

# asalto

# AL CIELO

REVISTA EDUCATIVA • Número 4 • Julio-agosto 2024



El Peón, Everardo Ramírez Flores (1906-1992), estampa, 20,4 x 15,5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**13**

Lo colectivo como construcción formativa

**23**

Andanzas pedagógicas hacia la autonomía profesional: sobre la proyección de vivencias educativas y la evaluación formativa

**4**

Los procesos emancipadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

ANTONIO GRAMSCI - EVALUACIÓN

**23**

Andanzas pedagógicas hacia la autonomía profesional: sobre la proyección de vivencias educativas y la evaluación formativa

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA - ENSAYOS  
DOCENTES

**13**

Lo colectivo como construcción formativa

LAURA MÉNDEZ DE CUENCA - BIBLIOTECAS  
Y FOMENTO DE LA LECTURA

ROSARIO CASTELLANOS - EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

**19**

La Escuela Primaria urbana "Prof. Vicente González Díaz", ubicada en la Ciudad de Oaxaca: una experiencia exitosa centrada en la interculturalidad de sus actores

**30**

Por un pueblo enamorado de la lectura



**34**

**Objetos transicionales  
y correlato objetivo:  
recursos didácticos para  
la enseñanza de poesía  
con niños**

**42**

**Una reflexión docente  
sobre los programas  
sintéticos y analíticos  
de la Nueva Escuela  
Mexicana para primaria**

BYUNG-CHUL HAN - CONTENIDO DIGITAL E IMAGEN

**33** Cine pupitre

JORGE CUESTA - CONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO

**34** **Objetos transicionales  
y correlato objetivo: recursos  
didácticos para la enseñanza  
de poesía con niños**

PAULO FREIRE - PENSAMIENTO CRÍTICO

**38** **¿Qué es una profesora  
y un profesor emancipado?  
Elementos para la reflexión,  
el debate y la acción**

**42** **Una reflexión docente sobre  
los programas sintéticos y  
analíticos de la Nueva Escuela  
Mexicana para primaria**

JAIME TORRES BODET - MEMORIA

**62** **Fechas para recordar  
y reflexionar**

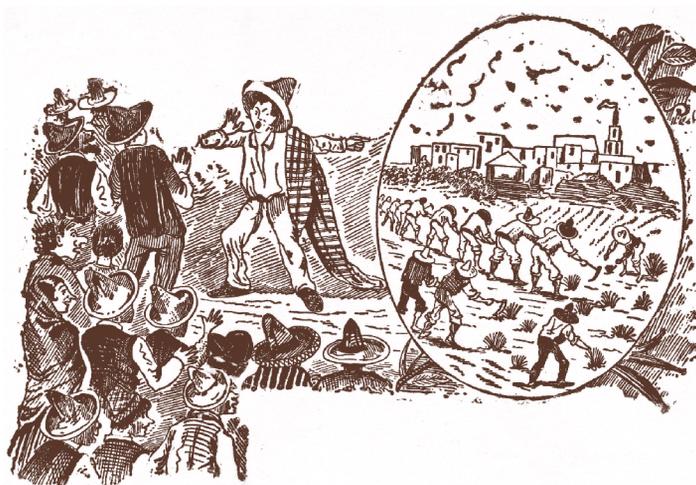
Asalto al cielo. Revista educativa

Director: Marx Arriaga Navarro · Coordinadora editorial: Irma Iliana Vargas Flores · Colaboradores: Anne Marie Pierre Alberro Semerena, David Baltazar Villavicencio, Ysabel Camacho Norzagaray, Martín Horacio Cañas, Luis Miguel Cisneros Villanueva, Fabiola González Lechuga, Fernando Lázaro, Fabiola López Ibarra, Mauro G. Peralta Silverio · Coordinador de iconografía y diseño: Alejandro Portilla de Buen · Diseño: Margarita Citlalli Ledesma Campillo.

Imagen pp. 2-3: *Paseo de la Reforma*, Vito Castro (1904-1987), estampa, 26.2 × 19.7 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

# Los procesos emancipadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

por Marx Arriaga Navarro



*Un hombre advirtiendo a los habitantes sobre lo que les podría pasar desde una andanada titulada 'Deportados a las Islas Mariás', ca. 1880-1910, José Cuadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 13,7 x 19,7 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 60.678.14.*

Pareciera que lo peor ha pasado. Las votaciones han demostrado el ánimo generalizado por la transformación de las instituciones y la vida pública. Pareciera que vamos a ser testigos del fin del individualismo, la meritocracia y el racismo. Pareciera que, como acto de magia, en un abrir y cerrar de ojos, la corrupción, el nepotismo, el tráfico de influencias, las puertas giratorias van a desaparecer... El ánimo nos dice que será así, pero necesitaremos más que voluntad para que eso suceda. Necesitaremos una estrategia que parta de lo político, minando la voluntad de aquellos que se sitúan en las resistencias, minando las trincheras donde se esconden aquellos funcionarios que operan en favor de los capitales privados, de la agenda neoliberal, del discurso de las competencias; aquellos que defienden las Olimpiadas del Conocimiento; aquellos que aseguran que organismos como OCDE, la UNESCO o el BBVA son instituciones amigas que velan por las necesidades del magisterio; aquellos que insisten en pervertir los Consejos Técnicos Escolares con mecanismos de evaluación homogéneos; aquellos que diseñaron los Comités de Formación y Evaluación; aquellos que ahora esperan convertirnos en víctimas y verdugos al instalar en cada Consejo Técnico Escolar un organismo que fiscalizará nuestras acciones y que hará cotidianos los mecanismos de seguimiento y persecución bajo una supuesta mejora continua. Necesitaremos una estrategia política que organice las acciones de los aliados e influya en el ánimo de los que toman las decisiones en una macro y micropolítica. Después podremos avanzar sobre lo cultural, fijando símbolos, abstrayendo los mitemas en donde pueden reconocerse los mitos globalizantes de cada comunidad, de cada patria; crisol de culturas,

generando místicas para recordar las gestas cuando se transformó nuestro territorio. Así, llegaremos a una estrategia administrativa en donde se reflexionen nuevas formas para el ejercicio del poder; nuevas formas administrativas para la gestión escolar; nuevas formas para evaluar el impacto educativo. En fin, una estrategia política, cultural y administrativa que refunde a la Secretaría de Educación Pública.

Ahora bien, reflexionando en particular el caso de Telesecundarias, el conflicto resulta claro: un subsistema acosado por políticas públicas que intentan unificarlo todo, olvidar su legado, su herencia cultural y desaparecerla al fusionarla con las Secundarias Generales y las Técnicas. En otros subsistemas este proceso funcionó o al menos se operó. Hoy, por ejemplo, en Educación Media es difícil distinguir las diferencias entre un COBACH, un CBTIS, o una Preparatoria, pues con el ánimo de convertirlo todo en un producto, hoy se ha pactado una currícula general, un tronco básico común. Eso que han llamado la educación dual; es decir, la capacitación básica para el futuro capital humano; carne de cañón para el hambre voraz de las empresas transnacionales; la neoesclavitud. Frente a esa obsesión por homogeneizarlo todo, por convertirlo todo en un proceso productivo, por trivializarlo todo en el desarrollo de habilidades y competencias, Telesecundaria se ve obligada a la resistencia. Frente a la sofisticación de la tecnología, Telesecundaria debería demostrar que siempre fue más que un programa de educación a distancia, fenómeno que no se imaginó Álvaro Gálvez y Fuentes. Prueba de ello, estas palabras que menciona en el 30 aniversario de las Telesecundarias, donde él asumía que las Telesecundarias sólo eran un programa asistencial para dar el servicio educativo a las personas más pobres del país:

Yo tuve un sueño, de que ese niño solitario y triste de las campiñas de México, que contempla el horizonte lejano, que se le niega toda esperanza de superación, pudiera tener acceso a la enseñanza media. Yo también tuve un sueño, que la enseñanza media se universalizara. Yo también tuve un sueño, que un día, para todos los mexicanos, la enseñanza media sea obligatoria y gratuita, como ahora es la enseñanza primaria; y ese milagro lo podrá hacer —he sido testigo ya de que lo han realizado en

otros países— la educación transmitida a través de la televisión [...]. Yo también tuve un sueño, que el indio prietito de mi patria, en donde hay tantos Juárez inéditos, tuviera la posibilidad de rebasar sus horizontes y proyectarse en otros ámbitos de la cultura, [con] la enseñanza transmitida a través de la televisión por la sabiduría de los telemaestros y con el apoyo de los maestros coordinadores.<sup>1</sup>

Desde su visión priísta paternal, para Álvaro Gálvez el éxito de Telesecundaria era ese asistencialismo que velaba por aquellos “indios prietitos” con los que según él era empático y caritativo, pero para la 4T eso sabe a poco. Nosotros no nos conformamos con una matrícula y una cobertura. Nosotros buscamos una justicia social, buscamos una reivindicación cultural, buscamos frenar el colonialismo. Para la 4T, una Telesecundaria es más que un satélite, una señal televisiva, un libro de texto y una televisión. Fenómeno que ni el mismo Agustín Yáñez imaginaría en aquel 2 de enero de 1968 cuando al inaugurar el servicio de la Telesecundaria pensaba de ella:

Considerando que hay insuficiencia de medios para satisfacer la demanda de enseñanza media, especialmente en las áreas rurales poco pobladas... que el empleo de los modernos medios de comunicación, como la radio y la televisión, han permitido un movimiento renovador en los sistemas educativos que amplía la capacidad y la extensión de las escuelas secundarias, con las posibilidades de la enseñanza audiovisual, experimentada metódica y suficientemente [...], que ha revelado coeficientes de aprovechamiento similares a los de la enseñanza directa.<sup>2</sup>

¿Se imaginan que hoy la 4T se conformara con decir que las Telesecundarias son buenas porque los estudiantes aprenden lo mismo, se gasta menos presupuesto en el servicio o se generan competencias en TIC's necesarias para el ámbito laboral? En ese caso, tiremos por la borda todas las ilusiones de aquellos que votaron por un cambio e imitemos el discurso de esa derecha rancia que pide más inglés, más computación, más robótica, más matemáticas; más ciencia. Aquella derecha rancia, buenaondita, que desea sirvientes sumisos y bien educados. A esa derecha rancia, a esos seudofuncionarios de la 4T que no entienden qué es una comunidad y que de inmediato se imaginan pueblos

1 Secretaría de Educación Pública. "Los orígenes de la Telesecundaria". La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. México: SEP, 2010, p. 27.

2 *Ibid.*, p. 36.

olvidados, pobres, ignorantes; a todos ellos les digo: si una Telesecundaria se mantiene con vida, a pesar de que el estado fracasa en estar a la altura de la sofisticación tecnológica que vivimos; a pesar de la dificultad para captar la señal televisiva; a pesar de unos materiales educativos monoculturales, distantes de las necesidades de los territorios; a pesar del rezago en infraestructura del centro educativo; si a pesar de todo ello, la Telesecundaria se mantiene con vida, es por su origen cooperativo, herencia de la educación popular, de las Casas del Pueblo, y los misioneros culturales pos-revolucionarios. Todos sabemos que la instalación de una Telesecundaria requiere más que voluntad política o administrativa. Si la comunidad no reconoce la necesidad de una Telesecundaria; si el pueblo no se organiza en un patronato para su instalación; si el docente no supera los límites del centro escolar, los límites del material educativo, y provoca la imaginación de los estudiantes, su reflexión y acción; es decir, su conciencia crítica, la Telesecundaria se marchita o no se instala. Por ello, a pesar de quitarles la señal televisiva, de rezagarlas ante la sofisticación tecnológica, de negarles servicios básicos; las Telesecundarias, en este país, resisten. Resisten por el ánimo popular que las sostienen.

Sin embargo, hoy, gracias a lo que se ha llamado la cuarta transformación, vivimos un momento particular, podría decirse "raro". Por primera vez en años, se recuperó la señal televisiva: miles y miles de receptores se instalaron a lo largo del país, junto con nuevas pantallas, contenidos y libros de texto interculturales y demodiversos. Hoy, sin grandes aspavientos políticos, la Telesecundaria es el programa con más inversión presupuestal de toda la educación básica. Con estas acciones, uno pensaría que viviremos una nueva época dorada de las Telesecundarias... Porque el ánimo de los patronatos y de los Estados sigue allí. A diferencia de otros subsistemas educativos, como el normalismo rural, en donde las administraciones estatales temen por la formación de disidencias populares, las Telesecundarias en todo el país se aprecian desde la formación de una ciudadanía noble, sumisa y agradecida. Con estos factores, uno imaginaría los buenos tiempos que se avecinan, pero ello no necesariamente va a ser así.



Un hombre en bicicleta atropellando a la gente, de una andanada titulada 'La Bicicleta', ca. 1880-1910, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 8 x 12.7 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.62.

El nuevo enemigo de las Telesecundarias en particular, y de la educación básica en general, fue gestándose de una manera sutil. Me refiero a esta sociedad del consumo que insiste en ocultar los conflictos, las contradicciones sociales y las desigualdades. Esta educación estéril, seudocientífica, sin compromiso social, ni político, que fue instalándose en los últimos 30 años en la educación formal institucional de nuestra patria. De ahí que los territorios ya no sean los mismos. De manera sutil, con una estrategia cultural, se instaló la idea de que el conflicto es algo negativo, que las contradicciones son subjetivas y que las desigualdades no son estructurales, sino el resultado de la holgazanería y la falta de compromiso de las personas que insisten en ser pobres porque no quieren esforzarse. Esta nueva sociedad lo quiere todo y lo quiere ahora. Frente a eslóganes como “*Just do it*” / “Sólo hazlo” o “El mañana es hoy”, nuestros pueblos perdieron la posibilidad de pensarse desde un pasado para la construcción de un futuro. Nos instalaron en un infernal presente homogéneo, como si viviéramos anclados en un día de la marmota, sin la posibilidad de reflexión sobre los conflictos porque insisten en que es de mal gusto hablar de ellos; que es símbolo de debilidad y holgazanería pensar que hay desigualdades estructurales injustas. Un presente perpetuo con un discurso superficial y positivo que anula cualquier diferencia. Y si alguien intenta alguna reflexión, señala alguna incongruencia o insiste en denunciar alguna desigualdad estructural, se le margina, se le tacha de antisocial, radical, revoltoso o como diría Claudio X González: “pinches delincuentes”... La pregunta que ahora nos importa es: ¿cómo las Telesecundarias, con todos los nuevos recursos promovidos por la 4T, se enfrentarán a la formación de este estudiante instalado en el consumismo, en un infernal presente en donde, aparentemente, no hay conflicto, ni contradicciones o desigualdades? Porque dependiendo de la cultura del individuo, la mirada cambia sobre su realidad. Para el ciudadano consumista, el acto de mirar debe ser simple y fugaz porque una mirada compleja que reflexione, que busque los detalles del mundo, los conflictos, las contradicciones, consume mucho tiempo y, como bien sabemos, “el tiempo es dinero”. Así, la cultura del consumo obliga a los individuos a desarrollar una mirada transparente que se centra en objetos transparentes como si fueran un producto. TikTok, Instagram o Twitter son buenos ejemplos. Las imágenes que se presentan en esas plataformas son transparentes; nada las nubla, ni tampoco hay algo atrás de ellas. Son imágenes simples, superficiales,

que pueden consumirse en segundos con una mirada fugaz, sin compromiso alguno. Ello en nada se parece a la mirada compleja que una cultura popular solicita. En la cultura popular, nada es transparente; todo es conflictivo, todo está evolucionando y todo es cuesta arriba. La mirada en la cultura popular es reflexiva, es una mirada contemplativa que se instala en la memoria histórica. En la cultura popular, la mirada no se enfoca en un objeto transparente como lo hace la cultura del consumo; aquí nada es sólo lo que aparenta. Hasta lo más nimio, por ejemplo, los arreglos de popote que se cuelgan en las calles, en las fiestas populares, no son objetos transparentes; están cargados de simbolismo. Para la mirada compleja de esta cultura popular, el objeto abandona su irrelevancia, su transparencia y se convierte en un objeto trascendente. Este objeto trascendente descubre los conflictos, las contradicciones, las desigualdades estructurales de nuestros territorios. Por momentos su trascendencia es tan grande que no sabemos cómo “consumirlos”. Es decir, el objeto trascendente no se consume, no se sostiene sobre su costo o el capital que genera. Los objetos trascendentes se sostienen sobre el amor, la fraternidad y la sororidad. Decir comunidad, decir cultura popular, es mucho más que las simplezas con las que intentan provocar miedo figuras tétricas como la de Guevara Niebla, quien asegura que detrás de comunidad hay atraso, ignorancia, y un pueblo bárbaro que vende a sus hijas, que les arranca los clítoris, que está hundido en el alcohol y la holgazanería, que come carne humana, que es bárbaro porque goza de la vileza y los vicios. Claro, como estos intelectuales persignados, miedosos de la cultura popular, no salen de Polanco, de la Roma, de San Pedro Garza García; siguen fantaseando con Calibán, con la dualidad entre civilización y barbarie. No son capaces de reconocer las prácticas colonialistas, ni la domesticación que sufre lo popular.

Históricamente, la Telesecundaria se creó con una mirada compleja, pero ahora las circunstancias la obligan a tomar decisiones. Continuar solicitando una mirada compleja en los estudiantes o migrar hacia una mirada transparente, consumista. Si el subsistema se decanta por esto segundo, deberán empezar a imaginar los contenidos semejantes al estilo de TikTok; en donde sus docentes se parezcan más a *influencers* que a agentes culturales. ¿Se imaginan preparar clase al estilo de un *youtuber*? Sería gracioso y trágico evolucionar de misionero cultural, de maestro, de docente, de técnico de la educación, de facilitador, de mediador, a creador de contenidos o *showman*.

Sin embargo, si Telesecundaria insiste en requerir una mirada compleja a sus estudiantes; sus estudiantes requerirán una estrategia para crear esa mirada compleja porque hoy no tienen desarrollada esa capacidad. Como lo he explicado, los tiempos han cambiado. La cultura cambió y los estudiantes desconocen cómo mirar de esa forma. Sin el afán de normar la formación de las personas, considero que, para desarrollar una mirada compleja en un sujeto consumista, se necesitan acciones sobre dos categorías. Primero, la promoción del ocio contemplativo. Sin duda, ello implica la acción más transgresora para este sistema de consumo. Recuerden: “tiempo es dinero” o “no hay nada más valioso que el tiempo”, frases acuñadas por el capitalismo que erradica o censura la idea de ocio. Pregúntense, en la cultura en donde nos encontramos instalados: ¿qué tan difícil o fácil es tener un rato de ocio o de ocio contemplativo?, ¿cuántos de ustedes, al finalizar esta reflexión, asistirán, por ejemplo, a algún museo a contemplar desde el ocio alguna de las obras ahí expuestas?; o peor aún, como resultado de nuestra educación llena de prejuicios y diferencias estructurales: ¿quién podría estar delante de alguna de aquellas obras por más de 5 minutos, reflexionando sobre ellas, sin que el estrés ciudadano, los problemas económicos, emocionales, etcétera, nos obliguen a salir corriendo del lugar o simular una contemplación mientras nuestra mente intenta resolver los problemas que nos tienen alienados?

Y si nosotros, con una formación clásica, con una conciencia crítica, conscientes de la lucha de clases, egresados, en algunos casos, del normalismo rural, miembros de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM); es decir, si nosotros como personas críticas no lo logramos, ¿qué podemos esperar de un estudiante heredero de una cultura de consumo? ¿Se imaginan la violencia y la frustración que sufrirán estos estudiantes al observar un objeto trascendente con una mirada transparente consumista? ¿Qué podrían decir estos estudiantes, por ejemplo, de aquellos símbolos festivos, si bajo su mirada transparente sólo son adornos mal hechos con popotes y flores de plástico, colgados en las calles...? Recordemos aquel momento de *Las manos de mamá*, cuando Nelly Campobello describe esta escena:

Todo se acaba, las mesas, las sillas, los holanes de encaje, los pasteles, los colores de los talones de los niños sanos, los manteles, las tazas de té, los anillos, las monedas de plata y de oro, los costales de maíz. Al nacer, nada de estas mentiras traemos. Entonces, ¿para qué sufrir mintiendo para obtener cosas de mentiras?, ¿por qué no cerrar los ojos y extender la mano? Nos lo enseñó mamá. ¿Por qué no ser como Ella? Sabemos que Ella va a reír al ver que seguimos jugando con la tierra roja: aquí las vaquillas, acá los toros; las vacas en este rincón; las yeguas se meten corriendo por aquí...

Las gentes que viven de mentiras dirán: “¿Pero si son frijoles? ¡Nos los comemos en sopa!” Mas como ellos no están en nuestro mundo, nosotros no los oímos. En cambio, percibimos la sonrisa de Ella, que nos dice: “Sí, hijos; jueguen, para eso tienen a su madre (así como Ella nos lo decía entonces), y si quieren quebrar las tazas, quíébrenlas.” Para Ella valía más una sonrisa que una taza; una mazorca de maíz, que una lentejuela.

Al igual que mamá, esta mirada compleja (única mirada capaz de percibir los objetos trascendentes), se forma con mucha paciencia y constancia. Además, la motivación para lograrla no surge de una gratificación económica, del dinero, sino del amor, la fraternidad y la sororidad.

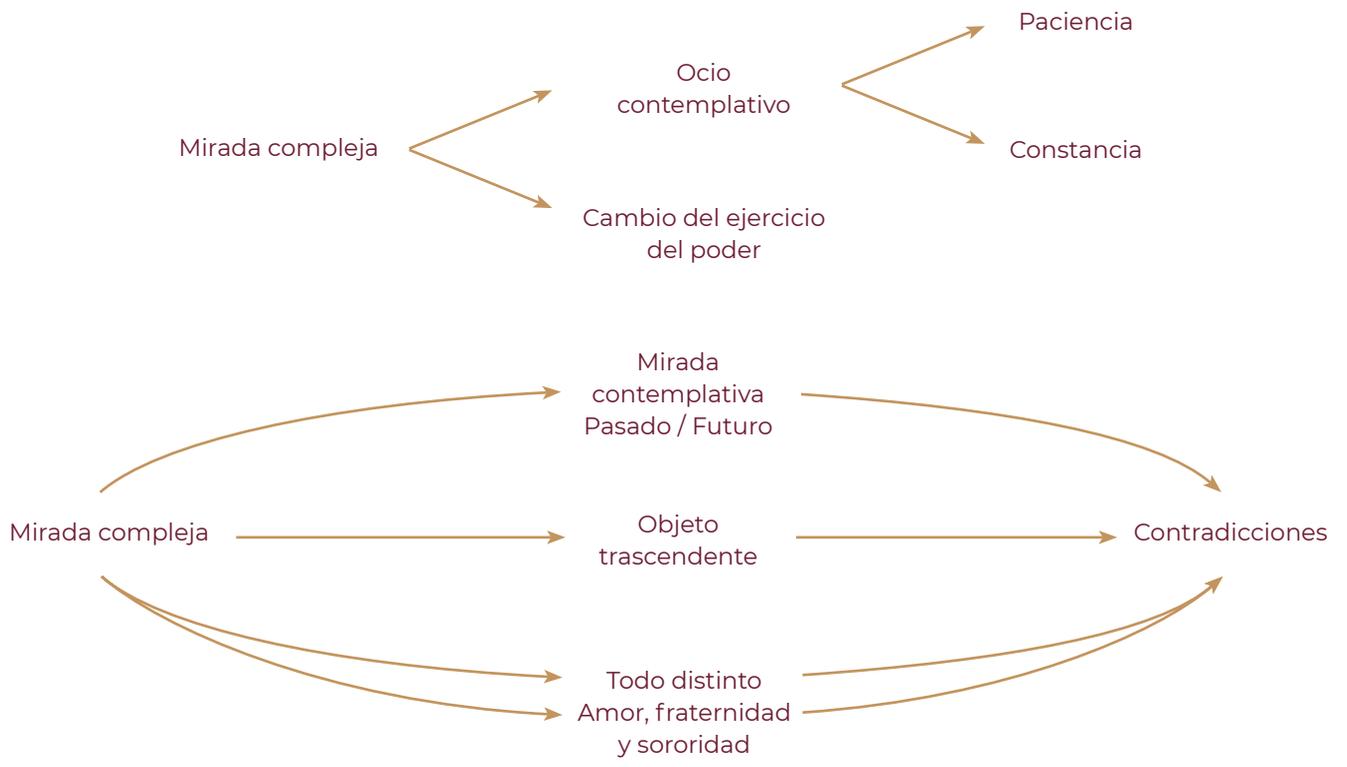
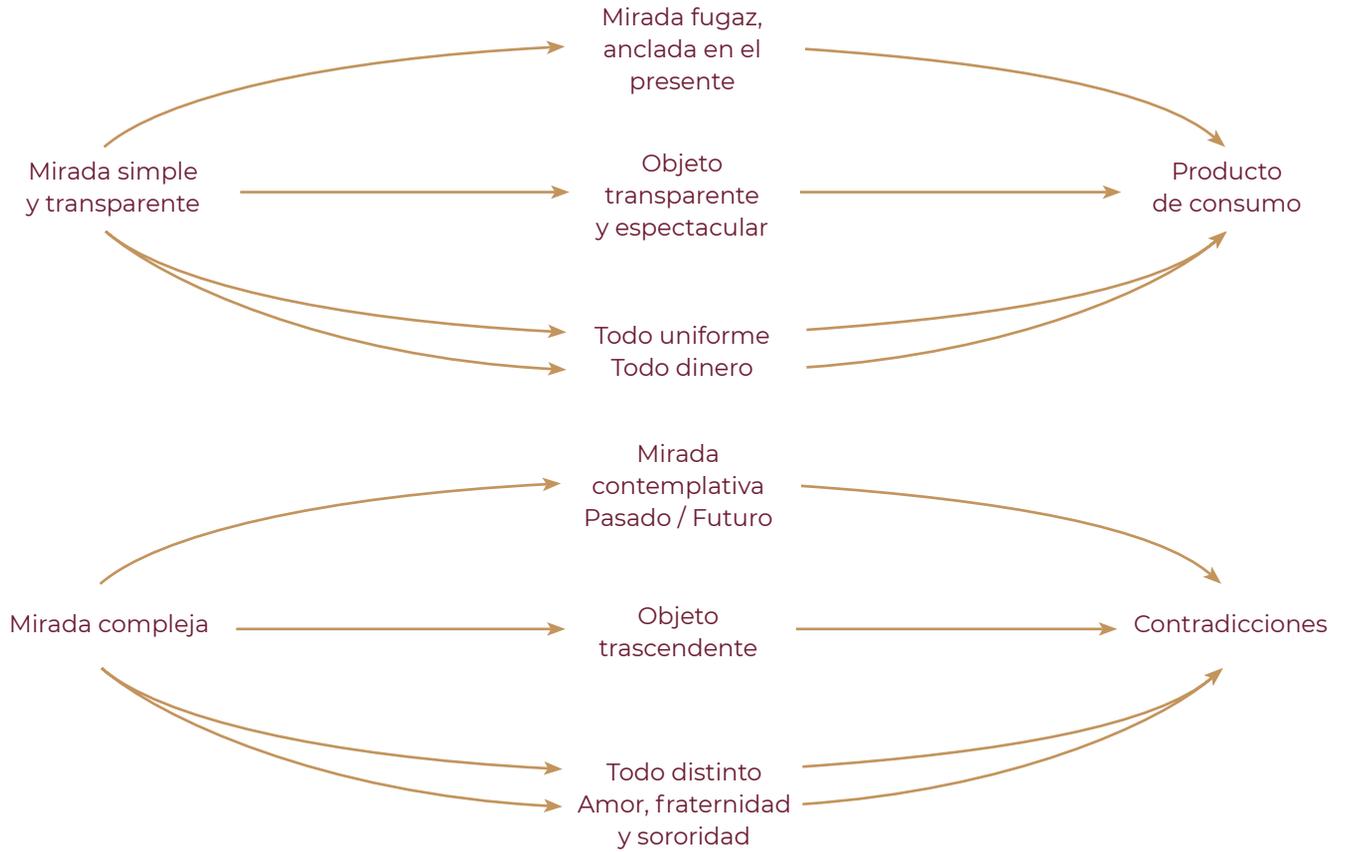
Por último, el ocio contemplativo o motor de la mirada compleja, no sólo requiere paciencia y constancia, también requiere una nueva forma de ejercicio del poder. En la cultura del consumo se promueve una manera simple para el ejercicio del poder. Como la meta en esa cultura es la acumulación del capital, todo gira en la estrategia para maximizar el rendimiento. Así, las categorías *eficiencia, eficacia y funcionalidad*, se convierten en la piedra angular para el todo, en estándares que fijan los mínimos aceptables. En esa sociedad del rendimiento, el miedo se convierte en el gran obstáculo para la transformación. Y ante el miedo al fracaso, el sujeto se somete a aquellos estándares. En cambio, el poder complejo, emanado de una cultura popular, se sostiene de la reflexión, acción y transformación, aplicadas en las contradicciones y los conflictos de cada territorio en donde no se impone una cultura o una hegemonía, sino se generan las condiciones para que los opresores y los oprimidos puedan reflexionar sobre sus condiciones, el sistema estructural de desigualdades, las incongruencias y los conflictos que disimula la cultura del consumo. Todo por medio de una mirada contemplativa, forjada en el ocio y templada por la paciencia y la constancia.

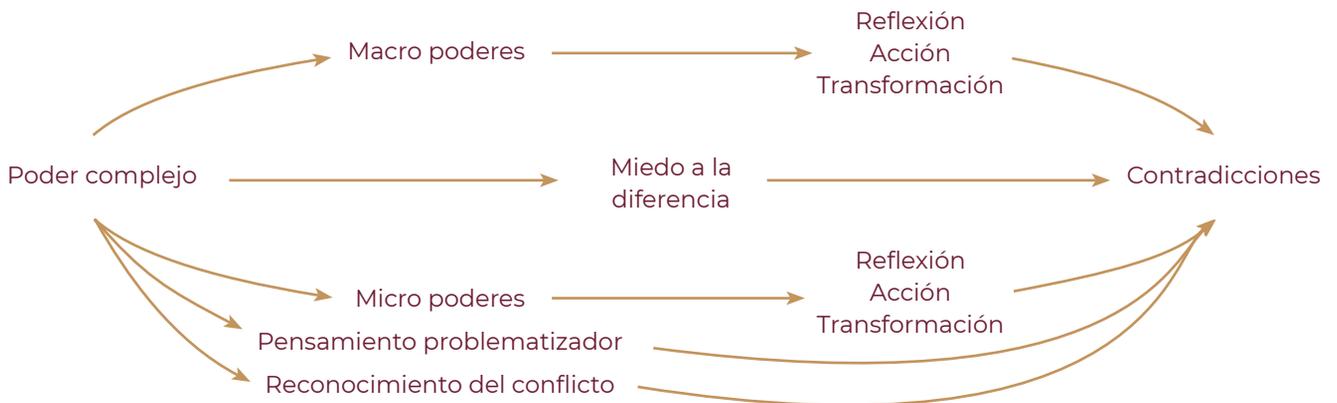
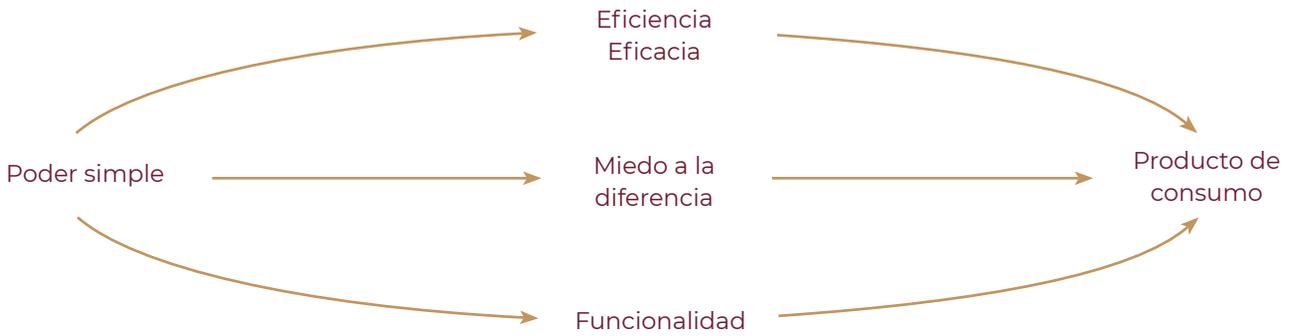
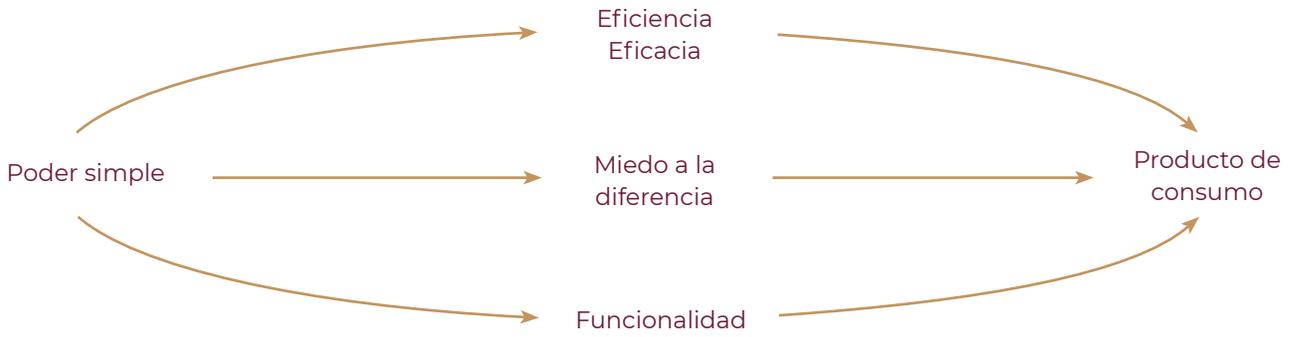
Por lo tanto, el subsistema de Telesecundarias en particular, pero de toda la Educación Básica en general, se encuentra en la encrucijada de tres caminos. Primero, su tradición cooperativa, sus patronatos y el compromiso social. Segundo, la sofisticación de la tecnología, la cual genera la fantasía de que algún producto innovador, como podría ser un pizarrón electrónico, una tableta, una Micro PC, provoquen el resurgimiento mágico del programa. Y tercero, una cultura del consumo que lo cosifica todo, que lo homogeneiza, que por el afán del rendimiento individual, aliena a todos, desapareciendo al diferente, al que no quiere entrar en el redil del consumismo. Ahí está la crisis de Telesecundaria, un subsistema que se debate entre su tradición, la sofisticación de la tecnología y los vientos del cambio. ¿Pero qué hacer? No puedo terminar este texto sin una propuesta de estrategia política, cultural y administrativa. Claro, no puede ser una estrategia con diez etapas porque no puede confundirse con unos diez mandamientos. Tampoco puede tener siete u once porque esta estrategia surge de lo popular, no de la alta cultura. Así, deberían ser ocho etapas o doce como si fuera un romance o un corrido popular:

1. **Reconocimiento de un conflicto.** No importa si es superficial o surge de las desigualdades, la lucha de clases o el colonialismo; partamos de la indignación. Reconozcamos el sentimiento de indignación que surge al tomar conciencia de un conflicto que creemos relevante. Iniciemos por ahí, por concretar o verbalizar algo que apreciamos como un posible conflicto. Obliguemos a nuestro cuerpo a sentir algo, a salir de la monotonía, de la frialdad de esta sociedad del consumo y que aflore la indignación.
2. **Lectura de la realidad.** Superar la conciencia ingenua para intentar una conciencia real que cuestione el origen del conflicto. Si se preguntan: ¿qué es una conciencia ingenua? Imaginen una persona deshumanizada, un autómatas que no piensa, no siente; que no se cuestiona, que asume que la vida es así y que es inútil intentar cambiarla. La conciencia ingenua es el resultado del infernal conformismo de esta sociedad del consumo.
3. **Reconocimiento de la otredad.** Obligarse a ver el mundo como lo observa el diverso, el marginado social, el ninguneado, el silenciado histórico. Detenerse un momento, desdoblarse e imaginar en qué quiero convertirme, cómo sería el día de mañana, cómo sería mi territorio si las cosas cambiaran. En fin, imaginar cómo sería el bienestar común si se diseñara una comunidad diferente a esta sociedad del consumo.
4. **Reconocimiento de las clases sociales.** Si mi reflexión logró definir quién soy, de dónde vengo y qué sueño ser, ahora es momento de reflexionar sobre las desigualdades estructurales: ¿quién está arriba, quién está abajo?, ¿quién es un opresor, quién es un oprimido?, ¿cuáles son los privilegios, cuáles los castigos?, ¿cómo se ejerce el poder, cómo se somete al individuo?, ¿cómo se coloniza y cómo se logra decolonizar primero el cuerpo, luego la mente y por último, el alma?
5. **Reconocimiento de la cultura.** Si somos parte de una comunidad, ¿cuál es el aparato ideológico que compartimos? De todas las incongruencias que vivimos, de todo aquello que no tenemos certeza, de todas las preguntas que evitamos abordar como: ¿qué es la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿qué es el amor?, ¿qué es la fraternidad?, ¿qué es la sororidad?, ¿por qué los niños crecen?, ¿por qué envejecemos?, ¿por qué las plantas florecen en primavera?, ¿por qué llegó el invierno? Todo de lo que no tenemos certeza; todo lo que resolvemos con mitos que nos tranquilizan ante la incertidumbre; todo

eso es la cultura. Así, para esta estrategia es necesario reflexionar sobre aquellos mitos globalizantes de la colectividad que nos dan identidad. En otras palabras, reconocer la propia cultura y sus diferencias con las culturas de los demás.

6. **Reconocimiento de las desigualdades.** Poco a poco, nuestra conciencia real se convertirá en una conciencia crítica, pero para ello es necesario reconocer las desigualdades estructurales que no sólo son económicas, sino culturales, lingüísticas, sexogenéricas, políticas, geográficas, emocionales, etcétera.
7. **Alinear voluntades comunitarias.** Ahora que nuestra reflexión es robusta, compleja, anclada en la realidad; debemos compartir los hallazgos, buscar consensos, generar colectivos; construir comunidad. Alineemos la voluntad de los miembros en la comunidad en favor de una agenda política por la cual valga la pena luchar, ofrecer el tiempo y la energía para un combate en favor de la comunidad en donde los acuerdos se defiendan y respeten.
8. **Organización de colectivos.** En este mundo consumista e individualista que sataniza la organización, que insiste en que cada uno de nosotros debe preocuparse por los suyos, no puede haber una afrenta más grande que organizar colectivos democráticos, diversos, demodiversos. Organizar colectivos bajo una agenda política clara, con acciones claras, con un calendario claro, con un horizonte de expectativas claro en donde se reconozcan las implicaciones del bienestar común.
9. **Comunicación.** No se trata sólo de comunicar al interior del colectivo, de la comunidad; sino de ejercer la comunicación que trasciende nuestro territorio y que entra en aquellos espacios inhóspitos, aquellos espacios en resistencia; aquellos espacios en donde la esperanza del positivismo aún tiene vigencia. Aquellos espacios en donde aún se espera la llegada de nuevas tecnologías sofisticadas que lo resolverán todo. Es ahí donde nuestra comunicación debe ser efectiva y convencer al disidente sobre cómo una comunidad demodiversa es mejor que un colectivo inhumano.
10. **Cooperación comunitaria.** Ahora que podemos comunicarnos fuera de la comunidad, con otros territorios, valdría preguntarnos: ¿cómo coordinar esfuerzos en una agenda política regional?, ¿cómo hacer de la lucha un patrimonio, un estandarte en donde otros se puedan ver reflejados?, ¿cómo coordinar esfuerzos?, ¿cómo promover una estrategia dinámica, entre los miembros, que se adapte a las necesidades de los territorios?, ¿cómo evitar que los procedimientos de cooperación limiten las acciones de transformación cuando se solicite a los miembros, lealtad y disciplina desde la horizontalidad?, ¿cómo construir hegemonías sin cometer los mismos vicios y abusos que las anteriores?, ¿cómo desplazar a los opresores sin caer en la tentación de utilizar las armas melladas que han dejado regadas por todos lados?
11. **Insurgencia magisterial.** Las acciones transformadoras, fruto de la reflexión cultural, económica y social, son un acto que violenta al *statu quo*. Los sectores tradicionales, acostumbrados al ejercicio del poder, acusarán cualquier acción transformadora como un ejercicio violento. La Secretaría de Educación Pública se encuentra en la misma circunstancia; ella es hegemonía. Al estar ellas en la punta de la pirámide, no podemos esperar que cambien como si fuera un acto de generosidad o de misericordia. Para que la transformación, por todos anhelada, sea una realidad, se necesita la insurgencia magisterial.
12. **Consolidación del poder.** Después de la insurgencia magisterial, de sus acciones transformadoras continuas, tarde o temprano la institución y las hegemonías cederán. Al desplazarlas, darán lugar a nuevas formas de ejercicio del poder. Tal vez esta etapa sea la más delicada porque siempre estará ahí la tentación de disfrutar los privilegios de las élites desplazadas. Debemos ser muy humildes para imaginar un ejercicio del poder diferente. Una sociedad democrática, demodiversa; una comunidad que no discrimine, que no margine. Una sociedad donde todos tengan voz. Una sociedad donde el blanco, barbado, de ojos claros, (y no sólo me refiero al físico de un tipo de persona; aunque algunos somos morenos oprimidos, llevamos por dentro un blanco barbado escondido) no menosprecie ni impere; una sociedad donde no se solapen o promuevan las desigualdades.❖







**RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA**  
Ensayos docentes

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

Rafael Ramírez Castañeda, bajo licencia CC0.

# Lo colectivo como construcción formativa

por **Fernando Lázaro**<sup>1</sup>

En la realidad latinoamericana surge la ineludible necesidad de una educación pública capaz de generar una transformación cultural, desafiando el *statu quo* del capitalismo predominante mediante el planteamiento de un debate ético en defensa de los avances de la justicia social y, por ende, de la justicia educativa y de los derechos conquistados y por conquistar, en un avance sincrético que busque modificar la manera en la que interpretamos el mundo, introduciendo perspectivas críticas y proponiendo alternativas que cuestionen el sistema establecido. La idea es pensar, generar, construir una *verdadera* educación emancipadora comprometida con la transformación social, promoviendo procesos de concientización que permitan a los sujetos reconocer las opresiones en sus vidas y emprender acciones, militancias de resistencia.

Esta revolución cultural, social y política se fundamenta en diversos postulados:

1. La ruptura epistemológica de perspectivas tradicionales como dadas y únicas.
2. La descolonización de nuestro pensamiento, abriendo paso a formas de conocimiento liberadas de modelos eurocéntricos, heteronormativos, hegemónicos y patriarcales.
3. La incorporación de los feminismos y la cuestión de género como proyecto político.
4. La inclusión de la perspectiva afrodescendiente y de los pueblos originarios, desde perspectivas interculturalidades críticas.
5. En cuanto a las pedagogías alternativas, se aboga por la pluralidad, reconociendo los diferentes tipos válidos de enfoques y prácticas. En lugar de adherirse a una única metodología preestablecida, nos sustentamos desde una perspectiva política definida.

---

<sup>1</sup> Educador Popular, cofundador de la CEIP Histórica, cofundador de los Bachilleratos Populares. Profesor Investigador de la Universidad Nacional de Luján; miembro del CT CLACSO “Educación Popular y Pedagogías críticas”; autor de varios libros y artículos sobre Educación Popular y Educación de Adultos.

Es crucial comprender qué entendemos por *alternativo*. No se trata simplemente de innovar, sino de transformar rabiosamente nuestras relaciones sociales. La innovación, que para muchos representa la sinonimia nuevo = bueno, es una creación del capitalismo cognitivo para contraponer, a través de ciertos adelantos tecnológicos, lo nuevo con lo viejo, vaciando los entramados que se generan en la relación opresor-oprimido, privatizando y mercantilizando todo conocimiento. La verdadera transformación ocurre al repensar la educación en todos los ámbitos de nuestras vidas, no sólo en el contexto escolar. La clave está en utilizar las pedagogías alternativas desde todas sus acepciones para transformar tanto a la escuela como a la sociedad en su conjunto, a través de un compromiso constante en la acción, el diálogo y la militancia (en cualquiera de sus dimensiones). Hablamos de educación cuando entendemos a la misma como un entramado social de disputas constantes, de relaciones de poder, de enredos colectivos que tensionan las perspectivas praxeológicas individualistas que en muchas regiones del mundo se intentan instalar al grito de sálvese quien pueda...

Es esencial considerar lo colectivo como una construcción formativa para la creación de comunidades educativas más allá de lo social, lo cual implica desbordar lo eminentemente escolar para conjugar una multiplicidad de redes y de enfoques: asaltar la comunicación y derribar barreras que puedan inhibir o restringir los procesos de construcción de conocimiento. La falta de una formación docente política, creativa y revolucionaria se atribuye, en parte, a la naturaleza individualista de la práctica docente y a la escasa participación en los procesos de construcción. Por ello es fundamental crear espacios educativos que fomenten el diálogo, la autonomía y la solidaridad, con una responsabilidad compartida por toda la comunidad.

Repensar la educación pública implica liberarla de enfoques academicistas y abrazar las luchas populares en tanto planteamientos pedagógicos contrahegemónicos con el objetivo de ver a la escuela como un espacio político, en constante movimiento y en relación con los diferentes espacios barriales, comunales. La formación política en el ámbito docente se vuelve indispensable para desmitificar las relaciones de poder en la sociedad y capacitar a los sujetos para la construcción de un poder propio y participativo, en colaboración con otros y otras, en la lucha por la igualdad y la justicia social.

En tiempos de genocidios pedagógicos es menester reconfigurar las interseccionalidades como herramientas para dar cuenta de las múltiples desigualdades sistémicas y, a partir de ello, generar otras relaciones pedagógicas como desafíos para inquietar, agenciar, incomodar, ciertos teoremas establecidos que sólo contribuyen a profundizar las diferencias sociales.

Es desde estos intersticios y quiebres pedagógicos que se busca instaurar una dinámica de confrontación epistémica. El conocimiento es una construcción social y simbólica; por lo tanto, la definición de qué conocimientos enseñar no debe ser resultado de decisiones individuales, sino que deben reflejar las necesidades, urgencias y deseos colectivos arremetiendo en contra de beneficios y privilegios de ese 1% del mundo que posee más riqueza que el resto de la humanidad. En este contexto, los conocimientos que circulan en establecimientos educativos deberían servir para examinar y problematizar estas disputas sociales que los han constituido.

La realidad misma de los sujetos debe convertirse en objeto de conocimiento, dado que son seres sociales que construyen su realidad y su cultura. Los conocimientos no deben estar determinados por imposiciones prescriptivas, sino que deben ser elegidos de manera consciente, reflexiva, colectiva y política, con

el fin de facilitar la problematización. Esto implica fomentar, a través de diversas perspectivas de pensamiento (deductivo, experimental, histórico), la reflexión crítica y la articulación con la realidad.

En tiempos de derechización del sentido común, es urgente que los y las docentes pensemos en las educaciones populares como posicionamiento político en todos los espacios educativos. La educación popular dentro del Estado implica la implementación de prácticas educativas y políticas que promueven la participación activa de la sociedad en la toma de decisiones y en la construcción de conocimiento. Aunque tradicionalmente la educación popular ha estado asociada con movimientos sociales y organizaciones de base independientes del Estado en algunos contextos, en algunos espacios educativos de Nuestra América se ha buscado integrar esta perspectiva dentro de las estructuras gubernamentales y del sistema educativo oficial.

Pensar la educación popular dentro del Estado puede tener varios objetivos:

1. **Democratización del acceso a la educación pública gratuita y popular:** se compromete a que todos los sectores de la sociedad tengan posibilidades (sobre todo los de más bajos recursos) de acceder a la educación, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico.
2. **Participación social:** promueve la participación activa de la comunidad en la gestión de los sistemas educativos, incluyendo la toma de decisiones en políticas educativas, la elaboración de currículos y la administración de las instituciones.
3. **Pertinencia cultural y social:** reconoce y valora los conocimientos y las experiencias de las comunidades locales, integrándolos en el proceso educativo para hacerlo más relevante y significativo para los y las estudiantes, teniendo en cuenta el concepto de interculturalidad crítica.
4. **Transformación social:** busca utilizar la educación como una herramienta para el cambio social y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, combatiendo la exclusión, la discriminación y otras formas de injusticia social.



Juarr, 1950, autor sin identificar, estampa, 18,5 x 12 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

No se trata de que haya más educación o de que haya más escuelas, sino de entender que la escuela o cualquier institución educativa no es en sí misma transformadora, sino que se trata, en algún punto, de decisiones políticas: cómo lograr la justicia educativa en textos, contextos, territorios y tiempos adversos, contradictorios y desiguales; entender la lucha educativa en término de posibilidad, de crear todo un cúmulo de sentidos y subjetividades y un espacio propio para esas posibilidades.

La utopía iluminista de lograr la igualdad plena mediante la expansión de la educación es uno de los argumentos preferidos del liberalismo para justificar su aversión a las reformas que implican transferencias de recursos económicos entre sectores sociales para favorecer a quienes menos tienen. Doscientos años de expansión del sistema escolar han dejado en claro que la educación por sí misma no cambia la situación económico-social de las personas, ni de los pueblos, si no puede volcar sus resultados en un mercado laboral que los reciba e integre con justicia, si los espacios de producción simbólica no son accesibles para los sujetos que la educación ha formado, si la trama social no se abre para dar lugar a los nuevos educados por el sistema. Pocos enunciados son tan cínicos como aquél que se pronuncia frecuentemente ante el espectáculo de la miseria, de la delincuencia o de la degradación social: “lo que le falta a esta sociedad es educación” (Puiggrós, 2011: 146-147).



El afilador, 1947, Isidoro Ocampo (1910-1983), estampa, 52.5 x 36 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

La implementación auténtica de la educación popular dentro del Estado puede requerir cambios significativos en las políticas y estructuras educativas existentes, así como un compromiso real por parte de las autoridades gubernamentales de trabajar en colaboración con la sociedad y los movimientos populares. Esto puede implicar la asignación de recursos financieros y humanos adecuados, la formación de docentes y funcionarios y funcionarias educativas en enfoques participativos y democráticos y la promoción de una cultura de diálogo y respeto mutuo en todos los niveles del sistema educativo, así como también revertir el aislamiento de lo político en nuestros actos.

Dicha implementación implicará llegar a consensos y derribar ciertos mecanismos sociales que son testimonios de ciertos basamentos de matrices positivistas intrínsecos en cada gesto, en cada cuerpo, en cada tic constitutivo de ensambles dentro de un Estado capitalista y burgués que nos configura como sujetos individuales.

Latinoamérica tiene muchas experiencias desde donde fundamentar esa educación popular. La campaña del CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto para la Reconstrucción), de Argentina, de 1973 a 1975 fue una experiencia palpable que, desde el Estado, llevó un proceso de alfabetización a todo el país a partir de la concepción de una educación popular. Asimismo, es posible historizar otras experiencias que se fundaron al calor de la campaña de alfabetización cubana.

En los últimos años podemos referenciar como construcciones que vinieron a derribar años de políticas educativas neoliberales, tradicionales, positivistas, la ley de Educación de Bolivia: Avelino Siñani – Elizardo Pérez en el 2010 y actualmente todo el proceso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que instalaron un gran debate dentro de la sociedad e incomodaron a varios sectores de diversos intereses tanto políticos como económicos. Las educaciones populares tienen que dar batalla frente a las expresiones de derecha fascista en Latinoamérica, las cuales supieron configurar un entramado de categorías que se instalaron en el inconsciente colectivo de forma casi perversa y punitiva; tienen que ser, en sí mismas, espacios de militancia íntegros. Hoy toda expresión de construir pensamiento crítico se resignifica llamándola adoctrinamiento, una categoría que no abre debate en los espacios de educación pero que sí se ha instalado como acusación a todo proyecto o idea progresista. Sin embargo, dentro de las dicotomías entre transferir y construir, está eso a lo que se refieren con adoctrinamiento. Podría hacerse una relación epistémica entre adoctrinamiento y transmisión; el papel de la escuela desde la matriz sarmientina y liberal y cómo esa matriz define no sólo dentro de la escuela entre docentes y estudiantes sino fuera de la escuela, y, por otro lado, el pensamiento crítico y su construcción de conocimiento. Desde este planteo, la categoría crítica sería equivalente a una *bajada de línea*. Más allá de que entendemos que la cuestión es al revés, cuando los sentidos son edificados como verdad, no hay mucha posibilidad de revertirlos y se termina cayendo en una lógica de culpables e inocentes. Las escuelas son un campo donde se dirimen poderes y resistencias; docentes y estudiantes están en el medio de todas estas disputas, intentando generar algo que pueda sacar al estudiantado de ese estado de pasividad, inmediatez y conformismo.

El adoctrinamiento es una imposición de creencias y valores. Debatar cuáles son esos valores es una contienda. Muchos espacios educativos privados enuncian la educación en un conjunto de valores; otros y otras enuncian que se perdieron los valores. Si una escuela no es pensada como adoctrinadora, no puede jamás educar en valores, así como tampoco hay un valor que se haya perdido. Si se hubieran perdido, ¿dónde fueron a parar? ¿Están escondidos? ¿O los valores son susceptibles a un contexto social, político, económico y no se pierden, sino que van cambiando y en algunos casos licuándose? Los valores se refieren a las creencias y principios que se consideran como ideales o deseables en una sociedad determinada y son promovidos a través de diversos medios, como la cultura popular, los medios de comunicación, la educación y la política. Esa comunicación, esa educación y esa política son intersticios donde ingresa el neoliberalismo fascista y genera formas de vivir en una sociedad determinada. Hoy, los medios de comunicación hegemónicos, junto con las redes sociales en el mundo, son los principales generadores de sentido común y, en la mayoría de los casos, están sostenidos por grandes corporaciones multinacionales.

Esos valores incluyen la formación del individualismo, la competitividad, el éxito económico, el consumo por el consumo mismo, los estereotipos estéticos, la heterosexualidad, la masculinidad y la feminidad tradicionales, entre otros. A partir de la irrupción de los movimientos feministas en el mundo, la feminidad se ve tambaleada y exorcizada por las luchas que hacen que lo femenino y también lo masculino estén en un terreno claro de disputas. Una gran pulseada que lleva adelante los movimientos feministas populares es disputarle al neoliberalismo la posición de la mujer y otras identidades no sólo en el campo laboral, sino en todos los espacios donde haya una mujer o una disidencia.

Es necesario repensar las enseñanzas y los aprendizajes desde educaciones populares que tensionen los saberes instituidos y abran posibilidades a nuevas invenciones; que desde allí podamos empoderar a los/as sujetos, darles voz, cuerpo, espíritu, brindarles nuevas herramientas para posibilitarles nuevos futuros y volver a definir su especificidad. Y más que nada comenzar a pensar en los cuerpos como territorios en disputa, cuerpos críticos planteando las disidencias y las desigualdades sociales desde todas sus configuraciones. (Lázaro, 2019:25).



Un arriero y una mula parados en un camino con una iglesia al fondo, ca. 1880-1910, José Guadalupe Posada [1852-1913], grabado en metal tipográfico, 8,7 x 14,5 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.79.

A partir de todos los errores y aciertos, de todas las luchas en las calles, de las que dibujan siluetas en las veredas, desde cualquier rincón y comunidad de Nuestra América, vamos construyendo poder popular para los postergados y postergadas, los desarrapados y desarrapadas de este mundo teniendo como faro el camino que construyeron desde Simón Rodríguez a Paulo Freire, hasta nuestros días. Hoy el grito es urgente, hoy lo colectivo es primordial para resistir y luchar desde nuestro campo contra todas las formas impuestas. Desde nuestros quiebres y nuestras grietas, las luchas populares han sido y siguen siendo semillas de ese otro conocimiento por nacer, siempre. Las educaciones populares no tienen definición, no son... se están haciendo... ❖



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 Mex., reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

## La Escuela Primaria urbana “Prof. Vicente González Díaz”, ubicada en la Ciudad de Oaxaca: una experiencia exitosa centrada en la interculturalidad de sus actores

por **Mauro G. Peralta Silverio**<sup>1</sup>  
gelacioperalta@gmail.com

Este trabajo sintetiza los hallazgos de una investigación cuyo propósito fue documentar una experiencia educativa exitosa centrada en la diversidad intercultural<sup>2</sup> de una escuela primaria pública en la ciudad de Oaxaca donde la participación de sus actores logró construir una educación alterna, flexible y reflexiva para la formación de sus alumnos. La metodología utilizada fue un estudio de caso Stake (2007) desde el enfoque interpretativo Wittrock (1997). Para dar cuenta del contexto sociocultural de la escuela focalizada, se asistió al plantel con el objeto de vivenciar las experiencias del colectivo docente. El instrumento para el trabajo de campo fue una entrevista semi estructurada a informantes clave: un profesor fundador, la directora del plantel y el supervisor escolar. Resultados: se identificó **una pedagogía alternativa** que, de acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo, concuerda con lo planteado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM); se demostró que se puede reconstruir la práctica educativa al incluir aspectos interculturales de la diversidad de sus actores y se confirmó la necesidad de la gestión de un colectivo para verificar el seguimiento del trabajo colaborativo.

Se concluye que los docentes deben identificar las necesidades contextuales de sus alumnos para incluirlas en la mejora de su práctica

cotidiana. De esta manera, su experiencia necesita complementarse con actualización y profesionalización para seguir consolidándose mediante el fortalecimiento de su proyecto educativo.

\* \* \*

Históricamente, el propósito del Sistema Educativo Nacional (SEN) ha sido homogeneizar el servicio escolar a nivel nacional para que todos los estudiantes logren los aprendizajes señalados en el Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP); es decir, que ninguna región geográfica del país, ninguna escuela pública o privada de cualquier nivel educativo, ni ningún actor educativo, sea alumno, docente, directivo o supervisor escolar puede salirse del control oficial. Es por ello que esta experiencia educativa resulta ser innovadora como una alternativa a esta postura hegemónica, autoritaria, burocrática y tradicional.

El problema radica en que, como no está permitido un proyecto educativo escolar alterno, oficialmente no existen proyectos educativos escolares innovadores que recuperen la riqueza intercultural de sus actores educativos, los cuales, para efectos de este trabajo, se entienden como aquellos en donde una escuela primaria urbana pública escucha y atiende

<sup>1</sup> Dr. en Pedagogía por la UNAM, Maestro en Investigación Educativa por la UIA, Licenciado en Pedagogía, UNAM. Académico de distintas universidades; integrante de la Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (RED CIEAC), colaborador del proyecto de cultura alimentaria México-Brasil.

<sup>2</sup> La Unesco refiere este concepto en su página web como: “la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas”.

Un cuadro de esqueleto y otro esqueleto sosteniendo una botella de licor, de un panfleto titulado 'Aquí está la calavera del editor popular', ca. 1880-1910, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 16,3 x 6,3 cm. © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 60.678.69.



las necesidades interculturales de los miembros de su comunidad, integrando estas expectativas a su práctica pedagógica. Así, cabe cuestionarnos: ¿es posible construir un proyecto educativo escolar alterno, sin la participación de las autoridades escolares? ¿Los docentes pueden generar una propuesta innovadora para mejorar la educación de sus alumnos?; ¿de qué manera se logra, sin contravenir lo que señala la normatividad escolar vigente?; ¿qué tipo de resultados ofrece para la enseñanza de los docentes y para el aprendizaje de sus alumnos?

En la formación inicial tradicional que recibieron los docentes de educación básica y en particular los de educación primaria, no se contempló el trabajo colaborativo como un medio para la construcción de un proyecto escolar entre todo el colectivo docente, ya que se ha privilegiado el trabajo individualista, en solitario, **al hacer responsable sólo al docente del aprendizaje de sus alumnos** al interior de su grupo escolar. En el caso de la cultura docente, no hay espacios para considerar su opinión y su expectativa, se privilegia sólo el tipo de cultura oficial, vertical por parte de la estructura escolar. El SEN ha perfeccionado diversas formas homogéneas y autocráticas para aplicarlas en todos los niveles educativos, privilegiando prácticas autoritarias, negando en la vía de los hechos, la importancia de la construcción de México como un país multicultural plural (Sartori, 2001).

Dicho sistema cuenta aún con diversas estructuras y orientaciones que privilegian un solo modelo central monocultural y **acrecentan la brecha entre una sola propuesta educativa oficial contra diversas realidades escolares multiculturales**. Están vigentes los problemas de falta de equidad, acceso y permanencia para que los alumnos reciban una educación de excelencia. Se soslayan otras visiones, diversas miradas y experiencias ajenas a la educación oficial. En otros países, sociedades o contextos globales, se ha reconocido la pluralidad, la inclusión y la importancia de la diversidad cultural que se manifiesta en la **multiplicidad de interacciones de costumbres, religiones, lenguas y modos de vida**; es decir, en la interculturalidad.<sup>3</sup>

3 La palabra interculturalidad se refiere a "las relaciones de intercambio y comunicación igualitarias entre grupos culturales diferentes en atención a criterios como etnia, religión, lengua o nacionalidad, entre otros. Está referida a los procesos de interrelación y comunicación de saberes, códigos, patrones y valores entre diferentes grupos culturales, entendiendo que existe igualdad entre sujetos, independientemente de la posición que ocupen en el sistema". Recuperado del concepto: "Interculturalidad" en <https://www.significados.com/interculturalidad/>

## Justificación

Esta experiencia educativa recupera la interculturalidad de sus actores educativos, ya que en esto reside la innovación en la reconstrucción de la práctica educativa, considerando las diversas manifestaciones culturales de sus participantes, cosa que a la postura tradicional no le interesa. La diversidad y pluralidad fueron incorporadas a la práctica educativa por parte del docente para la formación, enseñanza y aprendizaje del sujeto. Finalmente, es interesante preguntarse: ¿qué dicen los actores participantes?, ¿cómo lo hicieron?, ¿qué problemas enfrentaron?, ¿cómo incluyeron elementos interculturales en la educación de sus alumnos y de su familia?

A partir de una contextualización realizada por los docentes fue posible construir su propuesta curricular alterna; de esta forma se dieron cuenta de que para seguir aprendiendo necesitan apoyarse en colectivo, capacitarse y actualizarse constantemente. Se constató que sí se puede trabajar de otra manera porque los maestros son capaces de generar conocimiento para transformar su práctica docente gracias a que las escuelas y los niños viven y se desarrollan en comunidad, por lo que sus tradiciones, saberes y prácticas conforman la diversidad necesaria para construir una interculturalidad, lo cual resultó fundamental para todos.

## Pregunta de investigación

¿Es posible la construcción de un proyecto educativo innovador y alternativo desde su construcción, con la participación de todos sus actores educativos, que logre vincular a la escuela con la comunidad desde una visión intercultural?

Esta experiencia permitió identificar prácticas alternas exitosas, así como actividades de gestión escolar, planificación didáctica, intervención educativa y cultural. Gracias a algunas técnicas de la etnografía como la entrada al campo y a la escuela; se realizaron registros de observación, anecdóticos, diario de campo, archivo fotográfico y documental, entre otros. Se realizó el vaciado, la captura y triangulación de la información, y, después de comparar y analizar transcripciones de las entrevistas, se obtuvieron los resultados finales.

## Importancia de la diversidad Cultural e Intercultural

Benjamín Maldonado *et al* (2017), en su artículo “La educación Intercultural en Oaxaca: avances y desafíos”, menciona:

Muestran la forma comunitaria que ha adoptado la interculturalidad en la educación oaxaqueña gracias a los logros del magisterio y los intelectuales indígenas. El modelo comunitario se perfila con base en una definición precisa de lo intercultural como un diálogo entre culturas. El desafío está en lograr las condiciones para ese diálogo, que el Estado nacional mexicano rechaza e incluso combate por vocación<sup>4</sup>.

---

4 Maldonado A. Benjamín. *et al* (2017), “La educación Intercultural en Oaxaca: avances y desafíos”. *Sinéctica*, No. 50 (ene./jun. 2018).

Los autores de este trabajo dejan claro que “la lucha no es por tener una educación intercultural genérica, sino por una educación comunitaria específica que forme a los niños y jóvenes que habrán de construir una sociedad intercultural” (2017: 2), es decir, que el objetivo no es la educación intercultural, sino la sociedad mexicana y regional interculturales. Este autor afirma que “La interculturalidad se percibe como un fin social, no como un medio, por lo que se pretende que la educación comunitaria fortalezca las raíces para luchar coherentemente por transformar la sociedad hacia su interculturalización” (2016).

Como se puede observar, mientras en la literatura reciente se señala la necesidad de un cambio en la forma de organización y gestión escolar; la escuela focalizada lo ha significado desde hace más de 20 años mediante una gestión abierta y democrática con la participación de todos sus actores, con la toma de decisiones y el seguimiento de las mismas en colectivo, ya que recuperan la interculturalidad de sus miembros, así como también sus saberes comunitarios. En suma, es fundamental la comunalidad, lo comunal, lo contextual, el trabajo en lo colectivo, en colegiado de manera colaborativa para obtener resultados satisfactorios.

De tal manera que se “sugiere” trabajar otra forma de organización y gestión escolar para mover las estructuras burocrático-administrativas de las instituciones educativas de todos los niveles del sistema educativo que se habían quedado anquilosadas; es decir, la educación debe responder a las nuevas transformaciones sociales, a las demandas de una sociedad cada vez más abierta y plural, para lo cual se requiere de un trabajo colaborativo, en colectivo, en equipo, y así, dinamizar a la

institución y cumplir con nuevos retos que la escuela debe afrontar. Lo anterior permitirá la formación de sujetos autónomos, libres y críticos que puedan transformar su realidad en pos de una mejor sociedad, con actores que vayan adquiriendo esas características, cualidades, actitudes y valores. **El reto es aprender a dialogar, escuchar, confrontar ideas para tomar acuerdos, mantenerlos y evaluar los (previo debate). Lo anterior lleva a transformar los procesos de formación de todos los actores.**

Ha sido un proceso largo, en donde se ha logrado pasmar una propuesta de educación alternativa que se ha cristalizado en el estado de Oaxaca y se presenta como un marco ideológico-político-sindical que ha permeado a los centros de educación básica desde hace varios lustros.

El estado de Oaxaca ocupa el décimo lugar del país con una población de 3 438 765 habitantes, de los cuales el 32.5% son indígenas (1 117 722 personas). El 53% del total de la población indígena en el país se encuentra en Oaxaca. Estamos hablando de retos mayúsculos, que son históricos y que están pendientes de atención para toda la sociedad en sus diversos estratos, grupos y etnias; aunado a lo anterior, se enfrentan nuevos desafíos como producto de la modernidad, la globalización, la sociedad del conocimiento y de la información —entre otros—. Por tanto, la educación es un factor imprescindible para atender la pluralidad y la diversidad multicultural, multiétnica, multilingüística, la alfabetización, la educación bilingüe, etcétera, con el objeto de abatir brechas, falta de comunicación y reconocer manifestaciones culturales de otras etnias y grupos minoritarios apartados. ❖

Esqueletos (calaveras) andando en bicicleta, ca. 1891, José Cuadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 15.4 x 26.8 cm, © Museo Metropolitano de Arte, [MET], ID: 30.82.112.



Leer artículo completo en la sección Rosario Castellanos, disponible en la web de Asalto al cielo.



**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.*

Antonio Gramsci, bajo licencia CC0.

## Andanzas pedagógicas hacia la autonomía profesional: sobre la proyección de vivencias educativas y la evaluación formativa

por **Ysabel Camacho Norzagaray**  
y **Fabiola López Ibarra**

**Es imprescindible convertir el aula en un espacio donde se producen los aprendizajes, y no en locales donde el alumno acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.**

**Juan Manuel Álvarez Méndez**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una convocatoria en construcción que invita a las maestras y maestros, así como a los estudiantes y padres de familia, a participar de ella. Esta apertura curricular basada en el artículo 3° constitucional permite que, por una parte, se termine con la mística del currículo que se adapta a todas las realidades de una nación, a la vez que determina una puerta de entrada para construir lo nacional desde la diversidad.

Uno de los elementos curriculares que funciona como mecanismo para operacionalizar esta construcción es la autonomía profesional, la cual se concibe como el ejercicio que parte del reconocimiento de la *expertise* de las maestras y los maestros que subyace no sólo en su experiencia tanto pedagógica como didáctica, sino en su capacidad de crear y recrear saberes aun cuando no estén anclados a una teoría específica. También alude a su habilidad para resolver problemáticas de manera cotidiana en el trabajo áulico.

La autonomía profesional permite que la maestra y el maestro reconozcan y resignifiquen los contenidos nacionales para llevarlos

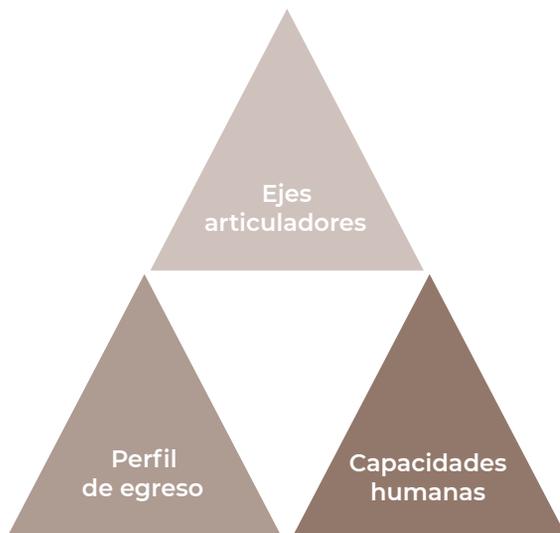
al plano didáctico y aporten, mediante el codiseño y el programa analítico, los saberes y los conocimientos del territorio donde trabajan; es decir, que respondan a la convocatoria primordial de la NEM: la construcción del currículo nacional desde la diversidad.

Esta construcción es uno de los principios curriculares de la NEM y para lograrlo es necesario combatir la racionalidad instrumental con la que se han diseñado las propuestas curriculares anteriores, así como reconocer que se realiza desde la autonomía profesional de las maestras y los maestros mexicanos, quienes después de los procesos de codiseño y conformación del programa analítico, sistematizan la praxis educativa y conforman currículo.

Sin embargo, esta concreción de autonomía curricular ha llevado a las maestras y los maestros a una serie de cuestionamientos para accionar este mecanismo de autonomía: se preguntan los cómo y los porqués. Es importante reconocer que, en gran medida, el magisterio ha ido transitando hacia la autonomía y que las preguntas impulsan las transformaciones.

Para comenzar la discusión en torno a la concreción de la autonomía curricular, se propone situarla desde el **para qué educar**, es decir, las finalidades, para lo cual el currículo propone tres nodos:

- El perfil de egreso: los rasgos globales con una visión integral de los aprendizajes que las y los educandos habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica.
- Los ejes articuladores: son el marco ético desde donde se plantea el humanismo mexicano, propuesta filosófica e ideológica que le da sustento a la NEM: Pensamiento crítico, Vida saludable, Inclusión, Interculturalidad crítica, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas e Igualdad de género.
- Las capacidades humanas: dan cuenta de la manera como nos hacemos humanos y de cómo la historia de la especie nos coloca frente al mundo mediante la capacidad volitiva, afectiva, cognitiva, de trascendencia, de desear y valorativa.



En esta triangulación de información, la maestra y el maestro intencionan su práctica a través de la autonomía curricular para conformar, entre todos, un horizonte de expectativas sobre qué ciudadana y ciudadano se quiere formar desde la plataforma del humanismo mexicano, donde la educación es otro de los brazos para lograr la justicia social.

## Andanzas pedagógicas: los cómo que construyen senderos

Uno de los conceptos que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la concreción de la autonomía profesional es el de currículo, por ello es necesario replantearse este concepto a la luz de las pedagogías críticas. En este sentido, “desde las perspectivas críticas, el currículo es una construcción cultural porque muy pocas veces se parte de la nada para construirlo, y por ello también se define como una manera de organizar el conjunto de las prácticas educativas.” (Agray, 2010); por lo que, como constructo cultural, es necesario que se constituya como ejercicio dialéctico donde se manifiestan posibilidades e intersubjetividades de quienes lo construyen y lo viven, lejos de verdades absolutas.

En el marco del currículo crítico subyace la idea de la autonomía profesional como oportunidad de vivenciarlo y enfocarlo hacia el tipo de nación que se quiere construir. Es decir, no es un currículo para “logros escolares”, sino propuesta de currículo nacional para construir, a partir de la emancipación, la ciudadanía: “En la caracterización de este *enfoque*, además de identificarse los conceptos de autonomía y responsabilidad, se conciben de manera particular los elementos relacionados con el currículo y con la construcción curricular” (Agray, 2010: 421).

Este tipo de currículo, además, permite que la maestra y el maestro puedan transitar de práctica docente a praxis educativa; esta última concebida como el involucramiento de “reflexiones del docente sobre su quehacer pedagógico, cómo lo hace, cuándo lo hace, por qué lo hace, para qué lo hace” (Freire, 2004: 221). Con ello se busca que puedan elevar su mirada hacia cómo conciben la educación, para quién o para qué educan, en qué momento histórico de la vida de los estudiantes están educando, cuál es la finalidad de educarlos y no sólo preocuparse por enseñar eficazmente lo *aprendible* que está en los programas sintéticos.

El currículo se construye y se vivencia desde la autonomía profesional, por lo que las maestras y los maestros concientizan, a partir de sistematizaciones manifestadas desde el programa sintético, el codiseño y el programa analítico, sus decisiones para el plano pedagógico y el didáctico. Aunado a esto, emplean sus experiencias, creencias, conocimientos previos, expectativas y elementos propios del territorio donde se vivirá el currículo.



Ilustración 1. Componentes de la autonomía profesional

La autonomía profesional, finalmente, lleva a la maestra y al maestro a la abstracción de la pedagogía propia, aquella que es manifestada durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en colectivo y enriquecida en el diálogo. A partir de la construcción polifónica, es decir, hecha con base en voces diversas, se puede regresar todo el conocimiento generado al currículo, enunciado como “pedagogías mexicanas”.

La ruta orgánica que se propone es la siguiente:

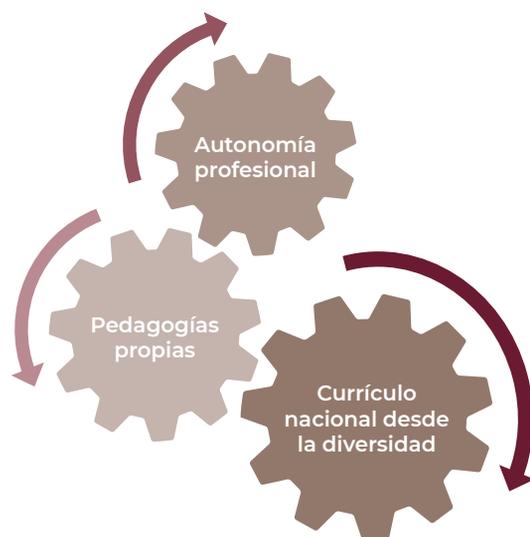


Ilustración 2. Ruta orgánica para la generación de pedagogías

Sin embargo, la concreción de la autonomía profesional es uno de los rasgos del currículo crítico más complejo de llevar a cabo.

A raíz de estas problemáticas, se presentan las siguientes orientaciones con respecto de dos actividades relacionadas con este tópico: la planeación y la evaluación.

### Planeación versus proyección

La planeación didáctica es uno de los elementos de la concreción didáctica que se ha convertido más en un entregable administrativo que en una herramienta para la toma de decisiones de la maestra y el maestro. Desde un sentido estructural-funcional, la planeación didáctica, *grosso modo*, se entiende como el documento mediante el cual la o el maestro decide qué contenidos se abordarán en un tiempo educativo y/o escolar determinado, así como las estrategias y actividades que se llevarán a cabo, qué materiales se empearán y cómo se evaluarán los “aprendizajes”.

Desde la perspectiva anterior, la planeación se ha concebido como un formato que se debe “llenar” con todos los elementos antes mencionados. Sin embargo, con el arribo a México de las pedagogías constructivistas en los años 90, la planeación fue repensada en términos de contextualización, enfoque que permea hasta la actualidad.

A continuación, se presenta en abstracto la ruta para la planeación contextualizada:



Ilustración 3. Ruta para la planeación desde la contextualización

La contextualización promueve un proceso de adaptación de los contenidos educativos a la realidad del estudiante, es decir, uno mediante el cual relaciona los “temas” con la vida cotidiana con el fin de que le sean significativos. En este caso, la planeación didáctica es flexible.

La construcción de la planeación desde un enfoque de contextualización se realiza a partir de un diagnóstico que puede ser de corte cuantitativo, cualitativo o complementario. En el caso de la aplicación de este mecanismo en el marco de la NEM, dicho diagnóstico funge como un punto de partida a través del cual se anclan los elementos de la propuesta curricular vigente: ejes articuladores, campos formativos, programa sintético y sus respectivos PDA.

Por otro lado, desde el enfoque crítico de territorialización, la planeación encuentra su puerta de entrada desde la lectura crítica de la realidad, la cual puede tener marcos de referencia diversos, pero comúnmente se lee desde lugares epistemológicos y ontológicos, por ejemplo: las creencias, los prejuicios, las costumbres y tradiciones, los rituales disciplinantes, los hábitos, pero también desde mecanismos de opresión y principios discriminatorios que refuerzan el clasismo, racismo y la exclusión, entre otros. Éstos se representan o expresan con claridad en la dinámica escolar: desde ahí es posible leerlos y abordarlos en los proyectos con enfoque crítico.

Para leer estos marcos de referencia es necesario dejar atrás la pedagogía institucional basada en la racionalidad instrumental que por décadas se sostuvo en los modelos educativos neoliberales y avanzar en la construcción de pedagogías con principios críticos, alternativos y de transformación de las conciencias.

Ahora bien, desde el enfoque de territorialización, la maestra y el maestro reconocen tanto fenómenos socioculturales, elementos empíricos, subjetividades y subalternidades que dinamizan la vida cotidiana escolar, a partir de los cuales se proponen, construyen o generan contenidos que serán abordados pedagógica y críticamente para la transformación de la vida de los educandos, así como de su comunidad.

Por tanto, la territorialización no es un punto de partida *a priori*, sino una puerta de entrada para construir e interpretar los contenidos, por lo que la planeación no es sino una proyección dinámica y sensible de ser modificada debido al sentido orgánico del “territorio”. Esta proyección, que también puede nombrarse como “planeación dinámica”, tiene la posibilidad de explorar otras maneras de expresión más allá de los formatos a modo de organizador gráfico o de formato en tabla.

Desde la autonomía profesional, es urgente recuperar el acto de proyectar-planear: tomar decisiones pedagógicas, anclarse desde cierta postura política, sistematizar las experiencias cotidianas escolares y reconocer los saberes y conocimientos desde el territorio. A partir de esta perspectiva se propone la exploración de otro tipo de discursos que se apeguen más al discurrir mental que se lleva a cabo cuando proyectamos una vivencia educativa y no promover más la entrega de formatos que no coadyuvan a esta actividad.

A propósito de lo anterior, se sugiere la narración como discurso para la planeación, ya que éste permite no sólo reconocer la manera en la que como maestras y maestros imaginamos la vivencia educativa, sino que permite que exista un proceso de reconocimiento para todos los involucrados en el planteamiento de una proyección: le da potencia a la palabra y exalta a los co-autores (sujetos de la educación) como seres

lingüísticos en plenitud, es decir, permite que las voces de todos sean tomadas en cuenta ya no sólo como quienes consumen información, sino como colaboradores; 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 participantes:

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

Este tipo de ejercicio de proyección dinámica o planeación para el currículo crítico se orienta como una ruta orgánica o viva, ya que no sólo parte de las ideas preconcebidas de la maestra y el maestro con respecto al currículum, sino de la comprensión de éste desde el territorio y en relación con los actores, es decir, comunidades, madres y padres de familia, así como estudiantes.



Ilustración 4. Ruta orgánica de la proyección dinámica

En el espacio de transición de la planeación contextualizada a la proyección dinámica desde el territorio, surge el programa analítico. En cuanto al codiseño, es importante plantear que no es un formato que se debe llenar, sino este proceso en sí mismo, el cual se sustenta a partir de una serie de elementos tales como la problematización a través de la lectura de la realidad territorial, las sugerencias del Programa sintético, las experiencias y saberes de los educadores y el acompañamiento de los libros de texto, así como de otros materiales que puedan ayudar en la construcción de experiencias de aprendizaje.

El resultado de esta integración a partir del ejercicio de codiseño es el programa analítico que se traduce no en una planeación didáctica con formato institucional, sino en una proyección pedagógica, es decir, es una estrategia curricular para recuperar la pedagogía desde el sentipensar y la sistematización de experiencias como frente de ruptura de los modelos que institucionalizaron y promovieron lo instrumental y racional del hecho educativo. Es en los CTE que se tiene que reflexionar cómo transitamos de la contextualización a la territorialización, ya que en esta coyuntura se acciona la autonomía profesional.

## La evaluación formativa

La evaluación es otro de los elementos curriculares que, en la concreción, ha causado una serie de cuestionamientos y mitos a su alrededor, por lo que es necesario abordarlo desde los diversos enfoques en los que se reivindica este ejercicio:

Es necesario tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación y reivindicar el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación concebida en esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje. A la toma de conciencia sigue creer en ella y comprometerse con las acciones a que obligue una práctica próxima a los sujetos que aprenden. (Álvarez. 2012: 3)

Desde la contextualización, la evaluación se encuentra estrechamente asociada a las actividades de aprendizaje que realizan niñas y niños (NN). Los aciertos o dificultades de aprendizaje que muestran al efectuarlas

necesitan que cada maestro interprete las razones que subyacen en las mismas, como la falta de antecedentes, la complejidad de la tarea o la ausencia de significación de lo solicitado. (*Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*).

En el ámbito de la contextualización se comprende la vivencia educativa desde los contenidos que “son una disposición de conoci-

mientos y saberes en un Campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establece entre ellos y los ejes articuladores” (SEP. 2022: 145), por lo que la evaluación es un intento de corroboración, a partir de diversos instrumentos cualitativos, de la información obtenida mediante las sesiones de clase:

Contextualización	Contenido	Teoría: aprendizaje significativo	Evaluación: metodología e instrumentos cualitativos
-------------------	-----------	-----------------------------------	---

En un enfoque de evaluación formativa desde el territorio se contemplan los procesos de desarrollo de aprendizaje, ya que éstos representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les

rodea e intervenir en distintas situaciones. (SEP. 2022); además, se comprende desde la teoría del aprendizaje generativo, es decir, aquella que permite dar nuevos significados a la información que ya se posee. La evaluación formativa, en este sentido, sistematiza también la vivencia educativa.

Territorialización	Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	Aprendizaje generativo	Evaluación formativa: Sistematización de la experiencia educativa
--------------------	---	------------------------	---

Esta evaluación ocurre dentro de la comunidad y está asociada con el acto comunicativo desde diversos puntos de vista:

- Referencial: Se discurre a través de diversos discursos y ejercicios, empleando un marco referencial que transita en los saberes de la vida cotidiana, el conocimiento científico, así como todos los estadios intermedios, en un *continuum*.
- Generativista: Se generan nuevas concepciones e ideas a partir de los diálogos entablados durante las experiencias educativas, en contraposición a las repeticiones enciclopédicas de conceptos o datos.
- Transformadora: Se proponen, a partir de diversos discursos, elementos para la transformación de su vida y de su comunidad.
- Democratizadora: Existe una colaboración de los sujetos que se ven afectados por la evaluación; es decir, no es una evaluación de la respuesta, sino una valoración de la reacción y la participación en la exposición y defensa de ideas y saberes.
- Tiene que estar al servicio de la práctica para mejorarla, así como de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de la comunidad.
- Es parte de una negociación donde se pone de manifiesto la voluntad de entendimiento entre las partes, así como la presentación de una justificación de la evaluación y sus formas.
- Debe poner de manifiesto, y desde la transparencia, los criterios tanto de corrección como de calificación, así como sus modos de comunicación. Se trata de trabajar junto con los educandos y en su beneficio, lo cual también es un acto de aprendizaje.
- Forma parte de un *continuum* dentro de las vivencias educativas.
- Es formativa, motivadora y orientadora, lejos de la intención sancionadora o punitiva.
- Forma intelectual y humanamente, y en la medida en la que lo hace, la evaluación es parte integral del pensamiento crítico.

Ahora bien, es menester intencionar la instrumentación para que siga formando parte de la vivencia educativa y no funcione como mero mecanismo de corrección o de corroboración de conocimientos, sino que permita la sistematización de la experiencia e instrumentalización: esencialmente entrevistas, diálogos grupales, narrativas, círculos de discusión, debate de ideas, entre otros.

Las evaluaciones no formativas, es decir, las que buscan respuestas correctas, también van tras lo taxativo, el control, el orden y las certezas. Sin embargo, las vivencias educativas, así como los procesos evaluativos y valorativos, tienen elementos de incertidumbre: "Desde esa óptica, las incertidumbres no pueden seguir comprendiéndose como anomalías y fallas de los sistemas educativos, sino más bien, como un atributo esencial de la realidad." (Rubio. 2021).

Para continuar en la discusión, es necesario pensar sobre algunas reflexiones que lleven al maestro y a la maestra a comenzar el ejercicio de la evaluación formativa desde otras miradas y la NEM:

¿Qué aportes nuevos hay para la práctica de la maestra y el maestro?

¿Qué cambios o aportes nuevos en el papel asignado a cada uno de los protagonistas en el proceso educativo?

¿Obliga todo ello a otras formas de actuación por parte del maestro y el educando?

¿Qué trae de nuevo la evaluación formativa y continua?

¿Cuál es la nueva voluntad educativa en la autoevaluación y en la coevaluación?

¿Qué relación hay entre la evaluación formativa y el pensamiento crítico?

Y, ¿qué de nuevo hay en la autonomía de profesores y centros educativos que fortalezcan las formas de evaluar?

Un anciano con gafas y una mano detrás de la espalda pintando sobre un bloque de madera. Ilustración para 'El Rey que Rabio', ca. 1880-1910. José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 171 x 117 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 60.678.26.



## Corolario

Para finalizar, es importante identificar que tanto la planeación como la evaluación deben transformarse y trascender, pues son parte fundamental de la sistematización que implica el codiseño y el programa analítico como dispositivos para generar conocimiento y regresarlo al currículo nacional como propuesta desde la diversidad. En este sentido, se proponen dos orientaciones a modo de premisas:

- Hay que trascender el interés burocrático de la planeación y de la evaluación.
- Hay que dejar de concebir al educando como receptor de intervenciones educativas. ❖

## 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.*

Laura Méndez de Cuenca, 1893, Secretaría de Fomento.



# Por un pueblo enamorado de la lectura

por **Fabiola González Lechuga**

En su edición número dos, *Asalto al cielo. Revista educativa*, tuvo una sección dedicada al archivo histórico de algunas publicaciones de la Secretaría de Educación Pública desde sus comienzos hasta la actualidad, donde se omite a *El libro y el pueblo* debido a que su historia es tan extensa que merece su propio espacio. *El libro y el pueblo* fue una revista que se publicó entre 1922 y 1970. Formó parte de la estrategia para acercar a la población mexicana a la cultura y la lectura; proyecto ideado por José Vasconcelos, tras su toma de posesión como secretario de Educación. Su primer director editorial fue Vicente Lombardo Toledano, y la redacción, edición, publicación y distribución estuvo a cargo del Órgano de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública, mismo que dirigía Jaime Torres Bodet.

Sus primeros números fueron intermitentes, y dentro de su periodicidad destacan tres diferentes momentos: en sus primeros años fue de carácter mensual; a partir del 25, trimestral; en el 26, semestral; para regresar a un formato mensual hasta el año 1935. Se estima también que se editaron aproximadamente 50 mil ejemplares. Su distribución era gratuita y se repartía en las bibliotecas públicas del país, entre particulares e instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras, además de que se obsequiaba a quien lo solicitara. Cabe mencionar que, dada la calidad de su contenido, fue referenciada en cincuenta revistas bibliográficas y doscientas veintiséis publicaciones periódicas más, aunado a que tuvo presencia en alrededor de seiscientos quince bibliotecas, sesenta librerías, y treinta y cinco editoriales, quienes tal vez la distribuían.

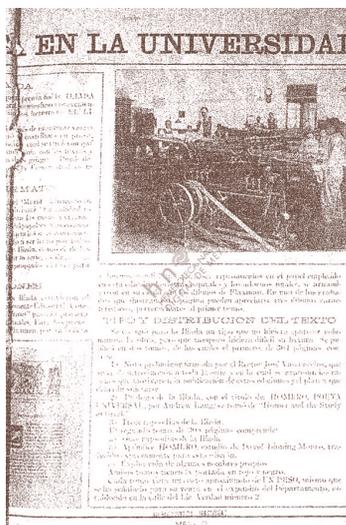
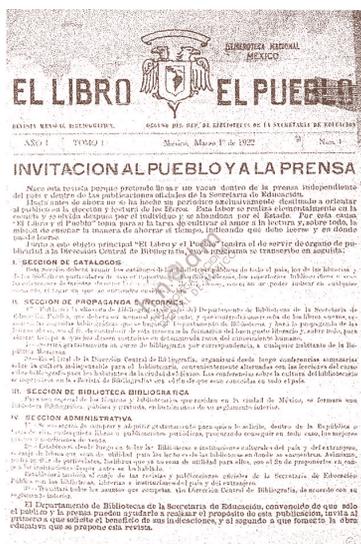
El objetivo de *El libro y el pueblo*, como se menciona en su primera edición es:

Nace esta revista porque pretende llenar un vacío dentro de la prensa independiente del país y dentro de las publicaciones oficiales de la Secretaría de Educación. Hasta antes de ahora no se ha hecho un periódico exclusivamente destinado a orientar al público en la elección y lectura de los libros. Esta labor se realiza elementalmente en la escuela y se olvida después por el individuo y se abandona por el Estado. Por esta causa, "El libro y el pueblo" toma para sí la tarea de cultivar el amor a la lectura y, sobre todo, la misión de enseñar de la (de) manera de ahorrar el tiempo, indicando qué debe leerse y en dónde puede leerse.

Junto a este objeto principal "El libro y el pueblo" tendrá el de servir de órgano de publicidad a la Dirección General de Bibliografía (...).

Su paginación fue incrementando y cambiando a la par de su contenido: en sus orígenes constaba de 8 páginas, para pasar a 12 a partir del ejemplar número cinco; 24 en el número siete; 28 en el número ocho; 32 en el número nueve; 42 en el número diez y once, para por fin quedarse en 28 en el último número del año I (Bodo Randrianajaona, 2004, p. 48).

Si bien, como ya se mencionó, era una revista que buscaba el acercamiento a la lectura de los libros, prestando un servicio, orientando al pueblo sobre qué leer y cómo tener acceso a las obras, también fungió para nutrir la disciplina bibliotecológica mexicana en algunas de sus diferentes ramas: Biblioteconomía, Bibliotecas, Bibliografía y Lectura. (Vallarta, 2007, p.3).



Para más información y consulta de la revista, dirígete a la Hemeroteca Nacional Digital de México en el siguiente enlace:



https://bit.ly/3W4af9S

1 "Invitación al pueblo y a la prensa". El libro y el pueblo, 1,1 (01 de marzo 1922). En: https://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9feala327?pagina=558436977dled64f16cab926&palabras=el-libro-y-el-pueblo

*El Libro y el pueblo* tuvo autores destacados. En sus páginas se encuentran textos de:

- Jaime Torres Bodet
- Rafael Heliodoro Valle
- Juana Manrique de Lara
- Gilberto Loyo
- Antonio Acevedo Escobedo
- Guillermo Jiménez
- Francisco Monterde
- Salvador Novo

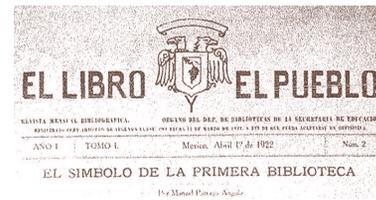
También contó con la aportación de colaboradores como: Manuel Romero de Terreros, Guillermo Toussaint, Mariano Ruiz, José Toribio Medina, Nicolás León, Joaquín García Icazbalceta, Nicolás Rangel, Luis González Obregón, Rafael Aguilar y Santillán, entre otros amantes y estudiosos del libro mexicanos y de toda Hispanoamérica.

Gracias a su rápida recepción, el contenido de la revista amplió sus perspectivas y se comenzaron a integrar textos en torno al tema del libro y la cultura. Por ejemplo, ensayos y artículos sobre lecturas bibliográficas, temas de bibliografía, estudios sobre obras clásicas traducidas, presentaciones de autores hispanoamericanos, artículos firmados, reseñas bibliográficas, noticias de libros recibidos en la Secretaría, notas sobre el movimiento cultural de México y del extranjero; monografías sobre México publicadas en otros países, notas sobre novedades literarias sugerencias a bibliotecas populares.

Respecto a la imagen, Claudia Escobar Vallarta menciona que las primeras revistas de la década (1922-28) muestran al antecesor del escudo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con su composición exacta, pero sin su leyenda característica ("Por mi raza hablará el espíritu") situado sobre la "Y", cuyo significado era conjunción, unión del libro con el pueblo, la cultura y el obrero. Más adelante, la portada cambia a pequeñas viñetas, calcografías de líneas simples que parecen ser una sola y al mismo tiempo crean una o muchas figuras. Entre los artistas que firman las portadas están: Carlos Mérida, Xavier Villaurrutia y fotografías de Manuel Álvarez Bravo, además del pequeño colofón en círculo o espiral que,

en letra cursiva, recuerda una vez más el título de la publicación.

Ejemplo de revista de los 20:



Otros ejemplos:



Cabe resaltar que dentro de sus páginas y en su primer número, se incluyó un breve reglamento que proponía definir el papel de las bibliotecas y señalar las responsabilidades administrativas del personal a cargo. Esto sería un antecedente a algunos manifiestos bibliotecarios, como el publicado en la UNESCO en 1949 y posteriormente el publicado en 2020 por la Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Cultura.

A partir de 1925, la revista tuvo un pequeño complemento conocido como *Boletín del Libro y el Pueblo* y desde 1932 cada número se acompañó de un volante con el mismo nombre. Otro dato relevante es que el comité editorial solicitaba la colaboración activa de los lectores con la intención de que se adueñaran de la revista con sus escritos. Además, contaba con una sección donde se anunciaba el canje de libros para fomentar la lectura de obras diversas. Por último, esta revista tuvo alcance en el extranjero y contó con colaboradores de varios países y ciudades como: Chile, Matanzas, Caracas, Lima, La Habana, Guatemala, Tegucigalpa, Madrid y San Francisco. ❖



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.

# CINE Pupitre

**Título:** *Battle Royale*  
**Dirección:** Kinji Fokusaku  
**País:** Japón  
**Año:** 1999

Del regaño al castigo corporal; humillaciones; señalamientos; burlas ante el cuaderno trazado por el rojo que inequívocamente exhibe a quien simplemente *no aprende*; peleas a la hora del recreo o a la salida. En las escuelas, no cabe duda, también se libran batallas...

A veces, la incomunicación toma lista en los espacios donde, en teoría, se acude a aprender. ¿Cuántas veces nos hemos detenido a pensar en el estómago curtido del docente, al llegar a casa, luego de lidiar con la incontrolable rebeldía o risa de alguna alumna o alumno? Y ¿qué decir de las lágrimas amargas de quien recibe en el rostro la saliva de la maestra o maestro que a gritos quebranta espíritus adolescentes?

Cuando la sociedad teme a las y los jóvenes, es común que los ponga a pelear entre sí, y en *Battle Royale*, polémica obra proveniente de Japón, nos encontramos con dicho enfrentamiento llevado al límite. En esta distopía, factores como la falta de espacios, la pérdida de los valores morales, así como la violencia inherente al humano, dan por resultado nuevas leyes; la más polémica, eje de la trama, es la participación de las escuelas en un sorteo anual donde uno de sus grupos es ofrecido para que los alumnos peleen a muerte hasta quedar uno solo. Así, con la paranoia de las películas bélicas y dosis de salvaje humor negro, entre *flashbacks* se muestran detalles en la vida de algunos personajes, mientras les vemos sobrevivir a lo largo de un par de días, armados con el contenido de las mochilas proporcionadas al comenzar la batalla.

Prohibida durante algunos años en Estados Unidos (no sea que su sociedad, tan pacífica y ajena a la violencia y a las armas, se contaminase del virus nipón), *Battle Royal* nos hace recordar con una amarga sonrisa las no pocas ocasiones en que nos tocó luchar por un asiento en algún reducido salón atiborrado de compañeros, o aquellos discursos en los que alguna autoridad escolar nos hablaba (voz exaltada y ademanes) sobre “ganarnos un lugar en la vida”. En esta entretenida y alegórica cinta que cerraba el milenio, el único lugar disponible se gana con sangre.❖



**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.*

Jorge Cuesta, 1930, bajo licencia CC0.

## Objetos transicionales y correlato objetivo: recursos didácticos para la enseñanza de poesía con niños

por **David Baltazar Villavicencio**

Señala Víctor Moreno que existe un “ancestral gusto infantil por el sonido, por el juego de las rimas y por el encanto evocador, a veces perverso, de las palabras”.<sup>1</sup> No obstante, nos enfrentamos a un ambiente escolarizado agresivo que controla y reprime al estudiante; este ambiente hace de las actividades curriculares una tarea agobiante que dista del aspecto lúdico. De este modo, el estudiante asiste a la escuela por obligación, para “llenar su tiempo libre”. En el caso de la poesía, partimos del hecho arraigado de que ésta genera una aversión debido a ideas preconcebidas en torno a ella. Justamente, los talleristas se enfrentan al hecho de intentar modificar estas ideas, porque el objetivo docente es realizar un cambio conceptual, pasar de “representaciones incorrectas a representaciones correctas”.<sup>2</sup>

A través de la interacción social se consigue modificar los esquemas previos y se realiza la internalización, como propone el constructivismo. Partiendo de este hecho, creemos que es importante trabajar la poesía de manera indirecta, por ejemplo, provocar encuentros poéticos antes que hablar de sus características y componentes teóricos. Una de estas vías es utilizada frecuentemente a través de la musicalidad inherente a la poesía, la cual consiste en recuperar su estructura sonora capaz de transmitir significaciones a través del ritmo; otra vía, que comienza a ser explorada de manera empírica es, me parece, a través de las emociones.

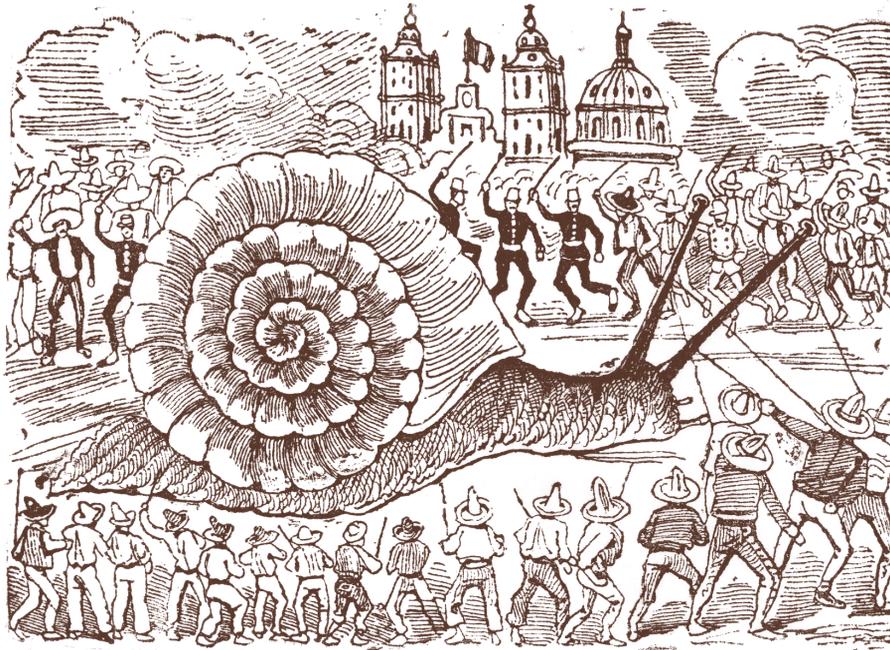
Donald Woods Winnicott fue un pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés que propuso el concepto “objetos transicionales”,<sup>3</sup> los cuales conforman una dualidad: son objetivos porque se constituyen sobre un objeto real, y subjetivos porque a éstos se le dan y atribuyen funciones en el campo de la imaginación. Se trata de objetos materiales en los que se deposita cierto apego y tienen funciones psicológicas como suplir figuras afectivas y construir una fuente de placer y seguridad. Un ejemplo es la frazada que le sirve al niño para conciliar el sueño o el juguete que lo acompaña cuando tiene que hacer una actividad que no es de su agrado. Desde la imaginación, el niño atribuye a esa frazada o a ese juguete una carga significativa que lo tranquiliza.

Recuerdo que de niño me asustaba cruzar el patio de mi casa por las noches, porque las siluetas que figuraban con la poca iluminación despertaban mi imaginación y mis miedos. Mi padre, que siempre fue muy práctico, me hizo tomar una espada de entre mis juguetes y me explicó que con ella no había de qué preocuparse: ningún fantasma, monstruo o lo que se apareciera podía hacer frente a una espada bien empuñada. El método funcionó; poco a poco fui cruzando el patio por las noches sin mayor dificultad e, incluso, cuando entré a la primaria, me mudé a un cuarto que estaba en la otra ala de la casa. Ésa es la función de los objetos transicionales. ¡Cuánto provecho sacarían

1 Víctor Moreno, *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*, Pamplona, Pamiela, 2004, p. 22.

2 Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2011.

3 Donald Winnicott, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1993.



Corrido del Caracol, ca. 1899, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 9 x 13 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.108.

los talleristas si comprendieran que en la infancia no todo es alegría!, que hay niños que le temen a la muerte cuando aplastan sin querer al cangrejo que tenían como mascota, o que se sienten solos cuando uno de los familiares se marcha de la casa. Por fortuna, este mecanismo es cada vez más frecuente. Uno de los libros para niños que me ha llamado más la atención desde que lo descubrí es *La mosca*.<sup>4</sup> En una primera lectura, el libro está dirigido a los padres que quieren enseñar a sus hijos que bañarse es una costumbre necesaria; sin embargo, es más complejo porque se apoya en un animal al que se le vincula con la suciedad, con la putrefacción y con los vicios. A través de una mosca, el autor de carne y hueso configura una imagen particular de autor que afecta la relación con la obra y el lector, de modo que los niños participan en la lectura del libro y, mediante un ser físico externo a ellos, proyectan sus “emociones negativas”. Con todo esto podemos decir que el escritor, Gusti, está configurando una imagen de autor lejano a la tradición literaria. El autor construye un libro-objeto y con ello pretende hacer lectores que lean historias de moscas y no sólo de corceles, cisnes o leones y, sobre todo, un lector activo que trate al libro como un objeto hablante desde la imagen visual, desde lo sensorial y desde la disposición del contenido.

En “La muerte del autor”,<sup>5</sup> Roland Barthes llega a considerar que el texto sólo vive en la experiencia de su lector, que en el momento de la lectura se construye el sentido de la obra. De este modo, la lectura sitúa al lector y al crítico en un mismo lugar, pero también los diferencia: uno realiza lectura por placer; el otro, una lectura de goce: dos límites desde donde es posible leer y evaluar un texto. Los textos de placer permiten expresar la consistencia del Yo, mientras que los textos de goce sitúan al sujeto en un punto donde éste pierde su identidad, ya que rompen su esquema de valores. Desacomodan al sujeto, “lo pone en un estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector”.<sup>6</sup> Si yo le pregunto a un grupo de niños, “¿les gustaría comer una mosca?”, la mayoría me respondería con un no rotundo; si volviera a preguntarles, “¿les gusta el chocolate?”, la mayoría me respondería que sí; y si continuara con una tercera pregunta, “¿les gustaría comer una mosca bañada con delicioso chocolate?”, el grupo se dividiría en respuestas afirmativas y negativas. La literatura sirve, entre otras cosas, para hacer pequeñas desacomodaciones en el lector.

Placer y goce se sitúan en el “espacio íntimo”<sup>7</sup> del lector, donde opera el deseo que lleva a una persona a iniciar la lectura de un libro en particular.

4 Gusti, *La mosca*, México, Castillo, 2014.

5 Roland Barthes, “La muerte del autor”, en: *Textos de teorías y crítica literarias*, México, UAM, 1968.

6 Roland Barthes, *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI, 1974, p. 25.

7 Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001.

Esto no sucede porque el promotor siembre en él necesidades, sino porque en su interior psíquico, el lector ha emprendido un mecanismo que legitima su deseo de leer. De este modo, nos dice Michèle Petit, un encuentro lector se da en la correlación subjetiva a un nivel inconsciente. Gracias a su carga significativa, la lectura siempre produce sentido, por ello, la autora agrega que se debe elaborar “un espacio de libertad a partir del cual pueden darle —los lectores— sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados”.<sup>8</sup> Así, el tallerista debe promover la creación de espacios que fomenten la participación y el goce desde los espacios íntimos.

Una segunda vía que también puede apreciarse desde la subjetividad del lector infantil tiene que ver con el correlato objetivo.

En *Hamlet y sus problemas*,<sup>9</sup> T.S. Eliot reflexiona en torno a que la obra de arte como tal no puede ser interpretada; lo único posible de hacer con ella es criticarla a partir de estructuras en comparación con otras obras similares. Eliot nos dice que la única manera de expresar una emoción es encontrar un correlato objetivo: “un conjunto de objetos, una situación, una cadena de eventos que ha de ser la fórmula

de una determinada emoción”.<sup>10</sup> Cuando son dados los hechos externos que deben culminar en una experiencia sensorial, la emoción es evocada de inmediato. Eliot se basaba en la idea de que el arte no es una expresión personal, sino que se comunica a través de símbolos universales. Por ello es recurrente encontrar objetos con gran poder evocador que de manera más gráfica suscitan emociones en el lector. Un ejemplo lo encontramos en el poema de Charles Baudelaire, “El albatros”:

A menudo, para divertirse, suelen los marineros dar caza a los albatros, vastos pájaros de los mares, que siguen, indolentes compañeros de viaje, al barco que se desliza sobre los amargos abismos.

Apenas los arrojan sobre las tablas de cubierta, que estos reyes del azul, torpes y avergonzados, dejan que sus grandes alas blancas se arrastren penosamente al igual que remos a su lado.

Este viajero alado, ¡qué torpe y débil!  
Él, otrora bello, ¡qué feo y qué grotesco!  
¡Aquél quema su pico con una pipa,  
otro imita, cojeando, al inválido que una vez voló!

El Poeta se asemeja al príncipe de las nubes que frecuenta la tormenta y se ríe del arquero; exiliado sobre el suelo en medio de las burlas, sus alas de gigante le impiden ya marchar.

El poema refleja la oposición, característica en Baudelaire, entre la belleza y la fealdad; presenta el trato que le dan los seres mundanos a un ser alado que en los aires manifiesta su esplendor pero que a ras de piso despierta la burla. No obstante, es en la última estrofa que el poema da un giro y desdobra su potencia emotiva: el albatros ejemplifica al poeta; el poeta es un ser que en el acto creativo entabla comunicación con imágenes e ideas trascendentes pero que al interactuar con el mundo terrenal, “sus alas de gigante le impiden volar”. Si el poema comenzara en la última estrofa, es decir, se suprimiera la figura del ave, el efecto no sería el mismo. El poema requiere dos imágenes: el poeta y el albatros, una potencializa a la otra para realizar su propósito comunicativo.



Corrido: La matraca, 1930, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en madera, 34.4 x 22.7 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

<sup>8</sup> *Ibid*, p. 31.

<sup>9</sup> T. S. Eliot, “Hamlet and his problems”, en *The sacred wood (Essays on poetry and criticism)*, Londres, Methuen, 1964, pp. 95-103.

<sup>10</sup> T. S. Eliot, *Hamlet y sus problemas, versión de Javier Ahumada*, recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <https://docplayer.es/55753956-Hamlet-y-sus-problemas-de-t-s-eliot.html>

Un efecto similar ocurre con la anécdota de la caída en un pozo que sufriera Tales de Mileto: se cuenta que mientras caminaba tranquilamente observando con la vista en alto la grandeza de los astros, cayó a un pozo. Esa escena la contempló una esclava tracia que no tuvo recato para lanzar algunas carcajadas y burlarse del sabio que quería conocer las cosas del cielo sin llegar a conocer las que estaban junto a sus pies. Esta anécdota sirvió para que los discípulos de Tales de Mileto llegaran a comprender la importancia del pensamiento filosófico frente a las ideas contingentes: el pozo, la caída y la risa potencializan la imagen de los astros y su significado.

“El contexto salvaje, alucinante o seductor de los animales en las obsesiones literarias tiene un depósito de símbolos inagotables”.<sup>11</sup> Además, los animales cumplen una función vital en el desarrollo infantil, despiertan el interés de los niños y las emociones que originan proximidad con el otro. En la tradición literaria de nuestro país hay múltiples ejemplos de poetas que recurren a las imágenes de animales. Algunos autores lo hacen de manera ocasional, otros de manera recurrente; a partir de estas figuras manifiestan una vía de aproximación a su obra. Me parece que algunos ejemplos son Efraín Huerta y el cocodrilo, Eduardo Lizalde y el tigre, Enrique González Martínez y el búho, Raúl Renán y el salmón, Francisco Hernández y el gato, entre otros.

Una de las razones por las que considero que el correlato objetivo puede servir para adentrarnos al fenómeno que relaciona animales y poesía en su campo de acción es que éste se sitúa en torno a la recepción emotiva; es decir, el lector relaciona las oposiciones que aparecen en el poema a partir de la recepción sensible que conforma su subjetividad. Esto no ocurre, por ejemplo, en la fábula, ya que de esa construcción didáctica se desprende una enseñanza para el lector, relacionada con la crítica a las costumbres y la moral y que, para que el lector internalice la moraleja, tiene que razonar para distinguir el mensaje, lo cual, como hemos visto, no ocurre en el correlato objetivo. Michèle Petit observa que “un escritor, un ilustrador no encuentra lectores, jóvenes o menos jóvenes, a partir de lo que él imagina que son las ‘necesidades’ o expectativas de éstos, sino dejándose trabajar por su propio deseo, por su propio inconsciente, por el

adolescente o el niño que fue”.<sup>12</sup> Los talleres de poesía con niños requieren que el tallerista promueva una interrelación entre el lector, el libro y la imagen que construye de sí mismo, no a un nivel superficial en virtud del cual se presente una serie de actividades con una visión cuantitativa de la literatura, sino a un nivel subjetivo en el que las palabras sirvan para construir un espacio íntimo desde el cual el lector pueda entablar una relación con el mundo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la importancia de abordar la enseñanza desde una perspectiva que tenga en cuenta la experiencia emocional del estudiante. En el contexto de la poesía, esto implica entender el apego emocional que los niños pueden desarrollar hacia los objetos transicionales, los cuales les brindan seguridad y placer emocional. Esta comprensión sirve como punto de partida para diseñar estrategias didácticas que involucren la emotividad del niño en el proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la poesía con niños puede beneficiarse de enfoques que prioricen la exploración, el juego con las palabras y la expresión creativa. Los objetos transicionales y el correlato objetivo en la poesía proporcionan herramientas para involucrar a los niños en actividades que estimulen su imaginación y su capacidad de expresión.

Una nueva perspectiva formativa enfatiza la importancia de integrar la experiencia personal y emocional del estudiante en el proceso educativo. En la enseñanza de la poesía, esto implica reconocer que los niños pueden relacionarse con los textos a partir de sus propias vivencias y emociones. Los objetos transicionales y el correlato objetivo en la poesía ofrecen puntos de conexión entre la experiencia del niño y los contenidos literarios, facilitando así su participación activa y su identificación con los textos.

Formar estudiantes críticos y reflexivos, capaces de construir significados a partir de su experiencia y de cuestionar los discursos establecidos, implica promover la exploración de diferentes interpretaciones y la reflexión sobre el impacto emocional y simbólico de los textos. Los objetos transicionales y el correlato objetivo en la poesía ofrecen oportunidades para desarrollar la capacidad de análisis y la sensibilidad estética de los niños, ayudándolos a convertirse en lectores activos y autónomos. ❖

11 César Arístides, *Bestiario inmediato. Muestra de poesía mexicana contemporánea*, México, Ediciones Coyoacán, 2000, p. 7.

12 Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001, p. 27.

**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.

## ¿Qué es una profesora y un profesor emancipado? Elementos para la reflexión, el debate y la acción

por Luis Miguel Cisneros Villanueva

**Nadie nace profesor [a] o marcado [a] para serlo. La gente se forma como educador [a] permanente en la práctica y en la reflexión sobre la práctica.**

**Paulo Freire**

En el ámbito educativo, muchas veces se escucha la frase “esa o ese profesor tiene la camisa bien puesta”. Pero, ¿de qué tipo de camisa se habla?: ¿de una que le dona el patrón, apretada, del mismo color y tamaño? ¿O de otra que le concede alguna organización, flexible, pero del mismo color y tamaño? ¿O acaso será una tan amplia que el profesorado se pierde en ella?

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no plantea un solo tipo de camisa, sino tantas como el número de territorios donde se viven los procesos de transformación educativa y comunitaria. Entonces, ¿qué características tiene esa camisa? Es blanca para bordarla, pintarla, redibujarla y rediseñarla las veces que el territorio lo demande a partir de la lectura y relectura de la realidad.

En este marco, los nuevos materiales educativos, como hilos de muchos colores, sirven de referencia para que el profesorado los entreteja con los saberes de las comunidades (que son otros hilos diversos) y pueda armonizar lo académico y lo comunitario en los territorios de aula, escuela y comunidad. Bordar la camisa de la NEM es una tarea que realiza el nuevo magisterio el cual, por cierto, ya ha alcanzado

varias victorias: es capaz de pronunciar su palabra, implementa la autonomía profesional, hace codiseño y camina preguntando para territorializar la educación.

Tejer hilos es una acción propia de una y un profesor emancipado porque con esta actividad interviene en la vida cotidiana del aula, la escuela y la comunidad para transformarla. Es decir, no es un mero espectador de la realidad, ni la mira con lástima o desde el fatalismo gracias a que vive un proceso de concientización y liberación que le permite construir y/o reconstruir el territorio, las relaciones interpersonales y su vida misma. En este horizonte, es importante decir que no es lo mismo tomar conciencia y concientización, tal como lo refiere Paulo Freire, citado en Cortez & Moraes (1979, p. 26): “la toma de conciencia no es todavía la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia”. En efecto, la sola toma de conciencia no alcanza para la transformación, puesto que el grado de violencia y deshumanización imperante podría inmovilizar a los sujetos.

En este orden de ideas, McLaren, citado en Quiroz (2008, p. 100), advierte:

Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos (...) y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros[as] de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles.

Efectivamente, se puede tener un tipo de conciencia ingenua o mágica; no obstante, ambas inmovilizan. Por esto, el profesorado desarrolla y promueve con y en la comunidad una conciencia crítica y una conciencia política, porque éstas articulan lo individual y lo colectivo. Así, la concientización comunitaria es reflexión, crítica, diálogo, debate, organización y acción. Una lucha por los sueños posibles sustentada en proyectos emancipadores.

### ¿Cómo se hace una o un profesor emancipado?

No hay un solo camino, una sola fórmula o una única historia; sin embargo, encontramos algunas similitudes entre el profesorado emancipado.

¿Qué les motiva a hacer las cosas de esa forma y no de otra? Mucho se ha escrito del docente operario, pero, ¿qué pasa con el profesorado rebelde? ¿Qué les formó así? ¿Por qué abrazan las pedagogías emancipadoras? Sin duda, las herencias culturales y formativas impactan del mismo modo que la miseria, la opresión y la violencia de los territorios, sin olvidar el encuentro con los opresores, proceso que no se niega, pero tampoco se reitera a través de acuerdos (Freire, 2016, p. 119). Sobre todo, porque con sus palabras y acciones reafirman el odio, el desprecio y la dominación desde la connivencia. Estos desencuentros ratifican que el profesorado emancipado no puede contaminar sus sueños políticos con ese tipo de alianzas, y más bien busca clarificar su opción política, ética y pedagógica.

Esta posición forma una identidad magisterial con conciencia social en el marco de la disputa por la educación pública. La personalidad rebelde no sólo es crítica hacia el sistema neoliberal, sino también es autocrítica, lo cual permite direccionar la praxis porque se desaprenden formas de vida, de escuela y de ser docente que le fueron impuestas desde el colonialismo visible e invisible. El proceso de “aprender a desaprender lo impuesto, para volver a aprender” (Walsh, 2020) lleva tiempo, no es un acto mágico ni se logra por buenos

deseos o mandatos. Es un proceso que puede ser incluso doloroso, no sólo porque se admite que hay distintos tipos de opresión, sino también porque se reconoce que al deshumanizar a la “otra u otro” ya sea directamente o por omisión, se deshumaniza a sí mismo.

### ¿Qué sujetos pretende formar?

Un profesorado emancipado desarrolla una praxis pedagógica intencionada en virtud de que la educación no fue, no es, ni será nunca neutra. En esta perspectiva, sólo existen dos opciones: o se educa para la reproducción del *statu quo*, es decir, para la domesticación; o se educa para la libertad, es decir, hacia la emancipación individual y colectiva. La NEM es una propuesta educativa progresista, emancipadora y colectivizada producto de las múltiples asambleas donde participaron el magisterio, las familias y especialistas. Por esto, en la actualidad, se forma un sujeto comunalizado que toma como referencia los siete ejes articuladores del humanismo mexicano, los rasgos globales de aprendizaje, las capacidades humanas y los elementos del territorio.

La nueva praxis pedagógica es un proceso de concientización permeado por los sueños políticos, la dialogicidad, el pensamiento crítico, la creatividad y un sistema ético consensuado. Por ende, lo crítico implica cuestionar, denunciar y protestar en contra del estado de cosas. A partir del pensamiento ético, la crítica obliga al profesorado emancipado a anunciar y/o construir propuestas creativas que no lo violenten, dañen o agredan a sí mismo, a las otras personas, a los animales, a las plantas o a la madre tierra.

Por otra parte, lo político y el diálogo de saberes responden, entre otras preguntas, a: ¿este territorio es el mejor para vivir?, ¿qué queremos ser?, ¿cómo construir el mundo que queremos? Las pedagogías críticas humanizan tomando en cuenta la concientización, pues desarrollan proyectos emancipadores desde las didácticas críticas donde la reflexión, el diálogo, el acuerdo, la organización y la acción colectiva son atravesadas por la evaluación formativa y la sistematización de la experiencia que, por cierto, realiza la misma comunidad. Así, los proyectos no sólo forman subjetividades comunitarias, sino que mejoran los aprendizajes en virtud de que parten de las problemáticas, necesidades y aspiraciones de los territorios.

## “La lucha no se acaba, se reinventa”

El profesorado emancipado lucha en favor de los oprimidos, construye y defiende la militancia pedagógica. Esto es producto de la nueva praxis entendida como la reflexión acción de lo que hace para transformarlo. Dicho de otra manera, son aquellas personas que no están satisfechas con lo que saben y hacen; por tanto, se cuestionan constantemente: ¿por qué hago lo que hago?, ¿qué sujetos pretendo formar?, ¿soy congruente con mi opción ética, política y pedagógica? Si la respuesta a esta última pregunta es sí, le acompañan las siguientes: ¿cómo llegué a ser de esa forma?, ¿es posible hacer otro tipo de escuela y comunidad?, ¿qué subjetividades forma mi práctica?, ¿humaniza o deshumaniza?, ¿a favor de qué y contra qué educo? En concreto, asume una militancia pedagógica liberadora que le interpela, desequilibra y transforma.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (Freire, 1997, p. 99).



Una mujer soldado de pte, ca. 1880-1910, José Guadalupe Posada [1852-1913], zincografía, 14,5 × 6,5 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.97.

En efecto, un profesorado emancipado lucha por el derecho a una educación humanizada que promueve aprendizajes críticos y construye comunidades. También combate las discriminaciones de todo tipo, juntando su voz y acción con quienes padecen algún tipo de opresión. Es una o un pedagogo indignado por la creciente deshumanización, pero al mismo tiempo, tiene esperanza, pues cree en la educación como un elemento de la transformación. Su praxis tiene elementos de las pedagogías críticas, las educaciones populares, las epistemologías del sur, las pedagogías de la ternura y todas aquellas que cuestionan las verdades únicas. Sigue luchando para ejercer desde la autonomía profesional y curricular el bello acto de educar. De este modo, coadyuva en la construcción de un mundo más armonioso, más justo y humanizado. Esta opción rechaza la política de odio, de la intolerancia y de la violencia y, por consiguiente, su praxis coadyuva en la refundación de la escuela, la sociedad y la vida misma.



Un grupo de hombres barriendo la calle, ca. 1880-1910. José Cuadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 8,5 x 12,8 cm. © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.55.

## Preguntas para quienes pretenden educar en la NEM

Y, ¿usted forma parte del profesorado emancipado? ¿Qué significa educar en medio de las transformaciones que se están viviendo? ¿Qué tal si realizamos una serie de cuestionamientos para acercarnos a posibles respuestas? Este apartado tiene como propósito reflexionar sobre lo que se está haciendo en el proceso de transformación educativa de la NEM.

Para esto, iniciemos preguntando sobre los proyectos. ¿Qué tipo de proyectos se están ejecutando en los territorios del aula, escuela y comunidad?, ¿acaso son proyectos “bonitos”, planeados, estructurados y finalizados que silencian a los estudiantes?, ¿proyectos pensados sólo desde la maestra o el maestro?, ¿proyectos que promueven un activismo ingenuo?, ¿proyectos muy ambiciosos que no tienen relación con los procesos que vive la comunidad?

En cuanto a la nueva praxis, ¿qué tipo de proyectos dan voz a quienes históricamente se les ha negado?, ¿cómo promueven el sentido de pertenencia a las comunidades?, ¿de qué manera recuperan y cultivan el “nosotras y nosotros”?, ¿cómo combaten diversos tipos de opresión?, ¿de qué forma se recogen las problemáticas y/o aspiraciones de la comunidad?

Sobre el acto de educar, ¿cómo es un profesorado que dice su palabra sin imponer su saber? ¿Cuáles teorías incorpora para resignificar y transformar su praxis? ¿Es congruente con su opción política, ética y pedagógica? ¿Su praxis genera nuevos saberes y teorías?, ¿aprende a trabajar y construir en y para la colectividad?, ¿asume la militancia pedagógica con libertad y sin libertinaje?, ¿es provocadora y sembradora en las grietas del

capitalismo?, ¿genera cortocircuitos para combatir diversos tipos de opresión? ¿Qué subjetividades forma su praxis? ¿Usted sistematiza, investiga y evalúa su praxis? Al realizar el codiseño, ¿se tiene claro por qué y para qué? ¿Su programa analítico está armonizado con los nuevos materiales y su territorio? Al relacionar el programa analítico y los proyectos bosquejados por los estudiantes, ¿cuándo y cómo se realiza el encuentro generacional y la negociación cultural?

Qué difícil es responder a estas preguntas, entre otras cosas, a causa del colonialismo y la despedagogización que se impulsó en los tiempos de la educación neoliberal. Sin embargo, no se trata de que las preguntas paralicen al profesorado; al contrario, se busca que les interpelen, movilicen y organicen para el encuentro con sus compañeras y compañeros. El propósito es vivir la frase de Paulo Freire: “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”.

En efecto, el presente y futuro de la NEM y sus materiales educativos dependen de las comunidades magisteriales y estudiantiles, las familias, autoridades de diversa índole y otros agentes que, desde la cooperación genuina, la escucha activa, la toma de acuerdos y la organización, fortalecen la cosmovisión educativa de México.

El desafío continúa, el profesorado emancipado deberá seguir construyendo una propuesta educativa a la medida de su escuela a través del programa analítico y el codiseño que representa el inédito viable, siempre preguntando y, sobre todo, acompañado por su comunidad. Por último, el profesorado emancipado es rebelde y autocrítico, lo cual implica erradicar la improvisación, el verbalismo y la demagogia de su praxis. Sumado a esto y, siguiendo el ejemplo de Paulo Freire, es feliz y desafiado. ❖

# Una reflexión docente sobre los programas sintéticos y analíticos de la Nueva Escuela Mexicana para primaria

por Martín Cañas



Lic. Don Benito Juárez, autor sin identificar, 40.7 × 30.2 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

## Introducción

Compañera, compañero, no te abrumes, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es difícil de entender. La NEM propone un piso docente formado por lo que sabemos hacer, por aquellos modos de plantear la clase que hemos probado varias veces y que sabemos que propicia variedad de reflexiones, multitud de sentimientos y modos innovadores de hacer las cosas. Aquellos momentos que recordamos con una sonrisa interior.

Ahora que tenemos el piso estable, podemos evocar también esos otros momentos que nos dejan sabor a poco. Esos modos que propusimos en algún momento y que queremos cambiar hoy, hacer otra cosa...

Pensemos...

Hay una visión ingenua de la docencia que coloca al conocimiento en un pedestal y al docente como patriarca que guía a un ganado humano. Es una concepción que propicia modos pastoriles de vivir.<sup>1</sup> Pero nuestra labor no es “iluminar” a “ignorantes”,<sup>2</sup> sino propiciar encuentros en nuestra comunidad, es decir, generar *condiciones de posibilidad* para el aprendizaje. No llenamos “cabezas vacías” de saberes; ni siquiera podemos controlar los modos en que cada estudiante vive y significa “el hacer” en el aula y en su vida cotidiana fuera de ella. Lo que hacemos en el aula y en nuestra vida, cobra significado por cada una y cada uno de una manera diferente porque somos diversos, somos únicos. La misma película es asimilada de una manera personal por cada una/o, un libro leído en un momento distinto a la primera vez que lo leímos puede provocar otras cosas,

1 “Cuando Foucault habla del “poder pastoral” no se está refiriendo, entonces, a una ideología (la teología cristiana), a una institución religiosa (la iglesia) o a unos sujetos (los curas), sino a un conjunto de *técnicas* relativas a la dirección de la conciencia, al cuidado de las almas y a la confesión de los pecados y su remisión” (Foucault, 1999b: 125) en Santiago Castro-Gómez. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

2 Esos ignorantes son las niñas y niños que nos evocan nuestra infancia, es decir, el pueblo del que formamos parte.

e inclusive, una anécdota de la que hemos participado cuando es contada por otra persona, parece mal contada, o que no fue eso lo que pasó, o que pasó por otras causas... Entonces, si no podemos tener certeza de lo que cada estudiante incorpora o modifica de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas o resignificadas, lo que nos queda es propiciar las condiciones para que cada una/o haya **pensado, sentido y actuado** de una manera **crítica**. Es decir, pensado en otras posibilidades a las habituales, puesta/o en el lugar del otro y de la otra, haber hecho algo de otro modo.

La NEM abre grandes posibilidades a la docencia porque otorga libertad, pero claro, la libertad asusta. La libertad de no tener ya recetas que cumplir provoca cierta incomodidad porque nos hace partícipes,<sup>3</sup> pero nos da la oportunidad de formar parte de un **nodo** escolar; de pensar de una manera crítica los modos de vida de la comunidad y, por supuesto, de cada quien en ella, incluyéndonos.

La NEM cuestiona la visión tradicional de la división del conocimiento por disciplinas en la Educación Básica porque la parcialización del conocimiento, fruto de la división por asignaturas, produjo dificultades en la comprensión del mundo de una manera integral.<sup>4</sup>

Además, las disciplinas tienen sus modos particulares de ver y entender el mundo, los cuales suelen ser contradictorios entre sí, provocando en las y los estudiantes un mapa conceptual que no encaja bien en su vida cotidiana. Por ejemplo, la concepción de hombre que sostiene la medicina occidental no empatiza bien con la visión de la antropología universitaria y, ninguna de las dos, con ciertas perspectivas de género. Por otra parte, las ciencias naturales y sociales sostienen sus afirmaciones en formulaciones matemáticas cuando esta disciplina no se reconoce ya como ciencia sino como lenguaje.

Hay un relato muy conocido que viene de la India sobre un grupo de ciegos que conocen a un elefante. Uno de ellos se topa con las patas y supone que el elefante es grande y poderoso. Otro se acerca a la cola y dice que el elefante es como una serpiente que no muerde; un tercero se topa con las orejas e infiere que el elefante es como una gran hoja de árbol. Esta historia representa la situación actual del conocimiento global. La profunda especialización de las disciplinas provoca que los conceptos y metodologías entre las distintas áreas del conocimiento no sean siempre complementarios e, incluso, a veces resulten contradictorios. El viejo deseo de la Ilustración sobre la unidad del conocimiento está, hoy, en cuestionamiento.

Esta parcialización del conocimiento, fruto del fomento de la especialización durante el último siglo, hizo que las investigaciones fuesen más funcionales a las ganancias económicas de grandes corporaciones internacionales que al bienestar del pueblo mexicano, lo cual propició que algunas decisiones sobre la investigación científica fuesen contrarias a los intereses populares.

---

3 La libertad pedagógica nos altera a pesar de que la hemos pedido históricamente como docentes. Es más importante que nunca divulgar cómo se ha desarrollado el intento neoliberal de dismantelar el modelo educativo público, democrático, laico, de acceso universal y de compensación de desigualdades. Nos estamos jugando el futuro de nuestra sociedad cuando elegimos el silencio.

4 Por ejemplo, en horario de matemáticas no se hablaba de historia y en lenguaje no se hablaba de ciencias.

Cabeza, Celia Calderón 1921-1939), linograbado, 12.1 x 9.5 cm, © 2024, Museo de Arte McNay.



Así, la idea de los Campos Formativos no es una nueva división disciplinaria por áreas de conocimiento, sino un modo integrador de abordar los aprendizajes. De acuerdo con los lineamientos de la NEM-SEP: “Trabajar un currículo con Campos Formativos implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas —que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos— hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas.”<sup>5</sup>

Si entendemos a la Educación Popular como contemporánea, los docentes nos colocamos como parte del pueblo del que también forman parte nuestras/os estudiantes y, por lo tanto, nos bajamos del banquito de la soberbia para dialogar y construir una educación crítica. “La educación concebida como un bien común, nos hace partícipes y corresponsables de su realización y defensa.”<sup>6</sup>

## Educación neoliberal en México

El capitalismo neoliberal como modelo económico y político establece la liberalización de las economías, la globalización del mercado y la transnacionalización del capital y el trabajo, reduciendo al mínimo la intervención del Estado en materia económica y social, pero manteniendo el poder represivo frente al descontento social. Dicho modelo se impuso en América Latina al inicio de los años 90 del siglo pasado con el denominado Consenso de Washington. En México, el modelo neoliberal inició con el gobierno de Miguel de la Madrid y se instaló totalmente durante los sexenios de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Sin embargo, en 2019, el presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) declaró su oposición a continuar con el modelo neoliberal y su política económica.

## Reformas educativas neoliberales: la educación se convierte en mercancía

El modelo neoliberal globalizado impuso diversas reformas que afectaron a los sistemas de educación, trastocando su fundamento como bien público para el desarrollo de la sociedad y el bienestar de sus habitantes, vulnerando el mandato constitucional de que el Estado debe impartir una educación pública y gratuita, como un derecho para toda la población. Dichas reformas fueron impuestas por organismos internacionales que regulan el mercado global, como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en Latinoamérica, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras.

5 DOF. Acuerdo 08-08-23 Fase 2 a 6. Anexo: Programa de Estudios para la Educación Preescolar; Primaria y Secundaria. pág. 3

6 Martín Cañas. “Educación popular contemporánea”. *Asalto al Cielo. Revista educativa* 2 (2004): 52-53.



Cuento: *El Vendedor de Juguetes* No. II, s/f, José Cuadalupe Posada (1852-1913), grabado, 9.8 x 10.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

Lo que ha sido claro es que las reformas neoliberales no han contribuido a mejorar nuestro sistema educativo, ya que el modelo neoliberal basado en la lógica del mercado concibe a la educación como mercancía. En este sentido, las reformas educativas impusieron un sistema de medición, evaluación, control y rendición de cuentas para definir los procesos educativos, los contenidos, el perfil del profesorado y del alumnado de acuerdo con el concepto de productividad. Al adquirir el carácter de mercancía, la educación pasa por diversos controles de calidad a través de exámenes y tipificaciones estandarizadas. Estos estándares son eurocéntricos y, por lo tanto, no reconocen los saberes de los pueblos originarios por considerarlos “primitivos”. Además, este tipo de pruebas estandarizadas que homogenizan a la población educativa tienen la pretensión de dictar lo que se debe enseñar y aprender (que no incluye nuestras raíces). No reconocen la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizajes y los diferentes contextos educativos de cada comunidad, región o país, generando así mismo la estigmatización social y exclusión educativa.

## Efectos del neoliberalismo en el ámbito educativo

El neoliberalismo no sólo impuso un modelo económico basado en la lógica del mercado a nivel mundial, sino también un modelo ideológico sociocultural sustentado en el individualismo y la competencia. Para la ideología neoliberal, los conceptos de sociedad, pueblo o comunidad, se diluyen y su existencia queda reducida a individuos consumidores en manos del mercado. Los problemas sociales se ven como problemas individuales; la pobreza y exclusión se ven como fracaso personal, de tal forma que el sistema neoliberal y los gobiernos que lo implementaron no asumen ninguna responsabilidad respecto a las condiciones de vida de la población. Estas ideologías fragmentarias y mercantilistas han sustentado el orden neoliberal mundial por más de cuatro décadas, produciendo la exclusión socioeconómica de la mayoría de la población, aumentando la pobreza y generando mayor riqueza en manos de las élites económicas y financieras.

En la educación se impusieron los valores del mercado estableciendo los objetivos, métodos y enfoques de la enseñanza. Con una visión gerencial y de acuerdo con los conceptos de eficiencia, calidad y rentabilidad, se acuñaron pedagogías funcionalistas que respondían más a principios económicos que pedagógicos. Se naturalizó conceptos como “capital humano”, “certificación”, “calidad” y “flexibilidad”, entre otros, creando consenso para aceptar que la educación de calidad debe tener un costo, y sobre todo debe ser privada, denostando la educación pública y gratuita; se despoja al Estado de su función educativa y la educación pierde su carácter social fundamental para mejorar las condiciones de vida de la población. Además, con la privatización de la educación se daba paso al mercado educativo. La educación se convirtió en fuente de lucro y la escuela en factoría para producir “capital humano” y sólo tendrían acceso a la educación quienes tuvieran recursos económicos suficientes para pagarla.

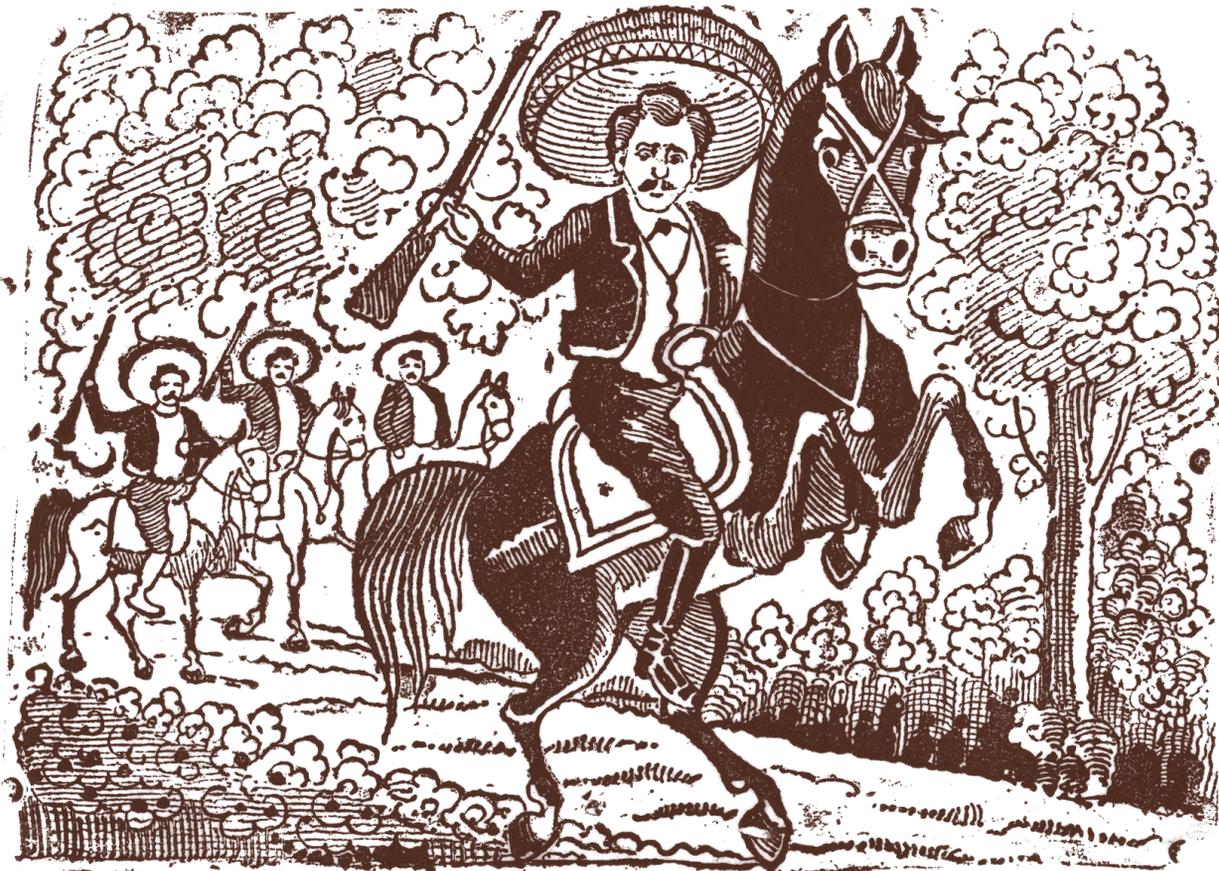
La educación neoliberal no tiene la intención de atender las problemáticas y necesidades sociales; por el contrario, produjo segregación, exclusión social y educativa. Se destruyó el “tejido social”, provocando mayor fragmentación (familiar, grupal, escolar y comunitaria). La ideología neoliberal individualista, donde todo se convierte en mercancía y usufructo, ha sido el caldo de cultivo para que afloren la violencia material y simbólica, la crueldad, el racismo, la injusticia, la desigualdad económica, de género, los discursos de odio, el miedo y la falta de empatía por la otredad y el rechazo a la diversidad, a lo diferente. El “fascismo social” se ha instalado en todos los ámbitos de nuestra vida. Ha sido evidente que bajo el modelo económico, político e ideológico del capitalismo neoliberal globalizado no es posible construir alternativas para la transformación social, para el “buen vivir”.

La ideología neoliberal, como un modo de pensar y de relacionarnos, también secuestró nuestra labor pedagógica. Como docentes sabemos bien que las prácticas educativas transmiten una fuerte carga ideológica a las/los estudiantes y que somos partícipes de la construcción conceptual de la realidad, de los modos de pensar, sentir y actuar de nuestra población de educandos. Nuestro esfuerzo pedagógico (legítimo) quedó reducido a simples operadores para cumplir con currículos y metodologías impuestas por los “expertos” del mercado educativo. Sin embargo, ante cualquier poder hay resistencia. Muchos docentes que conocen la realidad de su comunidad educativa y son parte de ella, ante las demandas normativas de un modelo gerencial contrario a sus principios pedagógicos, que además ha afectado sus derechos laborales, han sabido resistir los embates neoliberales, protestando, cuestionando y luchando, tanto en la calle como en las escuelas, para reintegrar a la educación su verdadero carácter social y emancipador, con el fin de generar las posibilidades de la transformación (material y simbólica) y mejora de toda la sociedad.

Por casi treinta años la política educativa en nuestro país ha estado supeditada por los designios de entidades externas, pero actualmente tenemos la posibilidad para interceder en la transformación social, económica, política, y sobre todo educativa, en nuestro país. Con la propuesta para implementar la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tenemos la oportunidad de redirigir el papel de la educación bajo un marco democrático y equitativo, donde todas las voces sean escuchadas y en donde seamos partícipes para construir otra educación donde nuestras alumnas y alumnos egresen como ciudadanos capaces de tomar decisiones personales que impacten en la mejora de su vida y la de su comunidad. Además, la NEM no es sólo una propuesta del gobierno en turno; es el resultado de una larga lucha de las maestras y maestros que han sabido resistir los embates de las reformas neoliberales y conciben una educación que responda a las verdaderas necesidades y expectativas de nuestra población.

También debemos tomar en cuenta que la NEM no es un modelo concluido, sino un proyecto para

otra educación posible, una educación pos-neoliberal. Es una propuesta educativa para experimentarla, adecuarla y hacerla crítica a fin de potenciarla con nuestros saberes y experiencia docente. La NEM es el principio, no el fin, de un proyecto educativo que se erige como alternativa al sistema educativo neoliberal, en donde la educación se sustenta en el costo/beneficio y está condicionada por las políticas de rendición de cuentas y alianzas público-privado que había servido como terapia de choque al poner en entredicho los derechos laborales del magisterio, legitimar una cultura de auditoría en educación e importar nociones educativas determinadas por el mercado global. Es por eso que la NEM es una oportunidad para apropiarnos de su propuesta democratizadora, de inclusión y construcción de ciudadanía, que concibe la enseñanza como un derecho básico donde estudiar no sea un privilegio exclusivo sólo para algunos sectores de la población. La enseñanza es un derecho básico de las/los niños y jóvenes que son la base para construir una sociedad más equitativa, democrática, solidaria e incluyente.



Emiliano Zapata a caballo, escena de la Revolución Mexicana, ca. 1911, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 10 x 13.5 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.11.

## ¿Qué es aprender y qué es enseñar?

La integración de los conocimientos a través de los Campos formativos debe entenderse como el *proceso* durante el cual la y el estudiante **aprende, resignifica, rearticula** y **expresa** los saberes del periodo en cuestión (fase y grado correspondiente), y no la manifestación concreta al final del proceso. En otras palabras, **integrar saberes es un proceso**, no sólo su manifestación en un producto final.<sup>7</sup>

Entonces, si todos aprendemos todo el tiempo, la enseñanza implica una intencionalidad que nos convoca como docentes. Propongo pensarla como procesos para generar *condiciones de posibilidad* para el aprendizaje de cada una/o (incluyéndonos).

La NEM sugiere enseñar con actividades en las que se conecten los diversos campos formativos atravesados por ejes articuladores, pero ¿qué son los campos formativos?

### Sobre los campos formativos

...hablar de campos formativos implica **romper con la fragmentación de los conocimientos** para avanzar hacia una comprensión del **mundo sociocultural y natural** que nos rodea desde una mirada amplia y compleja. Significa reconocer que, tradicionalmente, nos hemos acercado a conocer y comprender el mundo desde una perspectiva epistémica, que parcializa los fenómenos de nuestra realidad y los estudia a partir de disciplinas fragmentadas, contribuyendo a que se pierdan de vista las múltiples interrelaciones que tengan entre sí, así como la recuperación de la diversidad de conocimientos y saberes que se han construido alrededor de ellos (Morin *et al.*, 2003; Santos, 1997).<sup>8</sup>

Entender al mundo como sociocultural y natural es reconocer que no existe un lugar privilegiado para observar al mundo de una manera neutral. Siempre lo observamos desde nuestra historia, nuestros prejuicios, nuestra cosmovisión. Pero, si no podemos aspirar a una objetividad, sí podemos conversar interculturalmente porque el mundo material es significado de modo sociocultural.

En este sentido, los campos formativos no son una simple suma de contenidos, sino que permiten integrar saberes y conocimientos de **distintas disciplinas y visiones** para acercarse a la realidad que se desea estudiar y, al ampliar nuestra mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, se fomenta el pensamiento crítico y nuestros vínculos socio-afectivos, necesarios para contribuir a **transformar el entorno**.<sup>9</sup>

7 Acuerdo 08-08-23 Fase 2 a 6. Anexo: Programa de Estudios para la Educación Preescolar; Primaria y Secundaria. pág. 3. Las cursivas y resaltados son nuestras.

8 Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Universidad de Valladolid. Santos, M. (1997). La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas. Ediciones Aljibe.

9 *Ídem*. El resaltado es nuestro.

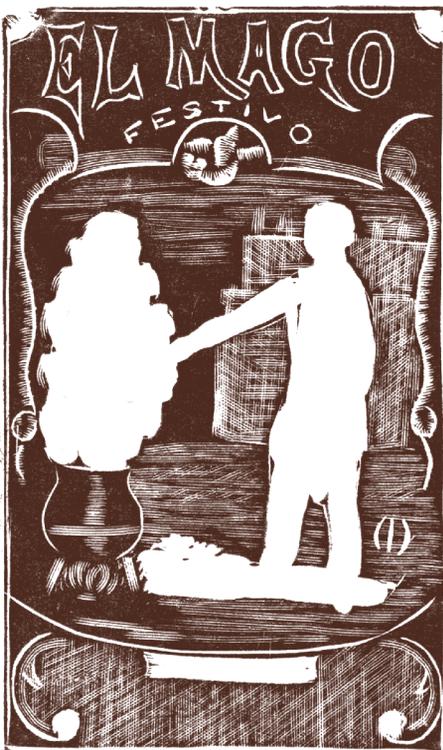
## Deconstruir las disciplinas

Cuando las y los estudiantes culminan su formación media son diversos, hay de todo. Sin embargo, luego de una cierta formación disciplinaria podemos reconocer algunas semejanzas que nos permiten caracterizar a un abogado, a un médico y a un ingeniero. ¿Qué les pasó? Recibieron una formación disciplinaria que modeló determinadas maneras de pensar, sentir y hacer las cosas. Cada profesional suele recortar la realidad con las concepciones estudiadas. Hay una imagen conocida de una llave que ve cerraduras por todas partes. El matemático ve cantidades, relaciones de proporcionalidad y relaciones geométricas; el nutricionista percibirá calorías, cantidades y calidades; el abogado encontrará leyes, reglamentos y contratos... Cada profesional se forma y es formado en la construcción de un modo de observar lo que le interesa a la disciplina para su estudio en profundidad. Pero, al poner atención a una parte de la realidad se le quita claridad al resto, por lo que produce una visión parcial del entorno natural y social.

El sentido común disciplinario de las matemáticas y las ciencias naturales, sobre todo, cree que sus actividades son objetivas y no deben contaminarse con conflictos sociales. Sin embargo, esta concepción ha traído consecuencias fatales en la historia de la humanidad. Por ejemplo, algunos científicos creyeron hacer ciencia cuando construyeron la primera bomba atómica en EEUU y consideraron su uso sobre población civil japonesa en Hiroshima y en Nagasaki como si fuera una acción “humanista” porque reduciría las muertes propias. Otro caso parecido es el de la guillotina, concebida también como un logro humanista, o el de Einstein, quien fue convencido por el servicio secreto de EEUU de que la Alemania nazi de la segunda guerra mundial estaba a punto de obtener una bomba atómica y firmó una famosa carta al presidente de EEUU para que fomentara la construcción del arma por medio del Proyecto Manhattan.

Es un resultado de un modelo matemático que en una situación de mercado la mayor ganancia no está en la mayor venta sino en un precio superior que deje afuera del consumo a una parte de la población conocida como “población descartable”. Ese precio superior, al dejar de lado a mucha gente, otorga “status” social.

Si bien la responsabilidad de la matemática y de las ciencias naturales en el presente Antropoceno es hoy innegable, las Ciencias Sociales y las Humanidades ‘no cantan mal las rancheras’. Todas las formaciones disciplinarias, incluyendo la formación de maestros o la musical, suelen agrandar su importancia con fundamentos más o menos sólidos. No falta en estas construcciones de sentido que son las disciplinas, quien afirme que lo que estudian ellos es lo más importante del mundo, y si se le da ‘cuerda’, del Universo y ‘sus alrededores’. Lo dicen ciertos médicos, lo dicen algunos artistas y lo dicen muchos científicos. Dicen algunos por ejemplo, que la matemática es el lenguaje universal, otros que todo hecho





El mosquito americano que acaba de aparecer en México, ca. 1903, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 8,2 x 13 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 50.82.24.

humano es sociocultural y no falta quien afirme con Protágoras que “el Hombre es la medida de todas las cosas”.

En la actualidad mantenemos el pensamiento disciplinario porque así fuimos formados, **las disciplinas nos dieron su forma**. No falta profe de matemáticas que replique el viejo y falso dicho de Galileo de que el Universo esté escrito en lenguaje matemático; o que en lengua y literatura se afirme que el sentimiento sólo se manifiesta en la poesía; o que en filosofía se hable de una lógica universal, etcétera. Bajo concepciones disciplinarias, en matemáticas se estudiaban teoremas con trascendencia efímera, en lengua y literatura se trabajaban textos futuristas distópicos o clásicos descontextualizados y en ciencia se hablaba de la unidad del conocimiento. Esta formación es siempre un recorte de la realidad para estudiarla en profundidad. Pero, ¿qué contenidos y bajo qué presentaciones quiere nuestra población?

La escuela mexicana nació en el siglo XIX para formar a la población de una nación nueva. Sus objetivos eran tres: la **formación cívica** a partir de la Independencia; la **alfabetización** y las **operaciones aritméticas** elementales. Esta formación moldeaba la diversidad que nos conformaba en la transición entre los siglos XIX y XX, y sus objetivos eran ejercidos de igual manera a toda la población (masculina)

uniformándola, es decir, dándole forma única, la de un trabajador hispanoparlante que sabía hacer cuentas y se reconocía orgullosamente mexicano. Estaba organizada para construir trabajadores urbanos funcionales a la industrialización del país. Obreros que pudieran leer órdenes, que supieran “hacer cuentas” y fueran fieles a la mexicanidad. Tal concepción de identidad implicó un atraso en el siglo XXI, ya que niega la diversidad. Somos trabajadores en múltiples actividades. Somos docentes y estudiantes todo el tiempo. Somos carpinteras/os, músicas/os, campesinas/os..., y por ello, los diversos procesos de enseñanzas-aprendizajes potencian orientaciones diversas. Más que marcar el “camino correcto”, nuestra labor es facilitar los senderos que eligen nuestras/os estudiantes. Tommy Smith dijo que las luchas contra las discriminaciones buscan ampliar el camino para que lo que viene después tenga mayores posibilidades, con senderos que antes estaban prohibidos.<sup>10</sup>

El conocimiento que tenemos como pueblo es diverso y está disperso entre modos comunitarios y científicos. Vivimos entre una medicina científicista y modos ancestrales de tratar las molestias. Romper la disciplina es pararse entre ambas posturas, ni en una ni en la otra sino entre ellas, completándolas, complementándolas o modificándolas; es decir, tomándolas a ambas de manera crítica.

<sup>10</sup> Tommy Smith, el corredor que ganó la medalla de oro en las olimpiadas de México en 1968 por las cuales la represión del 2 de octubre cobra significado histórico, recordado junto a su compañero también negro en el podio sin calzados con el puño con un guante negro en alto, denunciando el racismo en EEUU. Tommy nunca más pudo correr porque se lo prohibieron, pero no se arrepiente de lo hecho porque ahora se conoce más la discriminación a las poblaciones afrodescendientes en otras partes. En México, en el último censo federal se incorporó la categoría poblacional de afroamericanos.

## Una crítica al Pensamiento Crítico

Es común creer que criticar significa decir lo malo de algo o de una persona. En un segundo nivel, lo crítico de un pensamiento conlleva la idea de cambiar algo; sin embargo, a veces se lo entiende como que *el otro y la otra acepten que yo tengo razón*, es decir, como arma para someter. Pero no se trata de eso. El pensamiento crítico es más bien una actitud que invita a repensar lo que entendemos como natural de lo habitual y pensar en qué queremos que cambie y qué no.

Por ejemplo: en los Programas Sintéticos aparece el contenido *Cultura de Paz*, pero tenemos que enseñar el Himno Nacional que comienza con la frase *mexicanos al grito de guerra...* ¿Hay una contradicción?, ¿será que habrá que situar históricamente la letra del himno?, ¿será que habrá que situar también, en nuestro presente, la apuesta por la paz como una actitud ciudadana?

El pensamiento crítico formado motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad y ponerla ante el tribunal de la crítica y la argumentación. También implica que niñas, niños y adolescentes serán capaces de examinar la realidad circundante desde una perspectiva que cuestiona los valores éticos que le dan sentido al mundo.<sup>11</sup>

Para los griegos de la llamada Época Clásica, el término *idiota* se refería a quien no era capaz de ponerse en el lugar del otro y que, por ello, creía que su postura era verdadera y todos los demás estaban equivocados. Nos pasa mucho. No creo que seamos idiotas, pero sí que a veces nos dejamos arrastrar por la falsa certeza de nuestra perspectiva. Como vemos a un objeto de un color, creemos que es de ese color aunque sabemos que otros animales con ojos diferentes a los nuestros ven otros colores y que otras culturas perciben colores que los ciudadanos no perciben; juzgamos a los demás desde estereotipos a pesar de que la experiencia nos dice que esas discriminaciones se vuelven contra nosotros. Creemos que no se puede cambiar algo porque “siempre se hizo así”. No se piensa igual desde una choza que desde un palacio...<sup>12</sup>

“El eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la **recuperación del otro desde la diversidad**, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social”.<sup>13</sup>

Por otra parte:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y **oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia** y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género.<sup>14</sup>

Para mi interpretación, el pensamiento crítico es, además, un posicionamiento político-pedagógico...<sup>15</sup>

11 El anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)

12 Mencionado por Federico Engels en Feuerbach y el Fin de la Filosofía Clásica Alemana.

13 Ídem. El resaltado es nuestro.

14 *Ibidem*.

15 Martín Cañas. “Educación popular contemporánea”. *Asalto al cielo. Revista educativa*, Número 2, Marzo-abril, (2024): 52-53.

## Pensamiento crítico en los Campos Formativos

El pensamiento hegemónico occidental sostiene críticas de unas disciplinas a las otras, es parte de la formación profesional. Las ciencias sociales, junto a las humanidades, cuestionan a las ciencias naturales por su costado positivista y así, cada grupo observa las falencias de las otras asociaciones de conocimiento. Se cuestionan sus métodos de estudio, se cuestionan sus bases teóricas y sus acciones frente a las sociedades. Pero la crítica, como intensión, significa entre otras cosas, poder ver el negrito en el arroz dentro de su propia disciplina. Yo entiendo a los Campos Formativos como piso, como superficies de consistencia para los aprendizajes, y me pregunto: ¿qué sería lo crítico en cada uno de ellos?

## Lenguajes

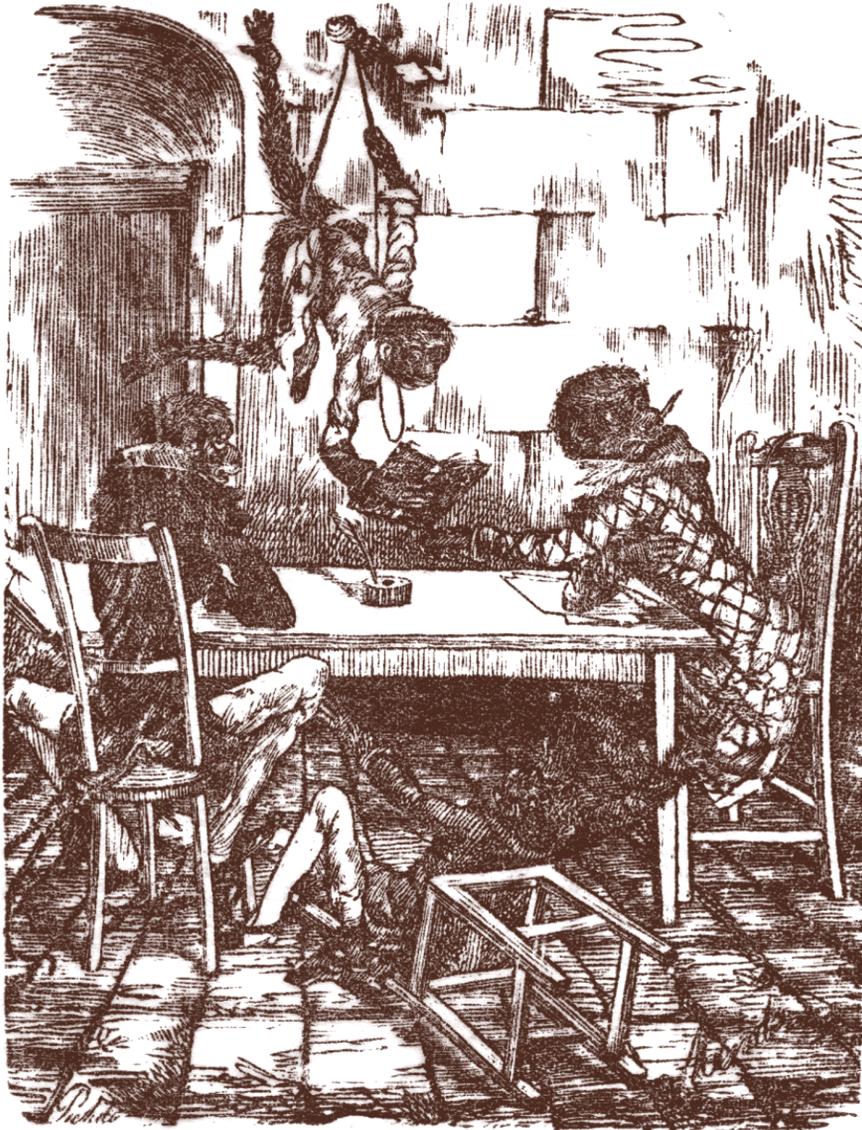
Desde los lenguajes se libra, actualmente, una verdadera Batalla Cultural por la difusión y significación de lo que sucede a nuestro alrededor global. Hay noticias falsas instaladas con programas robotizados que inundan las redes sociales formando modos de significar lo que sucede, favoreciendo determinadas interpretaciones y dificultando otras.

Además, hay un proceso de sustitución de significado de conceptos que condicionan los procesos de significación. Por ejemplo, se entiende moderno como si fuese sinónimo de nuevo; ciencia como si fuese lo mismo que la tecnología; evolución como si fuese progreso...

Históricamente, lo moderno se opuso al llamado medioevo, período del tiempo europeo entre la caída del impero romano de occidente en el siglo V (caída de Roma) y la invasión militar de América a fines del XV (Cristóbal Colón). En esta transformación, la labor campesina feudal que rendía tributos a un Señor "dueño" de las tierras se reguló en el llamado mercado a través del intercambio; se formó la mayoría de los estados actuales de Europa en torno al concepto de nación y se inventó la poderosa noción de ciencia. La modernidad inventó al capitalismo y a sus revoluciones industriales (las grandes responsables del actual cambio climático) que llegaron a su apogeo en el siglo XIX, sobre todo en el mundo anglosajón en la llamada época victoriana. La modernidad produjo también la Ilustración y, con ella, la ilusión de un conocimiento "universal" que hoy sabemos se manifestó como machista, colonial y clasista.



El Zapatero, Manuel Manilla (1830-1895), grabado, 5,7 x 4,4 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.



Sin Título (Changos), 1949, Gabriel Vicente Gahona "Picheta" (1892-), grabado en metal, 13 x 10 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

Por esta ilusión y otras como la creencia de una naturaleza "en equilibrio", asociamos "moderno" con nuevo cuando lo moderno huele a rancio.

Por otra parte, solemos entender al campo formativo de Lenguajes como los diversos modos disciplinarios del español, el idioma de los invasores. Para tomar una postura crítica no se trata de traducir del y al español las lenguas de nuestras comunidades. Dice Humberto Eco que toda traducción es una traición, ya que una idea en el habla de una comunidad está referenciada en su geografía, en su tiempo y en su historia. Y lo mismo sucede con la lengua a la que se traduce, por lo que toda traducción será siempre parcial, sólo aproximada a lo que dice la gente en otra lengua. Podemos ver esta problemática en la diferencia que existe entre los idiomas español y el

inglés. En inglés no existe diferencia entre el SER y el ESTAR que propicia nuestra lengua colonial, el español. Por ello, el famoso *to be or not to be* de Shakespeare que habitualmente se traduce como "ser o no ser" puede expandirse a tres figuras más: Estar o no Ser, Ser o no Estar, Estar o no Estar.

Otro ejemplo de esto lo manifiesta el economista mexicano Rainer Guerrero. Rainer dice que cuando los españoles llegaron a Tlatelolco vieron un mercado enorme, pero en el Tlatelolco prehispánico como en los demás tianguis en nuestras tierras, la gente se reunía, cantaba y bailaba, los vecinos compartían momentos, se enamorabas y muchísimas cosas más, no sólo se intercambiaban bienes como vieron los invasores. Traducir "tianguis" por mercado es imponer una significación capitalista sobre nuestras costumbres.

Hombre y mujer bailando, ca. 1880-1910, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 895 x 1115 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 46.4627.



## Lenguaje Inclusivo

Antes que nada, hagamos un poco de historia. Hasta hace muy poco tiempo, menos de un siglo, las mujeres no podían votar, es decir que eran consideradas como “menores”, como inferiores a los verdaderos ciudadanos, los varones considerados “hombres”.

El estereotipo social que se reproducía conscientemente o no, era el de un varón (hombre), blanco (occidental), adulto, heterosexual, con recursos económicos. Toda la población se “comparaba” con respecto a este patrón de medida. Así, se inventó la idea de “razas” humanas, idea hoy descartada por colonial y discriminatoria. Las instituciones y toda la sociedad miraban el grado de “etnicidad” por el llamado color de piel de las personas, donde los blancos estaban en la cúspide y los afrodescendientes en lo menos deseable; eran lo sucio, lo feo y lo malo y, por lo tanto, susceptible a esclavizar.

Además de las relaciones de poder que sostenían esta desigualdad desde las leyes y las instituciones, existía un consenso social que la justificaba. Había sectores que se beneficiaban de esta discriminación, sectores que la sufrían y, entre ellos, también complicidades. Las relaciones de género eran naturalizadas y, por ello, invisibles en lo cotidiano salvo lo que se salía de la norma, lo anómalo, lo monstruoso. Algunos términos usados para referirnos a los colectivos de género provienen de un insulto o una humorada, como el término *queer* que significa rara o raro.

Ahora bien, ¿qué entendemos por lenguaje inclusivo?

El lenguaje inclusivo tiene varias modalidades. Una de ellas es la que se refiere a ambos sexos en forma explícita. Así decimos “niños y niñas”, “ciudadanos y ciudadanas” y “Presidente y Presidenta”. Es parte del lenguaje inclusivo porque reconoce explícitamente a las mujeres. Otra vuelta de tuerca de esta visión es invertir los binomios: “niñas y niños”, etcétera. Esta concepción muestra que los binarismos siempre producen supremacía del primer término sobre el segundo.

En los últimos años ha surgido la controversia sobre el binarismo “hombre-mujer” debido al reconocimiento de una parte importante de la población mundial que no se puede encasillar en él. Por ello se prefiere usar la letra “e” para sustituir a las “o” y las “a” que determinan el género masculino o femenino de las palabras. Así, decimos “alumnes”, “niñes” y cuando el sustantivo termina con “e” le agregamos “le”, como “le Presidente”. Otro modo de romper el binarismo masculino-femenino en el lenguaje es usar la “x”. Así decimos “niñxs”, “ciudadanxs” que son muy difíciles de leer en voz alta.

Y, entonces, ¿está bien o está mal usar el lenguaje inclusivo?

Las reglas de la monárquica Real Academia Española y de las costumbres coloniales dice que, si hay un conjunto de mujeres por más numeroso que sea, y un solo varón, hay que usar el género masculino. Esto es un despropósito. La reflexión de género nos muestra que el lenguaje que impone la monarquía española es discriminatorio.

Y, entonces, ¿debemos usar el lenguaje inclusivo?

Yo creo que sí, pero con eso no alcanza. Eliminar la discriminación en el lenguaje es un primer paso, pero si se vuelve habitual podemos correr el riesgo de invisibilizar las relaciones cotidianas que mantienen las relaciones de poder entre nosotros.

Yo veo al lenguaje inclusivo como una piedra en el zapato. Algo que molesta al ser oído, producto de tartamudear en el propio idioma. El lenguaje inclusivo es trabar el discurso, es hacer una pausa, un silencio apenas perceptible para marcar que allí hay un problema.

## Saberes y pensamiento científico

Existe la creencia de que las matemáticas son indiscutiblemente verdaderas y por ello suponemos que toda información que contenga números se vuelve inobjetable; sin embargo, muchas veces se usan incorrectamente. Por ejemplo, se pregunta a cinco personas su parecer sobre alguna situación nacional y tres de ellas dicen estar en desacuerdo con las autoridades y a continuación agregan que “el 60% de los encuestados está en desacuerdo con las autoridades”. Claro que 3 es el 60% de 5, pero este valor no tiene ningún significado estadístico por no ser una muestra representativa.

Por ello es importante rastrear, entre las informaciones de las redes sociales, las preguntas básicas de cualquier crítica: ¿quién lo dice?, ¿por qué lo dice?, ¿desde dónde lo dice?, ¿cuándo lo dice? y otras que surjan del análisis en vez de sólo darle credibilidad porque tenga un formato matemático.

El lugar que ocupan las cosmovisiones originarias en la NEM es relevante. Hay una postura habitual que dimensiona positivamente la cosmovisión occidental en detrimento de las tradiciones. En la NEM se trata, entendemos nosotros, de una confrontación crítica de ambas visiones para contrastarlas, completarlas o sustituirlas si así nos parece.

Otra dificultad que tiene el lenguaje científico es que se ha llenado de metáforas explicativas que dificultan a veces más que ayudar a entender ciertos conceptos. Por ejemplo: agujero negro, partícula de Dios o la imagen de la evolución que comienza con homínidos prehistóricos que se van irguiendo y termina en un humano actual occidental: blanco, varón y bien comido. Estas metáforas, habitualmente formuladas por la prensa de divulgación, hacen ver a los agujeros negros como monstruos “come-galletas” que se tragan todo, a la partícula o bosón de Higgs como originada por algún Dios creador (muy parecido al cristiano) y los humanos “blancos” como más evolucionados que los afrodescendientes.

Por otra parte, hacer una simbiosis entre la tecnología y la ciencia tiene repercusiones en nuestra vida cotidiana, asignándole el carácter de científico a un aparato. La revolución electrónica y computacional de las últimas cinco décadas ha llenado de aparatos nuestras vidas de una manera vertiginosa, dándonos la impresión de progreso. La tecnología progresa (hoy hay más aparatos y más eficientes), pero la ciencia no; la ciencia evoluciona, no progresa. Los paradigmas científicos y sus manifestaciones epistémicas son producto de revoluciones del pensamiento que rompen con las concepciones anteriores y no se pueden comparar. En otras palabras, no sabemos más que antes sino que sabemos distinto, sabemos de otra manera.

Las balanzas electrónicas se volvieron usuales por ser más económicas que antes, lo que nos hace creer que existe la “Ley de la Gravedad Universal” inventada por Isaac Newton para el Imperio británico. Desde 1905, es decir, hace casi 120 años, sabemos —gracias a la relatividad de Einstein— que la caída de los cuerpos en las cercanías de la Tierra se debe a la deformación del espacio por la presencia de nuestro planeta y no una supuesta Ley Universal fruto de un místico.

Fuente *milagrosa*, ca. 1903, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 7 x 11.5 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 46.46.465.





Cazando pájaros del árbol enrejado, Manuel Manilla (1830-1895), grabado, 5.7 x 4.4 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.

Algunas publicaciones hechas para la divulgación de ideas científicas cobran gran presencia en nuestras concepciones sobre el mundo. Un ejemplo claro produce la confusión del concepto de evolución como si implicase un progreso en la naturaleza. Hay una imagen muy conocida de una secuencia que comienza en un primate que se va irguiendo y culmina en la imagen de un varón (hombre), blanco (indoeuropeo), muy masculino y joven... El devenir de esta imagen mostró que no era pobre ni ´rarito´ sexual, genéricamente hablando. Esta imagen, además de encerrar el error de que los humanos fuésemos la evolución de ciertos monos con la consiguiente valoración de que “los negros están más cerca de los monos que de los

humanos”, funcionó como argumento para esclavizar a la población africana.

Otro ejemplo de esta confusión es cuando generalizamos al repetir que el hombre es responsable de la contaminación de la Tierra. Y, aunque a nivel cotidiano todos somos responsables de algunas acciones, no se comparan con las emisiones contaminantes de la producción capitalista y sus responsables en la dirección de las grandes empresas transnacionales de minería, producción industrial y de servicios como las embotelladoras. Al hablar del “hombre” como culpable de ello, se disuelven las verdaderas responsabilidades de la contaminación mundial de la que la inmensa mayoría de la población no ha tenido ninguna injerencia.

## Crítica a Ética, Naturaleza y Sociedad

En el neoliberalismo no existe la Ética sino los negocios, no existe la Naturaleza sino los recursos y no existe la Sociedad; sólo individuos consumidores. Y, como estamos inmersos en las ideas, sentires y hacer de nuestra época, a veces “nos salen” sus modos a pesar de no estar de acuerdo. Es preciso, entonces, estar atentos a esos modos que entendemos “naturales”, invisibles ante una mirada ingenua.

Ejemplo de ello es la idea de una “naturaleza humana” que unifica los múltiples modos en que los diferentes pueblos se referencian. El llamado darwinismo social, que entiende mal y parcialmente las ideas de la evolución, es una teoría social no biológica. Esta teoría fue usada para justificar la división social en razas y la expansión de las diversas colonias europeas por todo el mundo. Los europeos dominaban por el bien de los pueblos sometidos porque aportaban cultura, dicen... Y entre las humanidades suele caerse en visiones sesgadas de género, en eurocentrismo y antropocentrismo asegurando que “el Hombre es el centro del mundo y del Universo.”

Hay entre nosotros lo que llamaría un nacionalismo “folclórico” donde los modos originarios son vistos como salvajes pero coloridos. Es un nacionalismo ingenuo, acrítico, que refuerza el sentido común de que la verdad sólo se encuentra en el discurso y los modos llamados científicos. Pero tampoco se trata de idealizar los modos tradicionales que suelen tener visiones coloniales. De lo que se trata, más bien, es ver los modos tradicionales y contrastarlos con los modos globalizados y preguntarnos: ¿qué queremos que cambie y qué queremos que permanezca?



Lámina 7: El suicidio de un plutócrata envidioso, ca. 1894, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado en metal tipográfico, 12 x 17 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.14.4.

## De lo Humano y lo Comunitario

Cuando pensamos en el humanismo nos figuramos pensamientos universalmente válidos olvidando los procesos histórico-sociales que lo fundamentan en cada momento. Recordemos que la guillotina fue un invento de un humanista y que se usaron argumentos humanistas para hacer guerras y para tirar bombas atómicas sobre población civil. Un punto a tener presente es el desplazamiento de lo humano a capital humano que hace el neoliberalismo.

### Muestra de que es posible un Programa Analítico para la fase 5 (Quinto y Sexto de Primaria) en la NEM

Los Contenidos de los Programas de estudio son una disposición de **conocimientos** y **saberes** en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establecen entre ellos y los Ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio.<sup>16</sup>

¿Qué diferencia hay entre un conocimiento y un saber? Para mí, un conocimiento es individual mientras que un saber es comunitario, social; es decir que los conocimientos son disposiciones singulares de las personas mientras que los saberes son enunciaciones senti-pensantes y modos de hacer las cosas de una comunidad. Esa comunidad puede ser colonial o juarista, originaria o mestiza, tradicionalista o científicista y, la más de las veces, algo “entre” ellas.

Los Contenidos poseen distintos niveles de concreción, por lo que se incorporan y complejizan en cada fase dependiendo de las características de desarrollo de niñas, niños y adolescentes, dando pauta a un **abordaje en espiral**. Pueden organizarse a partir de acontecimientos y temas de interés, así como de las situaciones de aprendizaje que se consideren pertinentes.<sup>17</sup>

Hay contenidos que se pueden abordar varias veces. Por ejemplo, en **De lo Humano y lo Comunitario**, hay un contenido que dice así: **Pensamiento lúdico, estratégico y creativo**. Y agrega: Planifica e implementa estrategias ante situaciones de juego y cotidianas, para contar con opciones que incrementen la efectividad de su actuación. En mi caso lo presentaré como: **Juegos lógico-matemáticos**. Creo que la lógica usada en matemáticas y en las ciencias en general, se incorpora con su uso y requiere el abordaje en situaciones muy variadas y repetidas para otras condiciones. Por ello, en mi caso lo usaría en variadas situaciones y como modo de continuar luego de actividades más abstractas, complejas o cansadas. Pero tú tendrás otros modos, quizás te inclinas por los lenguajes, por lo artístico o por lo comunitario.

---

16 DOF. Acuerdo 08-08-23 Fase 2 a 6. Anexo: Programa de Estudios para la Educación Preescolar; Primaria y Secundaria. pág. 3-4.

17 Ídem.

Hay, para mí, dos situaciones que merecen repetición, es decir, que un mismo tema se aborde en varias ocasiones, e inclusive, muchas veces. Por un lado, conceptos complejos que requieren un abordaje desde múltiples perspectivas y por otro, aquellas situaciones que “nos salen bien” y las utilizamos para retomar la atención de las y los estudiantes.

El **Programa Analítico** es el segundo nivel de concreción del currículo. Es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos y la incorporación de **problemas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales** como contenidos necesarios, de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar. El Programa Analítico no es un formato específico que se llene por cuestiones administrativas, es un documento que se construye y reconstruye de manera permanente, que organiza de modo específico varias de las acciones que ya se realizan en la escuela, incorpora nuevas o reorienta el sentido de otras para atender las finalidades que el Plan de estudio señala. [...]¹⁸

Bajo la perspectiva de la Integración Curricular, un mismo tema puede ser abordado en un proyecto, desde las distintas disciplinas que conforman un Campo formativo, pero también desde el resto de ellos. **Conceptos que, por su naturaleza e importancia resultan sustantivos para continuar aprendiendo, pueden ser analizados en las relaciones que guardan con las diferentes disciplinas del conocimiento.**¹⁹



Un vendedor de juguetes; ca. 1800-1910, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía, 14.5 x 6.3 cm, © Museo Metropolitano de Arte, (MET), ID: 30.82.64.

18 *Ibidem*.

19 *Integración Curricular. Ciclo Escolar 2023-2024. SEP. Pág. 2.* Disponible en: [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324\\_s2\\_D\\_INTEGRACION\\_CURRICULAR\\_17\\_OCTUBRE\\_18\\_40.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_D_INTEGRACION_CURRICULAR_17_OCTUBRE_18_40.pdf)

## Concepto Generador: MIGRACIÓN

Paulo Freire y sus equipos usaban **palabras generadoras** en sus acciones de alfabetización. Por ejemplo, la palabra **ladrillo**. A partir de preguntas grupales como “¿qué construimos con ladrillos?”, generaban un momento dialógico donde se reconocían las casas donde viven los alfabetizandos, ¿quiénes las construyen?, ¿cuáles son las condiciones sociales y legales de sus casas?, entre otras. Y también, los “palacios” donde viven los ricos y sus tamaños, las personas que los construyen y las condiciones sociales y legales de esas propiedades. La palabra generadora era derivada en otras relacionadas, como **campo**, campesina y campesino, campestre, camposanto.

La palabra generadora provocaba una reflexión que daba sentido a la palabra escrita. Así, su escritura para los alfabetizandos, deja de ser un conjunto de signos abstractos, formando una especie de mapa mental representado por la palabra escrita. Por supuesto que el trabajo de los grupos alfabetizadores conducidos por Freire no se reduce a la experiencia descrita, pero creemos que se puede hacer un desplazamiento a nuestra realidad de la NEM post-alfabetizadora. Es un desplazamiento de la palabra generadora al **concepto generador**. Si bien los esfuerzos alfabetizadores deben mantenerse y profundizarse no sólo en español sino en los múltiples lenguajes que usamos como pueblo diverso, la NEM atraviesa una etapa nueva en la cual las comunidades escribirán su propia historia.

Un concepto generador es una idea que propicia variedad de relaciones que constituyen una base rica de reflexiones, sentires y haceres. Presentamos aquí un ejemplo a partir del concepto de **migra-**

**ción** que es parte del programa sintético de Ética, naturaleza y sociedades para la fase 5. A partir de este contenido, que a primera vista parece muy puntual, se pueden abordar muchos contenidos del Programa Sintético y de los Campos Formativos atravesados por los Ejes Articuladores. (Anexo 1)

Tomando un concepto puntual pretendemos mostrar la potencialidad de la idea de concepto generador. Otros conceptos posibles son: el cuerpo humano, la democracia, el cambio climático, la protección del medio ambiente, la participación ciudadana, situaciones de violencia y discriminación, entre otros; o bien los mismos ejes articuladores: inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad Crítica, Igualdad de Género, Vida Saludable, Apropiación de las Culturas a través de la Lectura y Escritura, Artes y Experiencias Estéticas.

También podemos tomar un contenido general como Números Decimales y construir recorridos por los Campos Formativos y los Ejes Articuladores en experiencias cercanas a la comunidad. (Anexo 2)

El proceso de contextualización se puede desarrollar de diferentes maneras, no existe un formato o manera única de llevarla a cabo. Para ello, los contenidos del Programa Sintético se pueden relacionar con las situaciones que viven niñas, niños y adolescentes cotidianamente por ejemplo, a partir de contenidos afines de un campo formativo específico o de varios campos; un tema, concepto, situación o problema de interés escolar o local; relaciones socioafectivas, acontecimientos históricos, espacios geográficos, descubrimientos o inventos tanto locales como globales, por mencionar algunos.<sup>20</sup> ❖





**JAIME TORRES BODET**  
Memoria

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

Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques.

# Fechas para recordar y reflexionar

## 28 de junio de 1969

El 28 de junio cobra importancia no sólo por ser el Día Internacional del Orgullo LGBTQ+ u Orgullo Gay, sino porque ese día inició el movimiento de liberación y visibilización de todas las identidades de género alternas a las heterosexuales.

Esa madrugada de 1969 se llevó a cabo una redada policial en el Stonewall Inn de Nueva York, lugar que hasta entonces había sido un espacio de encuentro para la comunidad LGBTQ+ en una época donde no estaba permitido que dos personas del mismo sexo manifestaran actos de amor entre ellas en lugares públicos.

Las redadas, que siempre implicaban detenciones arbitrarias, eran comunes e incluso acordadas en el Stonewall Inn, con tal de que se mantuviera abierto. Sin embargo, aquella noche la violencia y las agresiones fueron tales, que una de las lesbianas detenidas, Stormé DeLarverie, al defenderse a gritos provocó la reacción y revuelta general, dando inicio a la primera rebelión por los derechos humanos y civiles de una comunidad hasta entonces marginada, reprimida y menospreciada.

A partir de estos sucesos, recordados como “los disturbios de Stonewall”, el movimiento por la liberación LGBTQ+ comenzó una ruta impulsada por activistas como Brenda Howard, quien organizó la marcha “Christopher Street Gay Liberation Day” para conmemorar el primer aniversario de los disturbios, hoy conocida como Marcha del Orgullo LGBTQ+. En esa marcha participaron Marsha P. Johnson y Silvia Rivera, ambas transexuales, quienes también lucharon durante la revuelta de Stonewall y se convirtieron en precursoras de la defensa y difusión de los derechos, investigaciones científicas y asistencia sanitaria para su comunidad, participando en la fundación de organizaciones como la Street Transvestite Action Revolutionaries (STAR), la Gay Liberation Front y la Gay Activist Alliance.

## 6 de septiembre de 2023

El día en que las mujeres mexicanas lograron reclamar algo que tenía que haber sido un derecho por naturaleza, fue el martes 6 de septiembre de 2023, cuando los medios de comunicación anunciaron que las demandas del activismo feminista habían sido escuchadas a nivel nacional y se había determinado la despenalización del aborto a nivel federal, es decir, que a partir de esta fecha ninguna mujer o personal de servicio médico público como IMSS, ISSSTE o PEMEX podría ir a la cárcel por interrumpir un embarazo.

El derecho a la autonomía corporal ha sido motivo de prejuicios, debates y castigos impuestos por autoridades que priorizan juicios morales antes que la seguridad sanitaria y la salud mental de millones de mujeres que ejercen el aborto de manera clandestina y en situaciones precarias que, en la mayoría de los casos, resultan en graves infecciones, discapacidades e incluso la muerte.

Es por ello que reconocer el derecho al aborto y eliminarlo como crimen del Código Penal Federal por la Suprema Corte de Justicia significa un avance histórico en la lucha por la justicia reproductiva para las comunidades económica y socialmente marginadas en México.

## 21 de marzo de 1999

**No acabarán mis flores,  
no acabarán mis cantos:  
yo los elevo:  
no más soy un cantor.  
¡Se reparten, se difunden,  
amarillecen las flores:  
ya son llevadas  
dentro de una mansión de doradas plumas!**

**Nezahualcoyotl**

(Traducción: Ángel M. Garibay)

La sensibilidad del ser humano se refleja mediante la palabra y el ejercicio de la escritura. A través del lenguaje transformado en arte y, particularmente de la poesía, ejercemos nuestra capacidad de retroalimentar la condición humana, compleja en emociones, pensamientos, imaginación y constructos filosóficos e ideológicos. Derivado de ello, el 21 de marzo de 1999, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebra esta fecha “con el objetivo de apoyar la diversidad lingüística a través de la expresión poética y fomentar la visibilización de aquellas lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer”.

El Día Mundial de la Poesía nos recuerda que no hay poder más grande que la palabra como catalizador de la experiencia humana; de ahí que la raíz de la tradición literaria mexicana sea el *In Xochitl In Cuicatl*, expresión náhuatl que significa “flor y canto” o “palabra florida” y que predominaba en la cosmogonía de este pueblo para referirse, de manera metafórica, a la unión de la concepción mística y expiritual de la existencia con los aspectos más sencillos de la vida cotidiana. ❖



Cuaderno de Canciones: *La China Poblana*, José Guadalupe Posada (1852-1913), grabado, 13,9 x 9 cm. Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2024.



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**

**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA