intuyo que estamos frente a frente porque esta entidad cree que existe una conexión entre nosotros. Digamos que, en términos literarios, estamos aquí porque se nos quiere relacionar de manera intertextual.

—Si es verdad lo que usted comenta, ¿qué obras son las que pueden relacionarnos?

—No tenemos obras en común, señor; nuestra intertextualidad no radica en una obra literaria sino en una labor educativa. Tal vez una labor política, si quiere verlo así.

—Entonces, déjeme ver si entiendo. Usted dice que este ser ¿quiere relacionarnos porque nuestras carreras políticas han coincidido? Eso significaría que la historia es cíclica y que, derivado de esto, ciertas cosas se llegan a repetir.

—Es correcto. Aunado a que creo que este ser quiere mostrar algunos hechos por los que se me ha acusado, mismos que ocurrieron también en el pasado, en otros tiempos, en otras gestiones. Es que, acaso, ¿éste será un juicio y usted fungirá como mi verdugo?

—No nos aventuremos a decir eso. Mejor busquemos cuáles son las coincidencias entre

nosotros, esperando complacer a esta entidad. ¿Iniciamos con el intercambio de ideas? ¿Cómo desea iniciar?

—Pues... Cuénteme acerca de su labor como particular del maestro Vasconcelos y la labor de éste ante la Secretaría de Educación Pública.

El hombre mayor sonríe, mientras recarga su brazo en su pierna derecha para levantarse. Toma un sorbo de agua para aclararse la garganta y comienza a caminar alrededor de la mesa.

—Verá, como ya lo mencionó, en el año de 1921 trabajé con el maestro Vasconcelos durante su gestión como secretario de Educación. En ese periodo, Vasconcelos tenía en mente crear una Secretaría centrada en tres departamentos fundamentales: Escuela, Bibliotecas y Cultura. El primer departamento se encargaría de comprender la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas; el segundo, de brindar al país un servicio de lectura que fuera complementario a la escuela; y, por último, el correspondiente a la enseñanza de las Bellas Artes: música, danza, pintura y dibujo, entre otros. Vasconcelos estaba convencido de que la educación, el arte y la cultura debían servir, entre otras cosas, para mejorar las condiciones de vida de la gente. Existieron también otros departamentos, como el de la Enseñanza Indígena y el de la Desalfabetización. En este último, contribuimos a crear las cartillas alfabetizadoras y alentamos a que todo aquel que supiera leer y escribir se convirtiera en maestro. La misión de esta nueva Secretaría, en palabras de Vasconcelos, sería “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecida ya no de una casta sino de todos los hombres”.¹

Para ese momento, tuve el honor de que el maestro Vasconcelos me encargara la encomienda de ser director del Departamento de Bibliotecas. Dentro de las metas principales que tenía estaban las siguientes: multiplicar las colecciones de libros circulantes en los estados; organizar el funcionamiento de las bibliotecas anexas a los planteles educativos de la Federación y fundar en la capital y en las ciudades principales de la República, pequeños centros de lectura. Dentro de esta labor, fundé y edité la revista *El libro y el pueblo*. El primer número de este ejemplar se publicó en junio de 1922, y dentro de sus páginas se redactó un reglamento que proponía definir el papel de las bibliotecas públicas y señalar las responsabilidades de quienes debían administrarlas. Sin embargo, le adelantó que no fue hasta 1949, cuando fungí como director general de la UNESCO, que se publicó como tal un manifiesto.² Además, hubo otros publicados, como el de 1972 y después de mi muerte, el de 1994 que básicamente es una renovación al del 49.³

—Me parece sorprendente lo que me relata. Déjeme decirle que, al igual que usted, yo también tuve la fortuna de estar a cargo de una Dirección General de Bibliotecas. Ahí publicamos un manifiesto llamado: “Manifiesto mexicano de bibliotecas públicas”,⁴ el cual fue publicado en julio de 2020. Al igual que el maestro Vasconcelos, durante mi gestión como director general, desarrollamos diversos programas enfocados al fomento a la lectura en el marco de la Estrategia Nacional de Lectura. Trabajamos con las escuelas normales del país realizando clubes de lectura, y dos programas llamados: “Viralicemos la lectura” y “Papellino”. Además, ya como director general de Dirección General de Materiales Educativos, e impulsados por el tema de fomento a la lectura, realizamos varias colecciones de bibliotecas. Éstas llevan por nombre *Biblioteca SEP*

1 Vasconcelos, J. (1920a), “Exposición de motivos”, en Boletín de la Universidad, núm. 2, vol. I, México, Universidad Nacional de México, pp. 129-147.

2 Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública (1949) en, “Los manifiestos de la UNESCO sobre la biblioteca pública”. *El bibliotecario*. 3.35 (2004): 1-8.

3 Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública (1994) en <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/172/1/pl-manifesto-es.pdf>.

4 “Manifiesto mexicano de bibliotecas públicas” en: <https://dgb.cultura.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/Publicaciones/manifiesto.pdf>

Centenaria y su contenido varía de acuerdo con el año de publicación. Por ejemplo, la Biblioteca del 2021, incluye con acervo correspondiente al nivel de cada sector educativo: alumnos, docentes y padres de familia. La colección del 2022 se centra en exaltar el bilingüismo o trilingüismo, en algunos casos, que existe en la nación. Es por eso por lo que encontramos textos en dialectos como el otomí, el zapoteco, mixe, etcétera. Por su parte, la colección del 2023 es una biblioteca para la actualización del magisterio, la del 2024 es una colección referente a la obra de Paulo Freire, y actualmente, realizamos una quinta colección, la del 2025, que se enfocará en poner en el mapa a aquellas escritoras y escritores mexicanos olvidados por el llamado canon literario.

—¡Vaya!, tenemos entonces nuestros primeros puntos coincidentes. La lectura siempre fue un papel importante para el maestro Vasconcelos y para mí. Me alegra que usted se haya unido a esta labor, y me alegra más que tenga el apoyo de las escuelas normales. El maestro Vasconcelos decía que de nada valía la pena aprender a leer o escribir si no se contaba con materiales que incentivaran la lectura, como los libros. Por mi parte, tenía un pensamiento similar. “De nada vale enseñar a leer, ni crear escuelas, ni fomentar la educación fundamental de las masas si los que acaban de aprender no pueden procurarse textos o, más aún, si no se les ofrece y proporciona material de calidad para el ejercicio de la lectura”.⁵ También, impulsados por esta preocupación y bajo la consigna de que no existían lecturas que presentaran un reto para la inteligencia de los niños mexicanos, en 1925, en la SEP coordinamos, publicamos y producimos el primer tomo de *Lecturas clásicas para niños*. Editamos igualmente la revista *El maestro* con 14 números, donde se pretendía acercar a la población mexicana al dato útil, a la palabra y a las ideas del mundo. Durante mi labor como particular del maestro Vasconcelos, tuve la oportunidad de recorrer algunos estados de la república. Estos viajes eran en miras de dar a conocer los informes respecto a la materia de federalización de la enseñanza que se habían aprobado en la Cámara de la Unión.

Lamentablemente, para el año de 1929, tuve que dejar el cargo de director del Departamento de Bibliotecas para concursar por un puesto en la Secretaría de Relaciones Exteriores.

El hombre mayor hace una pausa y toma asiento. Se hace el silencio por un momento: aquél donde alguien añora algo que ya pasó y no volverá. El joven vuelve a entablar el diálogo.

—Maestro, es sorprendente todo lo que el secretario Vasconcelos logró durante su gestión, apoyado por grandes intelectuales de la época; y toda la labor educativa que hizo. Ahora que mencionó lo de los viajes, me gustaría decirle que, durante mi labor como director general de Bibliotecas, recorrí la República para realizar diagnósticos sobre el estado que guardan las bibliotecas públicas en las Redes Estatales de bibliotecas, gestioné con las autoridades estatales y municipales la apertura o reapertura de Bibliotecas, entregué acervo y tuve reuniones y charlas con las y los bibliotecarios para ver las necesidades y problemáticas de las bibliotecas públicas del país. Por su parte, ya como director general de Materiales Educativos, nuestros viajes se hicieron para dar a conocer la labor educativa que realizábamos en la Dirección. Hicimos asambleas donde discutíamos el futuro de la educación con los docentes, así como de los materiales que ellos usan o implementan en el aula; las llamamos, Asambleas de análisis del Plan y los Programas de Estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica, con las cuales entendimos y atendimos sus necesidades y quejas sobre su labor. Como nota aparte, debo confesar que parte de mi trabajo actual está también influenciado por el maestro Vasconcelos. Hablando de la labor de éste en la Secretaría, ¿usted tuvo oportunidad de ser secretario de Educación?

—Claro que sí. Tuve dos periodos: el primero de 1943 a 1946, bajo el régimen de Manuel Ávila Camacho. La misión que tenía al frente de esta Secretaría era la de rehacerla, tratar de darle un sentido de enlace humano y de unión patriótica; evitar las discordias políticas y las inútiles controversias; asociar los extremos, que amenazaban ruina; ligar de nuevo, con una afirmación de esperanza, el norte y el sur de todas las inquietudes, y hacer —de cuanto lográsemos reparar— una escalinata efectiva, para el ascenso de nuestro pueblo hacia planos más elevados y resistentes, más libres y más dichosos.⁶

—Entonces, como lo entiendo, ¿buscaba crear una Secretaría pacífica, solidaria y justa?

5 Torres B., J. “Tiempo de Arena”. *Memorias vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017, p. 96.

6 Torres B., J. “Años contra el tiempo”. *Memorias vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017, pp. 219-467.

—Si lo quiere ver así, entonces es correcto su entendimiento. En mi primer periodo, se publicaron los libros restantes de la *Biblioteca de Chapulín*, la cual fue un proyecto con los mismos ideales que las *Lecturas clásicas para niños* y que buscaba incorporar a la lectura infantil, la riqueza del mundo antiguo y actual. Además de esta publicación, organicé la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, donde vertí mis preocupaciones respecto a los lugares que servían de enseñanza para los docentes, los materiales que usaban para sus clases y los planes y programas de primaria. Lo que necesitábamos era garantizar un piso mínimo de calidad en la educación. Necesitábamos que la escuela se convirtiera en un espacio activo, donde el alumno recibiera no solo conocimientos abstractos, sino habilidades y adiestramientos para el trabajo. Gestionamos la “Campaña contra el analfabetismo” misma que retomé de la época de Vasconcelos. Esta Campaña se volvió una ley llamada “Ley de emergencia” e imponía que todos los ciudadanos de entre 18 y 60 años, que supieran leer y escribir, tuvieran la obligación moral de enseñar a por lo menos otro mexicano que no supiera hacerlo y que no estuviese inscrito en la escuela. Al igual que con Vasconcelos, también se contó con apoyo de los niños, creando las “brigadas infantiles”. Debo decirle que para esta campaña se editaron diez millones de ejemplares de una cartilla de lectura y un cuaderno de escritura que se distribuyeron de forma gratuita en todo el territorio nacional...

—Recuerdo que, en su momento, llegué a revisar las cartillas alfabetizadoras e inspirado en ellas, en la Dirección que dirijo, formamos un libro de texto denominado *Múltiples lenguajes: trazos y palabras*.

—Tenemos entonces otro punto coincidente. ¡Qué alegría! Ahora que mencionó a los Libros de Texto Gratuitos, me interesaría saber que fue de esos materiales y cuál fue el tratamiento de ellos durante su gestión, pero ¿le parece que retomemos el tema cuando lleguemos a esa parte en mi gestión?

—Claro que sí. Por favor continúe, y disculpe la interrupción.

—No hay cuidado. Como le decía, realizamos la *Biblioteca Enciclopédica Popular*, misma que apareció cada semana desde mayo de 1944 a noviembre de 1946, haciendo 232 volúmenes que pretendían, al seleccionar extractos de obras, motivar el interés de los lectores y ofrecer un panorama general de la cultura, el pensamiento y la literatura contemporáneos y clásicos. Además de esto, senté las bases de la Biblioteca de México en el local de la Ciudadela, preparamos una Escuela Nacional de Bibliotecarios y consagramos determinadas sumas a la compra de libros y de revistas.

No quiero omitir que también en este periodo, logré realizar una reforma al artículo 3° constitucional. Con ésta pretendía dejar en el pasado el llamado socialismo, estableciendo una educación armónica, fomentando los deseos de libertad, solidaridad y justicia.

En 1943, recibía plegarias de maestros solicitando mejores sueldos, mejor trato y más elementos que les permitieran realizar su trabajo. Solicitaban una unión magisterial. Es por esto por lo que se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Derivado de que durante mi primer periodo nos encontramos con docentes que no contaban con los estu-

dios normalistas reglamentarios o que tenían vocación, pero no recursos pedagógicos, implementamos los cursos vía presencial y por correspondencia. Fue el primer experimento de educación a distancia en México y Latinoamérica, y para 1945, se creó el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio cuyo objetivo fue mejorar la preparación de aquellos profesores primarios no titulados. También tuvimos la misión de ocuparnos de la actualización docente de los maestros rurales en sus propios pueblos, y de la capacitación de jóvenes para que fueran los maestros de las escuelas que se fundasen más adelante. A partir de ello enviamos a los llamados “maestros ambulantes” a las comunidades alejadas y olvidadas a las que no había llegado la escuela para realizar las llamadas “misiones culturales” en las “casas de pueblo”. Como escuchó, nuestra interacción con el magisterio fue vasta. ¿Usted tuvo oportunidad de tener contacto con ellos?

—Claro que sí, maestro. Yo en lo personal soy docente y es por esto que entiendo las quejas y peticiones de los compañeros. Por mi parte,

tengo mucha relación con los congresos de bases magisteriales. Adelantando un poco, la fuerza magisterial fue la que nos ayudó a elaborar los Libros de Texto Gratuitos. Yo les agradezco muchísimo porque ellos lograron hacer sus propios materiales educativos.

—Vaya, entonces ahí tenemos otro punto en común. Creo que, hasta este momento, podemos decir que es verdad que algunos acontecimientos logran repetirse. Me gustaría saber qué otras acciones nos hacen semejantes. Pero por el momento, quisiera disculparme y retirarme de este lugar. Si no tiene inconveniente, ¿podríamos vernos de nuevo?

—Maestro, no es necesario que me pida verlo, para mí siempre será un honor compartir un poco de tiempo con usted.

El hombre mayor le sonríe a su interlocutor. Se levanta de su asiento y camina hacia la entrada del lugar. El joven sólo vislumbra cómo el hombre se aleja. La luz tenue que iluminaba a los personajes se apaga por completo.

TELÓN ❖

Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).





RITA CETINA
Inclusión

*Sacudid la inacción, alzad la frente,
levantad con orgullo la cabeza,
y podremos decir con entereza
que alcanza cuanto quiere la mujer.*

Rita Cetina Gutiérrez, bajo licencia CC0

Población afromexicana

por **Martín Cañas**

Haití, nuestra hermana mayor

La primera independencia de América fue la haitiana, en 1804; la única revolución exitosa de esclavos en el mundo. Haití marcó el rumbo de las demás independencias latinoamericanas y del Caribe, y por ello es nuestra hermana mayor.

La invasión militar española a nuestras tierras comenzó en este territorio que Colón llamó La Española, proseguida por la invasión francesa a principios del siglo xvii. Las potencias coloniales europeas esclavizaron a las poblaciones africanas y las trasladaron a nuestro continente generando grandes ganancias a sus economías, sobre todo gracias a sus plantaciones de caña de azúcar. Haití fue la colonia más lucrativa del imperio francés.

Pero esta historia ha sido invisibilizada, quizás porque era un mal ejemplo para el mundo que los esclavos se liberasen. Nuestras independencias fueron producto de revoluciones criollas apoyadas por Haití.

En los siglos posteriores a la victoria militar sobre nuestros antepasados, en España surgió el debate en torno a si los "indios" tenían o no alma. Sin embargo, las principales potencias esclavistas (Inglaterra, Francia, Holanda y Bélgica) no dudaron en creer que la población africana estaba más cercana a lo animal que a lo humano. Hubo que esperar a que el capitalismo fuera más rentable con trabajadores "libres" que con esclavos; de ahí la guerra civil en EEUU para que se aboliera la esclavitud.

Sin embargo, se mantuvo la creencia de que la población africana era inferior a la europea. Basta recordar el sistema de discriminación racial de Sudáfrica llamado *apartheid* y la lucha de Rosa Park, Malcolm X y Martin Luther King en EEUU en el cercano siglo xx. Hoy, todavía vivimos en un sistema que discrimina a los pueblos originarios y a los afro descendientes. Es un conjunto de consideraciones por las cuales los llamados "blancos" serían superiores a los considerados étnicos.

Afromexicanos

Son mexicanos que descienden de personas provenientes del continente africano y se autorreconocen afrodescendientes por su cultura, costumbres y tradiciones. Han aportado gran riqueza al ámbito sociocultural de nuestro país.

En 2020, en México había más de dos millones y medio de personas afromexicanas; más de la mitad se concentra en Guerrero, el estado de México, Veracruz, Oaxaca, Ciudad de México y Jalisco.¹

¹ Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020.



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

La diabla negra

Soy afrodescendiente,
afromexicana, mulata,
mestiza
invisibilizada por la historia.

Despierto con el humo de la mañana,
oscura y perfumada
vestida de sueños y recuerdos
de mi piel oscura,
oscura como el cacao,
perfumada como la vainilla,
soy vainilla
quebrada por los siglos y las tempestades.

Soy caimán,
fango barro mojado
que no cabe
en mi cuerpo de negra.

Soy esa niña negra
que hace más oscuro el miedo;
animal salvaje brava peligrosa
bruja hechicera
niña-hambre niña-insulto niña-tortura
soy ese color que les avergüenza.

¡Ay, de su cara tan negra!
¡Pero si tiene nieve en los dientes!
¡Ay, si de tan oscura parece nada!
¡Pero si es nada!

Toma, negrita.
toma tu negritud,
baila conmigo y canta;
danos tus palabras,
tu color, tu magia.

Avanza descalza sobre tu negrería;
no tiembles si descubres
lo blanco de tus huesos.

Yo soy afromexicana
soy ese olor a sal, a espiga
a humo, a barro negro, a hollín
soy el viento, ese viento
que hace más intenso el olor,
olor de negra.

Soy ese olor a caña dulce
pegajosa como el yugo.
Soy la niña negra.
la diabla negra.❖

ROSARIO CASTELLANOS
Educación intercultural y bilingüe

*Feliz de ser quien soy, sólo una gran mirada:
ojos de par en par y manos despojadas.*



Rosario Castellanos, ca. 1965, Colección Archivo Casasola, © 12492 Secretaría de Cultura-INAH.Sinafo.FN.México, Secretaría de Cultura-INAH Méx., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

DIVERSIDAD lingüística

por **Martín Cañas**

*Muchas lenguas, muchas voces.
Origen, historias y canciones.
Vestimos de colores,
como el colibrí y las flores.
Pueblos originarios somos,
muchas lenguas, muchas voces.*

México tiene una gran riqueza cultural y diversidad lingüística gracias a que en él se hablan 68 lenguas indígenas originarias además del español.

Se les dice lenguas originarias porque son lenguas que ya se hablaban antes de que llegaran los españoles a nuestro territorio.

Las lenguas originarias como el náhuatl, mazateco, zapoteco, y muchas más, son lenguas nacionales. Se distinguen entre sí según los sonidos, las palabras y su significado.

Convivir con personas que hablan diferentes lenguas a la nuestra nos enriquece y nos permite comprender el mundo de diferentes maneras: hay muchas formas de decir, interpretar y representar todo lo que nos rodea.

Y tú, ¿cómo ves el mundo?, ¿cómo lo piensas?, ¿cómo lo sientes?, ¿cómo lo expresas?

¿Habías notado que las lenguas originarias nos dan identidad y sentido de pertenencia a una comunidad?

La pertenencia se manifiesta cuando decimos: somos nahuas, purépechas, mazahuas, serís, choles, mixes, zapotecos, mixtecos, etcétera.

Cada pueblo o comunidad tiene sus propias ideas sobre el universo o la naturaleza. Se comparten sentimientos, olores, sabores, colores, festividades y muchas cosas más que configuran la identidad cultural.

Por eso, muchas de las palabras que utilizamos provienen de una lengua indígena originaria.

Por ejemplo:

“Papalote”, proviene de la palabra náhuatl *papalotl*, que significa mariposa.

“Cancha”, deriva de la palabra náhuatl *kancha* y significa recinto o mercado.

“Chicle”, viene de la palabra náhuatl *tzictli* y significa goma masticable.

“Chamaco”, proviene de la lengua maya *chan* que significa pequeño.

Pero... ¡También existe la discriminación lingüística!

Discriminación lingüística es cuando se excluye, rechaza o se da un trato injusto a las personas que hablan su lengua indígena u originaria, o un idioma diferente al convencional.

La discriminación se da, muchas veces, por la falta de conocimiento sobre la existencia de otros pueblos y culturas que forman nuestro país. También se discrimina por tener la idea errónea de que hay idiomas o culturas superiores.

Rechazar y discriminar a las personas por la lengua que hablan provoca que se dejen de hablar las lenguas originarias. Esto implica perder la diversidad cultural y los conocimientos que las diferentes lenguas proporcionan, que además, forman parte de nuestra historia y vida actual.

¡No existen culturas y lenguas superiores, todas son importantes!

Te recomendamos:

Cuentos para niños en lenguas indígenas mexicanas



<https://bit.ly/3uP9KFT>

Manos con Voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana



<https://bit.ly/42YhSjP>



Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

La Lengua de Señas Mexicana

Otra de las lenguas nacionales con que cuenta nuestro país es La Lengua de Señas Mexicana (LSM), que consiste en una serie de signos articulados con las manos, acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal.

Hay personas que nacieron sordas o perdieron la audición a causa de una enfermedad o un accidente. Estas personas también tienen la necesidad y el derecho de comunicarse para desarrollar sus capacidades e interactuar con el mundo que les rodea.

Para la comunidad de sordos en México, la Lengua de Señas Mexicana es como cualquier otra lengua, con ella pueden expresar pensamientos y emociones.

Aunque la LSM es la lengua de señas más grande y extendida que se usa en el país, no es la única. Hay por lo menos otras dos lenguas de señas que se han desarrollado en comunidades originarias: la Lengua de Señas Maya Yucateca (LSMY) y la Lengua de Señas Albarradas utilizada por grupos de zapotecos.❖



Antonio Gramsci, bajo licencia CCO

ANTONIO GRAMSCI Evaluación

Todos los hombres del mundo en la medida en que se unen entre sí a la sociedad, trabajan, luchan y se mejoran.

Los Libros de Texto Gratuitos en la Nueva Escuela Mexicana: la percepción de maestras y maestros

por **Ulises Alejandro Duarte Velázquez**

Introducción

A diferencia del enfoque educativo anterior, fundamentado en el constructivismo y conceptos como la eficacia y las competencias (SEP, 2017), la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada por la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, representa un cambio paradigmático significativo en el ámbito educativo de México. Más allá de ser una mera reforma de los planes y programas de estudio pasados, el actual Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 adopta una perspectiva transformadora. Su nuevo enfoque se caracteriza por la inclusión de categorías innovadoras como la comunidad, la territorialidad, las epistemologías del sur y las pedagogías críticas: "(...) construido desde la diversidad, que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes (...)” (DOF, 2022). Esta orientación divergente, subraya que el cambio en cuestión no debe ser considerado simplemente como una actualización de los contenidos curriculares, sino como una reestructuración profunda y significativa de la educación en México, marcando un hito en la historia educativa del país.

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) constituyen otro ejemplo de la transformación radical impulsada por la Nueva Escuela Mexicana. Esta innovación se distingue por su metodología de desarrollo, la cual se aleja de la tradicional producción a cargo de grandes casas editoras. En su lugar, los LTG son elaborados directamente

por educadores, lo que representa un enfoque más participativo y crítico en la creación de material educativo. Según se reporta, este proceso colaborativo ha involucrado a "290 innovadores y 120 creadores visuales provenientes de 31 estados del país" (SEP, 2023).

Este modelo de desarrollo descentralizado y colaborativo no sólo refleja un compromiso con la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo, sino que también subraya la importancia de la participación activa de los verdaderos profesionales de la educación, que no son entes detrás de un escritorio, sino docentes frente a grupo que se han convertido en los creadores de recursos pedagógicos, asegurando que estos materiales reflejen las realidades y necesidades específicas de las comunidades educativas a lo largo del territorio mexicano.

Es importante destacar que el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 no es producto exclusivo de teóricos orgánicos, sino que, al igual que los LTG, su desarrollo se caracteriza por un proceso colaborativo y ampliamente participativo. Este proceso se inició en julio de 2021 e involucró a 260 personas provenientes de 24 instituciones y dependencias gubernamentales (SEP, 2022b). A lo largo de este periodo, se realizaron más de 1400 reuniones de trabajo, tanto presenciales como virtuales, lo que demuestra un esfuerzo concertado por integrar diversas perspectivas y experticias.

El proceso de análisis y desarrollo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, bajo la dirección de Marx Arriaga Navarro, director general de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se distingue por su enfoque participativo. Este proceso incluyó la realización de asambleas con docentes de manera presencial, cuyas sesiones fueron transmitidas a través de redes sociales, ampliando así el alcance y la accesibilidad del diálogo educativo. Adicionalmente, entre el 31 de enero y el 25 de marzo de 2022 (SEP, 2022a), se ofreció a los docentes la oportunidad de contribuir voluntariamente a través de formularios de consulta, lo que permitió una mayor inclusión de voces y perspectivas en el proceso de formulación de políticas educativas.

Desarrollo

El presente documento tiene como objetivo principal explorar y comprender la percepción de las maestras y los maestros respecto a los LTC durante el primer año de implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Para alcanzar este fin, se ha establecido un proceso metodológico detallado y sistemático, que se describe a continuación:

1. Recolección de datos

Se invitó a maestras y maestros de México a participar a través de las redes sociales, solicitándoles que respondieran a un formulario de preguntas abiertas.

2. Análisis con minería de texto 2024

- a. Análisis de frecuencia de palabras y temas
- b. Análisis de sentimientos y tendencias

3. Elaboración de conclusiones

Este enfoque metodológico busca recopilar datos e interpretarlos de manera rigurosa y significativa, utilizando herramientas avanzadas de análisis de texto e inteligencia artificial para obtener una comprensión detallada y matizada de las percepciones de los docentes.

Recolección de datos

El formulario estuvo abierto la semana del 10 de enero al 05 de febrero de 2024, con una participación de 610 personas cuyas características socio-demográficas se pueden ver en la Tabla 1.

El enfoque colaborativo y participativo que distingue al Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 y a los LTC, otorgándoles una singularidad y especial relevancia en comparación con otros materiales y planes educativos previos, además de la metodología empleada, resalta el compromiso de la Nueva Escuela Mexicana con un enfoque inclusivo y democrático en la elaboración de políticas educativas. La participación activa de una diversidad de actores en el diseño del Plan de Estudios 2022 garantiza que se reflejen las necesidades y contextos de los distintos sectores involucrados en el sistema educativo mexicano, contribuyendo así a la creación de un marco educativo más representativo, inclusivo y efectivo.



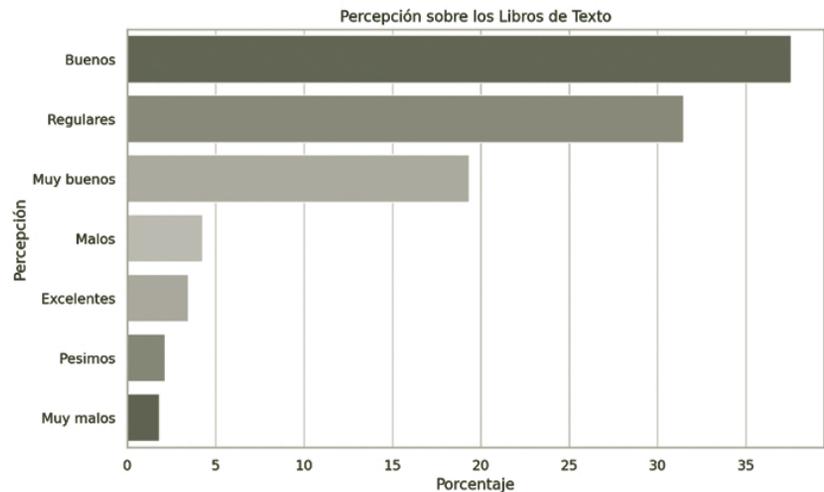
Fondo Conmemorativo de Rini Templeton (1935-1986).

Tabla 1. Características sociodemográficas

Nivel educativo						
Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación especial			
20.8%	50.8%	25.2%	3.1%			
Sexo						
Masculino			19.5%			
Femenino			80.5%			
Nivel de estudios						
Normal básica	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Post doctorado		
2.5%	53%	37%	6.7%	0.8%		
Años de servicio						
1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ de 30
13%	10.3%	14.6%	17.4%	19.2%	13%	6.2%
Función que desempeña						
ATP	Director	Jefe de sector	Supervisor	Docente frente a grupo		
2.6%	17.6%	0%	2.6%	77%		

Análisis cuantitativo de preguntas cerradas

La primera pregunta a los docentes fue: “desde tu percepción, ¿cómo son los libros de texto?”, por lo cual se procedió con un “Análisis Exploratorio de Datos”. Aquí están los hallazgos clave:

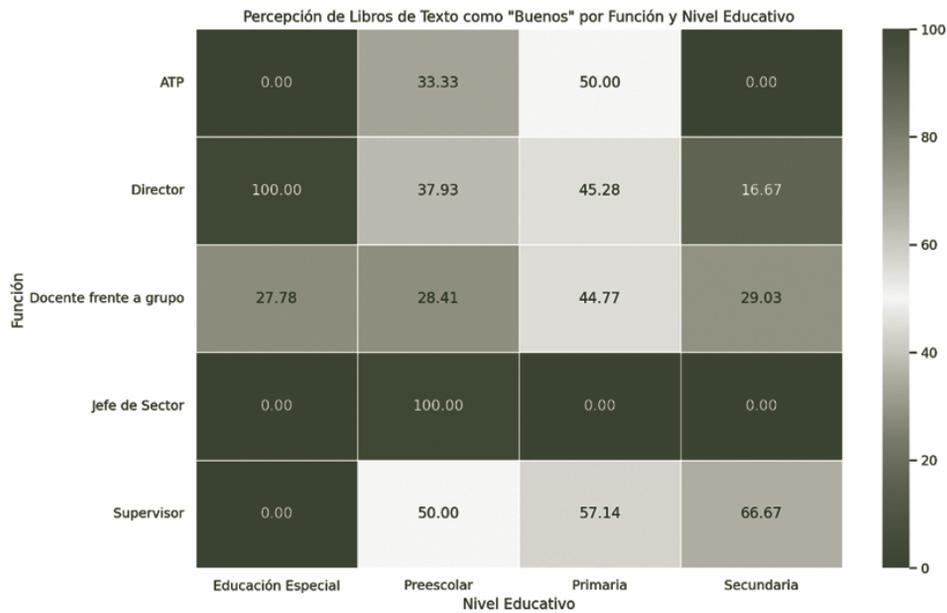


Fuente: elaboración propia.

La visualización refleja una tendencia general hacia percepciones positivas o neutrales de los libros de texto, con una mayoría de respuestas agrupadas en las categorías "Buenos" y "Regulares". Una menor proporción de los encuestados tiene opiniones extremadamente positivas o negativas sobre los libros de texto.

Cuando se realizó una tabla cruzada para profundizar más en el análisis exploratorio (Gráfico 1. *Heatmap*), se encontró que visualiza la percepción de los libros de texto como "Buenos" según la función y el nivel educativo de los docentes. Las celdas del *heatmap* están coloreadas según el porcentaje de respuestas, con tonos oscuros indicando porcentajes más altos. Los valores en cada celda representan el porcentaje de docentes en cada combinación de función y nivel educativo que calificaron los libros de texto como "Buenos".

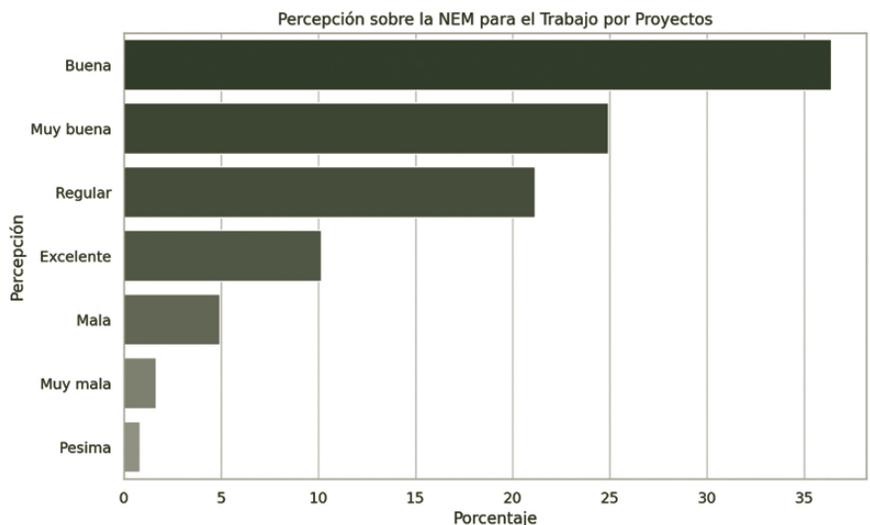
Gráfico 1. Heatmap



Fuente: elaboración propia.

- Docentes frente a grupo en todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) tienden a una percepción más variada de los libros de texto, con una inclinación hacia "Buenos" y "Regulares".
- Directores de diferentes niveles educativos también muestran una distribución variada de percepciones. Notablemente, los directores de Educación Especial tienen una percepción 100% "Buenos" de los libros de texto, aunque este resultado puede estar influido por el tamaño de la muestra.
- Supervisores tienden a percepciones más positivas, especialmente en secundaria, donde el 66.67% los califica como "Buenos".
- En algunos roles específicos como ATP (Asesor Técnico Pedagógico) y jefe de Sector, hay percepciones muy positivas ("Muy buenos") especialmente en preescolar y secundaria, aunque estos resultados pueden ser limitados por el tamaño de la muestra para estas categorías.

Para la segunda pregunta: "desde tu percepción, ¿cómo consideras la idea de la NEM para el trabajo por proyectos?", aquí están los hallazgos clave:



Fuente: elaboración propia.

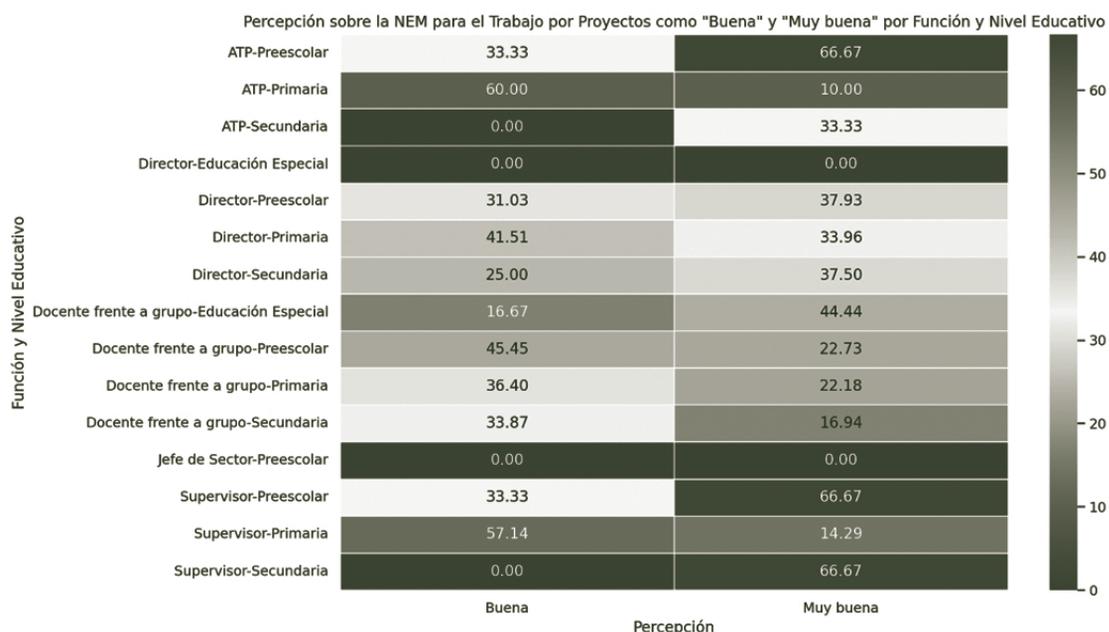
La visualización refleja una tendencia general hacia percepciones positivas o neutrales sobre la idea de trabajar por proyectos según la NEM, con una mayoría de respuestas agrupadas en las categorías "Buena" y "Muy buena". Una menor proporción de los encuestados tiene opiniones negativas sobre esta iniciativa.

Este análisis sugiere que, aunque hay un respaldo considerable hacia la idea de implementar trabajo por proyectos en el marco de la NEM,

también existe un segmento notable de docentes que tienen reservas o perciben esta iniciativa como regular o incluso negativamente.

El *heatmap* visualiza la percepción sobre la NEM para el trabajo por proyectos, específicamente las categorías "Buena" y "Muy buena", según la función y el nivel educativo de los docentes. Cada celda del *heatmap* está coloreada de acuerdo con el porcentaje de respuestas, para facilitar la interpretación visual.

Gráfico 2. *Heatmap* proyectos



Fuente: elaboración propia.

A través de este *heatmap*, se pueden observar varias tendencias interesantes:

- Distribución variada: La percepción sobre la NEM para el trabajo por proyectos varía significativamente entre diferentes funciones y niveles educativos, reflejando una diversidad de opiniones entre los docentes.
- Concentración de respuestas positivas: En varias combinaciones de función y nivel educativo, hay una tendencia hacia percepciones positivas ("Buena" y "Muy

buena"), indicando un respaldo general a la idea de trabajar por proyectos dentro de la NEM.

- Diferencias específicas: Algunas combinaciones de función y nivel educativo muestran porcentajes particularmente altos de percepciones positivas, lo cual podría indicar un mayor entusiasmo o alineación con la iniciativa de la NEM entre estos grupos.

Este análisis proporciona resultados valiosos sobre cómo diferentes segmentos de la co-

munidad educativa perciben la idea de implementar trabajo por proyectos según la NEM, destacando áreas de fuerte apoyo, así como potenciales áreas de mejora o enfoque para aumentar la aceptación y efectividad de esta iniciativa.❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/3PxSD2B>



Laura Méndez de Cuenca,
1893, Secretaría de Fomento.

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA Bibliotecas y fomento de la lectura

Nos corresponde transmitir el porvenir, por medio de la posteridad, el don de la vida, en la vida misma, en un perpetuo presente de actividad generadora en ejemplos fecundos, que causa satisfacción seguir.

¿Conoces las revistas que han acompañado a la Secretaría de Educación Pública desde su creación, en 1921?

por Fabiola González Lechuga

Con motivo de la publicación de *Asalto al cielo*, te invitamos a conocer el devenir histórico de algunas revistas publicadas por la Secretaría de Educación Pública desde sus comienzos hasta la actualidad.



El Maestro. Revista de Cultura Nacional (1921-1923)

- Se fundó en 1921 bajo el mandato del secretario de educación, José Vasconcelos, y durante el cuatrienio de Álvaro Obregón. Su objetivo era “difundir conocimientos útiles entre toda la población de la República”.
- Pensada como una revista familiar, su formato era parecido a una “miscelánea” donde se integraban artículos de interés colectivo o que sirvieran al bien común. Los temas abarcaban las ciencias sociales, naturales y las coloquialmente llamadas “ciencias duras”: matemáticas, física y astronomía.
- La revista se mantuvo en circulación de 1921 a 1923. Durante este tiempo se publicaron 17 números con un tiraje de 60 a 75 mil ejemplares y distribución nacional e internacional.
- Contaba con una sección dedicada a cuentos y actividades infantiles llamada “Aladino”, a cargo de la pedagoga Rosaura Zapata.

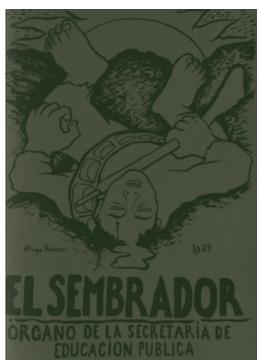
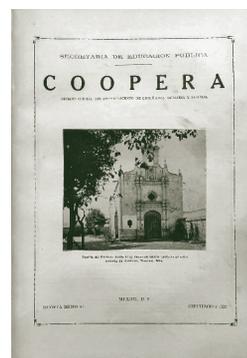


Pulgarcito (1925-1932)

- Conocida como “el único periódico infantil hecho por niños y para niños”, se fundó el 01 de mayo de 1925 bajo la dirección de Juan Olaguíbel, durante el periodo del presidente Plutarco Elías Calles.
- Se publicó de 1925 a 1932, con un tiraje de 2 mil ejemplares en sus primeros números, 5 mil durante 1926 y 10 mil a partir de enero de 1928.
- Se imprimía y distribuía cada mes. Sin embargo, la cantidad de páginas tuvo tres variantes: 22 en sus primeros números, 44 a partir de 1926 y 32 en 1931.
- Tenía una convocatoria para que niñas y niños de todo el país y el extranjero colaboraran con cuentos, historietas y relatos. También promovía concursos e invitaciones a excursiones realizadas por la Secretaría de Educación Pública a Amecameca y a los talleres Gráficos de la Nación, en donde se imprimía la revista.
- Era de circulación gratuita y se repartía principalmente en las escuelas primarias de la Ciudad de México. Más adelante, se distribuyó en escuelas rurales y estatales, en el extranjero y con algunos particulares.

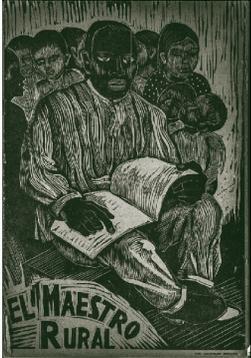
Revista Coopera (1926)

- Se fundó con la intención de dar a conocer la labor de la SEP.
- Su periodicidad era mensual y los artículos que se publicaban eran diferentes en cada número.
- Tenía dos secciones fijas: “Departamento de Enseñanza Primaria y Normal”, y “Gacetilla Pedagógica”.
- Se caracterizaba por incluir en sus portadas los bustos de personajes sobresalientes o lugares emblemáticos del ámbito educativo.



El Sembrador (1929)

- Fundada durante el periodo del presidente Emilio Portes Gil, tenía el propósito de fortalecer el proyecto de la SEP, enfocado en incorporar a la población rural al nuevo Estado post revolucionario.
- Tenía un formato tabloide de 16 páginas y estaba ilustrada por muralistas como Diego Rivera.
- Los maestros leían el contenido de esta revista a los niños para complementar la explicación sobre los temas de interés para el pueblo campesino.

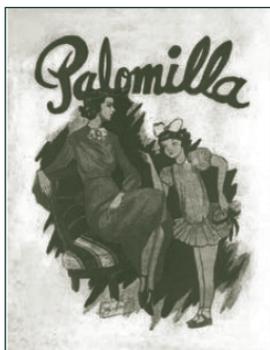
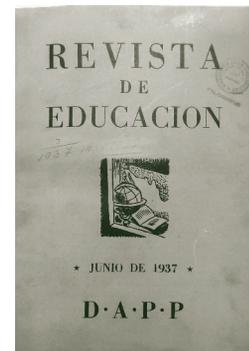


El Maestro rural (1931)

- Dirigida por Salvador Novo, era una revista que buscaba ser intermediaria entre las clases populares rurales y la Secretaría de Educación Pública.
- Pretendía dotar al maestro de los medios materiales e intelectuales para mejorar su tarea cotidiana, convirtiéndose en un espacio editorial para los maestros rurales que deseaban compartir sus experiencias con otros lectores.
- De formato tabloide, se caracterizaba porque en su portada se usaba el grabado y la serigrafía para ilustrar cada número de la publicación con un tema distinto.
- Su primer número tuvo un tiraje quincenal de 10 mil ejemplares.
- La suscripción era gratuita y la revista se enviaba tanto a los hogares como a las escuelas rurales.
- Su estructura se dividía en tres secciones: “Información oficial”; “Participación de los lectores”, en su mayoría profesores(as) que publicaban sus informes escolares, artículos, cartas con preguntas y sugerencias, etcétera; y “Cursos por correspondencia”. Posteriormente se añadieron las de “Noticias internacionales”, “La sección de consulta” y “Libros y publicaciones”.

Revista de Educación (1937-1938)

- Su contenido incluye artículos relacionados con la Reforma Educativa en México y las características generales de la escuela socialista.
- Aborda la importancia de la capacitación técnica, económica, social y política de los trabajadores futuros.
- Da un panorama sobre la acción social, cultural y cívica de la educación socialista y de los objetivos generales de los Consejos de Educación Primaria.



Palomilla (1939)

- Revista infantil dirigida por José Chávez Morado durante el mandato del presidente Lázaro Cárdenas, cuyo lema era: “la revista que instruye y divierte”.
- Su contenido incluía historietas, obras clásicas de la literatura universal y “relatos de hombres que son guía de la vida humana”, además de pequeñas obras científicas. Era ilustrada por Mario Carrión y Morán G.
- De periodicidad quincenal, contó con un tiraje de 790 mil ejemplares.❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/3TNkfCb>

BYUNG-CHUL HAN
Contenido digital e imagen

Ya no nos basta consumir informaciones pasivamente, sino que queremos producirlas y comunicarlas de manera activa.



Fotografía de Prix Bristol des Lumières/bajo licencia CC BY-SA 2.0.

Aportaciones de las mujeres a las matemáticas

por Anne Alberro Semerena

Es bien sabido que las mujeres han sido relegadas a roles domésticos y subordinadas a los hombres en muchas culturas y sociedades. Se les ha negado el acceso a la educación, a la participación política y a oportunidades económicas significativas, entre otras. A pesar de los esfuerzos de algunas de ellas por trascender estos límites, la historia desde la mirada patriarcal ha tendido a invisibilizar sus contribuciones y desvalorizar su papel en la sociedad.

Este material proporciona una respuesta a las insuficiencias presentes en los textos diseñados para la educación básica en cuanto a la representación de mujeres y sus contribuciones en el campo de las matemáticas.

A manera de fichas biográficas, se busca promover un conocimiento más amplio, justo y equitativo de la historia del saber y de sus protagonistas: Theano, Hipatia, Émilie de Châtelet, María Gaetana Agnesi, Sophie Germain, Mary Somerville, Ada Lovelace, Florence Nightingale, Sofía Kovalevski, Grace Chisholm Young, Mileva Maric, Amalie Emmy Noether, Grace Murray Hopper.

Cada autora es contextualizada en su época, su vida se presenta cronológicamente junto con sus contribuciones matemáticas, y se proponen ejercicios para trabajar en el aula. No se sugiere un curso o etapa específica para su uso, dejando esta decisión a discreción de cada maestra o maestro. ❖



<https://bit.ly/3UVjHfD>

CINE

pupitre

por César Ramírez

Título: *El estudiante*
Director: Santiago Mitre
País: Argentina
Año: 2011

En un intento más por terminar una carrera universitaria, Roque arriba a la Universidad de Buenos Aires esperando estudiar Ciencias Sociales, mas poco a poco se irá adentrando en un mundo desconocido para él, al interior de la escuela, en cada aula y cada rincón; así, entre paredes tapizadas de consignas políticas, ideales y reclamos, este estudiante guardará libros y cuadernos para otra ocasión: ahora son tiempos de lucha y activismo.

Ópera prima de Santiago Mitre, *El estudiante* invita al espectador a adentrarse junto a Roque en el efervescente ambiente de una escuela pública en la que juventud, rebeldía e ignorancia se entrecruzan vertiginosamente, buscando espacios en donde hacerse escuchar.

Por supuesto, el amor tiene cabida en el andar del protagonista (y en este caso, funge también como detonador para su ingreso en el acalorado debate de ideas) y Paula es comparsa en triunfos y descalabros, haciendo un interesante triángulo equilátero con Acevedo, añeja punta de lanza de un grupo de alumnos militantes quienes, con más inocencia que inteligencia, creen en la utopía y en la posibilidad de un cambio.

Al final, frente a la frialdad de un escritorio, curtido por el filo de una realidad que no acaricia, un estudiante esgrimirá una negativa que nos pondrá a reflexionar sobre nuestros propios sueños resquebrajados, y el precio a pagar si queremos realizarlos.

Título: *Duro aprendizaje (Higher learning)*
Director: John Singleton
País: Estados Unidos
Año: 1995

Con una mirada afinada tras dos previas cintas, John Singleton disecciona los laberínticos nudos de ideas que pululan en las cabezas de las y los estudiantes de una universidad pública estadounidense quienes, en aras de superación y excelencia académica, adquieren sin proponérselo, el conocimiento que la férrea disciplina de la vida fuera de los libros ofrece.

Ambientada en las aulas, auditorios y dormitorios estudiantiles, la lente sigue las peripecias de un trío de jóvenes, distintos entre sí, que en su día a día se dejan envolver en la vorágine de ideas, ignorancia, deseos de aprender y la dureza de los prejuicios. Guiados por la cámara, nos enteramos del microcosmos de las fraternidades, verdaderos guetos donde las ideologías hierven y forman en el estudiantado bloques de personas que levantan barreras invisibles con el resto, y comparten en común tan sólo un aula. ¿Hasta qué punto las escuelas siguen siendo el lugar al cual acudir en busca de conocimientos y certezas? ¿Es más importante la educación aprendida de boca en boca, a golpes y fracasos, que aquella que descansa empolvada en bibliotecas?

Machismo, racismo, cabezas podadas de cabello pero sembradas de ideas supremacistas, y la fragilidad del amor, el acercamiento al otro como refugio de un mundo imperfecto para el cual toda educación es poca herramienta de defensa. En ocasiones, el conocimiento pone armas de destrucción en unas manos que sólo querían construir...❖



Jorge Cuesta, 1930, bajo licencia CCO

JORGE CUESTA Construcción de lo humano

Cuando el aire es homogéneo y casi rígido y las cosas que envuelve no están entremezcladas, el paisaje no es un estado de alma sino un sistema de coordenadas.

Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías¹

por Marco Raúl Mejía Jiménez

Por su propio movimiento interno, el conocimiento científico ha alcanzado los confines del diálogo ineluctable con otras formas del conocimiento. En este sentido, y al tiempo que reconocemos las diferencias esenciales que existen entre la ciencia y la tradición, advertimos no su oposición, sino su complementariedad. El encuentro inesperado y enriquecedor entre la ciencia y las distintas tradiciones del mundo hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica.

Declaración de Venecia²

La cita sirve a manera de síntesis de lo que pretendo plantear en este texto, en cuanto nos muestra cómo el camino planteado en los artículos de este libro gozan de antecedentes bien reconocidos que ya habían sugerido un camino de encuentro y reflexiones comunes entre esas otras formas del conocimiento que pertenecen a las grandes tradiciones culturales y la ciencia occidental, y para ello sugiere ese momento en el cual la visión lineal de esta última comienza a ser replanteada, para lo cual exige la búsqueda de caminos de encuentro entre las tradiciones y el conocimiento desarrollado. En esta perspectiva, este texto se inscribe en esa variedad de caminos que buscan actualizar los planteamientos de este coloquio (*Declaración de Venecia*) para nuestros días.

1 Este texto es un aparte ampliado del documento escrito para la serie “Diálogo de experiencias y pensamiento vivo”, libro 3, *Pluralismos epistemológicos y nuevos desafíos de la sistematización de experiencias*, Unaula - Fundación Confiar - Editorial Deliberar, Medellín. Tomado de Mejía Jiménez Marco Raúl coord., et al (2022) Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Bogotá, Ediciones desde abajo. Consulta libre, disponible en: <https://lacacta.files.wordpress.com/2022/10/libro-marco-raul-2022.pdf>

2 Cired-Unesco, Declaración de Venecia, comunicado final del coloquio: “La ciencia frente a los confines del conocimiento, prólogo de nuestro pasado cultural”, marzo 1986.

Pistas de búsquedas, indicios en múltiples caminos

Colocarse en el lugar de metodologías en general, y metodologías emergentes de investigación en particular, significa hablar de propuestas que han acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía, psicología social, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, decolonialidades, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actoría desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos LGBTI, grupos en condición de discapacidad y muchas otras, que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad.

Por ello, pudiéramos decir que estas propuestas se han ido desarrollando en el acompañamiento y en el empoderamiento de las prácticas de rebeldía que han acompañado las luchas de diverso tipo que a lo largo y ancho de América Latina se han realizado en el curso de la segunda mitad del siglo xx y lo transcurrido del presente expresados desde lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso y lo socialmente desigual, y en ese reconocimiento de la unidad entre lo humano y la naturaleza que hace que este se baje del pedestal de ser el rey y se reconozca como parte de ella, un eslabón más en la cadena de la vida.

Es así como muchos de los desarrollos conceptuales de la rebeldía han sido ejercicios de una Investigación Acción Participante IAP, así intente ser desechada por miradas que antes la trabajaban y ahora vuelven a nuevas elaboraciones del norte, las cuales hoy siguen modificándose a partir de sus troncos básicos. De igual manera la emergencia de otras formas de investigación como la sistematización, narrativas, reautorías, etnometodologías, metodologías orales³ de las cuales dan cuenta sus autores a partir de procesos prácticos de acompañamiento y presencia con y desde los grupos populares de nuestras realidades, lo cual ha devenido en concepciones variadas de la misma en cohe-

rencia con las prácticas que se acompañaron y los marcos conceptuales de quienes las desarrollan.

Este ejercicio ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas, muchas de ellas nacidas con un soporte propio, al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, y lo hacían desde una identidad específica, desde sus referentes contextuales y culturales, lo cual abría un amplio espacio para profundizar en la manera cómo en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euroanorteamericano, aun en sus versiones críticas.

En ese encuentro comenzaron a desarrollar propuestas metodológicas diversas y particulares, con otros soportes y formando a sus participantes en procesos no instrumentales, lo cual permitió la emergencia y la visibilización de esos aspectos ocultos por los caminos clásicos de la indagación y auscultación de esas realidades, para permitir a esos saberes populares, esa sabiduría tradicional, esos conocimientos ancestrales y los saberes identitarios manifestados y surgidos en las luchas y en la resignificación de nuestros quehaceres e identidades tomaron forma a través de sus propios lenguajes y narrativas.

De igual manera, existen posiciones críticas que plantearon, a lo largo del siglo anterior y en lo corrido del presente, anotaciones profundas a sus comprensiones. El presente artículo retoma, precisamente, algunas de esas críticas, tomadas en cuenta tanto en las concepciones del pensamiento latinoamericano como en el euronorteamericano y el disciplinar. Algunas de esas posiciones críticas, esquemáticamente las podemos sintetizar, según vemos a continuación:

- Una sobrevaloración de lo político, que en ocasiones generó desmedro de la reflexión epistémica;
- El desdeñar procesos metodológicos y avanzar con rigor en sus procesos a nombre de la crítica al objetivismo racional desde las propuestas transformadoras;
- Predominó en sus prácticas las dinámicas participativas y de animación socio-cultural, negando la teoría;

3 Existen otras que el límite del espacio no permite trabajarlas, pero que serán retomadas en futuras publicaciones de esta colección.

- Una epistemología populista que exalta el saber de los grupos populares, sobrevalorando su sentido común, y negando otros conocimientos;
- En muchos casos se tiene un discurso de izquierda soportado en epistemologías de derecha;
- Las técnicas participativas utilizadas en diferentes experiencias trabajan sobre un principio de supuesta neutralidad;
- En las relaciones investigativas y educativas, y de otros procesos vividos en América Latina, se tomó el saber popular como una especie de vulgarización o esquematización, bien sea de los grupos populares o del saber erudito;
- En la crítica al positivismo cientificista se cae en una sobreideologización crítica;
- Los procesos de formación reproducen mode los tradicionales de adoctrinamiento;
- En muchos casos la investigación la realiza el agente político externo, que actúa sobre los grupos de su interés y termina hablando por ellos desde imaginarios y representaciones que porta desde el momento previo a la misma investigación;
- La conceptualización de la acción no fue muy precisada y se terminó entendiendo como si fuera la resultante de la reflexión;
- El sentido del cambio social y político, como objetivo, dio origen a relaciones asimétricas en las que primó el conocimiento académico y las representaciones sociales por parte de grupos de extracción social diferente.

Como es posible observar en este listado, que habría que profundizar en futuros trabajos, el ejercicio que encontrarán en estas páginas se teje también desde la crítica a las prácticas y las experiencias de quienes nos antecedieron, pero siempre manteniendo el horizonte de intentar pensarnos desde nuestras realidades en un diálogo crítico con la tradición euronorteamericana.

Este ha sido un proceso lento, en cuanto ha significado ir reconociendo una problemática nueva, lo cual requiere afinar la mirada para poder dar cuenta de cómo eran reconoci-

bles esos elementos en un ejercicio cuidadoso para ver las manifestaciones de las huellas de sus culturas y sus vidas, de un mestizaje cultural que ha dado forma a un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad como fundamento de la constitución de identidades en estos territorios.

Ese ejercicio, desde las prácticas sociales situadas, fue visibilizando unas formas particulares y fundamentadas sobre principios no dualistas, haciendo un ejercicio de complementariedad que al tener que hacer el esfuerzo por explicar desde esos otros modos de enunciación, fue encontrando que los lugares clásicos de aproximación debían ser ampliados y replanteados para dar cuenta de esos elementos existentes y que era necesario explicar desde otras lógicas más en coherencia con las apuestas y las identidades que contenían y les daban vida.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que también daban cuenta de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual, en el ejercicio investigador, era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas manifestaciones de diferencia y diversidad también permitieron, a medida que se encontraban con esa riqueza, afinar las metodologías más allá de lo instrumental, los marcos conceptuales y las herramientas, para así permitir dar cuenta y explicar el mundo y representarlo como propio. Requirió, además, diseñar elementos que permitieran ver de manera más íntegra cómo eran los actores. Para quien transitaba propuestas de transformar las realidades, de sus desigualdades y opresiones, también le exigió reconocer una historicidad que daba identidad, y por ello la necesidad de profundizar en esas narraciones para buscar sentidos y explicaciones, para desaprender aquello en que habíamos sido formados, reconociendo en las enseñanzas, por ejemplo, de nuestros grupos originarios que “adelante es atrás” y “el presente se construye desde la ley de origen”, lo cual visibilizaba otro horizonte epistémico.⁴

⁴ *La educación propia en los resguardos de Riosucio, Caldas*, Planeta Paz, Bogotá, 2018.

Este ejercicio planteó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de una historia propia que nos permitirá dotarnos de nuevos acercamientos, de reconocernos a través de un ejercicio de intraculturalidad (diálogo de saberes) para la construcción de lo propio. Una opción que no era posible sin una confrontación de saberes que nos diferenciara y reconociera en lo otro diferente y diverso. Es allí donde toma forma la interculturalidad a la cual debemos ir con nuestro relato, el cual nos ubica frente a otras maneras de organizar las narraciones y otras tradiciones.⁵

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos en ámbitos de poder y saber, y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras y lógicas de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

El tipo de sistematicidad y de verdad del conocimiento científico, y sus sistemas de verdad, al tratar de generalizarse niegan otras maneras de ser, en cuanto su universalidad organiza una mirada que invisibiliza las formas específicas de la diversidad y sus manifestaciones en el saber, la sabiduría y el conocimiento.

Cargador con caja, s/f, Manuel Manilla (1830-1890?-), zincografía, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.



Hacer caminos entre la resistencia y la reexistencia

El ejercicio investigativo fue haciendo perceptible cómo esas visiones del mundo y sus imaginarios estaban vivas en las prácticas de muchos de los habitantes de nuestras realidades, pero no emergían o eran mantenidas como resistencia porque las dominaciones epistémicas, lógicas, lingüísticas, culturales, habían hecho su trabajo de control negándolas.

Pero esto también requirió de propuestas metodológicas que replantearan esas formas clásicas de usarlas en sus diversas variantes como recursos universales en la investigación, incluidas las críticas. Allí la realidad de una narración hecha desde los grupos subalternos como procesos y dinámicas de resistencia, que no habían encontrado sus narrativas para nombrarlo, logra su expresión desde sus particularidades contextuales e identitarias.

En estos procesos, a medida que se fue avanzando en prácticas investigativas propias, las metodologías se van convirtiendo en propuestas que reelaboran algunos métodos para investigar las prácticas desde miradas más comprensivas e integrales, permitiendo construir un campo al interior de la investigación, lo cual le significó entrar también en un diálogo-confrontación con las teorías vigentes, toda vez que esa manera universal de investigar nos había explicado, desde sus lógicas y procesos y en la afirmación de lo universal, la invisibilización de nuestras singularidades, por la dificultad que tiene para reconocer y valorar lo pluriverso y lo emergente. Es así como este proceso mostró una nueva dificultad en cuanto estas explicaciones van a requerir incluir, como parte de la misma explicación, a los sujetos con los que coexisten las dinámicas sociales en sus prácticas.

De igual manera, la objetivación de lo natural generada por la obsesión de objetividad de la modernidad, lleva a perder de vista la manera cómo lo que se investiga ha sido construido en otros mundos de sentidos y significados, y allí estas formas de investigación mostraron que es necesario dar cuenta de esos otros mundos conjugando explicaciones y sentidos de los conocimientos, los saberes, las sabidurías y no solo de las disciplinas, lo cual no significa desconocer su método, sino su insuficiencia para dar cuenta de explicaciones más holísticas.

5 Cendales, L.; Muñoz, J.; Mejía, M. R., *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*, Ediciones Desde abajo, Bogotá, 2016.

A medida que los diversos procesos de investigación nos fueron acercando a formas de conocimientos y saberes más intraculturales, fueron emergiendo organizaciones y explicaciones del mundo no reconocidas y que al colocarlas en su horizonte histórico están en las fuentes del Abya Yala, con su unidad de lo humano y la naturaleza rotos en la explicación euronorteamericana del mundo, la misma que se había consolidado como concepción universal a través de los sistemas culturales de socialización y educativos.⁶

Encontramos con el Buen vivir/Vivir bien en las comunidades actuales de los grupos originarios, claves que no solo dieron cuenta de que la separación sujeto-objeto era artificial sino que el determinismo traía consigo un alto componente de dominación, que en sus resultados prácticos era posible de ver en las consecuencias ambientales que vivía el planeta, apareciendo en nuestras realidades una desintegración de la armonía de la naturaleza y por vía de sus prácticas la negación de la diversidad como riqueza, además de que ese control se ejercía desde una visión antropocéntrica y patriarcal del conocimiento.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza, que habían vivido por siglos, también se rompía con la llegada de un conocimiento que soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición, lo cual hizo visible a través de los nuevos caminos investigativos una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido que toda enunciación contiene a las otras opciones que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

Estos acercamientos críticos también permitieron construir múltiples explicaciones que cada vez fueron dotando de mayor identidad y contenido a los procesos culturales de los saberes, de los conocimientos y las sabidurías, dando forma a lo propio como expresión de una tradición milenaria, por momentos ne-

gada y ocultada y que comenzaba a mostrarse como otro aspecto en donde tomaba forma la dominación capitalista en su proyecto de homogeneización biótica y cultural, con un relato universal por encima de culturas y territorios, haciendo del mismo el único que toma forma en nuestras realidades, expresión clara de colonialidad a través de la cual se controlaban mentes, cuerpos y deseos, hasta terminar siendo parte de la subjetividad de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar, aquella que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares.

Esta mirada oculta una totalidad del mundo, dejando de ver las discontinuidades en lo político con las cuales se teje la experiencia histórico social llena de conflictos e inconsistencias que en los ejercicios de investigación se ven como resultantes de la diferencia, la diversidad y sus manifestaciones en el ámbito de lo epistemológico y lo metodológico y, desde luego, transforma el entendimiento de la acción humana confrontando la naturalización de una sola narrativa, la cual es enunciada por las gentes de ese paradigma de poder cognitivo. Es así como comienzan a encontrarse los embriones de otra racionalidad diferente y complementaria a la predominante en Occidente en los últimos 500 años, con la cual la idea de diversidad se amplía a esas situaciones de pobreza crítica, desplazamiento, violencia, condición campesina, discapacidad, mostrando las formas culturales que se entretienen en ello.⁷

Esto también conlleva, en la esfera de lo político metodológico, la profunda sospecha de que nuestras luchas debían ser enriquecidas según los hallazgos y emergencias que los procesos investigativos de las prácticas nos iban mostrando. Un proceso que lleva a comprender que un lugar de constitución de esas metodologías se da en el marco de resistencia y conquista de derechos, pero que había un nivel de resignificación mayor en cuanto las dinámicas de investigación nos permitieron dar cuenta de que lo visibilizado debía ir a las luchas y allí las identidades subsumidas

6 Leyva, X.; Alonso, J.; y otros, *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras*. (Tomos I y II), San Cristóbal de las Casas, Cooperativa editorial Retos, México, 2015.

7 Zibechi, R., *Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2017.

y emergentes se constituían ahora como reexistencia.⁸

Es en este ejercicio práctico transformador, desde la reexistencia y la resignificación, en el que emergen con toda su potencialidad la necesaria complementariedad de saberes, donde lo visibilizado se constituye en otra narrativa con sus procedimientos, haciendo específicos saberes, sabidurías, conocimientos originarios, lo cual requiere trabajar desde otras matrices epistémicas y metodológicas, pero no en forma autosuficiente, negando las otras maneras de conocer propias del conocimiento científico, lo cual en muchos casos exigirá un ejercicio de diálogo de saberes para construir la complementariedad.

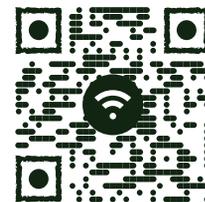
En las dinámicas de encuentro de los procesos sociales e identitarios con las nuevas teorías surgidas de esas rebeldías por darle forma a lo propio, que tiene un hito muy específico en nuestras realidades —para la crítica al mismo pensamiento crítico— en la propuesta del peruano José Carlos Mariátegui,⁹ proponiendo un marxismo indoamericano, lo que obliga a leer lo occidental en clave de nuestras identidades, proceso en el cual va surgiendo la práctica social como especificidad, lugar en el que se concreta la diversidad cultural, social, epistémica, ya que el actuar de las personas en sus territorios hacía real la singularidad de lo humano. En sus palabras: “No queremos ciertamente que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He ahí una misión digna de una generación nueva”.

La pregunta por darle forma y visibilidad a esos saberes y conocimientos sometidos y ese saber hacer que visibiliza las prácticas, y que bien auscultados dan cuenta de por qué y cómo llegaron a esa condición de subordinación, va a ser central a la hora de conformar las epistemologías del sur, ya que se saldrá de esa condición de objetos de estudio que hablan desde otro lugar, mostrando unas prácticas que ahora no están sometidas a los sistemas de ver más eurocéntricos, dominantes por décadas.❖



Juan, autor sin identificar, grabado, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

Leer artículo completo:



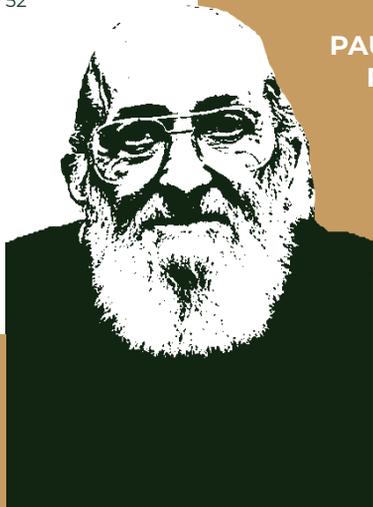
<https://bit.ly/4alvAji>

8 Rivera, S., *Oprimidos, pero no vencidos*, Ginebra, Unrisd, 1986.

9 Mariátegui, J. C., *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2007, Tercera edición.

PAULO FREIRE
Pensamiento crítico

Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.



Fotografía del Ministerio de Cultura Argentina.

EDUCACIÓN POPULAR Contemporánea

por **Martín Cañas**

La educación concebida como un bien común, nos hace partícipes y corresponsables de su realización y defensa.

Hablar de Educación Popular en la actualidad, es evocar el pensamiento reflexivo y crítico de Paulo Freire (1921-1997). Pensar a Freire hoy, nos conmina a tener un posicionamiento político-pedagógico para incidir en la transformación de nuestra sociedad actual y mejorar las condiciones de vida de nuestro pueblo. Es re-conceptualizar la educación como práctica política y ética liberadoras; hacerla contemporánea y potenciar las herramientas teórico-prácticas que Freire nos dejó como legado.

La Educación Popular concibe al aprendizaje como motor del desarrollo del sujeto y al proceso de educación como una relación social, en la que se establece un intercambio de saberes y conocimientos. Se trata de un proceso participativo de enseñanza/aprendizaje, basado en la experiencia práctica y contextualizada de los sujetos y grupos, cuyo funcionamiento es circular: **se parte de la realidad, se re-conceptualiza y se vuelve a ella para modificarla.** Esta práctica político-pedagógica empodera a los sectores populares, quienes pasan de ser sujetos/sujetados a ser partícipes de su propia historia mediante una intervención transformadora.¹

Sin embargo, cuando se piensa en retomar la concepción de la Educación Popular, se esgrime que Paulo Freire fue un pensador del si-

glo pasado que tuvo influencia en los años 60 y 70, que su “modelo” de educación ya no es adecuado para el tercer milenio, que hoy vivimos en una sociedad globalizada, etcétera. En este sentido es pertinente preguntarnos si la concepción de Freire está desactualizada, si en nuestro contexto actual no necesitamos de una pedagogía de la esperanza, de la indignación, de la autonomía y una educación concebida como práctica de la libertad: acaso, ¿hoy resultan obsoletos los conceptos de justicia, igualdad o inclusión? ¿Está fuera de época pensar que tenemos en nuestras manos la posibilidad de cambio y transformación?

Por el contrario, hoy sigue siendo imprescindible darle a nuestra práctica educativa un sentido político para emprender una praxis transformadora de nuestra realidad social —como lo proponía Freire— y afrontar los cambios que se nos presentan en este tercer milenio. Uno de los principales desafíos es encontrar formas de reflexión que nos ayuden a interpelar nuestros saberes. Esto requiere de una disidencia conceptual, de la autocrítica de nuestra práctica para descolonizar los modos de pensar, sentir y actuar, modelados por una visión hegemónica, herencia eurocéntrica colonialista que se erigió como pensamiento único, verdadero y universal. De Sousa (2010) propone crear distancia teórica y epistemológica con la tradición occidental dominante, y

¹ Texto producido por la "Mesa Político-Pedagógica del FinEs2" (Finalización de estudios secundarios), realizada en febrero de 2014, en el Municipio de Moreno. Provincia de Buenos Aires, Argentina.

considera que “el colonialismo interno no es sólo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (p. 14-15). Por ende, una educación con intención política y sentido crítico precisa dejar de ser funcional a la tradición del pensamiento basado en prácticas de saber/poder, dominación/sometimiento.

El cambio de época requiere de una praxis consecuente

Paulo Freire (1987) consideró que el paso de una época a otra requería de una acción consecuente con esos cambios. Se preguntaba: “¿qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo xx?” (p. 7). Por lo que, en nuestra época actual, cabe hacernos una pregunta similar: ¿qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades con el capitalismo neoliberal globalizado, en esta tercera década del siglo xxi? Siendo coherentes, responderíamos que: la educación con sentido político es praxis; reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo en beneficio de todas y todos.

El pasaje del siglo xx al xxi y los cambios en todos los ámbitos de la vida actual, se pueden entender por “el desarrollo del mercado mundial, el poder de las sociedades multinacionales, el esbozo de una organización ‘planetaria’, la extensión del capitalismo a todo el cuerpo social que forman, más allá de los Estados nacionales, una gran máquina abstracta que sobrecodifica los flujos monetarios, industriales y tecnológicos.” (Deleuze, 1980. p. 11). En nuestra sociedad actual, el capitalismo neoliberal globalizado desplazó el trabajo productivo al de servicios. Pasamos de ser ciudadanos a ser consumidores. La educación se convirtió en mercancía. Aparece un nuevo concepto, el “analfabeta tecnológico”. Se erige la posverdad mediática vs el pensamiento crítico y reflexivo. “En la esfera de la comunicación videoelectrónica la crítica ha sido progresivamente sustituida por una forma de pensamiento mitológico, y la capacidad de discriminar entre la verdad o falsedad de los enunciados se ha vuelto imposible e irrelevante.” (Berardi Bifo, 2007, p. 78).

El neoliberalismo hegemónico también se ha globalizado a través de “la imposición de los orga-

nismos financieros internacionales, se manifiesta en las reformas económicas, políticas, sociales y educativas y en la generalización de valores funcionales al modelo como son la competencia, la eficiencia y el individualismo.” (Torres 2011, p. 73). Pero no se trata de rechazar la globalización, ya que el desarrollo de los medios tecnológicos (internet, redes sociales, etc.) también nos ha permitido entender no sólo lo que ocurre en nuestra región, sino en otras regiones del mundo a nivel global, en donde surgen nuevos movimientos y luchas sociales que implementan diversas prácticas alternativas al neoliberalismo en el siglo xxi. Sin embargo, no podemos desconocer que “el narcotráfico y el mercado de armas ejemplarizan las desviaciones de la globalización; además, la concentración de la riqueza y el aumento de la pobreza también se globalizan” (Torres, 2011, p. 74). Con ello se ha globalizado, así mismo, la violencia, la crueldad, los discursos de odio, el miedo y la falta de empatía por el otro, por los excluidos que empobrecidos y desplazados se ven obligados a emigrar, a vivir en el destierro. “El fascismo social es una nueva forma de estado de naturaleza y prolifera a la sombra del contrato social, [...] trabajadores y clases populares están siendo expelidos del contrato social a través de la eliminación de derechos sociales y económicos, por lo tanto se convierten en poblaciones descartables” (De Sousa, 2010, p.43).

La filósofa española Adela Cortina, acuñó el término de “aporofobia”, que significa el odio, aversión o rechazo hacia las personas en situación de pobreza. La preocupación por el otro -que planteaba Freire- se diluye y hoy nos enfrentamos a la diseminación del miedo y el rechazo al otro/otra, a la diversidad y a lo diferente. “Estamos cada vez menos dispuestos a prestar nuestra atención gratuitamente. No tenemos ya tiempo para el amor, la ternura, la naturaleza, el placer y la compasión. Nuestra atención está cada vez más asediada y por tanto la dedicamos solamente a la carrera, a la competencia, a la decisión económica.” (Berardi Bifo, 2007, p. 178).❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/4aHkIlg3>

Soñamos con asaltar el cielo: los Libros de Texto Gratuitos de la NEM

(Parte II)

por Marx Arriaga Navarro



Muchacha leyendo, George Austin Periam, grabado, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

Regresemos así al siglo XIX: el cambio fue ideológico, pero las costumbres del mercado colonial se mantuvieron y el rol del material educativo fue el mismo. Cambiaba el tipo de domesticación y aparecieron nuevos patrones, nuevos caciques, nuevos administradores de la riqueza para el negocio de estos libros; pero su función seguía igual. Ahora los proyectos educativos estaban encabezados por un grupo selecto de mexicanos que, a fin de cuentas, constituían parte de la élite cultural de México (Roldán, 2022). Así, los nuevos y los viejos editores seguían jugando los mismos roles de poder; en donde “la lengua [y sus materiales educativos] eran compañeros del imperio”. Tan pocos cambios hubo, que los libros de corte católico seguían acaparando gran espectro de la producción y de las ventas (*ibid.*). Tuvieron que llegar José María Luis Mora, Gabino Barrera, José Vasconcelos, Martín Luis Guzmán y Torres Bodet para colocar unos cuantos contrapesos. El terreno estaba preparado; un mercado alrededor del material educativo con una base ideológica colonizante, corrupta, organizada y robusta. Un negocio que movía capitales nacionales y transnacionales. Unas conciencias cínicas, torcidas, resultado de una mala educación. La batalla no fue fácil. Vasconcelos, como si se tratase de un general en campaña, movió unas piezas y logró colocar la idea de una educación popular

y laica, de un nacionalismo cultural, de una formación normalista rural que generara un ejército de misioneros que llevaran a los lugares más remotos el evangelio de las ciencias (Concheiro, p. 63). Torres Bodet, como teniente de esta tropa de apóstoles culturales (Arteaga, p. 178; Gallardo, pp. 205-206), continuó el ataque con las baterías de la educación normalista y promoviendo una democratización en el acceso y cobertura de la información y los saberes enciclopédicos. Sin duda, fue una batalla sangrienta, vil y despiadada en donde los poderes fácticos conservadores veían a este positivismo, a este modernismo, como un peligro para su mercado. El golpe más certero y más doloroso para ellos fue cuando Torres Bodet convenció al presidente López Mateos para garantizar los libros de texto (Lozano, p. 283) de forma gratuita a toda la niñez mexicana. Repito, el terreno era horrendo, Torres Bodet lo describe así:

Llamé a varios de los maestros que pertenecían a la que estimaba mi “vieja guardia”. Los encontré indecisos, aterrados ante los jóvenes. ¿Qué había ocurrido durante mi ausencia? Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las Normales querían oír hablar de “apostolados” o de “misiones”. Advertían que, en nombre del progreso económico, el país estaba acostumb-

brándose a desmentir los ideales de la Revolución. Enterados de las fortunas que delataban o que escondían muchos hombres públicos, sabían que los verdaderos beneficiarios de la lucha librada por el país a partir de 1910 no eran tanto los campesinos y los obreros, cuanto los industriales, los banqueros, los comerciantes y los políticos. Se habían aliado, más o menos visiblemente, con los descontentos de otras fracciones del gremio trabajador, sobre todo con los ferrocarrileros y los telefonistas. Enarbolaban, cuando les convenía, las banderas de la disidencia, sin apreciar muchas veces la distancia que existe entre exigir y cumplir, pues sólo el que cumple bien tiene derecho a exigir que los otros cumplan. (2017b, p. 304)

A pesar de todo, en 1959, un clavo más se coloca en el féretro de la colonización. Las palabras del poeta contemporáneo estremecen el cuerpo. La cita es larga, pero vale la pena recordarla:

En febrero de 1959, tuve la oportunidad de obtener del presidente López Mateos una aprobación de la cual me siento todavía muy satisfecho: la que nos autorizó a editar y distribuir, por cuenta de la Federación, los libros de texto y los cuadernos de trabajo que recibirían gratuitamente todos los niños de las escuelas primarias de la República. [...]. Desde 1944 me había preocupado aquel gran problema. Hablábamos de educación primaria, gratuita y obligatoria. Pero al mismo tiempo exigíamos que los escolares adquiriesen libros -muchas veces mediocres- y a precios, cada año, más elevados. El 12 de febrero, tres días después de iniciar las tareas destinadas a elaborar el programa de mejoramiento de la educación primaria, el licenciado López Mateos firmó un decreto por el cual se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Había yo discutido el asunto, no solamente con él, en anteriores acuerdos, sino con varios profesores y hombres de letras. El entusiasmo del presidente me estimuló. Los profesores aplaudieron la idea, pero me expresaron múltiples dudas. Los hombres de letras me miraron como a un ser raro, que concedía incomprensible importancia a tan modesta literatura. Editar a los clásicos, como lo hizo Vasconcelos en 1921, eso, sin duda, valía la pena. Volver a publicar la *Biblioteca Enciclopédica Popular*, principiada en 1944 e interrumpida en 1948, sería también

un plausible intento. Pero ¿gastar millones en difundir kilómetros de prosa como la que abundaba en los manuales que conocíamos? ¿Quién redactaría esos nuevos textos?... Nuestros más célebres escritores no descenderían de las alturas de su Parnaso, para contar a los niños la historia de México, describirles su geografía, prepararlos a la lectura de Don Quijote y guiarlos por el camino que siguió otro caballero andante, llamado Simón Bolívar, entre montañas, batallas y convulsiones, hasta encontrar en la muerte la última libertad [...]. Antes de firmarlo, el presidente quiso enterarse de lo que costaría aventura tan arriesgada. Le proporcioné los datos que habíamos reunido. Representaban sumas cuantiosas. Y temí, en cierto instante, que debiésemos limitarnos a ofrecer exclusivamente textos gratuitos a los alumnos matriculados en los planteles de la Federación. El presidente aspiraba a más. "Todos son niños -me dijo- y todos son parte de nuestro pueblo." (*Ibid.*, pp. 366-367).

Este gran triunfo mexicano debe magnificarse y permanecer en nuestra memoria; no fue fácil quitarle de las manos a los editores peninsulares y sacar de sus arcas el negocio del libro de texto, al menos, en el nivel primaria. Por fin, "Los nadies" tendrían un espacio para confrontar ideas, para recuperar su identidad colonizada, para lograr un bienestar público; comunitario. Por fin, "Los nadies" serían el centro y sus culturas plantearían las bases para el diseño de sus políticas públicas. Ya no más, el lenguaje sería compañero del imperio. Ya no más, los materiales educativos se diseñarían para avasallar las culturas de "Los nadies" y colocar una visión del mundo blanco, masculino, patriarcal, europeo. Ya no más, las verdades occidentales enciclopédicas servirían como filtro para las desigualdades, como mecanismo de legitimación de políticas públicas excluyentes que benefician a unos cuantos...❖

Leer artículo completo:



<https://bit.ly/3PwgLTd>



Hipatia joven, 1908, Elbert Hubbard (1856-1915), bajo licencia CCO

HIPATIA DE ALEJANDRÍA Pensamiento matemático

Defiende tu derecho a pensar, porque incluso pensar de manera errónea, es mejor que no pensar.

El reloj

¿Las 12 p.m. es el mediodía o la medianoche?

por **Martín Cañas**

Planteamiento del problema

Nuestra habla en español contiene la temporalidad con las palabras “mañana”, “tarde” y “noche”, pero solemos usar las nomenclaturas a.m. y p.m., divididas por el mediodía. Todo funciona bien en la mayoría de los casos; está claro para todos que las 11 a.m. son las once de la mañana, que las 6 p.m. son las seis de la tarde y que las 10 p.m. son las diez de la noche.

Pero solemos tener confusión respecto a las 12, tanto del mediodía como de la noche.

Veamos las horas del día en una recta numérica:



Si seguimos la lógica, al mediodía habría que llamarlo 12 a.m. porque luego de las 11 a.m. viene el 12 a.m., y sin embargo, como en ese momento comienza la tarde, a veces nombramos al mediodía como 12 p.m., lo que hace que en ocasiones perdamos los autobuses o equivoquemos la hora en que comienza un espectáculo.

Problema lógico que afecta lo cotidiano

Cuando un concepto tiene dos significados distintos produce un problema lógico que puede afectar nuestra vida cotidiana; por ello, en matemáticas es fundamental el significado único de los conceptos aunque pueda ser interpretado de diversas maneras según el contexto. Por ejemplo, el uno (1) es la unidad en cualquier contexto, pero puede significar un árbol o una hora. Así, cuando hablemos de un árbol nos referiremos a una entidad plena mientras que, en lo cotidiano, una hora tiene siempre un grado de aproximación, siempre es más o menos una hora y la tolerancia depende de la situación.

Esto se ve en los aparatos electrónicos con reloj, como celulares, computadoras y demás. Algunos toman al mediodía como 12 p.m. y al cambiar la hora marcan 1:00 p.m., es decir que de las 12 p.m. se pasa a la 1 p. m., lo cual es una contradicción ya que del 12 se pasa a 1 de la misma referencia (p.m.), a diferencia del paso de 12 a.m. a 1 p.m., que marca el cambio de la mañana a la tarde.

Posibles respuestas

Para describir los fenómenos repetitivos hemos inventado la aritmética modular por la cual luego de una vuelta completa, se vuelve a empezar.

En una aritmética de módulo cuatro, por ejemplo, tenemos la secuencia

0 (origen) **1** **2** **3** **4** es equivalente a **0** **5** es equivalente a **1...**

El Cero no es “ausencia” sino un volver a empezar.

Volver a empezar quiere decir volver al origen, volver a cero, pero, la creencia de que el cero sólo significa ausencia o carencia, impide comprenderlo como origen.

El ejemplo típico de un fenómeno repetitivo de nuestra cotidianeidad, es el reloj de manecillas que contiene las horas entre 1 y 12. En el reloj tenemos un módulo de 12 horas. El nuevo día comienza a las cero horas que, por convención compartida, situamos a la media noche y cada 12 horas vuelve a cero.

Hrs.	0	1	...	11	12	13	...	23	24
	0 am	1 am	...	11 am	12 am = 0 pm	1 pm	...	11 pm	12 pm ó 0 am del siguiente día

La solución más lógica al problema planteado, conservando el módulo de 12, sería nombrar al mediodía como 12 a.m., o bien 0 p.m., y a la media noche 12 p. m., o lo que sería lo mismo, 0 a.m.

Otra solución que se está extendiendo en la mayoría de los países, sería tomar al día con módulo de 24 horas como hacen muchos relojes digitales en donde el mediodía es a las 12 hrs que es un punto único, y la media noche las 24 hrs., o cero horas del día siguiente.

¿Tú cómo enfrentas este problema? ¿Y tu comunidad qué dice? ¿Lo dejarían como está o lo cambiarían? ¿Tomarías la primera solución, la segunda, o se te ocurre una tercera?

¿Qué queremos que cambie y qué queremos que permanezca?

Hacer crítico un aprendizaje significa hacerse cargo de él. Nuestra cultura, como pecera cultural, naturaliza y por ello hace invisibles modos que implican un “siempre se hizo así”. Pero hay cosas que queremos que sigan como las hacemos y otras que quisiéramos cambiar...❖

El signo igual (=) en la enseñanza básica

por Anne Alberro Semerena

Todo símbolo matemático es la representación de una idea o concepto matemático. En la escuela, poco a poco se aprende qué signos existen y qué significan o cómo se utilizan. Así, al iniciar el estudio de la aritmética, se introducen los símbolos para denotar la suma, resta, multiplicación, división y el igual (+, -, ×, ÷, =).

Conforme se avanza en el estudio de esta disciplina, empieza a percibirse que los símbolos no tienen un significado único o existen dos o más símbolos para representar el mismo concepto.

Por ejemplo, para indicar una división, también se utiliza una línea horizontal; es decir, $12/5$ es la fracción doce quintos y también se utiliza para representar la división de 12 entre 5. Así mismo, en primaria nuestros estudiantes aprenden que el signo más (+) significa sumar y el signo menos (-) significa restar. Sin embargo, a partir de la introducción de los números enteros, los signos de más y de menos adquieren otros significados.

El signo +: {
 Operador binario: $5 + 3 = 8$
 Atributo (positivo): $+4 = 4$ (por convención)

El signo -: {
 Operador binario: $11 - 4 = 7$
 Atributo (negativo): -6
 Operador unitario (simétrico): $-x$

El caso del signo igual (=), no es la excepción. En el contexto de las matemáticas, cuando se piensa en este signo vienen a la cabeza tres palabras: igualdad, equivalencia e identidad. En ocasiones, los términos igualdad y equivalencia se utilizan como sinónimos y, en otras, los de igualdad e identidad. Así, por ejemplo, cuando decimos que las fracciones $2/8$ y $1/4$ son **equivalentes** o nos referimos a **identidades** trigonométricas, escribimos las **igualdades** $2/8=1/4$ y $\sin 2x + \cos 2x = 1$, respectivamente.

En matemáticas no existe una noción única de igualdad; depende de los ámbitos a partir de los cuales se defina. De aquí que su significado no es unívoco, sino que está ligado al contexto en el que se considere.

En la enseñanza de las matemáticas, a lo largo de la primaria y la secundaria, se utiliza el signo igual (=) de diversas maneras, sin hacer referencia explícita a su significado en cada caso. Este uso libre del símbolo tiene consecuencias en la comprensión plena de sus significados por parte de los estudiantes. Un porcentaje significativo lo utiliza de manera errónea o no distingue la diferencia de su uso en contextos aritméticos (mismo valor numérico) o en contextos algebraicos (mismo valor numérico para cualquier valor de las variables o en ciertas condiciones).

Profundicemos un poco más en estas ideas, mostrando algunos de los significados¹ del signo igual (=) en contextos aritméticos y algebraicos.

Propuesta de actividad

Este significado se refiere al uso del signo igual en una expresión incompleta que contiene una cadena de números y símbolos operacionales, seguida del signo igual. Por ejemplo:

$$2 \times 4 + 9 - 5 =$$

$$123 \times 47 =$$

$$\frac{4}{8} =$$

$$7 + x + 2(3x + 1) =$$

Este tipo de expresiones se utiliza en actividades donde se pide al estudiante el cálculo de operaciones o la simplificación con consignas del tipo “Resuelve”, “Encuentra el resultado”, “Simplifica”.

Operador

En estos casos, del lado izquierdo del signo igual (=) está una secuencia de operaciones, y del lado derecho, su resultado.

$$10 + 34 = 44$$

$$2x(x-1) - x^2 = x^2 - 2x$$

Equivalencia numérica

Se utiliza cuando las expresiones en ambos lados del signo igual (=) tienen el mismo valor numérico, aunque no la misma representación.

$$5 + 11 = 10 + 6$$

$$2 \times 2 = \frac{8}{2}$$

¹ Molina González M., 2006, Tesis Doctoral, Desarrollo de pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria, Universidad de Granada.

Equivalencia condicional

En un contexto algebraico, se encuentran expresiones en las que el signo igual (=) expresa una equivalencia que es cierta sólo para algunos valores de las incógnitas, aunque puede no existir ninguno en el conjunto de los números que se trabaja, o existir infinitos valores.

$$-3 + 4x = x + 9$$

$$x + y = 5$$

$$x^2 + 2x + 6 = 0$$

Relación de dependencia

En este caso, tanto en matemáticas como otras ciencias, el signo igual (=) se utiliza para indicar la relación de dependencias entre variables.

$$f(x) = x + 1$$

$$A = \pi r^2$$

$$F = ma$$

Identidad

En el contexto del álgebra, una identidad corresponde a una igualdad que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

$$a + 0 = a$$

$$a + b = b + a$$

$$(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

$$1 + 2 + 3 + \dots + n = \frac{n(n+1)}{2}$$

El signo igual (=) como una equivalencia que tiene unidades, por ejemplo $1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$.

Para asignar cierta conexión entre dos cosas: Manuel = 12 años.

Esta diversidad de usos del signo igual (=) hace que los estudiantes no comprendan bien a bien su significado, lo que los lleva a no comprender la relación de “ser equivalentes” o a cometer errores al utilizar el signo.

Cuando el signo igual (=) se utiliza como propuesta de actividad, suelen observarse errores

de comprensión. Algunos estudiantes resuelven por partes la operación $2 \times 4 + 9 - 5$ y, en su desarrollo, escriben: $2 \times 4 + 9 - 5 = 8 + 9 = 17 - 5 = 12$, sin percibir que los valores numéricos que están a la izquierda y a la derecha de los primeros símbolos de = no coinciden; es decir, utilizan al signo como un “separador” o un “espacio” y no como una igualdad.

Es en el contexto del álgebra, donde se presenta la mayoría de las dificultades para comprender el significado del signo igual.

- Al estar acostumbrados a utilizar el signo igual como un símbolo que “arroja” un resultado, expresiones del tipo $x+7=7x$ llevan a respuestas erróneas como $x+7=7x$, porque podrían querer dar un “resultado” de esa suma y/o porque consideran que $x+3=3+x$ o $x+3 = x+3$ no son respuestas correctas, dado que no “arrojan” un resultado o algo que pudiera considerarse distinto, al menos en su forma.
- Al resolver ecuaciones de primer grado, los estudiantes siempre buscan “dejar” la incógnita del lado izquierdo del signo igual. Posiblemente esto se debe a una simple costumbre de decir primero “la operación” y después “el resultado”, por lo que es más común decir “x es igual a 2” que “2 es igual a x”. En estos casos no se está tomando en cuenta la propiedad simétrica de la igualdad: si $a=b$, entonces $b=a$.
Asimismo, cuando se les pide que investiguen, por ejemplo, si $x = 3$ es solución de la ecuación $2(x+1) = x+5$, no comprenden que “x igual a 3” significa que el término x debe ser sustituido por su valor 3 para ver que los resultados que se obtienen en ambos lados del signo igual (=) son los mismos: $2(3+1) = 3+5$ de donde $8=8$. En estos casos se está utilizando la propiedad reflexiva de la igualdad: $a=a$.

- Cuando se trabajan sistemas de dos por dos ecuaciones lineales también surgen dificultades en la comprensión del signo igual (=). Si se plantea el sistema

$$\begin{cases} x = 3y - 7 \\ x = -5y + 9 \end{cases}$$

los alumnos tienen dificultad en darse cuenta que esas dos igualdades implican una tercera: $3y - 7 = -5y + 9$, debido a la propiedad transitiva de la igualdad: si $a = b$ y $b = c$ entonces, $a = c$. Por ello, en el mejor de los casos aprenden un algoritmo, pero no comprenden el porqué de él o no se sienten capaces de analizar las “equivalencias” o “relaciones” que se están planeando a través de un lenguaje algebraico que involucra una igualdad.

En contextos algebraicos, el significado del signo igual (=) es más de “relación” o de “equivalencia” que de “acción” o de “resultado”, por lo que sería importante empezar a trabajar estos significados desde la enseñanza de la aritmética con situaciones o actividades donde el estudiante deba buscar relaciones y no sólo resultados, planteando igualdades del tipo:

$$12 + 5 = \underline{\quad} + 6,$$

$$34 + 26 = 30 + 4 + 20 + 6$$

$$3 + 7 + 27 - 3 - 7 =$$

$$12 + 21 = 21 + \underline{\quad}$$

$$17 - 9 \neq 9 - 17$$

$$\text{Si } 5 = 4 + 1 \text{ y } 7 = 5 + 2 \text{ entonces } 7 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + 2. \spadesuit$$



JAIME TORRES BODET
Memoria

No hay problema social que no rescate como raíz recóndita la ignorancia.

Fechas para recordar y reflexionar

Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques.

10 de Marzo de 1951

Mujeres y mineros de Nueva Rosita con carteles durante caravana del Hambre, ca. 1951, Ciudad de México, Colección Archivo Casasola, © 514418, Secretaría de Cultura.inah.Sinafo.fn.México, Secretaría de Cultura-inah Méx., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Llega a la Ciudad de México la Caravana de la Dignidad, también conocida como Caravana del Hambre, que inició cuando trabajadores mineros de las empresas Mexican Zinc Company y Carbonífera de Sabinas, del consorcio ASARCO, Coahuila, comenzaron una huelga por mejores salarios y condiciones de trabajo. Las empresas y el Estado se volcaron contra los trabajadores declarando a Nueva Rosita en estado de sitio bajo patrullaje militar. Hubo detenciones arbitrarias, interrogatorios forzados y tortura, así como el congelamiento de los fondos de

la cooperativa minera por parte de la Secretaría del Trabajo. Por si fuera poco, se les negó el acceso a atención médica; las hijas e hijos de los huelguistas fueron dados de baja de las escuelas; la cámara de comercio prohibió a los comerciantes proveer alimentos e insumos a las familias o simpatizantes del movimiento y se dieron órdenes expresas de cortar los servicios de luz y agua a los líderes.

A pesar de haber sido uno de los movimientos de lucha más significativos en la historia de los trabajadores mexicanos, la huelga y la caravana no tuvieron los resultados esperados y la mayoría regresó a Coahuila en busca de otro empleo. El gobierno de Miguel Alemán instauró la "modernización industrial", lo que implicaba una relación cercana entre empresarios y Estado, anulando, poco a poco, el poder de los sindicatos y los derechos laborales.



30 de Marzo de 1999

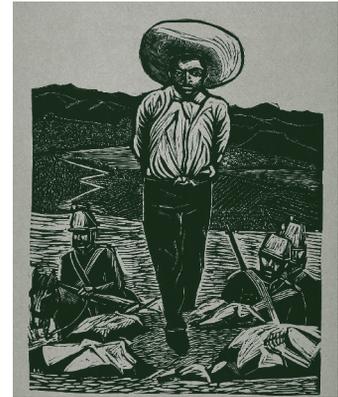
Yuri Knórozov fallece en San Petersburgo, Rusia, a causa de neumonía y de un derrame cerebral. Knórozov fue uno de los lingüistas estudiosos de la escritura maya más reconocidos en México y el mundo. Su primer acercamiento a esta cultura sucedió cuando formaba parte de una unidad militar en la avanzada del ejército rojo en Berlín. Al llegar a la biblioteca estatal, la cual estaba en llamas, rescató algunos libros que llevó consigo a Moscú al terminar la segunda guerra mundial. Entre ellos estaban *Los códices mayas* y *Relación de las cosas de Yucatán*, material que le sirvió para adentrarse al mundo de los gli-

fos y grabados mayas. Sus estudios lo llevaron a doctorarse en Ciencias Históricas y a ser un especialista en lingüística acuñando una de sus frases celebres: "No hay escrituras indescifrables, cualquier sistema de escritura producida por el hombre puede ser leído por el hombre".

En la década de los cincuenta, después de arduas investigaciones, Knórozov concluyó que los glifos mayas eran un sistema mixto de logogramas y fonogramas en los que cada glifo representa una combinación consonante-vocal, es decir una sílaba. De esta manera logró contabilizar 355 signos silábicos, la mayoría incomprensibles hasta ese momento.

10 de Abril de 1919

Emiliano Zapata es traicionado, emboscado y asesinado en la hacienda de Chinameca, Ayala, Morelos. Zapata fue engañado por Jesús María Guajardo, quien acordó unirse a él contra el gobierno de Venustiano Carranza, ofreciéndole armas, municiones y el fusilamiento de cincuenta soldados federales. Zapata acampó la noche anterior afuera de la hacienda con un grupo reducido de sus fuerzas; al entrar, acompañado sólo de una escolta de diez hombres, tiradores apostados en la azotea de la hacienda abrieron fuego y acribillaron al Caudillo del Sur. Su cuerpo fue enterrado en el panteón municipal de la ciudad de Cuautla y en 1932 fue exhumado y llevado a la Plaza de la Revolución del Sur. Sin embargo, su muerte no representó la derrota de la lucha que encabezaba; por el contrario, reforzó los ideales descritos en el Plan de Ayala para defender Libertad, Tierra, Justicia y Ley, retomados en 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en la Selva Lacandona de Chiapas.



Emiliano Zapata hecho prisionero por su lucha en favor de los campesinos, 1908, 1947, Ignacio Aguirre (1900-1990), inograbado sobre papel, 30 x 21.5cm, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

11 de septiembre

Esta fecha tiene dos referencias históricas de trascendencia. En 2001 se observaba, en directo y en gran parte del mundo, cuando un segundo avión se estrellaba en una de las Torres Gemelas de Nueva York mientras la otra se incendiaba y luego caían juntas. Fue una imagen tan fuerte que, al englobar todo lo sucedido, se denominó como “Caída de las Torres Gemelas” y dio paso al comienzo del tercer milenio con la construcción del nuevo enemigo para el sostenimiento de la industria militar: el enemigo musulmán que luego devino en terrorismo internacional.

También un 11 de septiembre de 1973, pero en Chile, Salvador Allende entregaba su vida resistiendo al golpe militar conservador encabezado por Augusto Pinochet.

El proceso popular había llegado al gobierno por vías democráticas, pero las fuerzas militares estimuladas por la prensa, las grandes empresas chilenas y transnacionales truncaron violentamente el proceso democrático con un río de sangre, mostrando que llegar al gobierno no era lo mismo que llegar al poder.

Este golpe fue el primer ensayo para imponer por la fuerza militar las ideas y el modelo neoliberal en un país de economía media como era Chile. Luego, en los años 80, Margaret Thatcher replicó este procedimiento en Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos de América, con lo cual comenzó a extenderse en muchos países durante la década de los 90 gracias al Consenso de Washington.



El cementerio, 1946, Lola Cueto (1897-1978), aguafinta, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

1 y 2 de noviembre (fiesta tradicional, no Halloween)

Existe una tensión constante en la vida cotidiana cuando se contraponen las tradiciones y los modos nuevos de festejar una fecha, a menudo versiones coloquiales de concebirlas.

No se trata de estar de un lado o del otro, sino más bien, de hacerlo de manera crítica, recordando su historia y su devenir actual en nuestra comunidad.

El Halloween es una tradición anglosajona que expresa el miedo a sus muertos y la creencia de que vuelven como fantasmas para hacerle daño a las personas.

La fiesta tradicional del Día de Muertos en México deviene de un trayecto colonial cristiano, por lo que se realiza durante dos días: el 1 (dedicado a los bebés o día de los Santos en la liturgia católica) y el 2 de noviembre (Día de Muertos propiamente dicho).

Sin embargo, no hay una única y monolítica mexicanidad, sino modulaciones en torno a algunas ideas como que el encuentro con nuestros ancestros es una fiesta donde se les recibe, alimenta y convive en su recuerdo. ❖



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA