

asalto AL CIELO

REVISTA EDUCATIVA

Número 15 • Mayo-junio 2026

NÚMERO ESPECIAL
Experiencias docentes

Valle de México (detalle), 1888, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Banco Nacional de México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Educación
Secretaría de Educación Pública

4 Editorial

ELVIA CARRILLO PUERTO - CRÓNICAS

6 Entre inercias pedagógicas y nuevas posibilidades en Telesecundaria.

14 El despertar de las maestras rurales del Conafe: las primeras movilizaciones nacionales del 12 de enero del 2026

20 Actividades extraescolares y formación integral en secundaria urbana: aportes y tensiones desde la Nueva Escuela Mexicana

RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA - ENSAYOS DOCENTES

26 La pedagogía emancipadora de Concha Michel: educar desde el arte, la comunidad y los saberes ancestrales

36 La narración de una pasión

50 Educación Integral en Sexualidad en el nivel de primaria. Un estudio de caso

60 La visita a las escuelas multigrado: una experiencia genuina de lectura de la realidad

DOLORES CORREA Y ZAPATA - DEBATE

68 Educar entre ausencias: tensiones, ética y memoria en la Nueva Escuela Mexicana

76 Hacer investigación corpoterritorial en contextos ngiguas; herbario comunitario de San Luis Temalacayuca

RITA CETINA GUTIÉRREZ
INCLUSIÓN

88 La renahuatlización en una primaria de la comunidad de Valle de Chalco

ROSARIO CASTELLANOS
EDUCACIÓN INTERCULTURAL

96 Entre la tecnicización y la palabra viva: Interculturalidad crítica y epistemologías situadas en el aula de sexto grado

104 De la fragmentación a la comunidad: la construcción de la Zona Escolar 20 desde la interculturalidad crítica

110 Currículo integrado y escuela democrática: una crítica a la fragmentación epistémica desde la Nueva Escuela Mexicana

JORGE CUESTA - CONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO

118 La prefiguración de una praxis generadora en México: el profesorado de Educación Primaria frente al enfoque curricular en justicia social

PAULO FREIRE - PENSAMIENTO CRÍTICO

130 Entre la niebla y el algoritmo: el desafío pedagógico desde la Sierra Norte de Puebla bajo el marco de la NEM

136 Revisión documental de la metodología didáctica para docentes de Educación Secundaria. El caso de *Un libro sin recetas*, para la maestra y el maestro

142 ¿Es posible una pedagogía crítica bajo los lineamientos de la NEM y con respecto de la enseñanza en los contextos urbanos que viven las infancias indígenas?

Las obras que ilustran este número pertenecen a:

José María Velasco (1840-1912)

José María Velasco es el mejor representante del paisajismo mexicano del siglo XIX, además de ser reconocido por sus estudios científicos, botánicos y anatómicos.

Originario del municipio de Temascalcingo, Estado de México, José María Velasco nació el 6 de julio de 1840. Inició su formación artística a la temprana edad de 15 años en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos. Fruto de sus estudios en ese recinto fue la obra *Exconvento de San Agustín*, con la cual ganó un concurso que le dio solvencia económica para dedicarse de lleno a la pintura. A partir de ese momento, Velasco emprendió la larga caminata para consolidarse como uno de los mejores exponentes del paisajismo, retratando lugares como la catedral de Oaxaca, la Alameda Central de la Ciudad de México, los baños de Nezahualcóyotl, las pirámides de Teotihuacán, la Hacienda de Santa María Regla en Hidalgo, así como el Valle de México visto desde diferentes miradores naturales, donde destacan, al fondo, los imponentes volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl.

Además de su trabajo como artista, la trayectoria de José María Velasco fue complementada por su interés en los descubrimientos científicos de su época y la observación naturalista, prácticas que llevó a cabo como miembro de la Sociedad Mexicana de Historia Natural, de la que llegó a ser presidente. De ahí que otra gran parte de su obra estuviera dedicada al retrato de diversas especies de animales, plantas y cactáceas de México y otros países del mundo, así como a ecosistemas vegetales y marinos que debieron existir en eras ancestrales, a los que denominó “paisajes especulativos”. Una de sus mayores aportaciones en este ámbito fueron los estudios anatómicos que realizó sobre el axolote del Valle de México, al cual denominó *Siredon tigrina* por sus características físicas, pero que hoy se conoce como *Ambystoma velasci* en su honor.

En 1943, el gobierno mexicano decretó como monumentos históricos todas las obras de José María Velasco debido a su excepcional valor artístico. Hoy en día, las diversas aristas de su trabajo han sido revaloradas y sus pinturas, dibujos, testimonios y reliquias personales forman parte del Museo Nacional de Arte en la Ciudad de México y de algunas colecciones privadas.

GASTÓN BACHELARD - DE OTRAS LECTURAS DE LA REALIDAD

- 150 Byung-Chul Han y la autoexplotación docente
- 154 Arte, aprendizaje y cultura
- 162 Sembrador de Caminos

ANEXO

- 164 La participación colaborativa de estudiantes del CBTis 184 a través de las humanidades para prevenir la crueldad y el maltrato animal
- 172 Crónicas de una reforma anunciada
- 182 Múltiples lenguajes y comunidad: construir la NEM en preescolar
- 190 De la resistencia a la insurgencia pedagógica en la Nueva Escuela Mexicana: reconstrucción de la autonomía e identidad docente en preescolar
- 200 Dispositivos digitales: ventanas de emancipación de estudiantes normalistas
- 207 De la NEM a Conafe: reflexión docente
- 212 Experiencia como educadora comunitaria
- 216 Rompiendo el silencio en la crianza desde la primera infancia: Conafe

Los artículos y textos incluidos en esta revista **representan la opinión de sus autoras y autores y no manifiestan**, necesariamente, la perspectiva de la Dirección General de Materiales Educativos.

Editorial

Estimados lectores y lectoras, docentes que forman parte de este número especial conmemorativo del Día de la Maestra y el Maestro, en el que les expresamos nuestro más profundo agradecimiento. La recepción de este número especial nos ha dejado una enorme satisfacción; se ha demostrado que el magisterio tiene historias valiosas e imprescindibles que contar, historias construidas en las aulas, en los vínculos que se tejen con las y los estudiantes, en las horas dedicadas a la planeación y en el quehacer cotidiano que surge del esfuerzo, la vocación y el compromiso docente.

Es a través de estas páginas donde quedan plasmadas palabras y experiencias que buscan compartirse no sólo con otros docentes, sino también con una comunidad dispuesta a comprender que las maestras y los maestros son sembradores del conocimiento, personas que reconocen y respetan la cultura y los saberes de las y los estudiantes, así como de los contextos y comunidades donde desarrollan su labor.

Este número especial tiene la intención de convertirse en una voz para las experiencias pedagógicas emancipadoras del magisterio en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En sus páginas se narran historias de trabajo colaborativo, de esfuerzos por integrar en la práctica cotidiana la implementación y adaptación de la Nueva Escuela Mexicana a los distintos contextos y territorios. Se trata de un proceso paulatino que ha demostrado que la enseñanza puede construirse desde una perspectiva horizontal, democrática y participativa, donde las y los docentes desempeñan un papel fundamental en la transformación educativa del país.

Aquí también se reúnen relatos donde se describe la participación de familias, estudiantes y comunidades en proyectos territorializados, así como problematizaciones que fomentan el pensamiento crítico con la finalidad de construir pedagogías con perspectiva de género, antirracistas, decoloniales, pluriculturales y medioambientales.

En estas páginas encontrarán análisis, críticas y reflexiones que emergen de las preguntas legítimas del quehacer docente; preguntas que muchas veces continúan abiertas, pero que buscan resonar en la comunidad educativa para construir posibles respuestas colectivas. Son ejercicios de ensayo, error y

aprendizaje que permiten comprender los impactos y desafíos que ha implicado la implementación de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos. Desafíos que continúan trazando nuevos caminos y búsquedas para construir una educación incluyente, sensible y adaptada a las realidades particulares de esta vasta nación pluricultural que es México. No se trata de romantizar la labor docente, sino de seguir cuestionándola y transformándola en beneficio de las niñas, niños y adolescentes que merecen una educación digna y significativa.

Valle de México tomado en las lomas de Tacubaya (detalle), 1885, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.





ELVIA CARRILLO PUERTO
Crónicas

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

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

Entre inercias pedagógicas y nuevas posibilidades en Telesecundaria

por Sergio Salas Pulido¹

El contexto

Desde la creación de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), durante la década de 1960, nuestro sistema escolar² ha formado en la sociedad la representación de éste como centro de la enseñanza y el aprendizaje. Vivimos en una especie de *librocentrismo*. Con la llegada de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG), las críticas no provinieron únicamente de sectores conservadores, sino también del propio magisterio. Este último aspecto resulta importante, ya que la reflexión crítica desde la práctica docente contribuye a la construcción y mejora de los procesos educativos.

En este ensayo me referiré a mi experiencia en el nivel de Telesecundaria, Zona escolar 12, en Nayarit, sin pretender que totalizar las opiniones ni diversidad de acercamientos al *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2024).

-
- 1 Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestrante en Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit. Profesor de Educación Telesecundaria en Nayarit.
 - 2 Coincido con el Dr. Carlos Calvo Muñoz (2005) al diferenciar entre escolarización y educación: "Educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas. Las relaciones son posibles porque emergen del caos que tiende a ordenarse; por el contrario, están preestablecidas cuando siguen el ordenamiento curricular preinstituido."

Uno de los temas recurrentes en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) con mis colegas, ha sido el de los nuevos libros de texto. Se ha dicho que estos materiales “ya no son didácticos”, que traen “demasiada letra”, que “no enseñan”, que “no orientan bien”, que ahora todo “viene suelto”. Y aunque tales expresiones parecen sólo quejas, poco a poco me hicieron reflexionar: quizá el problema no está únicamente en los libros, sino en la forma en que por muchos años aprendimos a entender la enseñanza. Todas y todos somos “hijos” de un sistema escolar que sólo nos enseñaba a obedecer.

Este asunto me movilizó primero en lo personal, antes de verlo en mis compañeras y compañeros docentes. Me sacudió reconocer el cambio de pasar de un modelo en el que el libro funcionaba como eje central de la clase, a otro donde el ejemplar se vuelve como un material de consulta, apoyo, articulación o detonante de procesos de aprendizaje. Y ahí fue donde tuve una idea que ya no solté: durante muchos años, en buena parte de nuestra cultura escolar, la enseñanza terminó por reducirse a llenar páginas, contestar actividades y seguir secuencias ya prescritas. Es decir, no sólo usábamos el libro; en muchos casos, el libro terminaba organizando la enseñanza misma. Por eso, cuando hoy se cuestionan los nuevos materiales, me parece que en el fondo también se está expresando el desacomodo que produce perder esa vieja certidumbre pedagógica. Si esto fue pensado así desde la concepción del nuevo modelo educativo, creo que fue un acierto y me explico por qué.

Valle de México tomado en las lomas de Tacubaya (detalle), 1885, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



El Valle de México desde el cerro de Santa Isabel (detalle), 1885, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Colección Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Ciudad de México, México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Con este cambio de paradigma curricular³, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) trajo una mayor autonomía docente, un vínculo con la comunidad y una dosis de creatividad que cada maestra y maestro aporta para transformar la enseñanza en un proceso significativo, disfrutable y no sólo una práctica mecánica de reproducción. Ahora, esta situación suele considerarse una carga para escuelas multigrado, y en mi caso para las telesecundarias. No estamos hablando de una modalidad en la que un maestro atiende una sola disciplina como el caso de las secundarias generales, sino de una práctica en la que se cruzan múltiples campos, contenidos, tiempos, exigencias y decisiones

-
- 3 El cambio de paradigma curricular propuesto por la nem consiste en desplazar la organización escolar basada en asignaturas, criticada por promover una visión fragmentada de la realidad, hacia una integración curricular sustentada en Campos formativos y Ejes articuladores. En esta lógica, el trabajo escolar deja de ordenarse exclusivamente desde la secuencia disciplinar y busca reorganizarse a partir de la problematización de la realidad, la elaboración de proyectos, la vinculación escuela-comunidad y la contextualización pedagógica que realizan las maestras y los maestros desde su autonomía profesional (SEP, 2022, pp. 9, 59, 76-83).

Laguna de Santa Isabel desde el Tepeyac (detalle), 1878, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



didácticas. La propia Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce a la telesecundaria como un servicio de Educación Básica que atiende principalmente a comunidades de zonas rurales y cuyo trabajo pedagógico históricamente se ha caracterizado por materiales elaborados de manera específica para este servicio. En la NFLTG, además de los libros de proyectos, existen libros interdisciplinarios por Campo formativo, materiales audiovisuales, interactivos y el libro para las y los docentes, así como una metodología propia para el abordaje de los proyectos.

Por eso entiendo, y en parte comparto, que muchas compañeras y muchos compañeros resientan el cambio. Antes, en varios materiales se podía encontrar una estructura cerrada: una guía para la maestra y el maestro; ejercicios ya resueltos; secuencias didácticas organizadas con inicio, desarrollo y cierre; una especie de ruta ya armada que, en contextos de alta carga de trabajo, facilitaba mucho la práctica. No digo esto para idealizar ese modelo ni para afirmar que era mejor, sino para reconocer que ofrecía ciertas comodidades.

De esa forma, las y los docentes sabían más o menos qué contenidos abordar, qué recuperar, qué explicar, qué actividad seguir y cómo cerrar. En cambio, actualmente, aun cuando hay muchos recursos, pareciera, en palabras de mis colegas, que “todo está suelto”. Esto, más que leerse sólo como rechazo al cambio, puede entenderse como la expresión de una tensión real frente a una propuesta curricular que exige más interpretación, más articulación y más decisión pedagógica por parte del docente.

En realidad, si uno revisa los documentos de la NEM encuentra que ese desplazamiento no es casual. El Plan de Estudio 2022 reconoce expresamente la

autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de los programas de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes; además, señala que esa autonomía implica una lectura permanente de la realidad para redefinir enseñanza, planeación y evaluación, así como la resignificación y contextualización de los aprendizajes según las necesidades formativas y las condiciones concretas en que se ejerce la docencia.

En esa misma lógica, el documento rector coloca a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata, entonces, de aplicar de manera mecánica una secuencia prescrita, sino de construir procesos educativos que se articulen con la realidad que vive el estudiantado, con la escuela y con la comunidad de la que forman parte. El modelo señala que la escuela se inscribe en un espacio social, cultural, político y simbólico más amplio, y que el trabajo pedagógico debe vincularse con ese entramado.

Visto así, el punto no es que los libros “ya no enseñen”, sino que ya no pueden seguir ocupando el lugar de eje absoluto que durante años les atribuímos. De hecho, el documento *Posibilidades de uso de los LTG en Telesecundaria* (SEP, 2023) dice con claridad que ofrece orientaciones para la ejecución didáctica, pero aclara que se trata de una base para fomentar la creatividad docente en el marco de la autonomía profesional y que no pretende acotar ni determinar verticalmente la práctica. También, establece que el uso de los libros no es secuencial sino horizontal, que los proyectos se pueden mezclar entre campos y materiales, y que el libro de texto no sustituye al Programa Analítico, ya que los proyectos pueden territorializarse de acuerdo con las necesidades del aula, la escuela o la comunidad.

Y aquí, pienso que está una de las claves del debate: la pregunta de fondo no es si los nuevos libros sirven o no, sino qué tipo de práctica docente necesitamos reconstruir para trabajar con materiales que ya no vienen a dictarnos por completo la clase. No es lo mismo trabajar con un ejemplar que prácticamente conduce la sesión, que utilizar materiales abiertos que requieren ser seleccionados, vinculados, reorganizados y contextualizados. Ahí cambia el lugar del docente: no basta con seguir páginas. Ahora es necesario leer la realidad, articular saberes, problematizar, decidir, adaptar, recuperar la experiencia y convertirla en mediación pedagógica.

El centro de la complejidad

En ese sentido, yo no diría que la NEM falla por sí misma. Más bien creo que uno de los aspectos más determinantes está en el nivel de apropiación y concreción en el aula. El Plan de Estudio 2022 plantea que el Programa Analítico constituye una segunda etapa sustentada en el conocimiento del propio plan, así como en el análisis de las condiciones institucionales y de las experiencias docentes; además, señala que será pertinente en la medida en que se articule con los planteamientos oficiales, pero sobre todo si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos educativos.

Valle de México desde el Molino del Rey (detalle), 1895, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Entonces, cuando una y otra vez escuchamos frases como “no nos dicen cómo hacer las cosas”, “no llega clara la información” o “yo mejor trabajo con materiales anteriores”, lo que se observa no es sólo una crítica al libro, sino una dificultad más profunda para asumir el tipo de práctica docente que la NEM propone como eje. Una docencia menos dependiente de la secuencia cerrada, pero más exigente en términos de formación, criterio, lectura del contexto y creatividad. Y eso, por supuesto, no puede analizarse al margen de las condiciones reales de trabajo: las cargas horarias, la diversidad de materias, las escuelas con poco personal, como las multigrados, el tiempo limitado para estudiar colectivamente los materiales, las trayectorias profesionales ya sedimentadas y, en muchos casos, la falta de acompañamiento suficientemente situado, como la tutoría o asesoría técnica pedagógica.

Yo he encontrado con colegas que dicen con total honestidad que a los libros actuales casi no les hacen caso, que vuelven a materiales anteriores, que imprimen cuadernillos o que rescatan otros textos porque con ellos se sienten más seguros. No veo esas posturas como una resistencia individual, las veo también como síntoma de una transición incompleta (en proceso), ya que cambiar de libros no sólo significa cambiar de materiales, significa también, cambiar la manera en que se concibe la enseñanza. Y eso no ocurre de un día para otro, ni por decreto, ni por buena voluntad. Requiere procesos de apropiación, de estudio, de debate, de ensayo y error, de reconstrucción colectiva de la práctica. En esto, los CTE seguirán siendo fundamentales.

Por eso me parece que la figura del CTE podría ser algo más que el espacio donde se enuncian inconformidades sobre los nuevos libros, sino un espacio para leer colegiadamente las posibilidades de uso, para cruzar materiales con el Programa Analítico, para revisar qué sí está funcionando en determinados proyectos, para compartir cómo ciertos textos o proyectos pueden resignificarse desde nuestras condiciones reales de telesecundaria. Porque si algo dejan ver los documentos de la NEM es que los materiales no fueron pensados para reproducir

el currículo ni para sustituir el juicio profesional del docente, sino como herramientas que cobran sentido en la medida en que son analizadas, seleccionadas y articuladas críticamente desde el contexto.

Reflexión final

A final de cuentas, creo que lo más fuerte de esta discusión no es si el libro tiene más o menos texto, ni si antes venía todo más resuelto, ni si ahora hace falta “más didáctica” reducida a una receta. Lo que está en juego es nuestra capacidad para transitar del libro como centro de la enseñanza al libro como una herramienta para la práctica docente situada, crítica y creativa. Y ese paso

Valle de México desde el Molino del Rey (detalle), 1895, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 202



no es menor, porque toca inercias muy viejas, seguridades muy aprendidas y formas consolidadas de asumir el trabajo pedagógico.

Tal vez por eso la llegada de la NFLTG generó tanto desconcierto. No sólo porque cambió el material, sino porque vino a tocar algo más profundo: la idea, todavía muy arraigada, de que enseñar es seguir un libro. Desde mi punto de vista, la aportación más importante de la NEM no está en haber sustituido unos materiales por otros, sino en haber colocado nuevamente sobre la mesa la centralidad del saber docente, de la lectura de la realidad, del Programa Analítico, de la planeación situada y de la creatividad pedagógica. En otras palabras, nos regresó una responsabilidad que en muchos momentos habíamos delegado en los materiales.

Y ahí, precisamente está el desafío, porque si queremos que la NEM se fortalezca en las aulas de telesecundaria, no basta con discutir si los libros son buenos o malos, necesitamos preguntarnos cómo acompañar mejor a las maestras y los maestros en esta transición, cómo generar espacios reales de apropiación y cómo reconstruir, desde nuestras condiciones concretas, una práctica que no dependa sólo de llenar páginas, sino de formar sujetos capaces de leer, comprender y transformar su realidad.❖

Río de San Ángel (detalle), 1880, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



El despertar de las maestras rurales del Conafe: las primeras movilizaciones nacionales del 12 de enero del 2026

por Mariela Ramírez

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es una institución pública descentralizada creada en 1971 que forma parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es una institución que, mediante su Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar (Modelo ECB), ofrece servicios educativos públicos desde la primera infancia hasta la secundaria a niñas, niños y adolescentes que viven en comunidades de difícil acceso y con altos niveles de marginación en México, lugares donde incluso no es viable contar con la oferta educativa convencional.

Para ofrecer estos servicios educativos, el Conafe cuenta con un programa de Servicio Social Educativo (SSE) remunerado dirigido a personas interesadas en atender aulas multigrado como Educador o Educadora Comunitaria (EC) durante un ciclo escolar. Este programa permite, además, la liberación de la cartilla militar, el Servicio Social Universitario (SSU) y la obtención de una constancia de experiencia docente al finalizar cada ciclo escolar.

Cabe destacar, que, hasta antes de las movilizaciones del 12 de enero del 2026, la beca que se percibía mensualmente por el trabajo docente en comunidades rurales del país era de \$5 000.00 para los servicios de Educación Básica y de \$2 650.00 para los servicios de educación inicial. Uno de los factores que detonó las movilizaciones fue que, a finales del 2025, las EC recibieron un aguinaldo de \$980.00 para las figuras educativas con mayor antigüedad y de \$490.00 para las de nuevo ingreso.

Estos escenarios económicos abrieron el debate en torno a por qué una maestra rural del Conafe, quien desempeña una jornada laboral más extensa que la de un servicio social, debe enfrentarse a contextos interculturales desafiante diariamente, y en este contexto, quien lleva servicios de Educación Inicial y Básica a comunidades históricamente desplazadas percibía una beca mensual menor a programas sociales como Jóvenes Construyendo el Futuro o, en el caso de Oaxaca, al programa estatal de Mi Primera Chamba. Ya que, en estos programas, la beca supera los \$9 000.00 mensuales.

Dichas preguntas y descontentos entre figuras educativas de diferentes sedes regionales a lo largo del país, se hicieron visibles a través de diversas redes sociales. Estas denuncias públicas fueron sobre otros temas, como la excesiva carga administrativa, la falta de claridad sobre el horario de trabajo y el respeto a los momentos de descanso, actitudes déspotas por parte de personal administrativo de algunas sedes, prácticas de nepotismo y la normalización de relaciones afectivas entre personal administrativo y miembros de sus equipos de trabajo. Además, relatos de hostigamiento a EC que exponían estas situaciones o bajas injustificadas, en donde persistía la falta de coherencia entre los principios pedagógicos del Modelo Pedagógico Relación Tutora y la cultura organizacional del Conafe.

En esos momentos, mientras “scroleaba” mi *feed* de Facebook y veía cómo crecían las quejas públicas a través de las redes sociales, observé el surgimiento de las primeras propuestas de una manifestación nacional y el llamado a un paro laboral; esa situación, me recordaba mucho a lo que en septiembre sucedió en Nepal, donde jóvenes de la llamada generación Z, lograron organizarse a través de plataformas como Facebook, Instagram, WhatsApp, Reddit, X y Tiktok para manifestarse en contra del gobierno de K. P. Sharma Oli.

Eran mediados de diciembre cuando se logró concretar una fecha. En diferentes perfiles de Facebook se difundieron las imágenes de una manifestación nacional el 12 de enero del 2026, ya que ese día se tenía programado el regreso a clases después de las vacaciones de Navidad. Pero en lugar de regresar a las labores, se hizo un llamado al personal para reunirse en las inmediaciones de Palacio Nacional y entregar un pliego petitorio a la presidenta Claudia Sheinbaum o, en su defecto, organizarse a nivel estatal y manifestarse en sus sedes regionales.

Hacienda de Chimalpa (detalle), 1893, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 105 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Al acercarse la fecha, en los mismos grupos de Facebook, personas de diferentes sedes compartieron mensajes enviados por sus Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA) en donde se prohibía a las compañeras asistir a la manifestación y se les solicitaba enviar evidencia de que habían iniciado laborales en sus respectivas comunidades o de no acatar la instrucción, se levantarían actas administrativas por faltas injustificadas. Este hecho silenció a algunas compañeras, pero a otras, las motivó para seguir adelante con su participación y buscar respaldo con su Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC).

Mi historia como EC del Conafe comienza en la coordinación 01 de los Valles Centrales de Oaxaca, donde tuve la oportunidad de atender aulas multigrado de Educación Primaria y Secundaria en la zona de San Pablo Cuatro Venados y Santiago Tenango. A lo largo de mi servicio, vivencí algunas de las temáticas que se señalaban a través de las redes sociales, sin embargo, al momento del llamado, yo no me encontraba como educadora en activo, pero sí trabajaba como docente en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), en el Centro Universitario Comunal de Unión Hidalgo en la región del Istmo.

Este hecho no me detuvo para mostrar mi apoyo a las compañeras que alzaban la voz en ese momento, incluso, diversas comunidades académicas, educativas, de la comunidad circense y migrante hicieron comunicados oficiales desde sus perfiles públicos para respaldar el movimiento de las maestras del Conafe. Así fue como el 11 de enero me dispuse a viajar a la Ciudad de México y reunirme a las 5:00 a. m. en el Zócalo con compañeras de la coordinación del Estado de México.

Las primeras horas fueron para platicar con las educadoras que también se habían dado cita ese día, fue ahí donde me di cuenta de que era la única persona que asistía en representación del Estado de Oaxaca; después llegaron compañeras de Veracruz, Tlaxcala, Chiapas e Hidalgo. Conforme se aclaraba la mañana, eran más notorios los mensajes de las pancartas que las educadoras levantaban a las afueras de Palacio Nacional, al mismo tiempo que coreábamos juntas: “Las maestras luchando, también están enseñando”, “Maestras rurales, al pie de lucha”.

La carbonera, Oaxaca (La carbonera roja de Oaxaca) (detalle), 1887, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 46.5 x 62.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Ya no pueden.
¡Sí podemos!
Ya no enseñan.
¡Tutoramos!
¿Pueden más?
¡Mucho más!
¿Pueden más?
¡Mucho más!
Jóvenes con poder de vencedoras,
¡adelante!
Jóvenes con poder de vencedoras
¡adelante!
¿Quién como ustedes?
Nadie nos critica.
¿Quién como ustedes?
Nadie nos compara.
Somos las mejores de la escuela Bienestar.
Todas ayudamos y colaboramos.
Nos representa nuestra buena educación.
Conafe
¿Qué queremos?
Salarios dignos
¿Qué exigimos?
Horarios justos
¡Mejores condiciones para laborar!

Pasadas las 10:00 a. m. hicieron un llamado para reunirse en una mesa de diálogo con personal administrativo de la SEP en el departamento de atención ciudadana. De esta manera, se reunió una comitiva de ocho personas pertenecientes a diferentes estados de la República Mexicana, motivo por el cual fui invitada para representar al Estado de Oaxaca. En esta reunión fuimos escuchadas y, posteriormente, nos movilizamos a las afueras de las oficinas de Conafe central en Av. Universidad, donde se realizó una dinámica similar.

En esa ocasión, fuimos recibidas por el Director de Operación Territorial de la institución; el Director de Cultura, Publicaciones y Difusión; el Titular de la Unidad de Administración y Finanzas, y posteriormente llegó un enlace enviado personalmente por la presidenta Claudia Sheinbaum. En esta ocasión, mencionamos las situaciones e inconformidades expuestas al inicio de este texto y además añadimos la eficiencia del Modelo Pedagógico Relación Tutora, pues gracias al diálogo crítico que se promueve a través del mismo, fue que maestras del Conafe decidieron levantar la voz para empalmar sus principios pedagógicos con la cultura organizacional de la institución.

Además, hicimos mención sobre la participación de maestras del Conafe en el proceso de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) porque hay estados que no consideran las constancias de SSE en el Conafe dentro de su proceso de selección, así como a

la celebración de convenios con otras instituciones educativas para promover la Relación Tutora, sin tomar en cuenta el desgaste físico y económico que se impone a las figuras educativas encargadas de impulsar el modelo pedagógico.

También, abordamos la presencia y fomento de lógicas extractivas en los procesos de investigación que se realizan dentro de la institución donde investigadores que no han prestado SSE tienen la última palabra sobre la interpretación y publicación de información obtenida a través de extraer las experiencias comunitarias de educadoras en campo, sin reconocerlas como gestoras de conocimiento científico y situado.

Estas fueron algunas de las temáticas que se abordaron en la mesa de diálogo con el personal de Conafe quien nos recibió el 12 de enero del 2026. Sin embargo, cabe mencionar que hicieron faltas más voces, más tiempo y más observadores que pudieran mediar el diálogo para evitar reproducir lógicas hegemónicas en esa reunión, y así equilibrar la distancia de capital cultural, económico, social y simbólico que se hizo notorio en esa mesa. Ya que es importante preguntarse, si las autoridades administrativas de Conafe central tienen la vivencia de una EC, si han prestado SSE en la institución y vivido en carne propia cada una de las situaciones expuestas o sólo interpretan la información desde visitas programadas a las comunidades atendidas por la institución.

Actualmente, trabajo como docente en la UACO de Unión Hidalgo, pero también regresé como EC en el estado de Oaxaca; tengo una asignación en el área de secundaria y considero un hito histórico el haber participado en las primeras movilizaciones nacionales en la historia del Conafe el 12 de enero del 2026. Por esta razón, invito a las demás educadoras y educadores que participaron en el movimiento a escribir sus memorias y no dejarlo pasar únicamente como un momento significativo, sino a reconocer que así se escribe la historia desde las voces del pueblo y se contribuye a los antecesores de las luchas sociales en México, especialmente en Oaxaca. Además de abonar en los antecedentes de la Educación Rural en manos de la primera mujer presidenta en la historia del país y dentro del proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana, puesto que falta mucho camino por recorrer.

Cuando estoy en clase en mi comunidad y leo la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuito, veo que hay lecciones que hablan sobre las movilizaciones estudiantiles del 68, entonces, me imagino que en un futuro pueda leerse también el acontecimiento del 12 de enero del 2026 y conocer las narraciones de las maestras rurales del Conafe que levantaron la voz por primera vez; así como documentar la continuidad de esta historia que por primera vez no la siento lejana, sino propia, encarnada y latente hoy en día.

Por último, encuentro una relación entre esta experiencia narrada y la vida de la poeta y activista Alaíde Foppa, quien fue víctima de una desaparición forzada por alzar la voz ante contextos de violencia política en Guatemala. Esta es una toma de conciencia en la que las maestras rurales que se movilizan construyen narrativas orientadas a visibilizar las desigualdades estructurales en los servicios educativos a cargo del Estado. Por tal motivo, la palabra escrita y los espacios de divulgación científica y cultural que las acogen se convierten en herramientas que posibilitan la inclusión de las mujeres en la vida pública e intelectual.

En este sentido, me pregunto: ¿qué acompañamiento en el proceso de escritura se le puede brindar a las maestras rurales del Conafe para documentar y compartir sus experiencias?, ¿quién podría brindar o facilitar este acompañamiento? Puesto que no sólo se trata de abrir espacios para recopilar los testimonios docentes, sino de acompañar esos procesos de participación, que sin una perspectiva de género(s), situada y de interculturalidad crítica, podrían reproducir nuevamente desigualdades estructurales que dejen fuera las voces de las maestras rurales de la institución o que sólo permitan la participación de ciertas mujeres que logren cumplir con los requisitos establecidos de publicación, lo que obstaculiza la construcción de una justicia epistémica en los espacios de divulgación científica y cultural.

Esta reflexión surge a partir de la participación en esta misma convocatoria, en la que, al darnos cuenta de estas necesidades, un grupo de maestras de Conafe nos reunimos para dialogar sobre nuestros procesos de escritura, el cual fue complicado para quienes no teníamos una formación académica y teórica sólida, lo que nos hizo cuestionarnos sobre la urgencia y necesidad de fomentar una comprensión pública de la ciencia en nuestra comunidad docente y promover ejercicios tanto de autorreflexión como de sistematización de experiencias, al igual que validar nuestro conocimiento aun si no cumplimos con los requisitos editoriales establecidos. ❖

Valle de México desde el cerro del Tepicayoc (detalle), 1908, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 101,5 × 158 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Actividades extraescolares y formación integral en secundaria urbana: aportes y tensiones desde la Nueva Escuela Mexicana

por Sara Leal Ruiz

Resumen

En el escenario educativo posterior a la pandemia, la escuela secundaria enfrenta el desafío de recuperar aprendizajes y reconstruir dinámicas de convivencia, participación y pertenencia. En congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el presente estudio analiza la relación entre la participación en actividades extraescolares y la formación integral de estudiantes de primer grado en una secundaria pública urbana de México.

Se desarrolló un estudio mixto, no experimental, de alcance descriptivo-correlacional. Participaron 78 estudiantes, agrupados según su participación o no en actividades extraescolares. La información cuantitativa provino de registros escolares y cuestionarios mientras que la cualitativa recuperó percepciones de docentes y familias.

Los resultados muestran ausencia de diferencias estadísticamente significativas en los promedios escolares entre ambos grupos. Sin embargo, emergen efectos favorables en motivación, disciplina, trabajo colaborativo, sentido de pertenencia y vínculo con la escuela. También se identificaron barreras de acceso asociadas con horarios, costos e información insuficiente.

Se concluye que las actividades extraescolares constituyen espacios pedagógicos relevantes para la formación integral del estudiantado y una oportunidad institucional para concretar principios de equidad, inclusión y desarrollo comunitario promovidos por la NEM.

Introducción

La pandemia por covid-19 modificó de manera profunda la experiencia escolar en Educación Básica, evidenciando no sólo rezagos de aprendizaje, sino también fracturas en la convivencia, la participación estudiantil y los vínculos comunitarios. En el retorno a la presencialidad, las escuelas secundarias enfrentan el reto de reconstruir ambientes formativos más incluyentes y significativos.

En este contexto, la NEM propone una educación centrada en la dignidad humana, la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. Desde esta perspectiva, resulta necesario revisar prácticas escolares que históricamente han ocupado un lugar periférico, como las actividades extraescolares, para reconocer su potencial pedagógico más

allá de una lógica centrada de forma exclusiva en la aprobación y generación de evaluaciones que recaen en calificaciones.

En la institución analizada, estas actividades comprenden una oferta diversa: deportivas (fútbol, voleibol y basquetbol), tecnológicas y cognitivas (robótica y ajedrez), así como artísticas y manuales (*crochet*). Se trata de experiencias situadas que ocurren en la escuela, fuera del horario formal y que trascienden el aula al favorecer convivencia, autonomía, disciplina y sentido de pertenencia.

Aunque parte de la literatura ha vinculado estas actividades con mejores resultados académicos, los hallazgos no son concluyentes. Ello obliga a desplazar la pregunta desde el logro escolar hacia su contribución en la formación integral, en especial en contextos urbanos donde convergen desigualdades sociales y nuevas demandas juveniles.

El presente estudio busca aportar evidencia situada sobre la relación entre actividades extraescolares y formación integral en estudiantes de secundaria, articulando información cuantitativa y cualitativa bajo el horizonte pedagógico de la NEM.

Hacienda de Chimalpa (detalle), 1893, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 105 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Referentes teóricos

Diversos autores coinciden en que la educación rebasa los límites del aula y se configura en múltiples escenarios sociales y culturales. José Joaquín Brunner (2021) sostiene que las trayectorias formativas contemporáneas se construyen mediante experiencias diversas, lo que obliga a reconsiderar el valor educativo de espacios tradicionalmente considerados complementarios.

Desde esta lógica, las actividades extraescolares representan oportunidades para ampliar aprendizajes, fortalecer vínculos y desarrollar capacidades no siempre visibles en el currículo formal. En secundaria, ello adquiere especial relevancia por tratarse de una etapa decisiva en la construcción de identidad, autonomía y pertenencia escolar.

Inés Dussel (2020) plantea la necesidad de una educación flexible, conectada con experiencias relevantes para las y los estudiantes, particularmente en el escenario posterior a la pandemia. Según esta mirada, actividades como robótica, ajedrez, deporte o expresiones manuales permiten integrar intereses juveniles con procesos formativos significativos.

Por su parte, Sylvia Schmelkes (2019) advierte que reducir la educación a indicadores cuantitativos limita la comprensión del desarrollo humano. La formación integral implica reconocer dimensiones éticas, socioemocionales, cognitivas y comunitarias que no siempre se expresan en la evaluación final cuantitativa.

En consonancia con la NEM y con lo establecido en el Plan de Estudio 2022, particularmente en el Campo formativo De lo humano y lo comunitario enfatiza la convivencia, el trabajo colaborativo, la resolución pacífica de conflictos y la participación responsable. En ese sentido, las actividades extraescolares pueden comprenderse como dispositivos pedagógicos pertinentes para complementar y materializar dichos principios en la vida cotidiana escolar.

La carbonera, Oaxaca (La carbonera roja de Oaxaca) (detalle), 1887, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 46.5 x 62.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Valle de México desde el cerro del Tepeyac (detalle), 1908. José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 101.5 x 158 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto, con el propósito de integrar información cuantitativa y cualitativa que permitiera una comprensión amplia del fenómeno.

Se empleó un diseño no experimental de alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 78 estudiantes de primer grado de una secundaria pública urbana, organizados en dos grupos: quienes participaban en actividades extraescolares y quienes no lo hacían. Asimismo, se incorporó la perspectiva de docentes, madres y padres de familia.

La selección de participantes respondió a criterios de accesibilidad institucional y disponibilidad de información escolar, por lo que se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, pertinente para estudios situados en contextos escolares reales.

La información cuantitativa se obtuvo mediante registros académicos institucionales y cuestionarios estructurados. El componente cualitativo recuperó percepciones relacionadas con motivación, hábitos escolares, convivencia y sentido de pertenencia. Para el análisis estadístico se utilizaron medidas descriptivas y prueba "t" de Student para muestras independientes. La información cualitativa fue examinada mediante categorización temática y contraste entre fuentes.

La participación fue voluntaria y la información se utilizó con fines exclusivamente académicos, resguardando confidencialidad, anonimato y con criterios éticos propios de la investigación educativa.

Resultados

En términos de promedio escolar, las y los estudiantes participantes en actividades extraescolares registraron una media de 8.39, mientras que quienes no participaban obtuvieron 8.75. La diferencia observada no resultó estadísticamente significativa, por lo que no es posible establecer una relación directa entre participación y calificaciones.

Lejos de constituir una limitación, este hallazgo permite cuestionar la idea de que el valor de dichas actividades depende de manera exclusiva de mejoras numéricas en el desempeño escolar. El análisis cualitativo mostró efectos relevantes en dimensiones asociadas a la formación integral.

Docentes y familias señalaron mayor disciplina, constancia, disposición al trabajo colectivo y mejor relación con la dinámica escolar entre quienes participan en estas experiencias. Testimonios como “le gusta venir a la escuela porque también hay entrenamiento y tiene amigos de otros grupos” evidencian impactos positivos en asistencia, motivación y vínculo social e institucional.

De igual modo, se identificó una demanda potencial no atendida; una proporción importante de estudiantes y familias manifestó interés en integrarse a estas actividades, pero enfrenta barreras vinculadas con horarios, costos indirectos, traslados o falta de información sobre la oferta disponible.

Discusión

Los resultados sugieren que las actividades extraescolares no son en sí mismas beneficiosas para una mejora de las calificaciones cuantitativas; esto resulta insuficiente y conceptualmente limitado. Tal expectativa responde a una visión centrada en productos medibles y no en procesos formativos complejos. Si bien no se observaron diferencias estadísticas en promedios escolares entre los grupos de estudio, sí emergieron beneficios consistentes en dimensiones valoradas por la NEM.

Las actividades extracurriculares deportivas favorecen disciplina, autocuidado y trabajo en equipo; robótica y ajedrez fortalecen pensamiento lógico, concentración y resolución de problemas; mientras que propuestas como *crochet* estimulan creatividad, paciencia y logro personal. En conjunto, configuran experiencias sociales y pedagógicas que enriquecen la trayectoria escolar.

Estos hallazgos dialogan con Brunner (2021), al mostrar que la educación ocurre en múltiples escenarios; con Dussel (2020), al evidenciar la relevancia de experiencias significativas para las juventudes; y con Schmelkes (2019), al confirmar que la formación integral no puede reducirse a indicadores cuantificables. De igual manera, coinciden con estudios recientes que vinculan la participación extraescolar con mayor compromiso escolar, bienestar subjetivo y permanencia educativa.

Asimismo, la existencia de estudiantes interesados que no logran incorporarse a estas actividades, revela tensiones entre los principios de equidad proclamados por la política educativa y las condiciones reales de acceso en contextos urbanos. Cuando participar depende del ingreso familiar, del tiempo disponible o de información oportuna, la desigualdad se reconfigura dentro de la propia escuela. La brecha no es sólo de participación recreativa, sino también de oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales y comunitarias.

Valle de México visto desde el cerro del Tenayo (detalle), 1900, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 104 x 160.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Conclusiones

Las actividades extraescolares no mostraron incidencia directa en los promedios escolares del grupo estudiado; sin embargo, evidenciaron una contribución significativa en motivación, hábitos, convivencia, sentido de pertenencia y desarrollo de habilidades diversas. Este resultado invita a revisar críticamente qué indicadores se privilegian al valorar la calidad educativa.

En consecuencia, su pertinencia educativa no debe juzgarse a partir de los logros académicos, sino como parte de una estrategia institucional orientada a la formación integral del alumnado.

Desde el marco de la NEM, estos espacios constituyen implementaciones pedagógicas necesarias para fortalecer el Campo formativo De lo humano y lo comunitario, prevenir desvinculación escolar y reconstruir tejido social en el escenario pospandémico.

Se recomienda ampliar la oferta institucional, diversificar horarios, mejorar mecanismos de difusión y eliminar barreras de acceso, a fin de garantizar que un mayor número de adolescentes participe en experiencias educativas significativas. ❖



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 CCO.

La pedagogía emancipadora de Concha Michel: educar desde el arte, la comunidad y los saberes ancestrales

Por Myriam Aleida Núñez Merino

Introducción

El presente ensayo es parte de un avance de investigación documental para la tesis doctoral en liderazgo educativo en desarrollo y, es también, en estas páginas, una invitación a reflexionar sobre la propuesta pedagógica e intelectual de la maestra, artista, promotora cultural y activista política de izquierda María Asunción Michel López (1895-1990), más conocida en la historia del feminismo en México como Concha Michel.

Han sido pocos los estudios, aunque valiosos, abocados a la vida y obra de esta mujer emblemática, gran maestra mexicana, singular artista de la música y la escritura, y activista que defendió tanto en el ámbito político como a través del arte y la educación, los derechos de las mujeres y de las clases populares.

Su voz refleja rebeldía con causa que revela su pensamiento feminista de izquierda, su sensibilidad y creatividad artística tal como lo fueron los versos de los sones, canciones y corridos con los que animó y motivó las necesidades populares de su tiempo.

Si bien datan de principios del siglo xx, el pensamiento político y la acción pedagógica e intelectual de la maestra Concha Michel se entrelazan con los ideales de justicia social, transformación educativa y emancipación cultural que impulsa y promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM) centrados en el pensamiento crítico, la búsqueda de la equidad y la justicia, el papel clave de la comunidad, la identidad cultural y la formación integral de los educandos, el enfoque humanista, así como el reconocimiento y la revaloración del arte y los saberes populares y ancestrales como formas legítimas y válidas de conocimiento.

Una relación dialógica se establece entre el pasado y el presente de la educación en México, entre la esencia humanista de la NEM y el legado pedagógico feminista y comunitario de la maestra jalisciense Concha Michel que promueven un discurso contrahegemónico y decolonial, tal como se expone en este ensayo.

Valle de México desde el cerro del Tepayac (detalle), 1908, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 101.5 x 158 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Concha Michel: rescate y preservación de saberes ancestrales

Originaria de Villa Purificación, Jalisco, Concha Michel nació el 24 de mayo (de 1895, según algunas autoras, y en 1899, según otras¹). Concha Michel fue una mujer combativa, de temperamento y espíritu fuerte. Decidida y rebelde desde pequeña, su vida fue una vida singular e intensa,² al igual que su acción política, educativa y comunitaria.

- 1 Según Esther Hernández Palacios (2019), el verdadero nombre de Concha Michel era María Asunción Michel López, pero la artista decidió cambiar Asunción por Concepción, que le gustaba más. A decir de la misma autora, la artista jalisciense nació en 1895 y no en 1899. Otras investigadoras, como Alejandra Delgado [*Concha Michel, una voz por la igualdad*. Conferencia, 6 de octubre de 2022. Fototeca Nacional], afirman que Concha Michel se cambiaba la edad como parte de un mito que ella misma creó alrededor suyo.
- 2 Expertos biógrafos comentan que Concha Michel perteneció a una familia de terratenientes y era nieta de un hacendado francés, Luis Michel, dueño de un internado de monjas en Ejutla, poblado de la costa jalisciense, cerca de su hacienda, a donde Concha ingresó muy pequeña y vivió hasta los catorce años, edad a la que fue expulsada por su comportamiento contestatario y por haber intentado escaparse, incitando a otras internas a huir con ella (Hernández, 2019, p.17). Concha Michel vivió la maternidad en plena adolescencia y se inició como maestra de canto a los dieciséis años para mantener a su hija, quien falleció enferma por contagio de neumonía cuando tenía año y medio de edad. Este deceso y otras desventuras de su vida aparecen en su corrido-poema *Autobiografía de Concha Michel, 1899-1974* (Mora, 2020, pp. 211-213).

Valle de México visto desde el cerro del Tenayo (detalle), 1900, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 104 x 160.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



En *Autobiografía de Concha Michel, 1899-1974*, la autora escribió sobre el evento que marcó dolorosamente su vida:

Y vino el primer amor, / sin permiso de la ley, / las consecuencias cayeron sólo en mí/
por ser mujer:/ Y tuve una niña hermosa/ con bella voz y alegría, /mas su madre fue
impotente para defender su vida. /Perdí a la niña preciosa que fue mi vida y amor/ y
la duda y desconcierto invadió mi corazón / (Mora, 2020, pp. 212-213).

Al igual que su paisano y contemporáneo Juan Rulfo, Concha Michel conoció el México postrevolucionario que aquel genial escritor describió con tal agudeza en *El llano en llamas*:³ un país devastado por la guerra, donde el analfabetismo, la ignorancia, la corrupción, los vicios y las desigualdades sociales persistían como lastres principalmente en el medio rural.

No es difícil imaginarla en el controvertido México de los años de 1920 a 1940; en plena juventud, con su voz grave de contralto y su guitarra como compañera inseparable con la que Concha recorrió pueblo tras pueblo de su natal Jalisco, donde rescató canciones populares en convivencia con las poblaciones indígenas y campesinas de su región y de otras tantas del país, a la vez que sembraba en cada lugar

3 A través de la obra literaria de Juan Rulfo es posible imaginar ese México postrevolucionario descarnado y devastado por la guerra, la pobreza, la injusticia, los abusos de poder. Es así como el autor retrata la triste realidad social de los campesinos de su natal Jalisco y de lo que ocurría entonces en el país.

sus ideas feministas e ideales de izquierda, así como su sentido de la justicia, es decir, la semilla de la rebeldía.

Concha Michel desarrolló su labor pedagógica en contextos rurales e indígenas de México; tal labor se vinculó de manera profunda con la cultura popular, la conciencia feminista y la acción comunitaria. Es sabido que acompañaba al general Lázaro Cárdenas del Río en sus giras políticas por todo el territorio nacional, amenizando con su voz y su música las apariciones públicas del estadista michoacano. Sin embargo, su labor política y educativa fue mucho más amplia y comprometida: Concha Michel participó en las Misiones Culturales y después fue promotora de la educación socialista. En 1933, antes de que el general Cárdenas asumiera la presidencia de México, la maestra jalisciense fue nombrada inspectora de educación y organizó acciones culturales, alfabetizó y participó en la formación política de distintas comunidades rurales del país (CNDH, 1990).

De hecho, Concha Michel destacó por su labor en los años veinte del siglo pasado: con José Vasconcelos a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), junto con otras y otros artistas de la época fue parte de un amplio movimiento cultural nacionalista dedicado a rescatar y promover el arte, el folclore, las tradiciones locales y regionales, considerados evidencia de un pasado glorioso, el pasado prehispánico de México, que permitiría construir una nueva identidad nacional mexicana (Cueva Tázzar, 2009).

A su acción política se suma su titánica labor de rescate, preservación y difusión de la tradición musical indígena y popular de México. Parte importante de aquella recopilación se publicó en 1938 bajo el nombre de *Corridos revolucionarios*; otra más, la publicó Concha Michel con el Instituto Nacional Indigenista en 1951, bajo el título *Cantos indígenas de México* (Michel, 1951). Éstos dan testimonio de su intensa labor educativa e intercambio cultural con las comunidades rurales de su estado natal y de otras regiones del país.

El trabajo antropológico realizado por Concha Michel —encargada por José Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública en 1926— se extendió a lo largo de varias décadas. Se estima que llegó a reunir más de siete mil piezas musicales de diversos géneros: sones, corridos, canciones, entre otros (Hernández Palacios, 2019).

Una revisión detallada de sus *Cantos indígenas de México* (Michel, 1951) da testimonio de que la artista y su equipo de trabajo transcribieron una por una cada pieza rescatada en su lengua originaria, junto con su traducción en español, y de las que escribió ella misma las partituras para guitarra, flauta, arpa, violín y otros instrumentos, que en la obra aparecen agrupados como cantos nahuas, cantos otomíes, cantos tarascos, cantos huicholes y coras, cantos tarahumaras, cantos yaquis, entre otros de los ahí incluidos.

Se trata de una amplia y variada colección de cantos indígenas, testimonio de la cosmogonía y la riqueza espiritual de nuestros pueblos originarios con temáticas sobre la vida, la muerte, la naturaleza, las costumbres, la alegría y

otras emociones humanas. Así, en los cantos nahuas, el poema *Joven flor* dice suavemente: “Flor en botón/eres para mí como/la luz de la aurora/que disipa las tinieblas/de la noche. /Así como cuando amanece/tras de los cerros/ tú con tu presencia/quitas de mi alma/ la tristeza.” (Michel, 1951, p. 21).

Contexto histórico: Concha Michel, el magisterio femenino y la reforma educativa cardenista (1934-1940)

Concha Michel desplegó su labor pedagógica e intelectual en el contexto del cardenismo, cuyo sello distintivo fue una amplia movilización social y política que permitió dar estructura y gran solidez al régimen cardenista.

Fueron también los años de la reforma educativa con la que se introdujo oficialmente en México la llamada *educación socialista*, un proyecto de esencia fundamentalmente popular y democrática, destinado a abatir la ignorancia, los vicios, el analfabetismo y, en general, las grandes desigualdades sociales. Su puesta en marcha generó intensas y fervientes discusiones entre detractores y seguidores no sólo en torno a la educación socialista como tal —cuyo significado era ambiguo—, sino también en torno al lugar que ocupaban las mujeres en la sociedad.⁴

En la historiografía sobre la educación en México abundan los estudios relativos al tema de la educación socialista; sin embargo, siguen siendo pocos los que lo han enfocado desde una perspectiva de género. Así tenemos que Concha Michel fue representativa de una época de intensos debates políticos y educativos (que también y, sobre todo, son políticos), donde las mujeres, y particularmente, las maestras y activistas como ella, expresaron una postura definida.

En el contexto de la Reforma educativa de 1934 (que entró formalmente en vigor el 1º de diciembre de ese año, cuando el general Lázaro Cárdenas del Río rindió protesta como presidente de México), las mujeres —especialmente las maestras—, fueron convocadas por el Estado a liderar y promover un proyecto educativo dirigido a la resolución de los profundos problemas nacionales, los grandes pendientes sociales y económicos no resueltos tras el movimiento armado revolucionario de 1910. En su dimensión ideológica dicha reforma abrió la puerta hacia la resignificación del papel de las maestras como agentes

4 El carácter ambiguo y la intención desfanatizadora de la llamada *educación socialista* exacerbó los ánimos de la Iglesia católica y de los sectores más conservadores vinculados a ella, tales como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Unión de Damas Católicas (UDC), la Asociación Nacional Pro-Libertad de Enseñanza, la Acción Católica Juvenil Mexicana, por mencionar algunas. Todas ellas estaban constituidas en sus bases por mujeres. Al respecto, se pueden consultar textos clásicos como: *La educación socialista* (Victoria Lerner), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* (Ernesto Meneses Morales) y *Mujeres en México. Una historia olvidada* (Julia Tuñón Pablos).

Valle de México visto desde el cerro del Tenayo (detalle), 1900, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 104 x 160.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



de transformación social, un paso decisivo, un avance hacia el ideal revolucionario de igualdad y justicia social, donde profesoras y activistas políticas como Concha Michel pueden ser consideradas figuras representativas.

El interés político del presidente Cárdenas fue congruente con el contenido social que se le imprimió al texto del artículo 3º de la Constitución Mexicana.⁵ Se puede suponer que, en un periodo de intensa agitación social y política como lo fue propiamente el Cardenismo (1934-1940), la docencia debió haber tenido un significado especial para las mujeres en un contexto en donde ser maestra muchas veces implicó ser víctima de la violencia política, moral, sexual o, incluso, del asesinato. Si bien el discurso de la Secretaría de Educación Pública revaloraba el papel y las funciones de las mujeres dedicadas al magisterio, la imagen maternal con la que tradicionalmente se les identificaba a las maestras no evitó que fueran blanco de las agresiones de los adversarios del presidente Cárdenas o al proyecto educativo como tal.⁶

5 El texto del artículo 3º reformado quedó así: "La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social". (Loyo, 2024, p.182).

6 Especialistas coinciden en que el propio presidente Cárdenas durante su gobierno (1934-1940) tuvo que proporcionar armas al magisterio, pues el hostigamiento contra los maestros llegó a niveles de homicidio (Loyo, 2024, p. 184), y fueron muy comunes las escenas de docentes desorejados (Sosa Elizaga, 1996).

Valle de México visto desde el cerro del Tenayo (detalle), 1900. José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 104 x 160.5 cm, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 202



Si bien en momentos anteriores al Cardenismo la docencia había sido vista como una extensión natural de lo considerado como *las funciones maternas de las mujeres*, fue en el proyecto educativo correspondiente cuando su práctica se construyó a nivel discursivo a partir de otros elementos que le dieron un sentido y una finalidad también distintas.

Por otra parte, a pesar de la importancia del magisterio femenino en la práctica y en el discurso educativo cardenista, poco se ha estudiado sobre la forma en que las maestras encarnaron o resignificaron ese papel de liderazgo en un contexto histórico tan complejo como lo fue este periodo, cuya política de masas propició la movilización y participación política femenina: el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (del cual Concha Michel formó parte activa) se integró precisamente durante el primer año de gobierno del presidente Cárdenas (otoño de 1935), logró agrupar a alrededor de cincuenta mil mujeres de todas las regiones del país, de diversos credos, oficios, profesiones y posturas políticas que incluyeron tanto a las afiliadas al Partido Comunista Mexicano como al sector femenino del Partido Nacional Revolucionario.⁷

Fue incansable la labor de Concha Michel por el derecho al sufragio femenino en México, primero desde el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (de 1935 a 1937), y después desde posiciones más autónomas en el Instituto Revolucionario Femenino que fundó en 1937 junto con otras intelectuales de su época, como Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, las hermanas Virginia y Sara Godínez y Aurora Reyes en un momento en que, habiéndose conseguido el voto femenino en México, aquella disposición no fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (Rivas, 2023, p.7).

⁷ Al respecto, se puede consultar, por ejemplo, *Mujeres que se organizan. La lucha de las mujeres en México*, de Esperanza Tuñón Pablos; ahí la autora hace una reconstrucción histórica abundante sobre la lucha por el sufragio femenino a principios del siglo xx.

Montaña de la Magdalena (detalle), 1862, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 31.5 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Concha Michel intelectual: discursos y prácticas contrahegemónicas

Artista de la composición literaria y musical, maestra de canto desde muy joven, feminista y militante activa del Partido Comunista Mexicano de 1919 a 1934, Concha Michel fue una de las voces femeninas más aguerridas en favor de los derechos civiles de las mujeres y de las clases sociales populares. También fue secretaria de Acción Femenil de la Confederación Campesina Mexicana (1936-1939) e integrante activa en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), surgida en México en 1933 y en cuya esencia había un fuerte compromiso social con las causas populares.⁸ Desde este espacio Concha Michel difundió —siempre acompañada de su voz y su guitarra—, sus ideas feministas y de izquierda durante el Cardenismo, en pleno auge del movimiento de masas de trabajadores de la ciudad y del campo que le dieron solidez en 1936 con el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y en 1938 el de la Confederación Nacional Campesina (CNC).

Así también, desde el feminismo emergente Concha Michel y otras artistas e intelectuales de la época, como Tina Modotti o Frida Kahlo (con quienes, se sabe, tenía amistad), dejaron una huella indeleble. La labor intelectual de

8 Al respecto, véase Revueltas, E. “La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios y Silvestre Revueltas”, en Yael Bitrán y Ricardo Miranda (eds.), en *Diálogo de resplandores: Carlos Chávez y Silvestre Revueltas*, México, Conaculta, 2002, pp. 174-181. [Documento electrónico disponible en www.fororevueltas.unam.mx]. La autora sostiene que la LEAR, dentro de sus principios, incluía un fuerte compromiso de apoyo a las masas obreras y campesinas; cumplir con esa labor era requisito ineludible para aquellos artistas interesados en pertenecer a la organización.

Concha Michel abarcó, igualmente, el terreno de la escritura⁹ que se estima dio sustento a su labor educativa al emplear el teatro como recurso didáctico con textos que ella misma escribió. Su estilo afilado, crítico, con enfoque y franco lenguaje marxista fue característico de su escritura en textos como *Obras Cortas de Teatro Revolucionario y Popular* (Michel, 1931), donde la autora plantea, con toda agudeza, sus ideas feministas; particularmente en la obra *De nuestra vida*, a través de los personajes¹⁰ Michel explica cómo los varones dieron paso a la esclavitud femenina al despojar a las mujeres de “sus derechos naturales”¹¹ y donde contundentemente el sabio Tiempo llega a la conclusión: “La primera esclavitud fue la de la mujer por el hombre” (Michel, 1931, p.16).

Reflexión final: Concha Michel, legado intelectual y pedagógico a la luz de la NEM

El legado intelectual y pedagógico de Concha Michel puede ser pensado desde propuestas decoloniales como la que propone Boaventura De Sousa (2021) en su *Epistemologías del sur*, definidas por el autor como “[...] un intento por contar la historia desde la perspectiva de quienes han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado”.

Esto implicaría, como invita el autor, a optar por otra visión del mundo, una contraria a la dominante, a contar la historia desde la perspectiva de los conquistados, a escuchar las voces de los sin voz, a reclamar la validez de conocimientos y saberes más allá del conocimiento científico eurocéntrico pues para que haya justicia social debe haber primero justicia cognitiva global, equivalente a rescatar los saberes subalternos que nos permitan mirar el mundo con otras lentes, desde una mirada descolonizadora (De Sousa, 2021).

Quien escribe considera que el vínculo entre la pedagogía de Concha Michel y la propuesta educativa contenida en la NEM encuentra puntos en común: el valor que ambas le dan a la experiencia humana comunitaria; a la inclusión social como finalidad político-educativa, el interés por rescatar, promover y preservar los saberes locales ancestrales (considerados base para la construcción de un conocimiento descolonizado); el profundo compromiso social y ético del magisterio y de la escuela; la prioridad

9 Soto Espinosa (2019) ubica la obra de Concha Michel como parte de la llamada *literatura proletaria*, a la cual también habrían pertenecido Benita Galeana, María Luisa Vera, Consuelo Uranga y Graciela Amador, todas militantes comunistas que encontraron en la literatura un medio de expresión política contra la desigualdad social y la corrupción de la época.

10 De acuerdo con la obra *Tiempo, Inteligencia, Madre y Maestra, Obrero, Campesino, Técnico Agrónomo, Técnico Industrial, Mujeres Profesionales y Pueblo* (Michel, 1931).

11 Concha Michel plasmó su pensamiento político y feminista en otras obras más; algunas de ellas coinciden por cronología con el sexenio Cardenista (1934-1940), otras son posteriores, pero los textos como obra tangible dan cuenta de la vocación analítico-crítica de su autora, quien como intelectual de izquierda siempre reflexionó y escribió sobre su tiempo. De acuerdo con Delgado (2022), Mora Witt (2020) y demás autoras y autores referentes, así como la propia búsqueda en línea, estas obras son: *La República Femenina* (1936), *Las mujeres en el arte y en la vida* (1937), *Dos antagonismos fundamentales* (1938), *Amor en las sombras* (1944), *Dios nuestra señora* (1966), y *Dios principio es la pareja* (1974).

Océano Atlántico (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 46 x 61.8 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



de educar con visión crítica, propositiva y humanista; el interés por construir comunidad desde la comunidad y para la comunidad, y, en resumen, la praxis educativa en su dimensión transformadora.

Sin duda, las prácticas pedagógicas situadas como la de Concha Michel, surgidas en contextos marginales permiten resignificar desde una perspectiva histórica y de género el rol docente como agente de transformación social, uno de los elementos fundamentales de la filosofía que da sustento a la NEM y que forma parte de los actuales procesos de resignificación del magisterio.

Respecto al legado intelectual de la artista, es una interpretación saludable-mente ambiciosa de su papel en las décadas de 1920, 1930 y subsecuentes; ella desarrolló y ejerció su pensamiento feminista de izquierda y continuó su labor de rescate de la tradición oral indígena y popular y nos remitiría a estudiar su legado en la corriente de la historia intelectual cuyos postulados permiten identificar a la música como constructora de identidades, al artista como un intelectual y ciudadano inmerso en un tiempo y en un espacio, por lo tanto, a entender al artista como un intelectual orgánico.

En el caso de Concha Michel, esto daría pábulo a estudiar su obra intelectual y artística (particularmente la musical) no sólo como un fenómeno estético, sino como producción intelectual en tanto que una obra musical es testimonio de una época; porque también es un discurso, un lazo entre memoria e historia, un diagnóstico de una sociedad. Y reconocer, además, que en el arte la batalla se da en los lenguajes que configuran al mundo y a las sociedades a lo largo de la historia.¹² ❖

12 Se puede consultar la conferencia de Rogelio de la Mora "Música y resistencia en América Latina", del *Seminario Música, poder e identidades en América Latina*. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana, 30 de enero de 2026.

La narración de una pasión

Por Dennis Saúl Miranda Palomares

La escuela donde laboro se encuentra insertada en una de las alcaldías con mayores índices de violencia de la Ciudad de México: Iztapalapa. Adscrito a la Escuela Secundaria General No. 22 Enrique O. Aragón, en el turno matutino. La fase en la que fue implementada la problematización-proyecto corresponde a la Fase 6 con alumnos de segundo grado de secundaria. Más allá de realizar una descripción del número de alumnas y alumnos, de las instalaciones y del personal docente y administrativo, preferí centrarme en aspectos sociodemográficos, sociopolíticos y socioemocionales del alumnado con el que trabajaré durante este ciclo escolar (2025-2026). Destaco que el periodo de implementación de la problematización-proyecto, comprendió desde la tercera semana de septiembre hasta la segunda semana de octubre.

Para establecer qué es lo que se llevaría a cabo en el salón de clases, fue necesario partir de los datos que arrojó el diagnóstico: detectamos que hay una problemática presente de violencia entre las alumnas y los alumnos: la imposibilidad de solucionar los conflictos en el aula de forma pacífica; ya que en la primera oportunidad recurren a la violencia como medio para resolver un problema. Bajo esta lógica, planteamos para todos los grupos de segundo año realizar una problematización-proyecto en torno a la violencia que vive el alumnado dentro de su entorno escolar. Violencias que van desde el maltrato o acoso escolar conocido como *bullying*, el acoso sexual por parte del personal docente y compañeros, hasta el que ha ocasionado la muerte como fue el caso más reciente del asesinato de un estudiante en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur (CCH Sur) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al elegir la metodología por proyectos¹ —incluida en la problematización—, nos referimos a un aprendizaje eminentemente experiencial; es decir, que parte de las vivencias de los alumnos y las alumnas en relación con una situación o problemática determinada, a fin de identificar y construir alternativas para transformarla. De esta forma nos dice Ángel Díaz-Barriga (2006) que “el foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en el ‘mundo real’, no en los contenidos de las asignaturas tradicionales *per se*” (pp. 31-32).

1 Existen diferentes metodologías como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Servicio (Aps), entre otras.

Por lo anterior, debemos procurar que las alumnas y los alumnos tengan un progreso académico que los ayude a tomar consciencia de lo que está mal dentro de su realidad para transformarla. Pues, uno de los pilares conceptuales de la Literacidad es que aprendan a leer la realidad, es decir, no sólo a comprender los factores externos que le dan sentido y significado a los entes o fenómenos que se nos muestran en la realidad, sino a observar los factores internos, esto significa que, sepan descifrar lo subyacente a un fenómeno.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una de las raíces es problematizar la realidad, y el Plan de Estudio 2022 lo define de la siguiente manera:

La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento. Lo más importante es que las y los estudiantes aprendan a construir la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones. (SEP, 2025, p. 106)

Como podemos observar, problematizar la realidad va más allá de sólo detectar un problema, sino que se trata de confrontar los saberes y conocimientos con los que ha sido configurado ese fenómeno. A partir de la confrontación, incorporar otras formas de razonamiento para dar alguna solución que mitigue² la problematización planteada en el grupo. Siguiendo con lo anterior, es que he llamado a esta propuesta problematización-proyecto, debido a que es necesario que problematicemos en todo momento, pues, la problematización no atañe únicamente al inicio de un proyecto o secuencia, sino que forma parte del proceso y es en todo momento que se problematiza.³ Roberto González (2010) define lo que es problematizar de la siguiente forma:

son las condiciones de emergencia del pensamiento, el modo como se forman y elaboran las dificultades del presente [...] Son los problemas del presente, las luchas que se desarrollan en distintos ámbitos las que configuran problemáticas específicas [...] es el conjunto heterogéneo de prácticas discursivas e institucionales que demanda soluciones y genera respuestas [...]. (González, 2015, pp. 16-17)

-
- 2 Muchos docentes creen que van a eliminar una problemática y eso es algo muy pretencioso, no se puede eliminar el racismo con sólo implementar un proyecto educativo, se proyecta una disminución de esa problemática o la toma de consciencia por parte del alumnado, por eso, debemos de ser cuidadosos con lo que asentamos como "objetivos" dentro de la educación.
 - 3 Michel Foucault es quien problematiza en torno a la sexualidad y su método de problematización es retomado por el Dr. Roberto González Villareal para aplicarlo a las relaciones de poder subyacentes en el campo de la educación. Véase: Foucault, Michel (2011). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. *La voluntad de saber*. México. Siglo XXI y González, Roberto. (2015). *El taller de Foucault*, México, UPN.

La cita es muy reveladora, pues, no especifica que la problematización sea algo que sólo es al principio o la mitad de algún proyecto, sino que es la forma en la que emerge el pensamiento y cómo el sujeto se posiciona ante él para darle alguna solución que logre dar respuesta a lo planteado.

De esta forma los pasos para la realización de la problematización-proyecto fueron los siguientes:

Tabla 1

Metodología

- Problematicación. Se parte de una experiencia vivida o de haber sido testigo de una situación determinada.
- Definición de cuestionamientos. Se elaboran preguntas en torno a la problematización.
- Visibilización de la problemática. Se muestra un acontecimiento vinculado a la problematización
- Indagación: Se trata de establecer la genealogía de la problemática.
- Obtención de reflexiones. Tras haber realizado la genealogía del problema se reflexiona desde una postura ética sobre lo investigado.
- Elaboración de un reporte. Se presenta en cualquier medio (cartel, infografía, *podcast*, tríptico, etc.) lo investigado.
- Redacción de conclusiones. Se elabora una conclusión en conjunto para dar alternativas al problema planteado.

Vista de Guelatao (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 103 × 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Adjudicación CENCROPAM, 2002, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Para la realización de la problematización-proyecto, fue necesario recuperar los hallazgos que nos arrojó el diagnóstico. Sin embargo, cuando pensaba en establecer los contenidos surgió un acontecimiento que los alumnos y las alumnas comentaron en clase: el asesinato de un estudiante a manos de otro estudiante en las instalaciones del cch Sur. Cuando trajeron ese acontecimiento al salón de clases fue cuando decidí que debíamos abordarlo, sobre todo, porque es la realidad misma la que los interpela. Si como docentes no hacemos que la realidad entre a la escuela, estamos fracasando al implementar contenidos que no se vinculan a la realidad que los estudiantes viven. De manera que, en ese momento busqué los contenidos que se relacionaran con el interés de las alumnas y los alumnos, y evidentemente con la necesidad⁴ de comprender ese fenómeno. A continuación, se muestra la tabla la selección de los contenidos:

Tabla 2
Contenido y Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)

Contenido	PDA
Las tensiones en el siglo xx (y xxi)	Describe cómo el neoliberalismo implica progreso para algunos segmentos sociales y retroceso para otros, asume una posición desde sus condiciones de vida (pp. 96-97).

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Sintético de la Fase 6.

No obstante, cuando me percaté que no había un contenido que se vinculara con mayor especificidad, decidí implementar el codiseño para generar los Procesos de desarrollo y aprendizaje que no estaban en el Programa Sintético, pero que era una realidad que nos estaba interpelando. De manera que, establecí el siguiente proceso de desarrollo de aprendizaje:

Tabla 3
Contenido y Procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) Codiseño

Contenido	PDA
Las tensiones en el siglo XX (y XXI)	Describe cómo el neoliberalismo ha deshumanizado a los jóvenes generando conductas violentas hacia los demás y, asume una posición crítica desde sus condiciones de vida.

Fuente: elaboración propia.

La tabla nos muestra algo que hubiese sido imposible realizar en los gobiernos neoliberales, pero que con la NEM es posible: la autonomía docente. Mediante un proceso de reflexión y observación de los fenómenos subyacentes en la realidad, nosotros como docentes debemos asumirnos como intelectuales, es decir, como creadores de situaciones concretas cuyo propósito sea coadyuvar en la

4 Existen muchos intereses en las alumnas y los alumnos y también muchas necesidades, sin embargo, debemos detectar qué es lo que les interesa de verdad y por qué es una necesidad abordarlo, no porque sea una necesidad ausente, sino por el grado de relevancia que toma en nuestra realidad.

Vista de Guélatao (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 103 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Adjudicación CENCROPAM, 2002, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 202



generación de una consciencia histórico-social y configurar así, un pensamiento crítico, no sólo que cuestione algo por el simple hecho de no ser del particular agrado, sino que a partir de un modelo ideal que se contrapone a la realidad concreta que constantemente pone en cuestión dicho referente. Es por esa razón que decidí abordar esta problemática en la asignatura de Historia que se encuentra inmersa en el Campo formativo Ética naturaleza y sociedades, no obstante, cualquier proyecto o metodología no se restringe a una asignatura en concreto, la NEM favorece una revisión crítica de las fronteras disciplinares y promueve el diálogo entre distintos campos de conocimiento; esto significa que, la realidad será observada y comprendida desde diferentes prismas. A diferencia de lo que han dicho los detractores de esta reforma, el planteamiento de la NEM no desaparece ninguna asignatura, al contrario, amplía los horizontes de comprensión al observar la realidad desde enfoques diversos.⁵

Finalmente, desde que se puso en marcha el nuevo Plan de Estudio 2022, he escuchado de muchos colegas decir que han tenido problemas para incorporar los Ejes articuladores; sin embargo, considero que esta es la parte central de la NEM.

5 Véase la entrevista que me realizaron en televisión, donde afirmo que la NEM busca que no nos encasillemos en una sola asignatura para abordar las problemáticas, sino que abrevemos de lo que ha producido la filosofía, la sociología, la ética, la geografía, las matemáticas, los saberes ancestrales, entre muchas otras formas de acercarnos a comprender la realidad. UNIFE México, (23 de agosto de 2023). *Entrevista de Alejandro Brofft a Denis Saúl Miranda sobre los Libros de Texto Gratuitos*. [Video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0JVaRzg9eVU>

Los Ejes articuladores se encuentran implícitos en la realidad moviente en la que nos desplegamos como seres humanos. El punto es que, desde las especificidades de cada formación docente, realizaremos propuestas donde se haga un mayor énfasis en un eje y otro no sea el substancial. Por ejemplo: si abordo la problemática del racismo, pondré énfasis en el Pensamiento crítico, en la Interculturalidad crítica y tal vez no les dé mucho énfasis a otros Ejes articuladores, pero, están implícitos. Si mitigamos el racismo, por ende, tendremos una convivencia saludable, pues, no estarán presentes esas manifestaciones que nublan al mundo. Siguiendo con la argumentación, en esta secuencia, tres son los Ejes articuladores que tendrán un mayor peso o atención, a saber:

Tabla 4
Ejes articuladores

Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género
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 (p. 111).	Las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas (p. 113).	La incorporación de un eje sobre igualdad de género en la educación preescolar, primaria y secundaria supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta (p. 117).

Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudio 2022.

A continuación, haré una breve reflexión sobre cómo la problematización-proyecto fomentó la reflexión crítica sobre la problemática social que abordamos. Para problematizar, se les pidió a los alumnos y las alumnas que redactaran una breve narrativa donde expusieran algún caso donde sea explícito un discurso de odio en contra de alguien o si ellos habían vivido una experiencia de esta naturaleza. Me parece que invitarlos a hacer una introspección sobre sus experiencias es un buen comienzo para problematizar. Por el hecho de que no parten de un contenido o conocimiento, sino que su punto de partida es la experiencia acumulada, es decir, aquello que ellos han sentido, vivido, percibido y padecido a lo largo de su vida.

Una vez terminada su narrativa debían de elaborar preguntas sin respuesta con la finalidad de cuestionar la realidad. A diferencia de los proyectos donde solamente se desarrolla una pregunta que guiará la investigación, para mí es necesario que cuestionemos a la realidad no sólo mediante una pregunta, sino a través de aquello que nos preocupa. Por ejemplo: si nos preocupa la muerte comenzamos a cuestionarnos sobre qué significado tiene la muerte para mí o cómo vamos a morir o si estarán presentes las personas que amamos en nuestro lecho de muerte, si me recordarán después de pasar a otro plano, etc. No

sólo es una pregunta la que orbita en nuestro pensamiento cuando hacemos el acto de reflexionar, son varios los cuestionamientos que se agolpan y que, en ocasiones, taladran profundamente nuestra mente y corazón. Es por esta razón que hacer un ejercicio donde se planteen preguntas me parece muy enriquecedor para los estudiantes. Pues, de ese repertorio de cuestionamientos, que cada persona podrá darle contestación a algunas y otras, seguramente, se quedarán en el tintero y quizá en otro momento pueda recuperarlas.

Con esta forma de problematizar no sólo hacemos que el conocimiento emerja de nuestra experiencia, sino que comenzamos a ver que la problemática nos interpela en nuestro día a día. Así como escribió Freire “la lectura del mundo precede a la palabra”. Ellos empiezan desde su experiencia a leer la realidad, no parten de un conocimiento aislado, sino que se dan cuenta de cómo la problemática los envuelve. Como tercer momento, analizamos un artículo periodístico que da cuenta de la problemática que se suscitó en el cch mediante la siguiente metodología:

1. Lectura para localizar palabras desconocidas.
2. Identificar los actores.
3. Identificar la idea principal.
4. Establecer una cronología de los hechos.
5. Realizar una síntesis

Árboles (*Fresnos, sauces y chopas*) (detalle), 1873, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 29,8 x 23,2 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Cerro de la Magdalena (detalle), 1863, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 31,5 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



He de confesar que esta fue una parte muy complicada, debido a que los estudiantes bajo mi tutela no han desarrollado el hábito de la lectura, esto significa que leen muy poco sobre cuestiones que impliquen un compromiso mayor de pensar, porque sí leen en sus redes sociales y, considero que esto dificulta la atención para textos más amplios. Las redes sociales han generado esa percepción de que el mundo debe ser inmediato, si mando un mensaje, deben contestar rápido para no caer en ansiedad. A esto nos enfrentamos los docentes en la actualidad, debemos romper esa inmediatez de la que hablan muchos autores, entre ellos Zigmunt Bauman (2007) con su concepto de modernidad líquida o Byung-Chul Han (2016) con sus ensayos sobre la sociedad del cansancio. Como cuarto momento, llegó la hora de indagar⁶ en torno a la genealogía de la problemática. Esta idea la retomo de Michel Foucault, pues en sus investigaciones hace un rastreo genealógico de sus objetos de estudio. Así que procedimos a sentar las bases de cómo se conformaría su genealogía y se les explicó que debíamos llegar al origen de esta problemática. Así surgió un concepto que en la actualidad ha tenido mucha atención de los especialistas en temas de violencia social (tal es el caso de César Pineda, investigador del Instituto Mora) sobre la emergencia de la cultura Incel.

Primeramente, se les indicó que para la siguiente sesión debían de traer información referente al origen de ese grupo. En la siguiente clase, con muchas manos levantadas cuando

6 Yo le llamo proceso de indagación, puesto que una investigación requiere más elementos y lo que queremos en Educación Básica es que se interesen por algo y vayan más allá de lo que el maestro dice, dando las bases primarias para que realicen una investigación.

pregunté qué habían traído, me emocionó ver el compromiso al traer la información. Una alumna dijo que era irónico que ese grupo fuera formado por una mujer. Cuando le pregunté dónde estaba la ironía dijo que porque el grupo Incel era un grupo que odiaba a las mujeres. Sin embargo, aquí irrumpió otro alumno al comentar que al principio no tenía el propósito de emitir discursos de odio, sino que era un grupo como de autoayuda en donde platicaban sus problemas en línea aquellos hombres y mujeres que se les dificultaba establecer una relación sexo-afectiva. Cuando empecé a escuchar este tipo de intervenciones me llenaba de mayor responsabilidad, pues, era un tema que apenas estaba surgiendo y debía ser cuidadoso con los juicios que como docente emitiera. No obstante, al mismo tiempo me emocionaba porque yo también estaba interesado en comprender, con mayor profundidad, cuáles son los hilos que mueven a estos grupos, sobre todo con la finalidad de alertar a los jóvenes y a las madres y padres de familia.

En efecto, se estableció el origen en Canadá, formado por una mujer llamada Alana (seudónimo de la mujer que lo creó). Una vez señalado ese origen, debíamos de encontrar el punto de inflexión, es decir, cuándo se transformó en un grupo misógino integrado por hombres heterosexuales con dificultad para tener relaciones sexuales con mujeres y que, las culpan por sus fracasos. Mi sorpresa fue grande al ver en cada clase que la mayoría de los alumnos cumplían con la indagación y traían información diferente al salón. No sólo era la clase tradicional adultocéntrica donde es el maestro quien se la pasa hablando como merolico, sino que hay una interacción genuina por parte del alumnado.

Analizamos dos casos de agresiones de integrantes de estos grupos Incel, uno en Estados Unidos y otro en Canadá. Cuando terminamos de analizar establecimos las similitudes entre un caso y otro y las respuestas de los alumnos y las alumnas no se hicieron esperar. Al cuestionar

Puente rústico de San Ángel (detalle), 1862, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel (Entelado), 45.5 x 33 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



la edad de los agresores la mayoría logró identificar que eran jóvenes, como el caso del agresor del cch. Además, tenían en común su odio hacia el movimiento feminista. Una respuesta que se me quedó tatuada en la mente fue la que dio mi alumna Azul cuando les pregunté por qué creían que las mujeres rechazaban a los hombres. De inmediato, levantó la mano y comentó:

“porque muchos hombres lo único que quieren de las mujeres es tener sexo y no se quieren relacionar de otra forma y pues, por eso los rechazan” Azul, N. (Tomado de mi diario escolar)

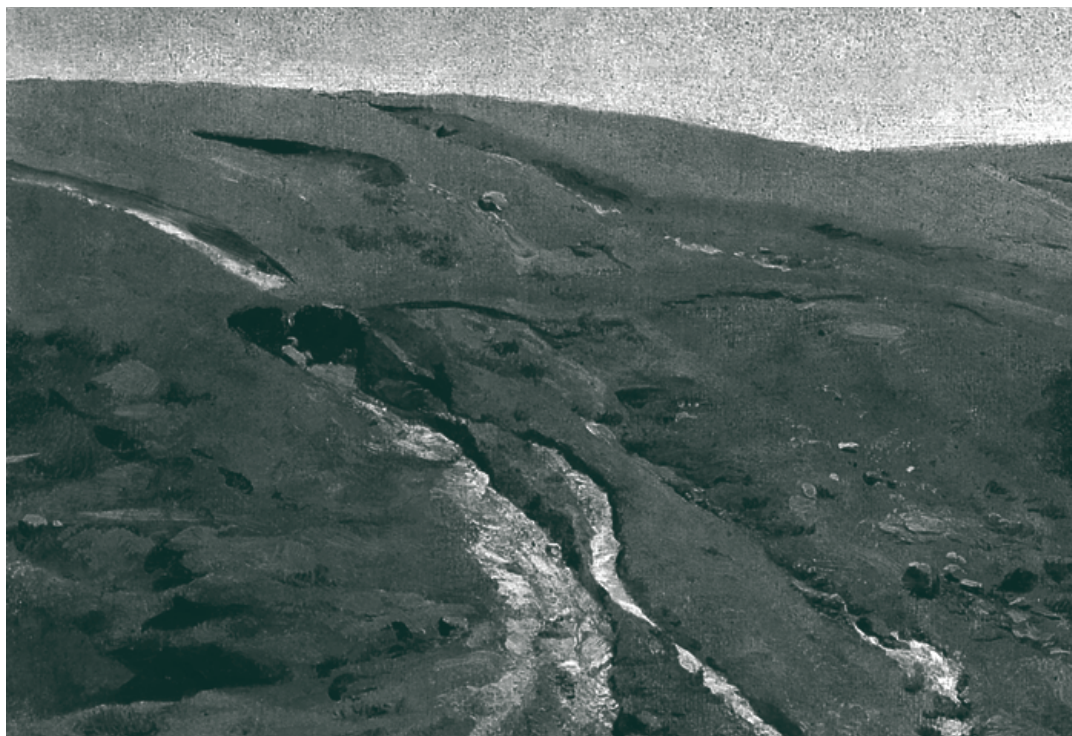
Otro rasgo en común es que los agresores han sufrido algún maltrato en la adolescencia o infancia que los ha marcado de por vida. Como el caso de Elliot Rodger que refirió haber sufrido *bullying*. Esto también es un recordatorio del impacto que la violencia ejerce en nosotros a tal punto que lo normalizamos. Por poner un ejemplo: cuando era niño gustaba de ver la serie televisiva de “El Chavo del ocho”, ahora lo veo con otros ojos y si somos analíticos y suspicaces observadores, nos daremos cuenta de que es una serie que durante muchas generaciones normalizó la violencia estética, el delirio de superioridad de las clases medias sobre las clases bajas, el *bullying* (llamado en nuestro país como “carrilla”).

Lo anterior, para dar cuenta de que mucha de la violencia que estamos viendo emerger la hemos normalizado con el paso del tiempo. Finalmente, logramos identificar en un mapa del continente americano los lugares en donde se han registrado agresiones cometidas por personas pertenecientes a este grupo. Con ello, concluimos la genealogía del fenómeno y la vinculamos con el acontecimiento que nos ocupa. Como siguiente momento, en colectivo reflexionamos desde una postura ética, más no moral,⁷ sobre las repercusiones que este tipo de agresiones tienen en la sociedad. Con este tipo de ejercicios esperamos configurar un pensamiento crítico en los alumnos y las alumnas.

Algo que merece la pena resaltar es que en muchas de las ocasiones, los docentes se ufanan de generar en el alumnado un pensamiento crítico sin establecer qué es pensar críticamente. Para nosotros un pensamiento crítico tiene que ver con cuestionar las consecuencias negativas que el modelo civilizatorio ha configurado y pensar desde lo negado por el sistema, desde

7 Seguimos el argumento de nuestro maestro el filósofo boliviano Juan José Bautista Segales (2014) (quien lamentablemente falleció en el 2021) sobre la diferencia entre moral y ética al decirnos que “lo moral es siempre situacional, relativa a una cultura, horizonte histórico o mundo de la vida”, es decir, relativa porque pertenece a un contexto histórico y cultural situado, y por ello, no es universal. En este sentido, la moral es el modo como en concreto vive un horizonte cultural las concepciones del bien o el mal. Y desde la perspectiva decolonial la ética no es justificadora de tal o cual concepción cultural de bien o bondad, sino que intenta cuestionar esa concepción de bien o bondad “desde” las consecuencias negativas que produce un mundo de la vida en concreto y por ello es constitutivamente crítica de la moral o, si no, del orden moral vigente (p. 176).

Olivar del Conde (detalle), 1863, José María Velasco (1840-1912), 33 x 23.4 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



esta perspectiva es estar situado del lado de las víctimas de un sistema excluyente y violento. Desde esta lógica tratamos de posicionar al alumnado, desde aquellos jóvenes que han sido expulsados de un sistema que les niega el acceso a oportunidades de desarrollo y constantemente los bombardea con modos de vida burguesa en las redes sociales y formas de relacionarse con otras personas en las que se ve al ser humano como un objeto.

Es decir, tratamos de reflexionar que el agresor no atacó por una cuestión meramente individual, sino que hubo una sociedad que lo orilló a establecer vínculos dañinos con otras personas y a reproducir un discurso violento y misógino. Es aquí donde el trabajo reflexivo que impulsa el docente es primordial, no debe quedarse el conocimiento o los contenidos en el sólo hecho de aprenderse los conceptos, sino que debe de llevarlo a la *praxis*, es decir, a un cambio en el comportamiento de los estudiantes a partir de la adquisición de nuevos esquemas de saberes que se vinculan con la realidad.

Como penúltimo momento, se colocó a los estudiantes en comunidades de aprendizajes, para que se organizaran y decidieran cómo iban a presentar la información que hasta el momento habían desarrollado. Los estudiantes decidieron si hacer un cartel o simplemente se organizaban para exponer todo lo que han comprendido.⁸

Cuando fue el turno de exponer, a diferencia de otros ciclos escolares, la mayoría de los integrantes de los equipos lograban explicar el tema que habían seleccionado sin necesidad de leer la información. Es reconfortante, observar el avance que

8 Nótese como no dije “aprendido”, sino “comprendido”, pues cuando logro comprender la información abordada significa que puedo explicarla a las demás personas y es en ese momento cuando he significado el conocimiento y soy capaz de otorgarle un sentido. Véase Price, Henry H. (1975). *Pensamiento y experiencia*, México. Fondo de Cultura Económica.

ha tenido el alumnado cuando logran desenvolverse con seguridad frente a su grupo. Muchas de las inseguridades son causadas porque exponen el tema sin manejarlo por completo. Me tocó ver eso en el nivel de maestría, pues, es muy común que se repartan los temas y sean los alumnos quienes expongan y, a mi juicio, es una mala práctica que existe en el magisterio, donde bajo el argumento de que los estás haciendo “autónomos” tú te deslindas de la responsabilidad de dar clases y despejar dudas o ampliar la información.

Por supuesto que hubo estudiantes que dieron un esfuerzo mínimo y sacaron sus apuntes o leyeron del cartel que habían realizado; sin embargo, fueron los menos. Para sellar con broche de oro, comentamos sobre qué les pareció la dinámica y cómo se sintieron. Finalizamos esta intervención con la redacción de una conclusión sobre las consecuencias de que crezcan y se fortalezcan estos grupos misóginos. Uno de los retos que tuve que sortear es que me enfrentaba a algo que no había estudiado. Es decir, normalmente uno tiene algo de conocimiento sobre el tema que se va a abordar y al ser un tema emergente, tuve, en algunos momentos, la sensación de que no íbamos a poder generar interés en los estudiantes. Sin embargo, fuimos construyendo nuestro conocimiento sobre la cultura Incel. Desde el origen, hasta su significado, sus agresiones, los lugares, las similitudes que guardaban todos.

Me pude dar cuenta de que no se trata de abordar un contenido o Procesos de desarrollo de aprendizaje por el mero hecho de estar plasmado en el currículo, sino de que somos capaces de convertirnos en verdaderos intelectuales y no sólo en meros comisarios culturales. Aprendí que es posible reaprender y darle un giro de 180 grados a nuestra práctica. Porque es muy cómodo seguir navegando por los mares del sedentarismo pedagógico y como dice el dicho popular entre algunos docentes: “hago como que trabajo y ellos hacen como que aprenden”. ¡No! Se trata de ir más allá de las prácticas tradicionales que están sumamente sedimentadas en la cultura escolar de gran parte de nuestro país.

La NEM demanda de nosotros compromiso por la educación y responsabilidad por el otro. El reto más grande que puedo observar son las estructuras jerárquicas que están presentes, aunadas a la nimia disposición de los demás colegas a hacer algo nuevo. Sin embargo, haber documentado lo que realizaba con mi diario personal y con el diario de clase grupal que realizaban los estudiantes, permitió darme cuenta de la potencialidad subyacente en esta forma de trabajar por proyectos. Logré establecer una cohesión más fuerte con los estudiantes y que se sintieran en confianza de decir lo que pensaban a partir de lo investigado. Fueron semanas en las que había una genuina participación y pocos eran los alumnos que no participaron. Nos llevamos un buen sabor de boca y dejamos atrás el fetichismo didáctico, es decir, que no utilizamos materiales para pasar el rato o divertirnos, sino que llevamos a cabo reflexión y debate en torno a la problemática elegida. Si queremos transformar nuestras

Baño de Nezahualcóyotl (detalle), 1878, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 62.7 x 46.4 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



prácticas es necesario que hagamos un ejercicio de *alterreflexividad*,⁹ pues somos constituidos por el otro para luego participar en la constitución misma de los otros.

No es posible llamarle “resultados” a los conocimientos que se tornan intangibles. Aunque es posible establecer parámetros para valorar lo desarrollado en las sesiones, no es viable medir qué tanto aprendió un estudiante. Incluso con las escalas valorativas o rúbricas que se pusieron muy de moda con la llegada del neoliberalismo donde todo es medible, se excluyen elementos que en ocasiones no consideramos: las desigualdades económicas, el capital cultural, el capital tecnológico, el apoyo dado en casa, espacio propio para elaborar trabajos, entre otros. Sin embargo, dentro del aula de clases pude darme cuenta de tres elementos: a) Cuando la realidad entra al aula, la pereza sale por la ventana; b) Si el conocimiento cobra sentido en las experiencias de cada estudiante, hay un mayor interés por investigar, y c) Si no hay un acompañamiento claro y responsable por parte del docente y del alumnado, cualquier proyecto no llegará a buen puerto. Estos tres elementos se ponen en circulación en todo

⁹ Este concepto es desarrollado por Katya Colmenares (2025): La vida tiene una estructura alterreflexiva y no autorreflexiva como la Modernidad. La subjetividad comunitaria es una alterreflexividad que implica un doble movimiento, porque sale de sí mismo hacia el otro para volver después así mismo desde el otro. Ese doble movimiento produce su propia reproducción. Este contenido alterreflexivo será el principio o fundamento de una racionalidad de la vida (p. 27).

Cerro de Guadalupe en Guerrero (detalle), 1873, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 30.5 x 43.9 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



momento. Cuando un estudiante siente pereza por hacer algo es porque no le encuentra sentido y mucho menos significado. Debemos dejar de ver la educación como algo que te va a dar las herramientas para encontrar un trabajo. Aunque ello es cierto, la educación también debe contribuir a la formación de personas plenas y felices, capaces de desarrollarse en los distintos ámbitos de su vida, y no convertirse en individuos que, aun cuando logran acceder a un empleo remunerado, carecen del tiempo necesario para disfrutar y apreciar la vida. Si partimos de la experiencia que han tenido las alumnas y los alumnos junto con los conocimientos que han adquirido, podrán relacionar lo que aprenden en la escuela con mayor facilidad. En la realización de la problematización-proyecto, no sólo debemos tomar en cuenta lo que se presenta como medio para comunicar lo comprendido, sino que es un proceso continuo de realimentación, acompañamiento y disposición por parte del alumnado y el profesorado. Lejos de firmar “contratos” o “cartas compromiso”¹⁰ para desarrollar sus trabajos, debemos crear las condiciones de confianza para que ellos logren encontrar el sentido a la escuela y, por ende, a la vida. Considero que este tipo de trabajos coadyuvan a desarrollar una formación mucho más integral y humana que dote al alumnado de los elementos necesarios para que vayan conformando su propio pensamiento y tomen una postura crítica sobre los fenómenos que aparecen en la realidad. ❖

10 Una de las que plantea establecer ese tipo de instrumentos para hacer que el alumno desarrolle el trabajo es Frida Díaz-Barriga en su libro *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, p. (43).

Educación Integral en Sexualidad en el nivel de primaria. Un estudio de caso

Por Alicia Jesamín Córdova Martínez

Introducción

La Educación Integral en Sexualidad (EIS) se ha consolidado en los últimos años como un componente fundamental dentro de los sistemas educativos que buscan promover el desarrollo pleno de niñas, niños y adolescentes (NNA) desde un enfoque de derechos humanos, igualdad de género y bienestar integral. Lejos de limitarse a contenidos biológicos o preventivos, la EIS propone una comprensión amplia de la sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano, que involucra aspectos físicos, emocionales, sociales, culturales y éticos. La educación no sólo favorece la construcción de conocimientos, sino que empodera y otorga la capacidad de adaptación ante los cambios, condición esencial para la evolución individual y colectiva.

En este sentido, la comprensión de la sexualidad humana ha sido históricamente atravesada por transformaciones sociales, culturales y políticas. Su abordaje ha estado condicionado por perspectivas que la han colocado con frecuencia en el terreno del tabú, limitando la discusión abierta sobre el tema. Sin embargo, al ser parte natural de la experiencia humana, la sexualidad no puede comprenderse de

manera aislada, sino en interacción con el contexto social que define cómo se nombra, se vive y regula.

Desde esta perspectiva, en la actualidad la EIS se posiciona como un derecho fundamental que contribuye al desarrollo pleno de NNA. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la EIS adquiere especial relevancia al sustentarse en un enfoque de derechos humanos y del reconocimiento de la escuela como espacio de transformación social, donde se espera que se forjen habilidades, actitudes y valores que permitan ejercer una sexualidad informada, responsable y libre de violencia.

No obstante, su implementación en comunidades rurales enfrenta desafíos asociados al contexto sociocultural, las creencias comunitarias, la formación docente y la disponibilidad de recursos didácticos, lo que hace necesario analizar las prácticas pedagógicas desde una mirada situada y contextualizada, y así generar espacios educativos donde se aborden emociones, comportamientos, límites y relaciones desde el respeto y la autonomía.

Por lo cual, el objetivo del estudio abordado en este texto es analizar de qué manera las y los docentes que

atienden estudiantes en la Fase 5, implementan estrategias didácticas territorializadas para la enseñanza de la EIS, con la finalidad de identificar prácticas pedagógicas, necesidades formativas y áreas de mejora, favoreciendo una educación basada en los derechos, la información científica y el respeto a la diversidad.

Práctica pedagógica y territorio

La investigación se desarrolló sobre un estudio de caso, mediante un enfoque cualitativo. Participaron docentes de nivel primaria de una comunidad del estado de San Luis Potosí. La técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada, ya que este instrumento permitió recuperar las experiencias, percepciones y vivencias de las y los docentes respecto a la enseñanza de la educación sexual.

Los resultados preliminares llevaron a concluir que, aunque la NEM promueve una educación situada, inclusiva y con enfoque de derechos humanos, sin embargo la implementación de la EIS en comunidades rurales representa uno de los mayores desafíos pedagógicos dentro del marco de la propuesta educativa vigente, particularmente porque pone en tensión las disposiciones curriculares oficiales frente a las condiciones sociales, culturales y religiosas que caracterizan a determinados territorios. En estos escenarios, la práctica docente no puede entenderse como una simple aplicación técnica del currículo, sino como un proceso complejo de mediación, adaptación y negociación constante entre las exigencias institucionales y las realidades comunitarias.

Este estudio analizó las experiencias de docentes que implementan contenidos de EIS en una comunidad rural del estado de San Luis Potosí, donde la resistencia comunitaria hacia estos temas se manifestó de manera contundente mediante la quema de obras de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG), postura impulsada por las familias influenciadas por discursos religiosos locales. Este fenómeno constituye un punto de partida para comprender cómo el territorio condiciona la práctica docente y cómo las y los maestros desarrollan estrategias contextualizadas para sostener los procesos educativos frente a eventos adversos.

La EIS, concebida como un proceso formativo orientado al desarrollo integral de NNA, busca brindar herramientas para comprender la sexualidad desde dimensiones biológicas, afectivas, sociales y éticas, promoviendo la toma de decisiones informadas, la prevención de violencias y el reconocimiento de derechos. Sin embargo, en contextos rurales donde prevalecen valores tradicionales y estructuras comunitarias fuertemente vinculadas a la religión, la implementación de estos contenidos enfrenta barreras significativas. En la comunidad estudiada, la llegada de la NFLTG generó una reacción de rechazo por parte de las familias, quienes consideraron inapropiado que los materiales incluyeran temas relacionados con sexualidad, diversidad y órganos reproductivos. Este rechazo derivó, como ya se mencionó, en la quema de libros, acto simbólico que expresa la resistencia frente a la transformación educativa promovida por el Estado.

y evidencia la disputa entre el conocimiento escolar y los sistemas de creencias comunitarios.

La quema de libros representa mucho más que la destrucción de materiales didácticos; constituye una acción colectiva que simboliza el rechazo a una visión educativa percibida como contraria a los valores de la comunidad. Tal como se documentó en diversos noticieros nacionales donde se mencionó que padres y madres de familia incendiaron los libros proporcionados por la SEP al cuestionar sus contenidos como no aptos para las infancias y “cuestionar que los nuevos libros contengan educación sobre diversidad sexual, familias diversas y órganos reproductivos” (EFE, 2023). Este hecho, se trasladó al contexto específico de la investigación, mismo que permite observar cómo las decisiones comunitarias inciden directamente en las condiciones de enseñanza, generando restricciones materiales, simbólicas y pedagógicas que afectan la labor docente. A ello, se suma la influencia de actores religiosos locales, cuya voz adquiere legitimidad dentro de la comunidad y fortalece narrativas que asocian la educación sexual con la pérdida de valores morales. Como señalaron los docentes entrevistados: “aquí la palabra del sacerdote pesa mucho, si él dice que algo está mal, la comunidad lo cree”. Ello evidencia que las decisiones educativas no dependen exclusivamente de la escuela, sino que están atravesadas por relaciones de poder presentes en el territorio.

A partir de las entrevistas realizadas, las voces docentes permiten comprender con mayor profundidad las implicaciones de este contexto en la práctica pedagógica. Una de las expresiones más significativas señala: “tenemos las manos atadas, podemos perder el trabajo”, lo que evidencia no sólo la presión

Paisaje, 10 de marzo de 1909 (detalle), 1909, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel, 9 x 14 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



institucional, sino también el temor a las repercusiones sociales que puede implicar abordar temas sensibles en la comunidad. En la misma línea, otro docente afirma: “aquí es muy religioso, hay temas que no se pueden tocar directamente”, lo que refleja la necesidad de adaptar los contenidos a las condiciones del entorno.

Estas narrativas permiten comprender que el territorio no es un elemento externo a la práctica educativa, sino un componente constitutivo de la misma. El territorio condiciona, limita, pero también orienta las posibilidades de enseñanza. En este sentido, la práctica docente se convierte en un ejercicio constante de mediación, donde el profesorado debe negociar entre los lineamientos curriculares de la NEM y las expectativas de la comunidad. Como señala uno de los docentes entrevistados: “no es que no queramos enseñar, es que tenemos que ver cómo hacerlo sin generar conflicto”, lo que pone en evidencia la dimensión estratégica de la enseñanza.

En este contexto, el territorio emerge como una categoría central de análisis. No se trata únicamente del espacio físico donde se ubica la escuela, sino del conjunto de relaciones sociales, creencias, prácticas culturales y estructuras de autoridad que condicionan los procesos educativos. El territorio define las posibilidades y limitaciones de la práctica docente, determinando qué contenidos pueden abordarse, de qué manera y bajo qué condiciones. Éstas se manifiesta en la capacidad de las y los docentes para adaptar los contenidos de la EIS a partir de las características del entorno, utilizando un lenguaje accesible, ejemplos cotidianos y enfoques indirectos que permitan abordar la sexualidad sin confrontar de manera directa las creencias comunitarias. Así, la enseñanza se desplaza hacia un enfoque más contextualizado, donde se priorizan valores como el respeto, el cuidado del cuerpo y la toma de decisiones responsables.

Peñasco del cerro de Atzacualco (detalle), 1874, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 31,5 x 44 cm. Museo Nacional de Arte, INBA. Acervo Constitutivo, 1982. reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



No obstante, estas adaptaciones también implican limitaciones. La autocensura se convierte en una práctica recurrente, como lo expresa un docente: “hay cosas que mejor evitamos porque sabemos que los papás se van a molestar”, lo que evidencia cómo el contexto puede obstruir el desarrollo pleno de la EIS. En este sentido, la quema de libros no sólo representa una pérdida material, sino una restricción simbólica al acceso al conocimiento, afectando directamente el derecho de NNA a recibir educación integral.

A pesar de estas dificultades, las y los docentes desarrollan estrategias que les permiten sostener el proceso educativo. Entre ellas, destaca la creación de espacios de confianza dentro del aula, donde el alumnado puede expresar dudas de manera anónima o mediante dinámicas que no expongan directamente sus inquietudes, tal estrategia como “la caja de preguntas anónimas”, la cual se utiliza para atender dudas de los educandos sin exponer a quién la expresa.

En este punto, resulta fundamental destacar el papel de las comunidades de aprendizaje en el contexto educativo. La NEM plantea la importancia de construir procesos educativos colectivos, donde la escuela, la familia y la comunidad participen de manera activa. Sin embargo, en el caso analizado, esta relación se encuentra fracturada por la desconfianza y el conflicto. Aun así, las y los docentes reconocen la necesidad de fortalecer estos vínculos. Como señala uno de ellos: “si no hay comunicación con los padres, es más difícil, porque ellos son los que influyen en los alumnos”, lo que subraya la importancia de establecer canales de diálogo.

La construcción de una comunidad de aprendizaje implica reconocer que la educación no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sino un proceso compartido. En este sentido, la comunicación entre docentes, familias y alumnado se convierte en un elemento clave para la implementación de la EIS. No obstante, esta comunicación debe ser sensible al contexto, respetando las creencias, pero también promoviendo el acceso a información científica y pertinente.

Las voces docentes reflejan esta realidad al expresar y afirmar que la práctica pedagógica se desarrolla bajo presión, donde el temor a conflictos con las familias o a sanciones institucionales limita la autonomía docente. De manera similar, otro participante señala: “uno sabe que debe enseñar esos contenidos, pero también sabe que si los padres se enojan, el problema recae en nosotros”. Estas narrativas permiten comprender que el territorio ejerce una influencia directa sobre la práctica educativa, generando mecanismos de control social que regulan lo que puede enseñarse.

Frente a estas condiciones, las y los docentes desarrollan estrategias pedagógicas territorializadas que les permiten abordar los contenidos de manera contextualizada y socialmente aceptable. La territorialización de la enseñanza implica adaptar el currículo a las características del entorno, considerando las creencias, valores y dinámicas comunitarias. En este caso, los docentes recurren a enfoques indirectos para tratar temas relacionados con la sexualidad, priorizando contenidos asociados al autocuidado, el respeto y la prevención, evitando términos o explicaciones que puedan generar rechazo. Como explica

un docente: “no hablamos directamente de sexualidad, lo trabajamos desde el cuidado del cuerpo y el respeto, así es más aceptado”. Esta estrategia permite mantener ciertos aprendizajes sin confrontar abiertamente las creencias comunitarias.

Sin embargo, estas adaptaciones también generan tensiones en la práctica docente, ya que implican la necesidad de seleccionar, dosificar e incluso omitir contenidos. Esta situación limita el acceso del alumnado a información integral y científica, afectando el cumplimiento del derecho a la educación. La práctica docente se convierte entonces en un espacio de negociación constante, donde las decisiones pedagógicas están condicionadas por factores externos al aula.

Otro maestro señala: “uno tiene que buscar la manera de explicar sin apoyo, adaptando todo al grupo y al contexto”. Estas experiencias reflejan la capacidad de agencia del profesorado, así como su compromiso con la continuidad

Erupción (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 14 x 9 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



educativa pese a las limitaciones materiales. Sumado a éstas últimas y a los limitantes culturales, la implementación de la EIS se ve afectada por la falta de comunicación entre escuela y familia. Aunque la NEM plantea la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en la colaboración entre docentes, estudiantes y familias, en el contexto analizado, esta relación se encuentra debilitada por la desconfianza. Las y los docentes reconocen que la comunicación con las familias es esencial, pero también identifican dificultades para establecer diálogos efectivos. Como menciona un docente: “si los padres entendieran por qué se enseñan estos temas, habría menos resistencia”. Esta afirmación resalta la importancia de construir puentes entre escuela y comunidad para reducir prejuicios y favorecer la comprensión de la EIS como un derecho que, junto con otros, garantiza la dignidad de la personas, así como la protección de su salud, por ejemplo.

La comunidad de aprendizaje se presenta entonces como una posibilidad para transformar las relaciones entre escuela y territorio. Cuando existe comunicación entre docentes, familias y alumnos, es posible construir acuerdos que favorezcan los procesos educativos. No obstante, este proceso requiere tiempo, confianza y reconocimiento mutuo. Como señala otro participante: “cuando logramos hablar con los padres, algunos entienden, pero muchos siguen pensando que esos temas no son para la escuela”. Esta tensión revela que la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos rurales implica enfrentar barreras culturales profundas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, dichas experiencias muestran que la práctica docente trasciende la transmisión de contenidos y se configura como un ejercicio de mediación sociocultural. El profesorado no sólo enseña,

Vista desde el cerro del Chiquiluite (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), acuarela sobre papel, 25 x 35 cm. Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



sino que negocia significados, enfrenta resistencias y adapta estrategias para sostener el aprendizaje. En este sentido, la práctica docente territorializada representa una forma de resistencia pedagógica frente a condiciones adversas, donde las y los maestros buscan garantizar el derecho a la educación aun cuando el contexto impone restricciones significativas.

En el análisis de las estrategias implementadas por las y los docentes, se identifican diferencias significativas en la forma en que se gestiona la participación del alumnado frente a temas de EIs. Por un lado, se observa el uso de una dinámica estructurada como la “caja de preguntas”, en la cual todos los estudiantes deben escribir de manera obligatoria una duda. Esta estrategia surge como una respuesta a la pena o inhibición del estudiantado, permitiendo que expresen inquietudes de forma anónima; sin embargo, también puede interpretarse como una práctica que, aunque funcional, parte del supuesto de que la alumna y el alumno son un sujeto pasivo que requiere mecanismos indirectos para participar. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, este tipo de estrategias puede vincularse con modelos tradicionales en los que la expresión del alumnado es mediada y controlada por la o el docente, limitando la construcción de una voz propia en el proceso educativo (Giroux, 1997).

En contraste, se identifica una estrategia distinta en la que alumnas y alumnos solicitan un espacio privado para dialogar sobre temas de sexualidad, petición que la maestra o el maestro valida y facilita.

Puesta del sol (detalle), 1905, José María Velasco (1840-1912), acuarela sobre papel, 25.3 x 35.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Este tipo de intervención evidencia una relación pedagógica basada en la confianza, donde el alumnado no sólo participa, sino que también ejerce agencia sobre su proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta relevante destacar que ciertas estrategias, aunque buscan atender la pena, pueden de manera implícita reforzarla al no cuestionar su origen ni generar condiciones para superarla. Por el contrario, la creación de espacios seguros, de diálogo abierto y de confianza favorece la apropiación del conocimiento por parte NNA, posicionándolos como sujetos activos dentro del proceso educativo.

Así, la diferencia entre ambas prácticas no radica únicamente en la técnica empleada, sino en la concepción del estudiante: mientras una estrategia tiende a contener la participación desde el anonimato, la otra promueve la construcción de un ambiente donde el alumnado se reconoce con la capacidad de expresar, cuestionar y aprender de manera autónoma. En este sentido, resulta pertinente retomar a Freire (1970), quien plantea que la educación debe superar el modelo “bancario” para dar paso a una pedagogía dialógica, donde el estudiante se constituya como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, las prácticas que fomentan el diálogo y la confianza no sólo facilitan el aprendizaje de contenidos, sino que contribuyen a la formación de sujetos críticos capaces de reflexionar sobre su realidad.

Los hallazgos permiten afirmar que la implementación de la EIS en contextos rurales depende en gran medida de la capacidad del profesorado para interpretar y responder a las condiciones del territorio. La resistencia comunitaria,

Castillo de Chapultepec (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), lápiz sobre papel, 16.5 x 23 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Laderas de las montañas de Tepatzotlán (detalle), 1864, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 32 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



la influencia religiosa, la falta de materiales y la debilidad en la comunicación escuela-familia configuran un escenario complejo que condiciona las posibilidades de enseñanza. Sin embargo, también se observa que las y los docentes desarrollan estrategias creativas y contextualizadas que les permiten sostener procesos educativos significativos.

En conclusión, la enseñanza de la EIS en comunidades rurales se encuentra atravesada por tensiones entre el currículo oficial y las dinámicas socioculturales del territorio. La quema de libros simboliza la resistencia frente a la transformación educativa, mientras que la influencia religiosa y las creencias comunitarias limitan la implementación plena de la EIS. A pesar de ello, las prácticas docentes territorializadas evidencian la capacidad de adaptación del profesorado y su compromiso con la formación integral del alumnado. Fortalecer la comunicación entre escuela, familia y comunidad, así como acompañar al profesorado en estos procesos, resulta fundamental para avanzar hacia una educación más inclusiva, pertinente y garante de derechos. ❖

La visita a las escuelas multigrado: una experiencia genuina de lectura de la realidad

Por Sergio Hugo Hernández Belmonte

Introducción

En el mes de marzo de 2026, como parte de las actividades del primer semestre de la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), se programó una jornada de Práctica Profesional (PP) en diferentes escuelas multigrado de Acatlán y Singuilucan, en el estado de Hidalgo. Si bien la mayoría de los egresados de esta institución se incorporan a escuelas primarias de la Ciudad de México y del Estado de México, es fundamental que las egresadas y los egresados amplíen su panorama acerca de lo que implica el trabajo educativo con la comunidad y la influencia del contexto para el desarrollo escolar (Zeichner, 2010).

Previo a esta experiencia, las futuras maestras y los futuros maestros han realizado actividades de acercamiento en las escuelas anexas a la BENM y en una primaria de la Ciudad de México. Además es importante mencionar que también tienen nociones sobre el trabajo a desarrollar en escuelas multigrado. Las y los estudiantes normalistas diseñaron guías de observación y entrevistas como instrumentos de investigación cualitativa (Álvarez, 2003; Bisquerra, 2012; Flick, 2012; Vargas, 2007), que serían implementados durante la jornada de PP. Asimismo, prepararon una actividad para integrarse con las y los estudiantes, en esta ocasión fue un *rally* con seis estaciones.

Es a través de la implementación de los instrumentos y del contacto directo con los agentes educativos (alumnos, familias, docentes y autoridades), que se lleva a cabo la lectura de la realidad, es decir, se establece un diagnóstico escolar para identificar las distintas voces y expectativas de los involucrados. De acuerdo con la SEP (2022a), es por medio de la lectura de la realidad que:

Se establecen relaciones entre las condiciones educativas de la escuela y los distintos retos que enfrenta: los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características, condiciones, necesidades, intereses y capacidades de niñas, niños y adolescentes y su inclusión en ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales más amplios, así como la infraestructura, los materiales de la escuela y las condiciones de la comunidad (p. 66).

La intención de la jornada de PP fue que las y los futuros docentes identificaran la manera en que las y los profesores trabajan dentro del aula con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); reconocieran cómo se realiza la apropiación del conocimiento que hacen las y los estudiantes a partir de su interacción dentro del salón de clase, así como el reconocimiento del valor de la comunidad para el desarrollo del trabajo escolar. Estos son los tres aspectos fundamentales en los que se estructura el presente texto, donde se describe brevemente la experiencia como formador de docentes al participar con un grupo de estudiantes normalistas en una escuela tridocente, en el municipio de Singuilucan, confirmando que la asistencia a una escuela multigrado constituye un dispositivo de formación privilegiado.

Cascada del Rincón Grande (detalle), 1874, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 44.8 x 34 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



El trabajo escolar de las profesoras y los profesores con la NEM

Las y los maestros de la escuela primaria participante dieron la bienvenida a las y los docentes en formación con un desayuno, el cual fue preparado por las familias del alumnado. De inmediato agradecieron la visita porque a las profesoras y los profesores con experiencia les gusta compartir su trabajo con las futuras generaciones docentes. Después de comunicar algunos consejos para considerar tanto en la formación académica como en el futuro ejercicio profesional, se invitó a las y los estudiantes normalistas a incorporarse a los grupos, para lo cual se les asignó a cada uno un salón que contaba con los materiales necesarios para la observación. De ese modo inició la jornada.

Es necesario decir que desde que se ingresa a los salones de clase, se percibe que la dinámica que establecen los profesores está impregnada de un entusiasmo que genera un *ambiente de trabajo* agradable para el aprendizaje (Bisquerra, 2021). Como se indicó anteriormente, se trata de una escuela multigrado de tipo tridocente; a continuación, se describe lo observado en cada uno de los tres ciclos.

La cacería (detalle), 1865, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 74 x 100.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



En el caso del salón del primer ciclo (primer y segundo grado de primaria) la docente estaba trabajando el tema del cuidado del medio ambiente, para ello solicitó la participación del alumnado con el fin de activar sus conocimientos previos; recurrió a un cuento para hacer reflexionar a niñas y niños quienes hacían comentarios alusivos a su experiencia. Una cuestión interesante es que los ejemplos sobre el deterioro ambiental remitían a situaciones de la propia comunidad, es decir, se realizó una enseñanza situada (Díaz Barriga, 2005), tal es el caso de la escasez de agua y la tala de árboles, problemáticas recurrentes en la zona.

Por otro lado, en el salón de segundo ciclo (tercer y cuarto grado), el maestro que además es el director de la escuela, comenzó la sesión platicando con las y los infantes acerca de cómo está compuesta la flora de la comunidad y qué tipo de animales habitan en ésta; también preguntó la diferencia entre animales silvestres y domésticos. Solicitó a las y los estudiantes que acudieran a los libros del aula para identificar las características de algunos animales que enlistó en el pizarrón, niñas y niños decidieron trabajar de forma individual, en pareja o en equipo, y así iniciaron la elaboración de un álbum de grupo.

Por último, la maestra del tercer ciclo (quinto y sexto grado) sacó de su mochila una balanza y retó a las alumnas y los alumnos a encontrar objetos de su mochila que tuvieran un peso en específico, por lo que organizó a las niñas y niños en filas y les asignó varias medidas de peso. Para el desarrollo de la sesión la profesora nombró monitores que harían la lectura de la báscula y asignó la tarea a otros para anotar la información en el pizarrón, de esta manera actuó como mediadora del conocimiento y no como protagonista (Segura, 2021).

Cabe mencionar que el contenido visto en cada uno de los salones era el mismo para los dos grados a atender, la diferencia era la profundidad con que se hacía. Además, se establecían diversos equipos de trabajo en donde los propios estudiantes se podían preguntar y apoyar entre sí; sólo cuando era necesario se llevaron a cabo actividades diferenciadas, en especial cuando éstas eran de evaluación.

La Hormiga (detalle), 1863, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 71.2 x 93.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La apropiación del conocimiento en el estudiantado de aulas multigrado

Tal como se describieron las actividades en el apartado anterior, se puede pensar que son actividades aisladas, pero no es así: los docentes trabajan por proyectos y no por asignaturas separadas. De acuerdo con la SEP (2022b) “el desarrollo de proyectos en un currículo integrado favorece el trabajo colegiado en las escuelas con otras personas de la comunidad, y propicia que el profesorado participe de objetivos comunes” (p. 33). Una cuestión interesante es que, aunque se manejaron temas diferentes en los grupos, todos iban encaminados hacia una situación en común, el cuidado del medio ambiente, que fue el problema detectado en el Programa Analítico, de acuerdo a la información vertida por el director.

Las y los estudiantes, desde primero hasta sexto grado, tenían una participación activa dentro de las clases, no eran sujetos pasivos, sino que desde su experiencia pretendían proponer alternativas de cuidado ambiental. Para el momento de la visita los proyectos habían avanzado y los resultados serían expuestos a la comunidad justo una semana después de la PP.

Las y los alumnos de primaria, sin que se les hubiera solicitado, dieron una exposición del trabajo desarrollado con sus maestras y maestros; se puede afirmar que el trabajo por proyectos brinda a niñas y niños la confianza para desenvolverse frente a públicos distintos, pero también les otorga cierto grado de autonomía para la elección de los materiales a trabajar, los tiempos que se dedican al proyecto y la forma de trabajo (Jhonson y Jhonson, 2014).

El uso de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos constituye un referente para el trabajo en el aula; sin embargo, no es un determinante porque el estudiantado, junto con docentes, realizan ajustes al trabajo en clase. Además, una particularidad de la escuela es que cuenta con materiales adicionales a los libros, mismos que son proporcionados por las familias, lo que demuestra que tienen interés porque sus hijas e hijos aprendan; algunos otros recursos didácticos son proporcionados por las profesoras y los profesores.

Las niñas y los niños en escuela multigrado viven una dualidad pedagógica que se torna interesante: en el primer ciclo (primer y segundo grado), son las y los infantes mayores quienes apoyan a los más pequeños en el proceso de adquisición de la lectoescritura, de allí que la organización de los lugares dentro del aula no siempre es la misma, están en interacción continua; sin embargo, cuando las y los estudiantes de primer grado pasan a segundo, son quienes se convierten en monitores de los de reciente ingreso. Esta tutoría entre pares (Topping, Duran, Keer, 2015), también se da en los otros ciclos, situación que permite que la convivencia entre niñas y niños sea positiva y se creen lazos de amistad.

El valor de la comunidad para el desarrollo del trabajo escolar

La PP es el medio por el cual las y los estudiantes normalistas se apropian de la realidad escolar, implica una oportunidad para reconocer el espacio áulico, pero ahora desde la posición de quien enseña, las y los futuros docentes poseen una biografía escolar construida a partir de su tránsito por alrededor de 15 años dentro del sistema educativo en varias escuelas de nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, en donde su papel fundamental era el del que aprende.

De acuerdo con el *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2022*, la práctica profesional resulta relevante porque “es en los contextos reales de práctica donde las y los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares, heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la escuela normal” (Diario Oficial de la Federación, 2022, p. 17).

Durante la jornada de PP las y los estudiantes normalistas se percataron de la participación de las familias desde el inicio de la jornada escolar, pues son ellas quienes llevan al alumnado hasta la puerta de entrada de la escuela primaria. Fue interesante observar que, aunque exista un muro que delimita el perímetro de la escuela, ésta permanece completamente visible hacia la comunidad, es decir, desde el exterior es posible observar todo lo que sucede dentro de la institución y viceversa, en ese sentido parece que son dos espacios que marchan a la par sin que existan barreras de comunicación.

En entrevista con la autoridad, se destacó el importante papel que desempeñan las familias para el desarrollo de las actividades escolares, ya que su participación no se limita al envío de materiales para el trabajo en clase ni a la cooperación en el mantenimiento de la infraestructura escolar (Epstein, 2011). En cambio, a partir de la implementación de la NEM, la participación de las familias se hizo más latente, no significa que antes no la hubiera, pero los lazos se fortalecieron.

Asimismo, en entrevista con la delegada de la comunidad, se comentó el gusto que tienen los habitantes de la localidad porque niñas y niños asistan a la escuela, la confianza que depositan en las profesoras y los profesores para hacer de las y los infantes *ciudadanos de bien*. Según la SEP (2022b), “el papel de las familias en la escuela pública implica compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación, el bienestar y el buen trato de las y los estudiantes en el espacio escolar y en la comunidad” (p. 29). Además, se mencionó que las familias realizan acciones de gestión para apoyar a la autoridad escolar cuando se presentan problemas por la escasez de agua, pues la escuela no puede quedarse sin el suministro de este servicio para evitar posibles focos de infección.

La delegada hizo mención de que ahora las familias pueden opinar en qué se gastarán los recursos asignados a la institución. En ese sentido considera que hay mayor transparencia y compromiso para dar seguimiento a las acciones en pro de la escuela (Bolívar, 2014). Pero ella no es la única partícipe,

también familias que se encargan de los desayunos calientes, otras a cargo de las vocalías y unas más que, aunque su visita a la escuela primaria es esporádica, participan en ella para el buen funcionamiento.

Al finalizar la jornada de clases, las y los docentes de la escuela primaria invitaron a las y los estudiantes normalistas a hacer un recorrido por la comunidad para reconocer las actividades que desarrolla la gente que la habita. Parte de la población se dedica a actividades de agricultura, se especializan en la siembra y cosecha de maíz; otros pobladores desarrollan tareas de ganadería, por lo que es común que al pasar se escuchen dentro de algunos terrenos el mugido de las vacas, el balido de los borregos y el cacaraqueo de las gallinas. Las niñas y los niños de la escuela desde pequeños apoyan en el cuidado de los animales, pues son oficios generacionales.

Consideraciones finales

Los comentarios de las y los estudiantes normalistas acerca de su experiencia en la escuela multigrado fueron satisfactorios, al sorprenderles el nivel de autonomía que pueden tener las y los alumnos en el desarrollo de las actividades del aula; así también, les agradó el trabajo de las y los docentes frente a grupo, en especial del director quien ocupa dos cargos al mismo tiempo y por el mismo sueldo. Se cuestionaron por qué en ocasiones, en la zona urbana (Ciudad de México), es difícil que las familias colaboren con las tareas escolares y en el espacio rural resulta ser lo contrario, la preocupación de la comunidad se nota desde el ingreso a la escuela, los materiales con que esta cuenta y en la colaboración continua.

Rio San Ángel (detalle), 1861, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 31 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La Hormiga, 1863, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 71.2 x 93.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Por mi parte, considero que este tipo de actividades permite que las y los estudiantes reconozcan de manera directa el trabajo que van a desarrollar a futuro. La visita a las escuelas multigrado representa un parteaguas en la decisión vocacional del alumnado normalista, aunque se encuentran en segundo semestre varios de ellas y ellos todavía tienen dudas acerca de si desean ser docentes; es necesario recordar que el magisterio no es siempre la primera opción que tienen, algunos llegan por cuestiones circunstanciales (Jiménez y Perales, 2007), otros por influencia familiar o recomendación, y sólo algunos por vocación.

Sin embargo, la experiencia me ha permitido saber que después de esta jornada de PP, las y los estudiantes de la normal se enamoran de la carrera. Quienes llegaron con dudas generan una vocación artificial (Tenti, 1999), que les permite identificarse con la docencia como profesión y esta situación abona a su permanencia y conclusión. ❖

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

Dolores Correa y Zapata, bajo licencia CC0.



Educar entre ausencias: tensiones, ética y memoria en la NUEVA ESCUELA MEXICANA

Por Martha Paula Ulloa Leclair

En mi aula enseño, todos los días, a habitar el mundo con lo que hay... y con lo que falta; cómo me hubiera gustado que me enseñaran a enfrentar un mundo cada vez más complejo e incierto. Esta frase no es sólo una declaración de principios pedagógicos, es el resultado de años de experiencia frente a grupos con niñas y niños cuyas vidas desbordan cualquier diagnóstico institucional. Es también una toma de posición: enseñar no desde el manual, sino desde la realidad que entra al aula cada mañana, cargada de historias que el currículo formal rara vez contempla.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone formar sujetos críticos en diálogo con su comunidad. Sin embargo, en contextos atravesados por la desigualdad, esta aspiración se enfrenta a realidades que no siempre caben en los documentos oficiales ni en los discursos institucionales. La distancia entre el ideal educativo y las condiciones materiales en las que tal debe realizarse no es un problema nuevo, pero aún es uno de los más urgentes para quienes ejercemos la docencia en las escuelas del país.

Trabajo en un preescolar público en el Estado de México, específicamente en San Juan Ixhuatepec, en el municipio de Tlalnepantla de Baz, una comunidad marcada por profundas desigualdades sociales y por una historia que ha dejado huella en su memoria colectiva. Este territorio es conocido, entre otros hechos, por la explosión ocurrida en 1984, un acontecimiento que conmocionó al país y que aún permanece presente en las narrativas de quienes lo habitan. La memoria de ese desastre no es sólo historia; es parte del tejido identitario de la comunidad, una experiencia de pérdida y reconstrucción que, de alguna manera, resuena en las historias de muchas de las familias que hoy forman parte de mi aula.

El contexto social se caracteriza por dinámicas familiares complejas, donde algunas niñas y algunos niños no son acompañados por sus padres, sino por abuelos, tíos o incluso hermanos que aún no alcanzan la mayoría de edad y ya cargan responsabilidades que no les corresponden. A esto se suman condiciones de precariedad e inseguridad que forman parte de la vida cotidiana y que también atraviesan la experiencia docente. Ser maestra o maestro en estas condiciones implica una exposición constante a situaciones de alta complejidad emocional y social para las que la formación inicial pocas veces prepara. A lo largo de mi trayectoria en distintas escuelas públicas del Estado de México, he tenido la oportunidad de conocer diversos contextos educativos, muchos de ellos atravesados por condiciones aún más complejas. En algunos casos, la ausencia del cuidado es total: estudiantes que llegan sin haber desayunado, sin haber dormido lo suficiente, sin que nadie haya revisado su mochila ni preguntado cómo se sienten.

En este escenario, la escuela se convierte en un espacio de contención, de reconstrucción y, muchas veces, de resistencia. Como señala Elsie Rockwell (2009), la vida cotidiana escolar no es un mero reflejo de las políticas educativas, sino el espacio donde docentes y estudiantes producen y transforman la cultura desde sus condiciones reales. Lo que ocurre en mi aula no es un caso excepcional es parte de una realidad estructural que atraviesa al Sistema Educativo Nacional (SEN).

Esta perspectiva coincide con la de Pablo Latapí Sarre (2004), quien argumentaba que la educación no puede pensarse al margen de la realidad social; hacerlo sería convertirla en un ejercicio vacío, desconectado de la vida. Para Latapí, la y el docente no son simples ejecutores de planes de estudio, sino actores éticos comprometidos con la dignidad de sus estudiantes. Esta concepción del magisterio como vocación ética —no sólo técnica— es la que orienta mi práctica cotidiana y la que da sentido a las preguntas que este texto intenta articular.

Las niñas y los niños llegan con historias marcadas por la precariedad: dificultades en el lenguaje, escasa autorregulación, conflictos constantes y, sobre todo, una profunda necesidad de ser mirados, escuchados y reconocidos. Antes incluso de abordar cualquier contenido curricular, hay que atender esa necesidad básica: la de existir para alguien. Ante este panorama, surge una pregunta central: **¿qué significa educar cuando lo que predomina no es la presencia, sino la ausencia?** Y, más aún, ¿qué lugar ocupa el docente cuando la escuela se convierte en uno de los pocos espacios donde es posible reconstruir vínculos, sentidos y dignidad?

La escuela como espacio de reconstrucción del vínculo

Ante este panorama, la escuela deja de ser únicamente un espacio de enseñanza para convertirse en un lugar donde se reconstruyen vínculos, límites y sentidos. Cada acción cotidiana adquiere otra dimensión: enseñar a esperar turnos es enseñar a convivir; nombrar emociones es reconocer la propia existencia, sostener una rutina es ofrecer estabilidad en medio del caos. En estos pequeños actos se juega algo profundo: la posibilidad de que las infancias se reconozcan como sujetos valiosos, con derecho a ocupar un lugar en el mundo.

Esta dimensión ética de la práctica docente ha sido abordada con profundidad por Paulo Freire (2005), quien sostenía que enseñar exige respeto a la autonomía del educando y reconocimiento de su situación concreta en el mundo. Para Freire, no hay pedagogía neutral: toda acción educativa implica una toma de posición frente a la realidad social. En mi caso, esta posición se traduce en la decisión de no ignorar las condiciones de vida de mis alumnas y alumnos, sino de convertirlas en punto de partida del proceso pedagógico.

El vínculo pedagógico, en este sentido, no es un accesorio de la enseñanza: es su condición de posibilidad. Una niña o un niño que no se siente reconocido por su docente difícilmente puede disponerse al aprendizaje. Esta no es sólo una intuición práctica, es una afirmación respaldada por la investigación en psicología del desarrollo. Donald Winnicott (1965), desde el campo de esta disciplina, subrayó la importancia de los entornos contenedores para que el sujeto pueda desarrollarse con autonomía. La escuela, en contextos de precariedad afectiva, asume muchas veces esa función: ser el ambiente suficientemente bueno que permite al menor explorar, errar y crecer.

En este marco, la rutina escolar adquiere un valor que va más allá de la organización del tiempo. Para niñas y niños que viven en entornos de alta incertidumbre, saber qué va a ocurrir a continuación —cuándo es el momento de jugar, de escuchar, de comer— es una forma de certeza que estabiliza. Construir esa previsibilidad con cuidado y consistencia es, en sí misma, una intervención pedagógica de alta relevancia.

Educar con las familias, desde el territorio

Este trabajo no se limita al aula. A lo largo de mi práctica, he buscado que la educación trascienda el espacio escolar, involucrando a las familias en procesos de reflexión sobre la realidad que compartimos. A través de proyectos y lecturas con las familias, se abren espacios para analizar las dificultades del mundo actual, no desde la queja sino desde la posibilidad de comprenderlo y transformarlo. Educar, en este sentido, implica sembrar algo más que contenidos: implica dejar en los niños —y en sus familias— la semilla de una conciencia crítica y de una ética basada en la dignidad humana.

Este enfoque es coherente con la perspectiva comunitaria que plantea la NEM. *El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2024) propone que los proyectos escolares partan de la realidad de la comunidad y contribuyan a su transformación. En la práctica, esto significa que el aula no puede estar desconectada del barrio, de las familias, de la historia del lugar. San Juan Ixhuatepec tiene una memoria colectiva de desastre y reconstrucción; esa memoria puede ser, bien trabajada, un recurso pedagógico poderoso: enseña resiliencia, habla de identidad, abre preguntas sobre la responsabilidad del Estado y de las comunidades frente a las crisis.

El involucramiento de las familias no siempre es una tarea sencilla. Muchas de ellas arrastran historias de exclusión social: madres y padres que no concluyeron sus estudios, jornadas laborales extensas que los mantienen fuera de casa hasta altas horas, contextos de violencia familiar o problemáticas emocionales y de adicción. Sin embargo, siempre existe un grupo de adultos de la familia comprometidos que se convierten en aliados fundamentales. Son quienes motivan a otros, quienes sostienen procesos y quienes dan continuidad, desde sus hogares, al trabajo que inicia en la escuela.

Acercarme a las familias desde la horizontalidad —no como portadora de un saber que se impone, sino como interlocutora en una experiencia compartida— ha sido uno de los aprendizajes más significativos de mi trayectoria docente.

El reconocimiento como fundamento pedagógico

En mi experiencia, hay un elemento que da sentido profundo a la práctica docente: el reconocimiento de las y los alumnos. Más allá de cualquier evaluación institucional, el impacto educativo se hace visible en la forma en que niñas y niños responden a la presencia del docente. No sólo escuchan, también observan y validan la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Es ahí donde la enseñanza adquiere legitimidad.

Este reconocimiento se manifiesta en lo cotidiano. Durante los espacios fuera del aula, como las guardias escolares, mi alumnado busca activamente mi compañía: se acercan para jugar, para aprender, para compartir aspectos de su vida o simplemente para estar. Me piden que les enseñe juegos, se interesan por aspectos personales y expresan su afecto a través de gestos espontáneos. Lejos de ser situaciones anecdóticas, estas interacciones evidencian la construcción de un vínculo basado en la confianza: un vínculo donde cada niña y niño, desde el más tímido hasta el más espontáneo, encuentra un espacio para expresarse con libertad.

A través del diálogo cotidiano, las y los estudiantes comunican no sólo ideas, sino emociones, experiencias familiares y formas de comprender el mundo. Este reconocimiento, expresado en cercanía, interés y afecto, constituye uno de los pilares más profundos de la práctica docente. No se trata únicamente de ser aceptado, sino de generar condiciones donde las y los infantes se sepan vistos, escuchados y respetados. Porque es desde ese lugar donde el aprendizaje se vuelve significativo y donde comienza la construcción de una subjetividad basada en la dignidad.

Axel Honneth (1997), en su teoría del reconocimiento, sostiene que la identidad de los sujetos se construye a través de tres formas de reconocimiento: el amor (en el plano afectivo), el derecho (en el plano jurídico) y la solidaridad (en el plano social). Cuando alguna de estas formas falta o se deteriora, el sujeto experimenta lo que Honneth llama menosprecio, una forma de daño a la identidad que puede derivar en sufrimiento, desconfianza y retracción. Muchos menores llegan a experimentar formas de menosprecio en sus entornos inmediatos. La escuela, y concretamente la relación con la y el docente, puede convertirse en un espacio de restitución de ese reconocimiento fallido.

La NEM en perspectiva histórica: de los modelos importados a la educación situada

Esta comprensión de la educación como acto relacional y situado se articula también con una reflexión necesaria sobre los modelos pedagógicos que han guiado al SEN a lo largo de su historia. Durante décadas, la educación en México buscó adaptarse a esquemas provenientes de contextos muy distintos al nuestro —primero los modelos conductistas de origen estadounidense, luego las reformas por competencias con el mismo origen que también se consolidaron en Europa— generando una brecha persistente entre el ideal curricular y la realidad de las aulas.

Investigadores como Olac Fuentes Molinar (1983) han documentado cómo las reformas educativas en México han oscilado entre la modernización tecnocrática y la búsqueda de una identidad pedagógica propia, sin lograr responder a las condiciones reales de las comunidades escolares. Esta tensión no es menor: cuando el currículo está diseñado para un alumnado abstracto —sin historia, sin territorio, sin cuerpo— inevitablemente fracasa frente a infancias reales que se sientan en las bancas de las escuelas públicas del país.

La NEM representa, en este contexto, una ruptura significativa con esa tradición. Al colocar en el centro la comunidad, el territorio y la experiencia concreta de los sujetos, propone una epistemología distinta: el conocimiento no se importa, se construye desde y con los actores del proceso educativo. Esta perspectiva, que tiene antecedentes en la educación popular latinoamericana y en la pedagogía crítica de Freire, es también —en su versión más cotidiana— lo que muchos docentes hemos practicado de manera intuitiva durante años, antes de que hubiera un marco curricular que lo nombrara y lo legitimara.

Desde esta perspectiva, asumir la NEM no ha representado para mí un desafío externo, sino una reafirmación de lo que ya sabía: que la dignidad no se enseña con discursos, sino con coherencia; que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en relación; y que la escuela sólo cumple su función transformadora cuando se hace cargo honestamente de la realidad en la que está inserta.

La formación docente y las condiciones del magisterio

Hablar de educación en contextos de vulnerabilidad exige también hablar de quienes educan. La práctica docente en escuelas como la mía no es únicamente un ejercicio pedagógico; es, en muchos sentidos, un trabajo emocional de alta intensidad. Día a día, la y el docente reciben historias de abandono, violencia y privación que ninguna guía didáctica enseña a procesar. La pregunta por la salud emocional del magisterio es, por tanto, inseparable de cualquier reflexión honesta sobre la calidad educativa.

La formación inicial de maestras y maestros en México ha avanzado en sus contenidos pedagógicos, pero sigue siendo insuficiente en la preparación para la complejidad social que caracteriza a muchas escuelas públicas del país. Las escuelas normales y los programas de formación continua no siempre ofrecen herramientas para trabajar con niñas y niños en situación de vulnerabilidad, para establecer vínculos de confianza con familias desconfiadas, o para sostener la propia práctica sin agotarse. Esta brecha entre formación y realidad cotidiana es uno de los factores que más incide en el desgaste docente y, en última instancia, en la calidad de la enseñanza.

La NEM reconoce esta tensión cuando propone la formación continua como un eje transversal de la mejora educativa. Sin embargo, para que esa formación tenga impacto real, debe partir de las experiencias concretas de magisterio: de sus aulas, de sus comunidades, de sus preguntas genuinas. Los procesos de formación que se diseñan desde arriba, sin escuchar lo que profesoras y profesores viven cotidianamente, reproducen el mismo error que han cometido tantas reformas anteriores: hablar de educación sin hablar con quienes educan.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica —como la que intenta este texto— no es un ejercicio individual ni introspectivo en sentido cerrado. Es una forma de producción de conocimiento pedagógico situado, que puede nutrir tanto la formación docente como el diseño de políticas educativas más pertinentes. Cuando los maestros y las maestras escriben sobre lo que hacen, cuando nombran sus dilemas, cuando comparten sus hallazgos y sus fracasos, están contribuyendo a construir una epistemología propia del magisterio mexicano: una forma de saber que no viene de afuera, sino que se genera desde la experiencia compartida de quienes están en las aulas.

La NEM abre la posibilidad de construir una educación más justa porque, a diferencia de otros modelos, coloca en el centro a niñas, niños y adolescentes a través de la dignidad humana y una visión profundamente humanista de la enseñanza. Ese es, quizá, uno de sus mayores aciertos: reconocer que no hay aprendizaje genuino sin reconocimiento del sujeto que aprende, y que ese reconocimiento sólo es posible cuando se parte de su realidad concreta, de su historia, de su territorio.

Sin embargo, este horizonte únicamente será posible si se reconoce también la complejidad de las realidades escolares y el papel fundamental del

docente como mediador entre el ideal y lo posible. La NEM como política educativa plantea marcos y orientaciones, pero es en el aula, en el cuerpo a cuerpo cotidiano entre docentes y estudiantes, donde esas orientaciones se traducen —o no— en experiencias significativas. Esa traducción depende en gran medida de las condiciones en que trabajan las y los docentes: materiales, laborales, emocionales. Una reforma que pida mucho a maestras y maestros sin ofrecerles condiciones para cumplirlo corre el riesgo de convertirse en una carga más, en lugar de en una posibilidad.

Nombrar lo que sucede en las aulas no es el primer paso para que la política educativa pueda hacerse cargo de lo real, en lugar de operar sobre un sistema imaginario que poco tiene que ver con las escuelas que existen en comunidades como San Juan Ixhuatepec. La brecha entre el discurso institucional y la experiencia cotidiana sólo se cierra cuando hay canales reales para que las voces del magisterio lleguen a quienes toman decisiones.

Finalmente hay, una dimensión que este texto no puede eludir: la de la esperanza. No la esperanza ingenua que ignora las contradicciones, sino la que Freire (2005) llamaba *esperanza crítica* —aquella que reconoce los obstáculos y, precisamente por eso, insiste en la posibilidad de transformarlos. Educar en contextos como el mío exige esa esperanza a diario: la convicción de que cada niña y niño que atraviesa la puerta del aula tiene derecho a una educación que lo reconozca, que lo desafíe y que lo acompañe en la construcción de su propia dignidad.

Porque enseñar, en contextos como el mío, no es sólo transmitir conocimientos.

Es sostener lo que otros espacios han dejado de sostener.

Es resistir desde lo cotidiano.

Pero también es sembrar.

Río San Ángel (detalle), 1861, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 31 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Sembrar en niñas y niños —y en sus familias— la posibilidad de pensarse como sujetos dignos, críticos y capaces de transformar su entorno.

En este camino, asumir la NEM no ha sido para mí una carga ni una imposición, sino la posibilidad de ejercer plenamente mi vocación. Una vocación que, aunque muchas veces no es valorada socialmente, sigue siendo uno de los pilares fundamentales para la construcción de un país más justo. El magisterio no es sólo una profesión: es una apuesta ética por el futuro, realizada en las condiciones más cotidianas y, muchas veces, más difíciles.

Lo que aquí se describe no responde a una experiencia aislada, sino a un recorrido docente que ha permitido observar estas condiciones de manera reiterada en distintos contextos del sistema público. Por ello, este texto además de dar testimonio personal: es una invitación a que la reflexión sobre la práctica docente ocupe el lugar que merece en el debate educativo nacional.

Este artículo nace también desde una dimensión profundamente personal. Está pensado en todas las niñas y todos los niños que han estado y están en mis manos, en aquellos que permanecen en mi memoria y en mi afecto, y en quienes, a través de sus palabras y gestos, me han hecho saber el lugar que ocupó en sus vidas. Porque ser docente no es únicamente ejercer una profesión: es implicarse en la vida de otros, acompañar sus procesos y dejar huellas que, idealmente, contribuyan a su desarrollo desde lo positivo y lo digno.

Porque, al final, educar no es sólo preparar para el futuro: es intentar, desde el presente, construir una sociedad más justa y profundamente humana. ❖

Río San Ángel (detalle), 1861, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 31 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Hacer investigación corpoterritorial en contextos ngiguas; herbario comunitario de San Luis Temalacayuca

Por Yazmín Guadalupe Carrasco de Jesús,
Daniela Palma Patiño y Guillermo López Varela

Introducción

En este texto aportamos hallazgos y discusiones desde nuestros trabajos de acompañamiento a comunidades hablantes de la lengua originaria ngigua del sur del estado de Puebla (México), mediante trabajos de corte etnográfico situado y narrativo en la comunidad de San Luis Temalacayuca¹ (región ngigua poblana). A partir de las reflexiones, preguntas y hallazgos que presentamos en los siguientes párrafos pretendemos agitar e inquietar a la sociología y la antropología convencionales que aún elaboran monografías técnicas en las que se acumulan datos sin establecer conexiones problemáticas entre los mundos de vida de habitantes de regiones diferenciadas desde lo sociocultural, lingüística y étnicamente diferenciadas como las que evocamos. Nuestra labor de acompañamiento en territorio se basa en un ejercicio ético consciente de la carga histórica colonialista que nuestras disciplinas han impuesto en innumerables ocasiones y pretende aportar innovaciones socioantropológicas para cuestionar los cimientos de las prácticas que problematizamos en el texto. Cuando apelamos a las palabras *situado/narrativo* queremos transmitir que la sociología y la antropología deben saldar una deuda histórica con todo aquello que han objetivado, museificado, folclorizado, invisibilizado y envilecido.

Nosotros hacemos un llamado a cuestionar el papel de los sociólogos y antropólogos ante la urgente transformación de la realidad y al ejercicio de una labor crítica que sea compañera de las luchas de los pueblos y comunidades ante las diversas formas de violencia que se experimentan hace más de cinco siglos y que hacen pender de un hilo la existencia y continuidad de todo cuanto vive, existe y tiene fundamento en la tierra. Partimos de la constatación de que lo que vivimos en territorio no alcanza

1 Al sur del estado de Puebla se ubica San Luis Temalacayuca, una localidad que pertenece al municipio de Tepanco de López y que corresponde a un enclave de hablantes de la lengua ngigua que también se ha nombrado como *popoloca*. Sin embargo, este término corresponde a la lengua náhuatl que, significa “al que no se le entiende”, muy distinto a la forma en la que este pueblo se autodenomina y que refiere “al que habla la lengua”. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, para el año 2020 San Luis Temalacayuca contaba con una población total de 2 694 habitantes. Con una población femenina de 1 458 habitantes y 1 237 correspondiente a la población masculina, además de 877 jóvenes que oscilan entre los 0 y 14 años de edad, una población de 15 a 29 años de 706 habitantes, una población con el rango de edad de 30 a 59 años de 874, y 238 pobladores con edades de 60 años y más, y 165 habitantes con algún tipo de discapacidad.

a ser nombrado por las confiadas categorías con las que se suele trabajar en los cubículos de los claustros académicos, y apelamos a coconstruir con lo que la academia convencional ha llamado los *objetos de estudio* o *informantes* una nueva relación social de interaprendizaje horizontal y colaborativo basado en la escucha.

Entonces, se considera importante definir el enfoque inductivo de esta investigación y responder a la pregunta: ¿por qué hacerlo desde un enfoque situacional? Porque, como menciona la antropología Mariza Periano en su artículo la “Etnografía no es método”, la historia de la disciplina nos recuerda constantemente que los antropólogos llegaron a reflexiones sustantivas gracias al extrañamiento, el empirismo y la reflexividad como “...herramientas fundamentales para la creación de la teoría vivida que actualiza preguntas y varias historias teóricas” (Periano, 2021, p. 30).

Intentamos centrarnos en la idea de que la etnografía es un proceso y no un producto. Retomar la narrativa como un punto de partida apelando a la escucha y al vínculo nos permite hacer de este ejercicio una etnografía abierta, siempre en disputa. En este punto podemos volver a la crítica de cómo la modernidad, por medio del discurso científico, específicamente del que surge de las ciencias sociales, ha contribuido a ese proceso de invisibilizar la historia de sociedades con modos de vida diferentes al de la vida occidental.

Flora y fauna marina del periodo Paleozoico, Siluriano y Devónico. *Evolución de la vida marina en el globo terrestre. Estudio geológico* (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23,5 x 15,5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Retomar la contribución del enfoque situacional del antropólogo sudafricano Max Gluckman es relevante porque podemos ver todas esas tensiones, conflictos y ambivalencias que atraviesan la cultura y al conocimiento campesino, a las relaciones con el territorio, la lengua y la memoria, expresando resistencias hacia las formas de modernidad capitalista. En su momento, este enfoque representó un esfuerzo inductivo que, desde lo concreto, demostró que estaban manifestándose distintas formas de tensión y antagonismo. Contrario al carácter deductivo de las monografías de sus antecesores que buscaban documentar todo lo que implica la vida, la cultura, la lengua, la economía, la política y la religión, pues consideraban que únicamente mediante el análisis de todas esas matrices culturales era posible comprender un acontecimiento social.

El enfoque situacional, por el contrario, parte de reconocer que a través de la vida cotidiana y de las experiencias concretas de sujetos en contextos territoriales socioculturales, económicos y políticos, es que podemos dar cuenta de cómo esa modernidad se impuso. De este modo, siguiendo a Gluckman, las situaciones sociales constituyen una parte fundamental de la materia prima del antropólogo, ya que a partir de los eventos observados es posible abstraer relaciones, instituciones y estructuras sociales. Existe otra característica que distingue las reflexiones de Gluckman de las de sus predecesores:

Flora y fauna del periodo Cenozoico Mioceno. Evolución de la vida continental en el globo terrestre. Estudio geológico (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23.5 x 15 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



la crítica que hace a la visión del individuo. Para Malinowski, el individuo era entendido como una entidad biológica (Korsbaek, 2020, p. 24), mientras que a Radcliffe-Brown el individuo no le interesaba porque su interés estaba en las estructuras y los sistemas sociales. En cambio, para Gluckman, según Korsbaek, el individuo no es visto como entidad ni como algo invisible en la estructura social, puesto que recuperaba algunas de las características de la antropología social británica y al mismo tiempo elementos que le permitían romper con el funcionalismo. Gluckman entendía dos formas de hacer antropología: una era la que denominaba *nostálgica*, representada por la obra de Lévi-Strauss, *Tristes trópicos*, cuyo valor se inclinaba más hacia su carácter literario que por su carácter etnográfico. La otra forma de hacer antropología era la llamada *comprometida*, la cual define como una disciplina que admite que el observador —el sujeto científico— se encuentra a la misma escala que el observado —el objeto de estudio—, por lo que la similitud con las ciencias naturales nunca será más que una aproximación, pero donde las dos partes involucradas comparten un compromiso político, de manera positiva o negativa (Korsbaek, 2020, p. 29).

En este sentido, la aportación de Gluckman sobre el lugar que ocupan los sujetos en el proceso etnográfico es valiosa porque ésta ha sido una de las reflexiones y confrontaciones con las que la disciplina se ha encontrado: la pregunta sobre el lugar que ocupan los actores y las actoras en esta investigación no queda al margen.

Flora y fauna del periodo Paleozoico Carbonífero. Evolución de la vida continental en el globo terrestre. Estudio geológico antilliano (detalle). S/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23.5 x 15.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La experiencia en campo en San Sebastián y el enfoque narrativo hicieron aún más visible el hecho de que los antropólogos no trabajamos, en términos de Gluckman, con objetos de estudio o con informantes, sino que trabajamos con personas que tienen una propia perspectiva del mundo, incluso de la misma disciplina, por su interacción con los antropólogos. Como hemos afirmado, son ellos quienes tejen su propia narrativa y construyen alternativas frente a la modernidad, resisten y construyen comunidad.

Dicho lo anterior, es necesario hacer las siguientes precisiones respecto de los lugares de evocación y enunciación que trabajamos en San Luis Temalacayuca. Esta comunidad ha sabido preservar la lengua y cultura originaria ngigua y habita, lamentablemente, regiones con un grado alto de vulnerabilidad. El municipio evocado, contexto sociohistórico de nuestra reflexión, es una zona de índice de vulnerabilidad alto, muy alto y crítico (Suárez *et al.*, 2020),² donde confluyen dimensiones demográficas, de salud y socioeconómicas que vuelven a sus habitantes propensos a no poder afrontar cualquier vicisitud o consolidar algún grado de bienestar presente o futuro.

Desarrollo

La experiencia de traer a la práctica docente estrategias pedagógicas socioterritoriales desde la escucha intercultural, como en este caso herbarios secos, nace de la planeación de actividades referentes al curso de tratamiento y preservación de lenguas originarias, dirigido a estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Este curso se orienta a atender necesidades específicas de la formación docente de nuestro estado, dentro de cuyos retos se encuentra la práctica docente en contextos, como el nuestro, donde existe un marcado desplazamiento lingüístico, siendo la región que habitamos un importante enclave de pueblos originarios. Ésta es una dimensión que incluso observamos en nuestras propias aulas. Muchos de nuestros estudiantes provienen de familias de hablantes del náhuatl, ngigua, mazateco y mixteco, sin que ellos se asuman como tal.

Quizá no sea casual el miedo y la incertidumbre que implica para muchos de ellos contemplar su futuro como docentes en ese espejo. Para nosotros, la comprensión y formación en esta problemática trasciende el hecho de formarnos en una lengua originaria desde la gramática. Nuestra formación desde las ciencias sociales nos obliga a apuntar hacia otras perspectivas y cuestionar la idea de que las lenguas mueren por el desinterés de los hablantes o su incursión en los procesos de la modernidad y las tecnologías propias del modo de vida del norte global. Reconocemos en esta perspectiva un enfoque que culpa de la pérdida o la muerte de una lengua originaria a los sujetos,

2 La UNAM ha desarrollado un índice de vulnerabilidad ante el covid-19 a escala municipal en México, que parte de tres dimensiones; la demográfica, la de salud y la socioeconómica. Parte del supuesto metodológico de la teoría social del riesgo que plantea que las pandemias tienen efectos diferenciados en cada lugar y que éstos varían según las determinantes socioespaciales, económicas y de salud de la población.

es decir, que se centra en el individuo en abstracto. Por el contrario, nosotros, desde un enfoque sociocrítico que recurre a la observación situada, los diagnósticos del contexto comunitario y territorial, así como de las propuestas de autores como Yásnaya Aguilar (2017), partimos de considerar que el desplazamiento lingüístico es el resultado de la violencia epistémica y la base racista que consolidó la conformación de un Estado-nación que, en su intento por homogeneizar a la población en una identidad única, la del mexicano, invisibilizó la diversidad étnica y lingüística desde instituciones como la escuela formal mediante alfabetización, o dicho en otras palabras, la castellanización de la educación.

Esa deuda histórica que el Estado intenta expiar, por medio de la implementación de cursos como el que describimos, representa una mínima parte de los procesos que éste tendría que hacer para llevar a cabo acciones sustantivas en materia de los derechos humanos de los pueblos originarios y grupos etnolingüísticamente diversificados. Sin embargo, es una experiencia que tanto docentes como estudiantes resignificamos a través de restituir el vínculo con las comunidades a partir del reconocimiento de su lengua como un espacio donde se crea y reproduce un saber. Es así como el herbario, cuyo carácter

Flora y fauna del periodo Cretácico. Evolución de la vida marina en el globo terrestre (detalle), s/f, 1906, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23.5 x 15.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



técnico incide en la recolección y clasificación de plantas endémicas con base en su uso alimenticio o medicinal, se convierte en un medio para que nuestros estudiantes se vinculen con sus ancestros, integrantes de sus familias y de su comunidad y, por supuesto, con su territorio. Para nosotros, su intención no sólo recaía en que los estudiantes identificaran plantas endémicas y registraran las formas en que son nombradas según la lengua hablada en una determinada región; no era un intento acumulativo o un registro que, desde la angustia, reporta aquello que agoniza. Lo que este ejercicio representó fue la posibilidad de crear un puente entre quienes aún se comunican desde su lengua materna y una generación que olvidó las razones del porqué no se les transmitió, puesto que existió y sigue latente el miedo a ser violentados y discriminados.

No somos ingenuos al creer que el ejercicio cambió la realidad de todos, sin embargo, cuando estos proyectos se socializaron en el aula brotaron destellos de esperanza: desde testimonios de aquellos alumnos y alumnas que mencionaron hacer un intento por aprender y hablar en la lengua de sus abuelos, desde quienes buscaron entre la familia a quienes sí la hablaban, o eso que comúnmente escuchamos los asesores de estos cursos, el clásico “la entiendo, pero no la hablo”, hasta estudiantes que se dieron cuenta de la herida que representa hablar del tema para abuelos que aún sienten dolor o vergüenza al transmitir su lengua y sentirse frustrados por la dificultad de compartirla con generaciones que ya no la hablan. Pero también fue gratificante escuchar de alumnos para quienes el ejercicio les permitió cultivar un vínculo afectivo con sus abuelos, quienes, por hablar una lengua originaria como el náhuatl, les resultaban casi extraños, y a su vez, los abuelos que sintieron que su saber interesaba a sus nietos y que, desde ese lugar, podían mantener y fortalecer dicho vínculo.

Lo anterior reafirma en nosotros la inferencia latente de que un saber como el de una lengua originaria, el arraigo al territorio, el respeto a la diversidad en todas sus formas, los espacios de conocimiento interculturales en la educación o en lo que ahora se ha nombrado la Nueva Escuela Mexicana no se contiene en el aula y no es

posible si no se dimensiona desde una perspectiva afectiva, colectiva y comunitaria. De igual modo, si no se cuestionan las bases de eso a lo que nos intentamos aproximar, si no cuestionamos las bases de aquello que naturalizamos, como el hecho de creer que la pérdida de una lengua originaria es resultado de la marcha hacia el progreso, si no cuestionamos todos los procesos que enmarcan a dicho progreso y la posición que como individuos racializados o etnolingüísticamente hemos afrontado, una conciencia que desde nuestra región esbozamos teniendo en cuenta las voces de docentes de normalistas de la región de Tehuacán.

Muchos son los testimonios que reflejan la potencia de retomar la lengua y el saber de los sabios de las comunidades, sus alcances también tienen que ver con la defensa del territorio que habitamos y de las formas en las que vivimos en él, aquello que lo dota de todo sentido y que nos permite caminar en él. La defensa del territorio y la lengua siempre está ligada al ámbito de los cuidados y, en ese tenor, no podemos no insistir en la función primordial de las mujeres en los procesos de transmisión de saberes y del cuidado de la vida a través de la transmisión de la lengua. Es por eso por lo que para nosotros es importante recuperar, a partir de estas palabras, las voces de las mujeres que desde la docencia y la vida comunitaria dan cuenta de estos procesos.

La elaboración de estos herbarios ha impactado de muchas formas en nuestros estudiantes. Una de ellas fue poder presentar nuestros esfuerzos en El Segundo Coloquio Nacional de Lenguas Originarias del Estado de Puebla, cuya sede tuvo lugar en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego. Éste fue un espacio donde nosotros pudimos compartir nuestros aportes con estudiantes universitarios, quienes también se reconocieron en muchas de las experiencias referidas al momento de compartir los conocimientos vertidos en nuestros herbarios. Todo ello con el fin de establecer diálogos de saberes al tiempo que nuestros estudiantes se involucran con espacios donde se promueve la investigación, lo que es muy vital para el fortalecimiento de las trayectorias de docentes en formación que desde el conocimiento

de la lengua originaria nos plantean propuestas para llevarlas a cabo en contextos educativos. Ahora es momento de dar paso a las voces ngiguas de nuestra región, de aproximarnos a ellas más que como un proyecto de alcance académico, como una experiencia de vida donde el arraigo, el vínculo con el territorio y los afectos brotan y crecen como la vida misma.

En este proceso, mi participación particular como estudiante implicó conectar con mi propio contexto o, más bien, con mi territorio y reconocer que el conocimiento que buscábamos documentar se encontraba en la memoria viva de mi familia, la raíz de tantos saberes silenciados estaban en casa, olvidados en un rincón. Fue así como, a través de una atención plena y consciente con los integrantes de mi familia, en especial con mi abuela Luisa y madre Gabriela, recordamos los usos de las plantas y la forma en la que éstas son nombradas en la comunidad.

Este acercamiento me trajo de vuelta a mis raíces, fue un espacio donde se revivió un recuerdo familiar, mi infancia, cuando mi abuela me llevaba de la mano y subíamos el cerro del Calvario, en donde me explicaba para qué nos ayudaba cada planta. Mi abuela siempre decía “la tierra es generosa y nos ofrece todo, por eso debemos cuidarla, ser agradecidos y no abusar”, por eso en temporada de lluvias sólo tomábamos lo indispensable; nunca desde la raíz, siempre pequeñas ramas u hojas, para permitir que la planta siguiera viva y continuara creciendo.

En este camino compartido de la elaboración del herbario, mientras recorríamos el cerro en grupo, para recolectar las plantas que mi abuela conoce como medicina natural, mi madre me compartía cómo se dicen sus nombres en ngigua. Al escuchar a mi madre hablar de sus recuerdos de mi abuela y los suyos durante esta caminata, sobresalió en repetidas ocasiones el valor del “respeto”, si bien San Luis Temalacayuca —al ser un pueblo originario por hablar la lengua ngigua— tenía como valor cultural el respeto y reciprocidad

La fauna y flora marina del período Mesozoico Jurásico. Evolución de la vida marina en el globo terrestre. Estudio geológico (detalle), ca. 1906, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23.5 x 15.5 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



con la tierra, en una constante armonía con la naturaleza; los pobladores cuidaban de ella, le pedían permiso, pero sobre todo la veían no sólo como un recurso, sino como un ser vivo que siente y que se debe cuidar.

Fue en este espacio íntimo donde pude reconocer el papel fundamental de las mujeres en la trasmisión de saberes; mi abuela y mi madre no sólo compartieron conmigo los nombres de las plantas o sus usos medicinales, sino también las historias y experiencias que acompañan estos saberes y conocimientos. San Luis Temalacayuca es una población donde aún se practican la cooperación y ayuda mutua, es decir, el comunitarismo, ese bienestar colectivo, donde las encargadas de estos cuidados son la mujeres; ellas son, en muchos sentidos, guardianas de la memoria, del territorio y de los cuidados que sostienen la vida cotidiana.

Estos encuentros representan para mí un profundo sentido de pertenencia al reencontrarme, al volver a casa y reconocermé en ellas, comprendiendo quiénes somos y de dónde venimos. Parte de mi historia está ligada al territorio que habito, donde la vida comunitaria se sostiene por medio del cuidado, de la lengua y de la transmisión de saberes. Esta autorreflexión fue guiada y acompañada por los recuerdos más significativos de mi familia, lo cual implicó también valorar aquello que durante mucho tiempo ha sido considerado ajeno dentro de los discursos dominantes del progreso. Discursos que, en muchos casos, fracturan, rompen y dañan la identidad de quienes provenimos de pueblos originarios, debido al rechazo, la discriminación y la desigualdad. Por ello, no siempre es fácil decir de dónde se es, no por vergüenza, sino por el miedo a ser señalado como extraño debido a la forma de hablar o a las prácticas culturales que se mantienen.

Este desequilibrio ha generado que en la actualidad muchas personas de las nuevas generaciones han tenido la necesidad de ocultar —o de alguna forma ocultarse— a través de “máscaras”, por así decirlo, para encajar en una sociedad que con frecuencia no acepta lo diferente y que tiende a imponer una visión hegemónica donde parece no haber espacio para otras culturas. Este desplazamiento ha acompañado la expansión de una idea de modernidad que históricamente ha desvalorizado los saberes comunitarios y las lenguas originarias. No obstante, el desarrollo de esta actividad permitió comprender que estos saberes no son vestigios del pasado. Por

Río San Ángel (detalle), 1861, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 31 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Escena del período Cuaternario Paleolítico Inferior. Evolución de la vida continental en el globo terrestre. Estudio geológico (detalle) s/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre cartón, 23.7 x 15.4 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



el contrario, la experiencia permitió reconocerlos como formas vigentes de conocimiento que continúan dando sentido a la vida comunitaria.

Es así como surgió la iniciativa de llevar esta actividad a la comunidad con las infancias, para que no quedará únicamente como una experiencia familiar. El objetivo fue acercarles conocimientos sobre su territorio y generar una reconexión con las sabías de la comunidad, permitiendo apreciar aquello que las constituye y reconocer la riqueza de ser parte de una familia que posee una lengua distinta pero profundamente significativa. En este sentido, sembrar en las niñeces el amor por sus raíces resulta fundamental, pues el reconocimiento de estos saberes puede convertirse en un camino para fortalecer la identidad desde edades tempranas.

Este espacio de descubrimientos llevó como nombre “Nido de lenguas”; en él colaboraron diferentes pobladores de la comunidad de distintas edades, ya que era indispensable que los sabios fueran los guías y maestros, por las experiencias e historias que a lo largo de su vida ha reconocido como vivencias significativas que crean conocimiento. Durante este proceso era satisfactorio presenciar el interés que nacía de las niñas y los niños al compartirnos los saberes de sus propias familias.

El herbario se convirtió en un recurso pedagógico para dialogar sobre el territorio, sobre cómo son nombradas las plantas en cada familia y el uso de las plantas. Lo más destacable fue cómo entre el colectivo proporcionamos información cuando se desconocía cómo se dice el nombre de una planta en la lengua nigua y cómo todos aportaban sus saberes para crear un aprendizaje comunitario. En el desarrollo de este ejercicio generamos un aprendizaje colectivo al dialogar sobre la utilidad que le daban a cada una de las plantas.

En estas conversaciones surgió el interés por comprender cómo, desde antes, la ansiedad y el estrés ya estaban presentes, pero la naturaleza les brindaba diversas plantas para aliviarlo: *itjo ndaxí ka* ("flor de gallo") y *Kadda kadjao* ("hierba gris"). A pesar de que su traducción al español sería "hierba para dientes", su significado tiene un trasfondo más amplio. Las mujeres mencionan que "cuando tenías un dolor de muela lo aliviaban colocando una pastita de esta hierba en la muela que dolía y por ello le pusieron ese nombre". Sin embargo, al crear infusiones combinando *Kadda kadjao* con *itjo ndaxí ka*, se lograba tranquilizar el dolor de cabeza provocado por el estrés.

De igual manera, señalaron que una planta que ayuda a aliviar la ansiedad al combinarse con las dos anteriores es *Ka ndda kajkan nuin* ("zorrillo de coyote"). Las sabias con mayor experiencia compartían que este uso representaba incluso un descubrimiento para ellas, ya que surgía a partir de las necesidades que se presentaban en la comunidad.

La experiencia fue un encuentro con las diferentes familias en el que fue visible el rol que desempeñan las mujeres en la comunidad, debido a que mayormente participaron en este proyecto madres, abuelas y tías de los niños y las niñas. En los relatos compartían no sólo clasificaciones, es decir, no se limitaban a la identificación de especies o a su recolección, sino que se expresaba una relación profunda de cuidado con la naturaleza y con la vida comunitaria.

Así pues, las mujeres no sólo resguardan estos conocimientos, sino que los ponen en práctica como parte de las labores cotidianas de cuidado: preparan remedios cuando alguien enferma, reconocen las plantas que alimentan y fortalecen el cuerpo, enseñan cuándo y cómo recolectarlas sin dañar el entorno, y transmiten a las nuevas generaciones la importancia de respetar el territorio del que depende la vida de la comunidad. A través de estas prácticas, el saber sobre las plantas se convierte también en una forma de sostener el bienestar colectivo.

Esta experiencia transformadora fortaleció mi propio proceso de formación docente, al plantearme estas preguntas: ¿qué tipo de docente quiero ser en función de este reencuentro con mi territorio? y ¿de qué manera mi historia familiar influye en la forma en la que enseño? Mi historia de vida es parte fundamental para construir la mirada que tengo sobre la educación. Desde esta perspectiva mi identidad docente no se determina a partir de una sola vivencia, sino que se construye y se modifica según diversos cuestionamientos e intereses. De esta manera, este ejercicio académico representó un proceso de reconocimiento personal y comunitario que orientó mi manera de comprender la docencia.

Conclusiones

Como hemos relatado, la producción de narrativas vinculantes y no lineales, más allá de la escisión sujeto/objeto, que prodigan el cuidado y el cultivo de imágenes, movimiento y dialécticas desde los vínculos humanos y con las otras formas de vida, es una matriz explicativa de la vida cotidiana de los habitantes del sur del estado de Puebla. Por medio de la evocación de la ritualidad contextualizada y encarnada en prácticas ligadas al cuidado de los corpoterritorios podemos dar cuenta de la importancia que dan las comunidades ngiguas involucradas en esta investigación al cuidado de las territorialidades atravesadas por los cuerpos. A diferencia de una perspectiva de las corporalidades centradas en el individuo, las corpoterritorialidades ngiguas expresan tramas íntimas que relacionan un acuerpamiento del territorio.

Evocar estos saberes ritualizados, tan importantes para la comunidad de San Luis Temalcayuca, es reconocer la sabiduría y los conocimientos de las personas sabias de la comunidad, los cuales se han preservado mediante la oralidad a lo largo de los años. Lamentablemente, no hay muchos estudios sobre las culturas del sur del estado de Puebla con el presente enfoque, es una gran oportunidad dar a conocer estos saberes de la cultura ngigua y siempre constituirá una invitación a problematizar qué significa compartir lo dialogado con los sabios en publicaciones académicas. Consideramos que cuidar y sanar los cuerpos/territorialidades implica también cuidar la memoria de los antepasados, que constantemente intentan transmitirnos la importancia de seguir tramando el frágil tejido de la vida comunitaria, aquella que no es totalmente mediada por la mercantilización de la misma. ❖

Vista desde el cerro del Chiquihuite (detalle), s/f. José María Velasco (1840-1912), acuarela sobre papel, 25 x 35 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



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

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 renahuatlización en una primaria de la comunidad de Valle de Chalco

Por Raúl Martínez Ramírez

Introducción. La relación docente con la comunidad de Valle de Chalco

Todo empezó en mi formación como docente, ya que cuando asistía a conferencias o inauguraciones de eventos académicos, intentaba aprender del tema que iban a tratar, pero mi sorpresa fue que aprendí muchas más cosas de lo que buscaba. Por ejemplo, algo de lo que más me llamó la atención fue la lengua náhuatl, pues muchos conferencistas y ponentes al abrir o empezar sus conferencias, siempre decían algunas palabras en náhuatl y, después, de manera que parecía mágica, las traducían. En ese momento yo no entendía nada, pero sentía orgullo porque alguien sí lo hablaba, y a la vez sentía emoción de que compartieran la traducción de esas palabras, de las cuales recuerdo: *xiktemiki*, *xikneki*, *xikchihua* que significan: “suéñalo, quíerele y hazlo”.

Como se puede deducir, cuando yo cursé mi educación básica lamentablemente en la escuela la enseñanza del náhuatl no era una prioridad o no era algo importantísimo, es decir, era algo despreciado por la discriminación del supuesto progreso y algo que se tenía que aprender fuera de la escuela, ya que no se le daba valor curricular o se consideraba pérdida de tiempo. En la actualidad las circunstancias cambiaron; por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México el náhuatl ya se considera como una lengua extranjera y en la Ciudad de México, en algunas secundarias, ya se está enseñando como materia optativa.

Ya siendo docente y tras varios años de experiencia, me he dado cuenta de que debemos fundamentar nuestras clases (en este caso proyectos y planeaciones con la Nueva Escuela Mexicana [NEM]) de manera legal, humanista y pedagógica. En este sentido, puedo decir que abordar el náhuatl en la escuela está fundamentado en:

- El Plan de Estudio 2022 señala que al egresar las y los estudiantes tienen que dominar habilidades de comunicación básica en su lengua materna y también deben reconocer y valorar la diversidad lingüística que caracteriza a la nación mexicana. Es decir, la educación debe enseñarse con el español, la Lengua de Señas Mexicana, el braille y sobre todo también con la lengua materna que se habla en la comunidad (SEP, pp. 100 y 101).
- El artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que los pueblos originarios pueden promover y difundir sus lenguas indígenas, esto es que las lenguas originarias tienen el mismo nivel que el español y éstas se deben enseñar en las escuelas (CPDEUM, 2026, p. 3).
- La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas menciona que se debe conservar y enseñar la lengua de la comunidad (LGDLPI, 2003, p. 1). La Asamblea General de la Naciones Unidas (AGNU) proclamó el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (DILI) 2022-2032, el cual busca el empoderamiento de las lenguas originarias.

Popocatepelt e Iztaccíhuatl, 1850, José María Velasco (1840-1912), óleo, Colección Patricia Phelps de Cisneros, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Como se puede observar, hay un sustento pedagógico, jurídico y lingüístico para la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl, es decir, la conservación y el fortalecimiento de las lenguas indígenas de nuestro país.

Ahora bien, en la comunidad de Valle de Chalco Solidaridad, donde laboro como docente, se observa que la población es flotante y diversa (por lo general muy apegada a lo cosmopolita), proveniente de la Ciudad de México, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Michoacán, Morelos, Tlaxcala y Veracruz, y también de países de América Latina, como Haití, Honduras, El Salvador y Guatemala. Con base en esto, las lenguas con mayor presencia son el náhuatl, mixteco y mazateco (Gobierno de México, 2026).

Respecto a la importancia del aprendizaje y de la enseñanza del náhuatl en la escuela, Freire menciona que la liberación y transformación implica usar y aprender nuevamente la lengua de los colonizados; en este caso los pueblos originarios:

La imposición de la lengua del colonizador al colonizado es una condición fundamental para la dominación colonial, que se continúa en la dominación neo-colonial. No es casualidad que los colonizadores hablen de su lengua como lengua y de la lengua de los colonizados como dialecto, y que contrapongan la superioridad y riqueza de la primera a la pobreza e inferioridad de la segunda (Freire, 1979, p. 168).

Esto es necesario porque se puede renombrar al mundo desde otra lengua que no sea la dominante; dar un giro al mundo y que éste se puede reconstruir para la liberación. En pocas palabras, un docente puede introducir la lengua náhuatl en sus clases si así lo determinan su comunidad, sus estudiantes, su diagnóstico, su contexto y su plan analítico.

Valle de México visto desde el cerro de Guadalupe (detalle), 1905, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Desarrollo. Imaginando y llevando a cabo el proyecto de renahuatlización

En estos momentos, como docente de la primaria Francisco I. Madero, turno vespertino, del municipio de Valle de Chalco Solidaridad en el ciclo 2025-2026, me di cuenta de que muchas abuelas y abuelos de los estudiantes que tengo de 4° B saben la lengua náhuatl, pero el pequeño detalle es que no les interesa enseñársela a sus hijas, hijos, nietas y nietos; piensan que es mejor el inglés, el francés, el alemán u otras lenguas extranjeras. Esto quiere decir que optan por la utilidad práctica y no por la cultura o el patrimonio, debido al rechazo o racismo que existe hacia lo indígena o lo ancestral. Por esta razón, me aventuré a implementar en mi grupo de 4° B un proyecto integrador en el que desde el inicio y hasta el final del ciclo escolar, promoví una educación bilingüe con la lengua náhuatl (quién decide o quién determina la duración de un proyecto), con el fin de que la comunidad se enorgullezca, defienda y conserve la lengua de nuestros antepasados. Al principio no fue fácil, ya que la posmodernidad no sólo me afectaba a mí, también a las abuelas y los abuelos de los estudiantes; por ejemplo, me decían: “No puedo ayudarlo, porque tengo que hacer de comer, traer a mis nietos a la escuela, hacer el quehacer, tengo que trabajar, les ayudo a realizar su tarea, en pocas palabras no tengo tiempo [...]”, e incluso una madre joven de familia me dijo: “Enseñe cosas de verdad [...] los niños están en 4°, ya van a pasar a secundaria y van a necesitar otras cosas útiles [...]”. A pesar de esto, una abuela se apiadó de mí y se interesó por el proyecto, y poco a poco, esto se fue desarrollando.

Cañada de Metlac, 1893, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 1,040 x 1,650 cm. Museo Nacional de Arte, INBA, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La primera actividad o curiosidad que surgió para mí como docente fue saber cómo se escribía y cómo se decía *educación* en náhuatl. El autor que encontré para sustentar esta idea fue Miguel León Portilla; él menciona que *educación* en náhuatl se escribe *ixtlamachiliztli* y significa “acción de dar sabiduría a los rostros ajenos”. También León Portilla retoma el siguiente texto de Sahagún para explicar mejor este término:

El hombre maduro;
corazón firme como la piedra,
corazón resistente como el tronco de un árbol;
rostro sabio,
dueño de un rostro y un corazón,
hábil y comprensivo (León Portilla, 2015, p. 580).

Es bueno saber, a partir de esto, que no sólo existe el *bildung* de los alemanes o la *paideia* de los griegos. Lo comento, porque como se dice en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6*, modalidad secundaria, el docente es un agente de transformación y lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza a un país como México (SEP, 2023, p. 9).

La segunda tarea como docente frente al 4° B de la primaria Francisco I. Madero, turno vespertino, fue buscar en el Plan de Estudio 2022 y en el Plan Sintético de la Fase 4 información que me apoyara respecto al proyecto integrador de alfabetización bilingüe. Descubrí que el Campo formativo de Lenguajes podía ser útil, porque que éste incluye los temas de lengua materna, lenguas indígenas y prácticas sociales de lenguajes. Respecto al Eje articulador, encontré que el que más podía apoyarme era el de Interculturalidad crítica, porque promueve el respeto, la valoración de las lenguas indígenas y evita la discriminación lingüística. Por último, y no menos importante, fue el siguiente contenido: “Indagación sobre la diversidad lingüística en su comunidad y el resto del país”, y los siguientes Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA): 1. “Observa y reproduce expresiones, orales y escritas, con raíces en lenguas originarias, que son usuales en su comunidad y en otras.” 2. “Identifica lenguas que se hablan en su municipio y en su entidad, y en qué contextos y ocasiones.” 3. “Reflexiona acerca de la relevancia que tiene para la vida social hablar y escribir según el contexto y los interlocutores e interlocutoras.” 4. “Identifica variantes de su lengua materna que se usan en comunidades diferentes” (SEP, 2025, p. 31).

Cuando empecé a trabajar con la lengua náhuatl en el salón de clases, varios de mis estudiantes me dijeron: “No hablamos takataka” y yo les pregunté a

qué se refirieron con eso, me dijeron: “que no entendemos lo que nos está enseñando, es difícil y nuevo”. La verdad, cuando dijeron esto, yo pensaba que estaban minimizando, burlándose o inferiorizando lo que les trataba de enseñar, pero no era así. Otra anécdota es que al principio, cuando estábamos pronunciando algunas palabras en náhuatl, los estudiantes decían: “Parece que estábamos invocando al chamuco” y yo pensaba en mi mente: “Existen muchos prejuicios; por ejemplo, dicen que el francés es el lenguaje del amor y el inglés es para hacer negocios”. Igualmente, los estudiantes me dijeron: “Nos va a enseñar groserías o insultos en náhuatl, los haitianos que viven en Valle ya nos enseñaron groserías en francés”, yo les comenté: “Primero hay que aprender a saludar y cosas básicas en náhuatl [...] La escuela evita eso”.

Este proyecto de alfabetización bilingüe que se va construyendo y mejorando se divide en cuatro partes. La primera es reproducir expresiones,

El Valle de México desde el cerro de Santa Isabel (detalle), 1885, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Ciudad de México, México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



orales y escritas con raíces en lenguas originarias que son usuales en la comunidad de Valle de Chalco Solidaridad, es decir, aprender náhuatl de la manera lógica, tradicional y estructurada. Por ejemplo, partir de saludos, colores, números, días de la semana, algunos verbos, entre otras cosas. En este punto les dejé a los estudiantes de tarea que investigaran algunas palabras significativas de su comunidad en lengua náhuatl. Los estudiantes encontraron que cotidianamente en su comunidad "luna" y "sol" en náhuatl se dicen *metztli* y *tonatiuh*; que "corazón" en náhuatl se dice *noyollo*; que "mamá" o "papá" en náhuatl se dicen *nonantzin* y *notata*; que "flor" en náhuatl se dice *xochitl*; que las palabras "paz" y "guerra" en náhuatl se dicen *azomalli* y *yaoyotl*, y que "te quiero" en náhuatl se dice *nimitzneki*. Ésta fue una experiencia que acercó a los estudiantes con la lengua de su comunidad.

La segunda parte es reflexionar acerca de la relevancia que tiene para la vida social hablar y escribir en náhuatl según el contexto y los interlocutores y las interlocutoras. En este tema, la abuela de uno de los estudiantes del grupo está apoyando con la creación de mensajes de voz por WhatsApp, para explicar cómo se dice en náhuatl "tortilla", "pan", "niño" y otras palabras, con el objetivo de aumentar el vocabulario y la curiosidad entre los estudiantes. También la abuela graba y nos comparte sus conversaciones por teléfono con sus familiares que igualmente hablan una lengua originaria de Oaxaca. Aquí lo curioso es que los mayores sí hablan y practican su lengua, pero no desean enseñársela a las nuevas generaciones. Asimismo, encontramos que en el libro *Múltiples lenguajes* vienen muchas historias con diversas traducciones en otras lenguas originarias y eso crea rupturas y nuevas formas de ver la realidad.

La tercera parte es identificar las lenguas que se hablan en el municipio y en qué contextos y ocasiones. En este momento les pedí a los estudiantes que investigaran cómo se escriben *tienda*, *panadería*, *herrería*, *escuela*, *campo de futbol* y otras palabras en náhuatl, para que en un tiempo no muy lejano escribamos esas palabras en la comunidad y así, visibilizar el uso de esta lengua.

Nubes (detalle), s/f, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Finalmente, la cuarta etapa, a la que apenas estamos entrando, es la más difícil. Después de conocer la lengua náhuatl que se habla en la comunidad y en la escuela, pasamos a identificar las variantes que pueden existir de esta lengua materna en el contexto comunitario de Valle de Chalco Solidaridad.

Respecto a la evaluación, me di cuenta de que se podía elaborar un portafolio para que los estudiantes fueran guardando sus evidencias y trabajos en clase con el objetivo de que no sólo vieran sus avances y aprendizajes, sino también que en un futuro continuaran con ellos si así lo desearan.

Reflexiones finales

A los estudiantes les llamó la atención la lengua náhuatl, ya que descubrieron —y yo también—, que es muy metafórica, romántica y poética, es decir, cada palabra es muy filosófica y profunda. Por ejemplo, en el náhuatl se usa la misma palabra para *amiga* o *amigo* que para *hermano* y *hermana*, no hay diferencia. Otro caso es que en el náhuatl no existe la palabra *yo* (la individualidad o egoísmo), sino el yo como los otros que son parecidos a mí y que vivimos para complementarnos. De esta manera se siembran semillas para que los estudiantes las hagan florecer.

Por desgracia, falta picar mucha piedra o inventar caminos, ya que la mayoría de libros, música, tesis, eventos, ceremonias y revistas se producen, difunden y publican en español o inglés, y si añadimos que hay gente que jura y perjura que en las escuelas no existen las lenguas originarias, esto se complica aún más.

Por otra parte, necesitamos acercarnos más a las instituciones que cuentan con más experiencia en las lenguas originarias, pues sería beneficioso que pudieran proporcionar algún curso o plática.

Por último, con la NEM, la lengua náhuatl permite lograr la decolonialidad, la liberación (nombrar el mundo con nuestras palabras) y el resaltamiento de lo mexicano, así como está escrito en el *Libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6*. Es decir, buscar lo mexicano frente a lo europeo u occidental.

A muchos estudiantes les gusta la lengua náhuatl, pero lamentablemente en la sociedad persiste el racismo hacia ella y por esta razón prefieren hablar en español y fingir que saben inglés u otra lengua extranjera, como si esto nos convirtiera en alguien superior.

Quisiera terminar con unas palabras de Freire, de su libro *Cartas a Guinea-Bissau*:

De hecho, el problema de la lengua no puede dejar de ser una de las preocupaciones centrales de una sociedad que, al liberarse del colonialismo y rechazar el neocolonialismo, se entrega el esfuerzo de su re-creación. En este esfuerzo de re-creación de la sociedad, la reconquista de su Palabra por el Pueblo es un dato fundamental (1979, p. 238). ❖



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.

Entre la tecnicización y la palabra viva: Interculturalidad crítica y epistemologías situadas en el aula de sexto grado

Por Norberto Millán Muñoz

Resumen

En este artículo reflexiono sobre una tensión que atraviesa cotidianamente mi práctica en el aula de sexto grado: la tendencia a tecnicizar el diálogo pedagógico y el efecto colonizador que ello tiene sobre los saberes situados de mis estudiantes. Sostengo que, aunque domino el lenguaje de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ese mismo dominio puede reproducir jerarquías epistémicas que contradicen el Eje articulador de Interculturalidad crítica. A partir de mi práctica docente en la Escuela Primaria Leyes de Reforma y de referentes decoloniales, feministas y pluriculturales, propongo orientaciones pedagógicas que reinstalan la voz del estudiantado como fuente legítima de conocimiento.

Introducción

Hay momentos en mi aula en que hablo y el grupo calla. No por atención, sino por extrañeza. Cuando introduzco expresiones como “construcción dialógica del aprendizaje” o “perspectiva decolonial”, la riqueza teórica de esos términos puede convertirse en una pantalla que obture, precisamente, lo que intenta defender: la voz situada de adolescentes de once y doce años.

Esta paradoja es el punto de partida del presente artículo, surgido de mi práctica como docente frente a grupo en la Escuela Primaria Leyes de Reforma, Alcaldía Azcapotzalco, CDMX. El problema que examino no es la incompetencia técnica del docente, sino algo más sutil: la posibilidad de que

el dominio del lenguaje pedagógico especializado reproduzca, sin intención consciente, lógicas de colonialidad epistémica en el propio acto de enseñar.

La NEM ubica la Interculturalidad crítica como Eje articulador transversal: no es un tema de contenido, sino una postura ante el conocimiento que reconoce la pluralidad de saberes y coloca la experiencia vivida del educando como punto de partida legítimo del aprendizaje (SEP, 2022). Sin embargo, incorporar este eje desde el metalenguaje académico puede resultar contradictorio si ese mismo lenguaje excluye a quienes se supone debe incluir.

El objetivo de este texto es doble, analizar cómo la tecnicización del discurso docente opera como dispositivo de colonialidad, y proponer, desde mi experiencia situada, orientaciones pedagógicas que articulen la Interculturalidad crítica como eje decolonizador real.

El Lenguaje técnico como dispositivo de colonialidad

La crítica decolonial latinoamericana ha señalado que la colonialidad opera también en el plano del conocimiento. Aníbal Quijano (2000) y Walter Dignolo (2003) muestran cómo la colonialidad del saber establece jerarquías epistémicas que determinan qué conocimientos son considerados válidos y bajo qué marcos discursivos deben ser legitimados. En el contexto escolar, estas jerarquías pueden reproducirse inadvertidamente a través del lenguaje pedagógico técnico.

Cuando estructuro mis intervenciones predominantemente en términos de marcos conceptuales especializados —Campos formativos, Procesos de

Un paseo por los alrededores de México (detalle), 1866, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



desarrollo de aprendizaje, Ejes articuladores— sin mediar esos conceptos con el lenguaje cotidiano del estudiantado, construyo una asimetría comunicativa que, aunque no sea mi intención, coloca el saber académico por encima del saber experiencial de niñas y niños. Paulo Freire (1970) llamó a esto *educación bancaria*: el docente deposita un código de acceso al saber que, para estudiantes de contextos populares, migrantes o plurilingües, resulta ajeno.

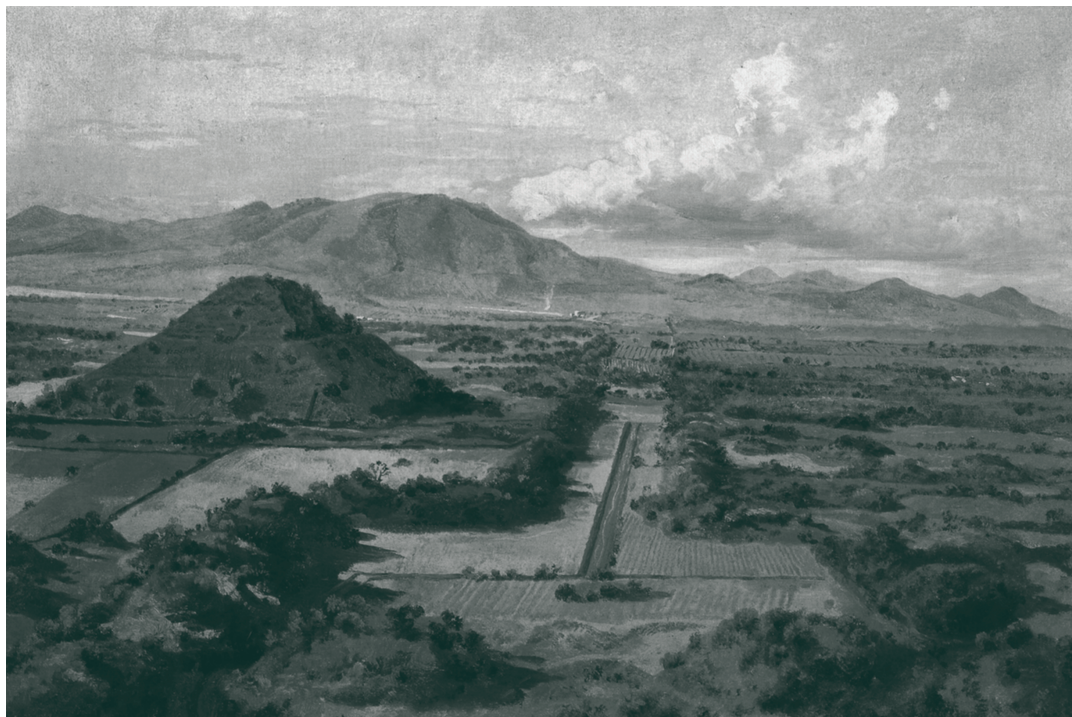
Mi grupo de sexto grado habita la Alcaldía Azcapotzalco —zona de raigambre obrera, con familias migrantes del interior del país y herencias culturales diversas—. Cuando introduzco una secuencia didáctica usando el metalenguaje de la NEM sin anclarla en la experiencia del grupo, puedo producir un silenciamiento involuntario: el estudiantado comprende que hay un saber legítimo que el maestro porta, pero no reconoce en él su propia vida ni sus preguntas.

La interculturalidad crítica en riesgo de volverse retórica

Catherine Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica no es un enfoque multicultural que suma culturas yuxtapuestas, sino una apuesta por transformar las estructuras de poder que subordinan ciertos saberes. En el aula, esto exige reorganizar la arquitectura del diálogo para que los saberes situados del estudiantado —sus lenguas familiares, sus prácticas comunitarias— ocupen un lugar activo en la construcción del aprendizaje.

Si opero desde un lenguaje técnico ajeno al lenguaje del estudiante, la interculturalidad crítica corre el riesgo de convertirse en retórica: se habla de pluriculturalidad, se citan autores decoloniales, pero el acto pedagógico sigue organizado desde el centro epistémico del docente-experto, y los saberes del estudiantado permanecen en la periferia.

Pirámide del Sol en Teotihuacán, 1878, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La NEM y la epistemología del aprendizaje situado

El Plan de Estudio 2022 representa una ruptura con los modelos curriculares anteriores, frente a la tradición de un currículo fragmentado en asignaturas, propone campos formativos: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; De lo humano y lo comunitario, que reconocen la integralidad del aprendizaje y su enraizamiento en la vida de las comunidades (SEP, 2022). Esta propuesta dialoga con la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos (2009) y con los aportes de la educación popular.

La noción de aprendizaje situado, que Jean Lave y Etienne Wenger (1991) desarrollaron y que la pedagogía crítica latinoamericana ha retomado, sostiene que el conocimiento no es una entidad abstracta que se transmite de una mente a otra, sino una práctica producida en contextos específicos. Para la NEM, esto se traduce en proyectos comunitarios: el punto de partida del acto educativo es la vida de la comunidad, y el conocimiento disciplinar se convoca para iluminar y transformar esa vida.

En mi aula, esto implica preguntas como ¿qué saberes sobre el territorio tienen niñas, niños y adolescentes que crecen en Azcapotzalco?, ¿qué conocimientos sobre historia y justicia circulan en sus familias?, ¿qué lenguas y narrativas han heredado de sus comunidades de origen? Estas preguntas no son decorativas: son el núcleo desde el cual puede construirse un aprendizaje que no colonice, sino que dialogue. El reto es no convertirlas en procedimientos técnicos sin antes haber escuchado genuinamente.

Mi práctica reflexiva: cuando el lenguaje se vuelve barrera

A lo largo de más de quince años de experiencia docente, y particularmente en el trabajo con el grupo de sexto grado durante el presente ciclo escolar, he identificado situaciones recurrentes en las que mi propio lenguaje pedagógico se convierte en una barrera entre mi intención decolonizadora y la concreción del acto educativo.

Una de esas situaciones ocurre al enunciar los propósitos de aprendizaje. Cuando digo: “vamos a desarrollar un proceso de construcción de conocimiento situado sobre las transformaciones sociales de la Edad Media en relación con nuestro presente comunitario”, produzco en muchos estudiantes alejamiento, no aproximación. En cambio, si digo: “vamos a ver qué relación tiene la historia de hace mil años con lo que vive hoy tu familia”, el contenido sigue siendo el mismo pero la distancia epistémica se transforma de manera radical.

Otro momento crítico aparece durante la exploración de saberes previos. Ya que con frecuencia reformulo de inmediato la respuesta espontánea de un estudiante en términos “correctos” desde el lenguaje académico. Esa reformulación, aunque bienintencionada, opera como microdispositivo de colonialidad: el saber del estudiante es reconocido pero inmediatamente traducido a otro código, señalando implícitamente que ese código es el válido y el del estudiante es sólo un borrador.

Donald A. Schön (1983) habla de la reflexión en la acción como competencia central del profesional reflexivo: la capacidad de observar el propio

desempeño y modificarlo en tiempo real. Para mí, esto significa una vigilancia constante sobre mi propio lenguaje: ¿estoy usando las palabras para abrir o para cerrar?, ¿cito a un autor para iluminar la experiencia del estudiante o para exhibir un saber que él no tiene?

Género y antirracismo como dimensiones inescindibles

Esta tensión no puede abordarse sin las perspectivas de género y antirracistas que también articulan la NEM; debido a que el lenguaje técnico puede reproducir colonialidad de género cuando invisibiliza a las niñas o reproduce estereotipos sobre sus capacidades. Bell Hooks (1994) y Marcela Lagarde (2005) señalan que la educación transformadora debe atender simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva y política del aprendizaje, lo que me obliga a vigilar no sólo el contenido de mi discurso, sino el tono con que respondo a unos y otras, los ejemplos que elijo y las voces que amplifico.

La perspectiva antirracista, en el contexto mexicano ligada a la ideología del blanqueamiento que Olivia Gall (2004) ha analizado, también me exige examinar qué narrativas sobre diversidad étnica circulan en mi aula, qué apellidos pronuncio con naturalidad y cuáles tuerzo, qué saberes indígenas o afromexicanos incorporo en mis secuencias y con qué jerarquía.

Orientaciones para una Interculturalidad crítica no tecnicizada

Las orientaciones que propongo a continuación, emergen de mi práctica y son coherentes con los principios de la NEM. No son técnicas cerradas —lo que sería paradójico en un texto que critica la tecnicización—, sino disposiciones éticas que cada docente puede habitar desde su propio contexto.

Lomas de Tacubaya (detalle), 1871, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acuerdo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La escucha como acto político

Escuchar de verdad significa diferir el momento de la formalización conceptual para que el saber del estudiante tenga tiempo de desplegarse. En la práctica, inicio mis secuencias con narración oral, es decir, antes de introducir el contenido, abro un espacio para que el estudiantado comparta experiencias familiares o comunitarias relacionadas con el tema. Esas narrativas no son calentamiento previo al aprendizaje real, sino que son el aprendizaje real y del cual el contenido curricular es una profundización.

El lenguaje accesible como compromiso decolonial

Construir puentes entre el lenguaje técnico y el lenguaje cotidiano no significa empobrecerlo: significa hacerlo de manera explícita y dialogada. Cuando introduzco un concepto especializado, pregunto primero cómo lo llaman o lo viven mis estudiantes, construyendo así un glosario colectivo que es, a la vez, riguroso y propio; Freire (1970) llamó a esto *tematización*. En la NEM se operacionaliza a través del trabajo con problemas comunitarios, donde el lenguaje técnico emerge de la experiencia en lugar de imponerse sobre ella.

Catedral de Oaxaca (detalle), 1887, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA. Acervo Constitutivo 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La comunidad como currículo viviente

En Azcapotzalco, esto significa vincular los contenidos de historia con las memorias familiares sobre la industrialización del barrio, conectar las ciencias naturales con prácticas de medicina casera conservadas por algunas familias, o relacionar los contenidos de español con narrativas orales en lenguas indígenas que algunos estudiantes conocen sin que la escuela lo haya reconocido. El docente que conoce los mercados, las fiestas patronales y las historias de llegada de sus familias tiene herramientas pedagógicas que ningún libro de texto puede ofrecer.

La evaluación como reconocimiento epistémico

Si el aprendizaje se construye desde saberes situados, la evaluación debe reconocer esos saberes como logros. En la NEM, la evaluación formativa es un proceso continuo y cualitativo, orientado al desarrollo integral (SEP, 2022). Esto me permite incluir como evidencias, los productos que reflejen la voz del estudiantado como diarios de campo, relatos comunitarios, cartografías sociales, entrevistas a personas mayores de la familia o expresiones artísticas vinculadas a los campos formativos.

Discusión y conclusiones

La tensión entre tecnicización y decolonización no se resuelve con una decisión técnica: se aborda con una decisión ética permanente. No puedo instalarme en la comodidad de dominar el lenguaje del currículo y aplicarlo con fluidez sin someterlo a una vigilancia crítica constante sobre a quién sirve, a quién incluye y a quién excluye.

La Interculturalidad crítica como Eje articulador no es una casilla que marcar en el planeamiento, sino que además es una disposición activa de escucha y redistribución del poder epistémico en el aula. Mis estudiantes no llegan vacíos, llegan también portadores de saberes, lenguas e historias que merecen ser convocados no como simples recursos didácticos para ser explotados, sino como fuentes genuinas de conocimiento que enriquecen a toda la comunidad de aprendizaje.

Este artículo es, en sí mismo, un ejercicio de honestidad incómoda porque está escrito en el lenguaje académico que el contexto institucional requiere, lo que implica necesariamente cierta tecnicización. Su propósito es, paradójicamente, invitarme —e invitar a quien lo lea— a desconfiar de ese lenguaje cuando se convierte en pantalla, y a buscar siempre, detrás de las categorías y los marcos teóricos, la voz concreta de niñas, niños y adolescentes que nos esperan cada mañana.

Ahuéhuete de la noche triste (detalle), 1891, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre lienzo. Colección Particular; reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Las cuatro orientaciones propuestas: la escucha como acto político, el lenguaje accesible, la comunidad como currículo viviente y la evaluación como reconocimiento epistémico, no son técnicas cerradas sino horizontes abiertos. Su valor no reside en su originalidad teórica sino en su fidelidad a la experiencia cotidiana del aula, ese espacio donde, cada día, se decide si reproducimos el mundo como está o comenzamos a construir uno diferente. ❖

De la fragmentación a la comunidad: la construcción de la Zona Escolar 20 desde la interculturalidad crítica

Por Wendy Citlalli Bahena López

Los municipios de Cadereyta de Montes y Tolinán forman parte del semidesierto queretano, una región caracterizada por su riqueza cultural y la presencia de comunidades indígenas otomíes-chichimecas. En estos territorios, las prácticas culturales, las tradiciones y las formas de organización comunitaria continúan vigentes, constituyendo un elemento fundamental en la vida cotidiana. Sin embargo, históricamente, estos saberes no siempre han sido plenamente integrados en los procesos educativos formales, lo que plantea el desafío de construir una escuela que dialogue de manera más directa con su contexto.

En muchas ocasiones, las zonas escolares se conforman a partir de estructuras administrativas que no siempre logran consolidarse como verdaderas comunidades educativas. Las prácticas aisladas, las dinámicas ya establecidas y, en algunos casos, los prejuicios profesionales, dificultan la construcción de un trabajo colectivo con sentido compartido. Esta fue la realidad inicial de la Zona Escolar 20 de telesecundarias en el estado de Querétaro, creada en el ciclo escolar 2018-2019 con el propósito de brindar una mejor atención a docentes, estudiantes y familias. Su integración implicó la unión de dos municipios: Cadereyta de Montes y Tolinán, territorios con una profunda riqueza cultural y una fuerte presencia de población indígena otomí.

Sin embargo, esta unión representó un desafío importante. Ambas regiones provenían de zonas escolares previamente consolidadas, con formas propias de trabajo. El reencuentro entre docentes, la construcción de acuerdos y el trabajo colaborativo no fueron procesos inmediatos. Era necesario algo más que una reorganización administrativa: se requería construir identidad propia.

Ante este escenario, surgió una propuesta que marcaría un punto de partida: la realización de una muestra cultural y artística en la que cada telesecundaria que comprende la zona compartiera lo que realizaba en su comunidad. La zona escolar 20 estaba conformada en ese entonces

por 12 escuelas y aunque en un inicio el proceso se planteó como una actividad de integración, pronto abrió cuestionamientos más profundos: ¿cómo lograr que estudiantes y familias se reapropiaran de su cultura?, ¿cómo devolverle a la escuela su sentido comunitario después de años de una enseñanza centrada en competencias?, ¿cómo reconocer a la comunidad como eje del proceso educativo? Las respuestas a estos cuestionamientos comenzaron a construirse desde la práctica.

Con el paso del tiempo, esta iniciativa permitió visibilizar la riqueza cultural del semidesierto queretano, especialmente de la influencia indígena otomí, presente en ambos municipios. La participación de madres, padres de familia y comunidad en general dejó de ser periférica para convertirse en elemento central en este proceso lo que resultó fundamental la incorporación de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Particularmente, el enfoque de los múltiples lenguajes permitió fortalecer la conexión entre escuela y comunidad.

La colección de libros *Múltiples lenguajes* (uno por cada grado escolar) promovió diversas formas de expresión —literarias, visuales, artísticas y científicas— favoreciendo la creatividad, la reflexión y el reconocimiento de la diversidad cultural como parte del aprendizaje. A la par, el Eje articulador Interculturalidad crítica ofreció un marco para comprender que no basta con reconocer la diversidad, sino que es necesario cuestionar las relaciones de poder que históricamente han generado desigualdades entre culturas, municipios, comunidades y, en este caso, docentes. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio de transformación donde se valoran los saberes comunitarios, se visibilizan las identidades y se promueve una educación más justa y significativa. La incorporación de la interculturalidad crítica permitió comprender que es necesario cuestionar las estructuras que históricamente han generado desigualdades. En este sentido, se concibe a la escuela como un espacio privilegiado para la transformación social, donde la práctica docente debe propiciar la reflexión sobre las condiciones de desigualdad que atraviesan a los sujetos y sus contextos.

Como señalan Mendieta y García, la interculturalidad crítica implica problematizar las asimetrías entre culturas, las cuales se encuentran sostenidas por procesos históricos y lógicas hegemónicas que se reproducen en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, se trata de evidenciar las relaciones de poder que generan subordinación entre culturas y territorios, promoviendo reflexiones que permitan desactivar las violencias simbólicas presentes en los procesos educativos (Mendieta y García, 2023, pp. 43, 49–50).

A seis años de aquella primera edición, y a siete años del nacimiento de la Zona Escolar 20, ésta ha logrado consolidar un programa cultural y artístico que crece y se fortalece en cada ciclo escolar. Las actividades se han llevado a espacios representativos de los municipios de Cadereyta y Tolimán, mostrando no sólo el trabajo escolar, sino la riqueza cultural de las comunidades. Asimismo,

autores como Walsh (2009) y Viaña (2010) plantean que la interculturalidad crítica es un proyecto en construcción que busca no sólo el reconocimiento cultural, sino la valorización de los saberes y formas de vida de los pueblos, como alternativas frente a las crisis de las sociedades modernas. En este marco, la escuela puede contribuir a visibilizar el valor de las estructuras comunitarias —como los pueblos originarios, agrarios y campesinos— donde la participación de las diversidades constituye la base para una democracia más justa (Mignolo, 2014; Walsh, 2014; Viaña, 2010).

Este proceso ha permitido algo más profundo que la realización de eventos: ha contribuido a romper paradigmas, a disminuir prejuicios entre docentes y a construir una visión compartida. Hoy, la zona escolar no se concibe como la suma de dos estructuras anteriores, sino como una identidad propia: la Zona Escolar 20 de Cadereyta y Tolimán. Por consecuencia, se ha fortalecido la participación activa de estudiantes, familias y autoridades, reconociendo a la comunidad como núcleo integrador del proceso educativo. En este sentido, la cultura no es un elemento decorativo, sino el centro desde el cual se construyen aprendizajes, identidad y sentido de pertenencia.

Voces de la comunidad: experiencias que dan sentido

La consolidación de la Zona Escolar 20 no sólo se manifiesta en su organización interna, sino también en las experiencias significativas de quienes participan de manera directa en las actividades escolares. En este sentido, las voces de estudiantes y familias permiten comprender el impacto formativo y comunitario de estas iniciativas.

Desde la perspectiva estudiantil, la participación en este tipo de experiencias ha favorecido el desarrollo personal, la convivencia y la valoración del esfuerzo colectivo. Algunos comentarios son:

- “Este tipo de eventos son muy importantes porque nos permiten conocer y representar distintas expresiones, como bailables, poemas o tradiciones. Nos ayuda a valorar todo lo que podemos aprender y compartir.” (José Armando, estudiante de tercer grado, Telesecundaria Carmen Serdán, Cadereyta de Montes).
- “Participar en estos eventos nos deja mucha satisfacción, porque todo el esfuerzo que ponemos se ve reflejado al final. Nos ayuda a desarrollar habilidades y a convivir con otros compañeros, lo cual es muy importante para nosotros como jóvenes.” (Zet, estudiante de tercer grado, Telesecundaria Carmen Serdán, Cadereyta de Montes).
- “Nos ayuda a fomentar nuestras tradiciones y expresiones artísticas, pero también a convivir. No sólo es ensayar, sino aprender y desarrollarnos como personas.” (Yoselin, estudiante de tercer grado, Telesecundaria Carmen Serdán, Cadereyta de Montes).

Por su parte, las familias reconocen el valor de estos procesos como espacios de participación y construcción colectiva:

“Como mamá, fue una experiencia muy enriquecedora. Pudimos ver el trabajo y la dedicación de los jóvenes y de los maestros. Mi hijo participó y se emocionó mucho. Fue un trabajo en equipo entre profesores, padres y alumnos. Son momentos muy valiosos que se quedan como recuerdos importantes.” (Minerva, madre de familia Telesecundaria Carmen Serdán, ciclo escolar 2023–2024).

El proceso de consolidación de la Zona Escolar 20 también puede comprenderse a partir de las voces de quienes han acompañado su desarrollo desde funciones de liderazgo. En este sentido, la experiencia desde la supervisión escolar permite identificar los avances en la articulación del trabajo educativo y comunitario. Al respecto, se reconoce que este proceso ha sido significativo tanto en el ámbito profesional como en el personal, al consolidarse como un espacio de convivencia, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad cultural:

- “Ha sido una experiencia muy enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional. Ha permitido fortalecer la convivencia entre alumnos, docentes y directivos, así como valorar la diversidad cultural de los municipios. La expresión a través de distintos lenguajes artísticos ha favorecido una participación activa e incluyente. En cuanto a los retos, se identifican principalmente aquellos relacionados con la coordinación entre contextos diversos, la logística y la construcción de acuerdos; sin embargo, estos desafíos se transformaron en oportunidades para fortalecer el trabajo colegiado. La participación de la comunidad ha sido clave para fortalecer el sentido de pertenencia. Además, esta experiencia ha promovido el respeto y la valoración de las distintas culturas, visibilizando la riqueza cultural de cada comunidad y fomentando la inclusión y el aprendizaje mutuo.” (Paul Yussel Fuente Cantero, Supervisor de la Zona Escolar 20, 2021–2026).

Luz en el cielo, 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



- “Desde la función que desempeñamos en el Departamento de Telesecundarias, es fundamental involucrarnos directamente en estos procesos, ya que no se puede impulsar aquello que no se conoce a fondo. La conformación de la Zona Escolar 20 respondió en su momento a una lógica administrativa; sin embargo, el verdadero reto ha sido construir una identidad que trascienda esa organización inicial. A través del acompañamiento al supervisor, docentes y figuras técnico-pedagógicas, ha sido posible observar una disposición real al trabajo colegiado, lo cual ha permitido sembrar las bases de una identidad propia como zona escolar, más allá de la pertenencia municipal. La consolidación de espacios académicos y culturales, donde participan no sólo alumnos y docentes, sino también padres de familia, ha fortalecido el sentido de pertenencia. Hoy, el hecho de que la zona cuente incluso con elementos que la identifican, como un logo propio, refleja que este proceso ha dejado de ser un ideal para convertirse en una realidad.
- "En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, este avance también implica transitar hacia formas de trabajo más colaborativas, superando prácticas individualistas y reconociendo las particularidades de cada contexto. Si bien es un proceso gradual, la Zona Escolar 20 ha logrado construir un sentido de identidad gracias al compromiso de todas las figuras educativas que la integran." (Subjefe Técnico Pedagógico, Jhonny Jurado, Departamento de Telesecundarias).

Valle de México, 1877, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 160 × 229,7 cm, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La experiencia de la Zona Escolar 20 permite reconocer que la construcción de una comunidad educativa no depende únicamente de su conformación administrativa, sino de la capacidad de sus integrantes para generar sentido compartido. La articulación entre Cadereyta de Montes y Tolimán —municipios con profundas raíces en la cultura otomí— ha permitido trascender fronteras institucionales para consolidarse como una sola identidad. A través de la interculturalidad crítica, esta herencia cultural ha dejado de ser implícita para convertirse en un eje central de la práctica educativa. Así, la escuela, la comunidad y las raíces culturales se entrelazan para dar forma a un proyecto educativo con identidad propia.

Como lo plantea Paulo Freire, “la escuela no puede todo, pero puede algo”, y es precisamente en ese “algo” donde radica su potencial transformador. La Zona Escolar 20 es muestra de ello: un espacio donde la educación, al construirse desde la comunidad, logra generar cambios significativos en la formación de las y los jóvenes queretanos. En este proceso, la muestra cultural ha sido un elemento clave al convertirse en un punto de encuentro donde convergen saberes, identidades y esfuerzos colectivos, permitiendo que lo que en un inicio fueron escuelas con trayectorias distintas hoy se reconozca como una sola comunidad educativa. Así, más allá de su carácter artístico, la muestra cultural ha contribuido a unificar la zona, fortaleciendo el sentido de pertenencia y consolidando una identidad compartida que da sentido al trabajo educativo. ❖

Patio del Exconvento de San Agustín, 1860, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Currículo integrado y escuela democrática: una crítica a la fragmentación epistémica desde la Nueva Escuela Mexicana

por Luis Daniel Torres Gómez

Este ensayo sostiene una tesis central: la fragmentación curricular de la escuela moderna limita la comprensión crítica de la realidad, mientras que la integración curricular, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), abre la posibilidad de una educación democrática, situada y socialmente significativa. Sin embargo, esta tesis no surge del vacío ni únicamente de la reflexión teórica, sino del contraste entre ésta y mis experiencias docentes. Soy docente de matemáticas en una escuela pública del estado de Querétaro, egresado de la Escuela Normal de dicha entidad, con ocho años de servicio en educación básica. En este tiempo, mi ejercicio docente se ha configurado a partir de experiencias concretas, como el contacto cotidiano con estudiantes de educación pública en nivel básico, con sus contextos y con las tensiones que se viven en el aula cuando el conocimiento teórico y escolar choca con la vida real, las creencias y la cotidianidad.

Para ello me parece importante que los docentes comprendamos cómo la escuela moderna no es una institución neutral. Surge históricamente vinculada a la consolidación del Estado-nación y al desarrollo del capitalismo industrial, lo que ha organizado el conocimiento en disciplinas separadas, evaluadas bajo lógicas de eficiencia, control y estandarización. Esta transición, ocurrida entre finales del siglo XIX y principios del XX, produce una forma específica de subjetividad: estudiantes que aprenden contenidos desarticulados, con escasa relación con su vida cotidiana, cuyos saberes, cosmovisiones y formas de vida son percibidos —por el Estado, por la política educativa y por los discursos institucionales dominantes— como obstáculos para el progreso nacional industrializado.

Este proceso no ocurre de manera abstracta, se concreta mediante dispositivos como la evaluación estandarizada, la organización por asignaturas y la fragmentación del conocimiento en “aprendizajes

esperados", lo que responde a una racionalidad tecnocrática. Así pues, la tecnocracia puede entenderse como una forma de organización en la que el saber se especializa, se monopoliza por expertos y se aplica bajo criterios de cálculo, eficiencia y control, desplazando dimensiones éticas, sociales y políticas. En el contexto educativo, esto se traduce en una subjetividad que reduce al estudiante a una función productiva: se diseñan currículos diferenciados y clasificatorios, sustentados en una lógica científica de eficiencia y control, en los que se espera que el aprendizaje de la niña y del niño se reduzca a conductas observables, expresadas como aprendizajes esperados, depositados por expertos ajenos a la realidad de las educandas y los educandos, su contexto e historia, en múltiples asignaturas. Estos currículos fueron estructurados a partir de la división y fragmentación del conocimiento en áreas separadas, lo cual permite su gestión y evaluación bajo criterios de logro-tiempo, es decir, el cumplimiento de objetivos en un periodo determinado.

De este modo, se forman sujetos burocráticos, generalistas, carentes de una comprensión crítica de la realidad. Se trata de una subjetividad deshumanizada, vista como capital sustituible si no alcanza las metas productivas; el trabajador especializado cumple una función limitada dentro de una organización específica. No requiere una formación integral, sino adquirir un conjunto de saberes que operan como instrumento de control social. Las comunidades, las familias, sus saberes y su cultura son invisibilizados y aculturizados para mostrar aquiescencia ante este tipo de conocimiento que promueve nuevos valores, creencias, modelos de conducta y un saber técnico mínimo que le permita producir, distribuir y, al mismo tiempo, mostrar una disposición voluntaria e "inteligente" hacia los fines del sistema capitalista.

Valle de México desde el cerro de Atzacualco (detalle), 1873, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Como señala Jurjo Torres Santomé, las políticas educativas contemporáneas tienden a construir subjetividades alineadas con un ideal de vida urbano, productivo y competitivo, en lo que él denomina *la construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Esta homogeneización no es accidental ni neutral: es promovida por políticas educativas, discursos institucionales y prácticas escolares que privilegian ciertos saberes y formas de vida sobre otros. El Estado, por medio del currículo oficial, proyecta un modelo de ciudadano deseable que responde a una visión urbana, letrada y orientada al consumo, mientras que los conocimientos, cosmovisiones y formas de vida de comunidades rurales, indígenas o populares son con frecuencia invisibilizados o presentados como obstáculos para el “progreso nacional”. Desde mi experiencia en secundaria, he sido testigo de cómo este modelo impacta en el autoconcepto de estudiantes cuyas familias trabajan en la construcción o en el campo: sus saberes y su cultura rara vez aparecen en los libros de texto, y tampoco son validados por los reglamentos escolares ni, en general, por el *habitus* de los sistemas educativos.

Frente a este modelo, la NEM plantea una reorganización del currículo que merece ser comprendida en su profundidad, más allá de las menciones superficiales. El Plan de Estudio 2022 propone una estructura articulada en Campos formativos. Los contenidos de las disciplinas se organizan en este sentido al problematizarse con la realidad de las y los estudiantes, mediante la incorporación de siete Ejes articuladores —Pensamiento crítico, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas, Inclusión e Interculturalidad crítica— y del trabajo mediante proyectos comunitarios, escolares y de aula. Esta organización no es decorativa: representa una apuesta explícita por superar la fragmentación disciplinar y por vincular el conocimiento con la vida comunitaria. Los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) no son fines en sí mismos, sino medios para comprender la realidad. Los Ejes articuladores permiten dotar de sentido a los contenidos, articulándolos con problemáticas sociales concretas.

Desde la perspectiva de la integración curricular, el conocimiento no debe organizarse por disciplinas aisladas, sino a partir de problemas reales que emergen de la experiencia de los sujetos. Esta postura, desarrollada por James A. Beane —quien sostiene que el currículo integrado debe construirse desde cuestionamientos personales y sociales que los jóvenes identifican como significativas—, posibilita ensanchar la ciudadanía de todos los agentes educativos: maestros, alumnos, padres de familia y la comunidad en general. Es decir, le permite al sujeto encontrar resonancia y posibilita democratizar y politizar a los agentes educativos, pues la vida colectiva siempre implica relaciones de poder, exclusiones y, por ende, un constante cuestionamiento de éstas. La NEM, mediante la problematización de la realidad, hace posible esta conexión; los contenidos de un Campo formativo y los Ejes articuladores no se abordan como hechos aislados, sino como preguntas, preocupaciones ciudadanas y problemas globales, nacionales y territoriales, con un único fin: posibilitar la construcción de un nosotros frente a un ellos.

Barranca de Tizapán (detalle), 1874, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Sin duda esto se conecta con la pedagogía crítica de Paulo Freire, para quien la educación auténtica no puede ser depósito de contenidos ajenos, sino diálogo con la realidad vivida. A su vez, la noción gramsciana de hegemonía cultural ilumina el modo en que la escuela opera como espacio de disputa: reproducir el orden existente o contribuir a su cuestionamiento. La NEM, en tanto reconoce explícitamente la interculturalidad crítica y el pensamiento crítico como Ejes articuladores, abre un espacio curricular donde estas posturas pueden vincularse de manera pedagógicamente concreta a través de los proyectos, de las discusiones en comunidades de aprendizaje y del abordaje interdisciplinario y transdisciplinario que promueve el Plan de Estudio mediante sus sugerencias metodológicas.

Esta articulación teórica se vuelve viva en la práctica docente. Como mencioné, soy profesor de matemáticas en educación secundaria en el estado de Querétaro, y recuerdo con claridad una secuencia didáctica que desarrollé con estudiantes de tercer grado, en la que la enseñanza de la ecuación de la recta y la proporcionalidad directa partió de una problemática social en concreto. Por lo general, este tema es tedioso: aprender la fórmula para encontrar la ecuación de la recta, la de la pendiente y, por último, graficar. Todo esto hacía

muy difícil que los estudiantes se sintieran atraídos por el nuevo contenido. Yo trabajo en una comunidad obrera de las periferias de la ciudad de Querétaro; mis estudiantes son en su mayoría hijos de obreros o madres solteras, y enfrentan problemas sociales derivados de sus condiciones de vida. No ven en la escuela una posibilidad de transformación. Escucho seguido frases como “prefiero trabajar porque no me aburro”, “me gusta tener mi propio dinero”, “me gusta irme al trabajo de mi papá porque ahí le ayudo a cargar cosas, llevar material y no hay un prefecto regañando”. En este marco, entendí hacia dónde debía dirigir mi lectura de la realidad. Comprendí que esas frases no eran opiniones aisladas ni una patología de la conducta rebelde de mis estudiantes hacia el estudio, sino una forma central de reconocimiento social. No sólo eran opiniones individuales, sino expresiones de una cultura compartida donde el trabajo, la autoridad y el conocimiento entran en juego.

Entendí, después de haber leído a Pierre Bourdieu, Paul Willis y Raymond Williams, cómo todo aquello que plasmaban en sus libros sobre la cultura y la reproducción social lo vivía día con día. Comprendí que mis estudiantes no pueden separarse de sus condiciones materiales y que lo que a veces parece rebeldía es, en realidad, una resistencia que desarrolla una actitud crítica hacia la escuela, considerándola inútil y ajena a su realidad, y que genera prácticas como el desinterés por el estudio o la priorización del ingreso económico inmediato. De esta forma, reflexioné sobre cómo evitar que esta postura se leyera únicamente como una manera de resistencia cultural que, a su vez, terminara reproduciendo su posición social, y cómo empezar a presentarles las matemáticas como una herramienta para ampliar sus oportunidades.

Rocas de Atzacotalco (detalle), 1874, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Museo Nacional de Arte, INBA. Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Valle de México desde las lomas de Tacubaya (detalle), 1894, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Con base en esta lectura surgió mi plan de clase: abordar las condiciones laborales de un trabajador de la construcción en Querétaro. En lugar de introducir la fórmula y pedir ejercicios de sustitución, planteamos una pregunta inicial: ¿cuánto gana realmente alguien que construye las casas en las que vivimos?

El estudiantado modeló matemáticamente el salario del trabajador en función del tiempo, calculando los ingresos diarios —representados con la letra “y”— y su relación con el tiempo, representado en el eje “x”, así como los ingresos semanales, semestrales y anuales, utilizando la proporcionalidad directa y rescatando también la noción de términos semejantes. Posteriormente, contrastamos ese ingreso con el valor de venta de la vivienda construida, lo que permitió estimar, por medio de una resta, la diferencia entre el valor producido y el salario recibido. El ejercicio abrió, de manera orgánica, la posibilidad de discutir la noción de plusvalía, así como problemáticas éticas: derechos laborales, riesgos de trabajo y condiciones de vida. Lo que me sorprendió fue la calidad del debate: varios estudiantes reconocieron la situación de sus propios padres o familiares, hasta el punto de descubrir que el trabajador no era dueño ni de su propio trabajo, dinero o tiempo. El contenido matemático se convirtió en una herramienta para comprender la realidad social. No lo habría logrado si me hubiera limitado a seguir el libro de texto de manera lineal. Así, introducir la fórmula de la ecuación de la recta adquirió un mayor sentido: la constante “m” representa el salario semanal del trabajador, la variable “x” las semanas trabajadas y “y” el ingreso total obtenido. El alumnado comprende que, mientras más trabaja, mayores sus ganancias; sin embargo, también advierte que aunque trabaja más que la constructora, su salario sigue estando por debajo del monto por el que éste comercializa su trabajo. Además, se conectó con una idea muy potente de las matemáticas como ciencia con métodos propios que también formaliza la realidad y estructura la mente en una forma y en un espacio.

Esta experiencia me mostró cómo la integración curricular en el marco de la NEM no consiste en sumar disciplinas, sino en reorganizar el conocimiento desde problemas significativos. En términos del Plan de Estudio 2022, esta secuencia articuló el Campo formativo de Saberes y pensamiento científico con el eje de Pensamiento crítico, y generó condiciones para abordar PDA de distintos grados de manera simultánea. El aprendizaje dejó de ser acumulación de contenidos y se convirtió en interpretación crítica del mundo. Esto es precisamente lo que Beane entiende por currículo integrado y que Freire llamaría *situación generadora*: un punto de partida en la experiencia real del estudiantado para construir conocimiento con sentido.

No obstante, sería deshonesto omitir las tensiones. Implementar este tipo de proyectos en el marco de la NEM requiere sortear presiones institucionales; padres de familia que preguntan si “se está viendo el programa”, directivos que demandan evidencias de evaluación meramente estadísticas, y colegas que trabajan en más de dos escuelas con muy pocas horas —es decir, en condiciones estructurales precarias— que además desconfían de metodologías que se alejan del libro de texto convencional. Estas tensiones estructurales y en las prácticas cotidianas docentes no son anecdóticas: revelan que la homogeneización que critica Torres Santomé no opera sólo desde el currículo oficial, sino también desde la cultura escolar arraigada. La disputa hegemónica de la que habla Gramsci se libra cotidianamente en las reuniones de consejo técnico y en la planificación semanal.

En tal sentido, esta experiencia, aunque personal, me permitió —a través del contraste con la teoría para leer mi propia realidad, y de la deliberación y mi autonomía profesional— tener esperanza en la NEM y confirmar que la escuela puede transitar hacia una forma democrática cuando deja de reproducir saberes fragmentados y comienza a construir conocimiento con el estudiantado, articulando teoría y experiencia.

Esta transición no se decreta desde una reforma curricular, aunque la NEM ofrece condiciones favorables para ello. Se construye en la práctica docente reflexiva, en la capacidad de convertir la experiencia en conocimiento crítico, y en la voluntad de reconocer que los saberes de las comunidades tienen valor epistémico propio. La democratización de la educación no se reduce a la participación formal ni al acceso universal: implica transformar las relaciones entre conocimiento, poder y experiencia.

La integración curricular, en el marco de la NEM, representa una posibilidad concreta de avanzar en esa dirección. No como garantía ni como receta, sino como horizonte de trabajo. Cada proyecto que parte de una pregunta real, el contenido que se articula con la vida de los estudiantes y todo debate que convierte el aula en espacio de reflexión crítica, es ya una forma de hacer escuela de otro modo. Y eso, desde mi propia experiencia, vale la pena defenderlo.

Es por ello que, como normalista y profesor de educación pública en nivel secundaria en el estado de Querétaro, pienso que democratizar la educación significa transformarla en parte del “Estado integral popular”: una institución que no reproduce hegemonía capitalista, sino que la cuestiona, forma sujetos críticos y articula luchas sociales. Otorgar poder político al sujeto implica reconocerle la capacidad de interpretar el mundo social, de nombrarlo, describirlo y emitir juicios sobre cómo es y cómo podría o debería ser. Democratizar no consiste únicamente en ampliar la participación formal, sino en transformar las relaciones de poder establecidas. Significa crear condiciones para que emerjan vínculos de resonancia entre los sujetos y las estructuras sociales: relaciones en las que las personas puedan responder y ser respondidas, afectando y siendo afectadas. Democratizar es posibilitar otro mundo desde el otro, por medio de una reconfiguración dual, transformar simultáneamente al sujeto y al entorno que lo constituye.

Una escuela democrática expresa, en realidad, una de las experiencias más vivas del derecho, esto es su capacidad de adaptarse a nuevas realidades sociales sin perder continuidad ni vaciar su sentido. La democratización de la democracia mediante los aparatos de Estado —como lo es la escuela— busca actualizar el significado de los valores y principios, acompañando los cambios sociales para mantener la vigencia y legitimidad de la norma como referente que ordena la vida pública. En otras palabras, se trata de actualizar el sentido constitucional a la educación, reconociéndola plenamente como un derecho humano, fundamental y político. ❖

Rocas (detalle). 1894. José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.





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.

La prefiguración de una praxis generadora en México: el profesorado de Educación Primaria frente al enfoque curricular en justicia social

por María del Refugio Magallanes Delgado

Introducción

La investigación educativa latinoamericana reciente se ha orientado al análisis teórico y empírico de modelos educativos alternativos para mostrar que es posible refundar la democracia, contener las desigualdades económicas y socioculturales, deconstruir procesos de escolarización hegemónicos, reivindicar la dignidad de las personas y construir un futuro mejor para todas y todos desde la educación con enfoque en justicia social (De la Cruz Flores, 2016; Torres Santomé, 2022; Yedaidé y Barniu, 2024; Marín-Che y Pinto-Sosa, 2024).

La justicia social como enfoque político considera a la educación como un bien primario que impulsa la equidad, apunala el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones basadas en la libertad y el fomento de la dignidad humana; reconoce, además, a los grupos minoritarios, lo cual conlleva la reconfiguración de la sociedad inclusiva, abierta a la diversidad y a la atención de los grupos históricamente marginados y de la población vulnerable. Por tanto, el currículo es un proyecto moral orientado a la democracia, la participación y la liberación (Torres Santomé, 2022).

Con el enfoque de justicia social, la refundación del sistema educativo implica la revaloración del conocimiento, la importancia de la escuela en el entramado social, la reestructuración del currículo y el rol del profesorado como agente

en un modelo educativo que busca ir más allá de la innovación de su práctica docente. Este viraje de la educación nacional en América Latina se comprende desde la urgencia de:

replantear el sistema educativo para hacerlo relevante a las necesidades del mundo de hoy [...] Todavía es necesario que, en su paso por las instituciones escolares, niñas, niños, adolescentes y jóvenes se apropien de saberes que les posibiliten el ejercicio de una ciudadanía plena [...] y generar un pensamiento alternativo y disruptivo (Vaillant, 2022, p. 141).

En esta reconsideración sobre los cambios significativo que necesita el sistema educativo, el punto de arranque para el pensamiento alternativo es la reflexión sobre lo común, la escuela y el rol docente. Respecto a la escuela se reconoce que no puede ser un espacio neutro. Si bien, cumple con la función de transmitir conocimiento, también:

es el gran territorio para el debate civilizador que tiene como fin la construcción de una democracia intercultural [...] se legitima y valora la acción dialogal; donde los estudiantes, maestros y familiares que acompañan los procesos educativos de los infantes debaten sobre aquello que los hace comunes, pero también reconocen las diferencias que los separan. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023a, p. 36).

Esto es, los intercambios de ideas entre iguales pone en evidencia lo que une a una comunidad en particular. Por tanto, lo común puede ser la condición racial, de género, de clase económica, cultural, política, entre otras. De esta manera, “lo comunar educativo como acto intencional de convertir algo en público, lleva a suspender los roles, estructuras y divisiones tradicionales” (Dussel, 2021, p. 206) para emprender rutas socioculturales diferentes en la educación.

En efecto, el espacio-tiempo para comunar lo educativo es el organizador curricular. El currículo es un medio para deshacer la apropiación existente para que haya posibilidades para un nuevo comienzo con una intencionalidad y pedagogía de lo común. En este sentido, los maestros como: “profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos [...] intelectuales que convocan a los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural” (SEP, 2023a, p. 57) son agentes que han de codiseñar el Programa Analítico mediante un ejercicio teórico y experiencial, es decir, deliberativo, lo cual implica el ejercicio de la autonomía profesional y curricular y un posicionamiento ético orientado a la transformación de la praxis.

En dicho contexto, el objetivo de esta investigación es analizar el rol del profesorado de Educación Básica como intelectual de la transformación generadora desde los referentes teóricos de los estudios decoloniales de la educación con enfoque en justicia social y que sustentan el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana

(NEM). En este modelo se afirma que el movimiento y enfoque decolonial son posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado, en virtud de que las y los docentes pueden tejer vínculos culturales e identitarios con la comunidad. En este sentido, el Consejo Técnico Escolar (CTE) a través del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes promueve la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación y acción participativa como una herramienta para resignificar la profesión docente.

En esta investigación se aplicó un método cualitativo y la técnica del análisis documental. Según Bautista Cárdenas (2021), la metodología cualitativa permite la comprensión de realidades complejas y diversas; explorar los significados de la experiencia humana y aproximarse a ellos, y captar los elementos subjetivos y contextuales de los procesos sociales mediante diversas técnicas y marcos teóricos. Por ende, analizar los marcos teóricos contextuales del profesorado como agente cultural e intelectual de la transformación social en México, como parte de un entramado y realidad socioeducativa decolonial latinoamericana es relevante en la comprensión del acontecer educativo actual.

De esta manera, el análisis de los estudios especializados y los documentos rectores del modelo educativo de la NEM (*Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* y los materiales derivados del mismo) se lleva a cabo a partir de varios conceptos centrales que sirvieron como categorías teóricas. El primer concepto es educación para el bien común desde una visión humanista decolonial, la cual “implica enfatizar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad” (Escofet, Gros y Payà, 2018, p. 58).

El segundo concepto es comunidad-territorio, considerada como el lugar en el que se entretejen los vínculos culturales e identitarios de los actores sociales convocados para la transformación: el estudiantado y el profesorado (SEP, 2022a). El tercer concepto es justicia curricular o social, la cual:

el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres Santomé, 2012, p. 9) .

El cuarto concepto es diseño curricular deliberativo entendido como el proceso reflexivo y práctico del profesorado para diseñar el Programa Analítico de cada fase escolar para alcanzar la concreción de los Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) seleccionados para el ciclo escolar (Tobón, 2023). Estos conceptos se articulan en los dos apartados del estudio y las conclusiones.

El modelo educativo de la NEM en el concierto decolonial

El Sistema Educativo Nacional (SEN), en el marco de la mejora continua de la educación de 2020, señaló que el país tenía la necesidad de: “una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos, que prevé la consecución de una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible” (Mejoredu, 2020a, p. 17). Estos dos atributos o pilares de la educación se toman como el horizonte de mejora que debe atender el SEN a fin de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) gocen del derecho a la educación (Mejoredu, 2020).

En esta lógica teórica decolonial y de derechos humanos, anunciar un compromiso de esta envergadura es congruente con los cambios al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (reforma de 2019, s/p), el cual enfatiza que “es imperativo deconstruir ideologías, injusticias y prejuicios para avanzar hacia una sociedad inclusiva y con justicia social”.

Así en 2022, el modelo educativo mexicano de la NEM se pronuncia por la reforma educativa integral, es decir, cambiar los fines de la educación, la escuela, los roles de los agentes involucrados y el currículo. Dichas reformas toman la fuerza con el discurso de la protección y defensa de la educación como derecho humano, la gratuidad y la obligatoriedad de la calidad, el aprendizaje de todas y todos los grupos sociales, el incremento de la igualdad de género, de la prioridad que se dará a los sectores de la población históricamente discriminados de la educación pública, la autonomía de los centros escolares, la descentralización pedagógica, entre otros (SEP, 2022a).

De esta manera, el SEN, al realinear “el sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales [...] y convertir en pregunta el vínculo con el mundo” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 26) define a los profesores como colaboradores del cambio cultural y social que se realizará desde la escuela, entendida como comunidad en sentido amplio. Así, el modelo educativo afirma que la comunidad configura a los sujetos como entes individuales y colectivos, con capacidad de exteriorizar y llevar a cabo procesos de intercambio recíprocos, mediante los cuales se amalgaman saberes que emergen de la realidad social, se problematiza el hecho educativo y se integra la enseñanza-aprendizaje, el quehacer docente y la gestión institucional como un todo que incita a la participación democrática desde la comunidad-territorio (SEP, 2022a).

Respecto a la comunidad, que afirma que una propiedad intrínseca es la obligación ética hacia el otro, de ahí que:

hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos (SEP, 2022a, p. 85).

De esta manera, lo primero que necesita saber el profesorado en julio de 2022, para llevar a cabo la concreción del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2024), es el origen de dicho documento rector, los dispositivos tecnológicos y novedades pedagógicas para desarrollar los programas y la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural. Esta secuencia reflexiva y operativa se muestra en la siguiente figura sobre el plan de estudio:

Surge en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Implica cambiar las lógicas y formas de relación pedagógica entre estudiantes y docentes, familias, la comunidad en general y las autoridades educativas mediante la reflexión y el diálogo.	Implica incorporar los conocimientos con los que se trabaja en el aula, con la realidad de la comunidad donde se encuentra inmersa la escuela y de quienes en ella participan. Establece las pautas con las que el personal docente diseña sus programas de trabajo y las actividades pedagógicas, considerando las características de la comunidad	La escuela, en cualquiera de las modalidades, es el espacio formativo que vincula el conocimiento y las vivencias de la comunidad, ahí se avivan costumbres, hábitos, lenguajes e identidades de los integrantes.
--	---	---

Fuente: SEP, 2022b, p. 51.

En este sentido, las finalidades de la transformación curricular comprenden (SEP, 2023b):

- a. Un currículo común con márgenes para desarrollos curriculares contextualizados;
- b. la transición a un currículo integrado en, desde y con las diversidades;
- c. el fortalecimiento de la autonomía docente al considerarlos como profesionales que contribuyen a la transformación social y
- d. favorecer una formación crítica e integral de niñas, niños y adolescentes

Es importante decir, que con pleno conocimiento de la polémica que provocan el modelo educativo vigente y los Programas Sintéticos de sus seis Fases (mismos que abarcan los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria) se inició la preparación de los docentes en el Taller Intensivo de Formación Continua para Docente en el CTE de agosto de 2022 para el primer acercamiento a:

1. Precisar el sentido y la función de los Programas Sintéticos. 2. Fortalecer la enunciación o formulación de los contenidos de estudio en los Programas Sintéticos de cada Fase, 3. Fortalecer la enunciación o formulación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, 4. Fortalecer el papel de los campos formativos en la transición hacia un currículo integrado que reconoce la diversidad de conocimientos y saberes, y 5. Ofrecer mayores elementos sobre el proceso de codiseño de los Programas Analíticos (SEP, 2022b, p. 16).

Cabe mencionar que este acercamiento, de acuerdo con Reyes Ruvalcaba (2024), es una parte de un proceso de apropiación curricular de las dimensiones y componentes curriculares del

Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, que lleva a cabo el profesorado como agente educativo. Sin embargo, existen variables que condicionan al magisterio en su proceso de apropiación curricular, entre ellas están “características personales [...] formación profesional [...] experiencia educativa [...] contexto institucional” (p. 77). Tales variables también influyen en el acceso al currículo, los medios o modos de mediación, es decir, los dispositivos y conductos materiales o digitales de que son provistos las y los docentes, la frecuencia de las mediaciones y los mediadores.

En este caso, el CTE es un dispositivo que da un significado nuevo a la profesión en el modelo educativo de 2022 mediante el trabajo colaborativo. Se hizo énfasis en la experiencia docente, la capacidad histórica del profesorado para participar de manera activa en las reformas educativas y el valor del CTE como comunidad dialógica profesional para la reflexión de la profesión y su práctica (SEP, 2022b).

De manera implícita, este planteamiento retoma la idea de la profesionalización “como una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética” (Perrenoud, 2004, p. 11). Por ende, la autonomía y la responsabilidad de la profesión “no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004, p. 12).

Suponer la práctica reflexiva de manera dialógica se vincula a los principios de la pedagogía crítica que, según Roberto Ramírez (2008), es una manera ética en la que la maestra y el maestro conciben a la educación como un medio para la identificación de problemas y emprender como intelectual ético la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura, la ciencia y los saberes reconstruidos en la escuela. Por lo tanto, la y el docente, asumen el compromiso con la justicia, la equidad y la emancipación de las ideologías dominantes; pero sobre todo, pone en común las voluntades e intenciones de los participantes en espacios de sociabilidad propios.

Sin embargo, Kenneth M. Zeichner (2009) afirma que luchar por la justicia social desde la escuela demanda varios cambios sustantivos en la formación del profesorado. Por tanto, las prácticas de justicia social, reflexión, investigación-acción y centros de desarrollo profesional docente han de formar al profesorado con planes de estudio en y para la justicia social. El objetivo de la formación docente para la justicia es preparar a las maestras y los maestros para que:

Sean conscientes de las circunstancias socioculturales, y reconozcan que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la ubicación de cada uno en el orden social; tengan una idea positiva de los alumnos de orígenes diversos y consideren los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como problemas que se deban superar; se consideren responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros educativos sean receptivos a todos los alumnos; comprendan cómo construyen los conocimientos los alumnos

y sepan estimular esta construcción; conozcan la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimientos de sus comunidades; utilicen sus conocimientos sobre la vida de sus alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar (Zeichner, 2009, pp. 43-44).

En este tenor, un recurso imprescindible en la materialización del currículo con enfoque en justicia social son los libros de texto para estudiantes y los materiales de apoyo para docentes. Por ello, en el CTE de agosto de 2023, se dio continuidad al Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes con el tema del conocimiento de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG) y su uso como materiales educativos que expresan los principios de la NEM. En los propósitos de esta temática se exhorta al profesorado a una adhesión activa a dichas obras como dispositivos culturales imprescindibles en la planeación didáctica porque en ellos se ha materializado la selección de contenidos relevantes en torno a saberes comunitarios y nacionales, el seguimiento de estrategias nacionales como la inclusión, la diversidad, la igualdad de género, entre otros, que comprometen el sentido de la transversalidad y evaluación (SEP, 2023b).

Marco ideológico del profesorado como agente de transformación social

Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso a disposición del profesorado de Educación Primaria, la versión preliminar de la trilogía *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* que comprendió las Fases escolares 3, 4 y 5, con el propósito de “brindar una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas” (SEP, 2023a, p. 3), es decir, enseñar con compromiso ético, tal como lo marcan los principios ideológicos de la lucha por la justicia social impulsada por Paulo Freire a fin de liberar a los grupos marginados de la sociedad mexicana. El instrumento común para este acto es el Programa Sintético (2022, por Fase) y la acción a realizar es el codiseño del Programa Analítico correspondiente a cada Campo formativo.

En esta trilogía se afirmó que codiseñar es “una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permita reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad” (SEP, 2023a, p. 3). Se suma a esta situación el hecho de que el profesorado se encuentra rodeado de tentaciones (procesos burocráticos que alientan la apatía y temor al cambio). Por tanto, frente a este panorama es esencial recordar que la educación es:

un proceso social en donde se trabaja en colectivo; ésta emerge de las raíces de la comunidad como expresión de los procesos sociales, culturales y

educativos. Su finalidad es fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador; así como la reflexión crítica, la participación ciudadana, el don de dar y compartir, como posturas ético políticas pedagógicas (SEP, 2023a, p. 6).

Colocar las raíces de la educación en los procesos comunitarios reclama una pedagogía humanista y crítica de tipo latinoamericano. Por ende, el diseño curricular sostiene una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural y promotora de los derechos humanos en los que subyacen horizontes de libertad y autonomía para educadores y educandos. Construir conocimientos a partir de experiencias propias, con el acompañamiento de diversos actores y vivir la cotidianidad con dignidad son anclas de una educación integral gestada y pensada en y para la América Latina (SEP, 2023a).

En efecto, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos, se efectúan adecuaciones para promover aprendizajes relevantes y significativos, se sustentan en los saberes comunitarios y las experiencias situadas de estudiantes, docentes y directivos; se ofrecen herramientas para el desarrollo futuro del estudiantado como ciudadano pleno y autónomo; y el centro escolar y la comunidad en general se beneficia del proyecto educativo derivado del currículo (Torres Santomé, 2012).

Un dispositivo valioso es la autonomía, la cual “se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas [...] tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad” (citado por Freire, 1997 en SEP, 2022b, p. 34). Para la NEM, la autonomía del profesorado está compuesta de dos dimensiones: la curricular y la profesional, de las cuales emerge una autonomía crítica que sustenta una praxis nueva.

En consecuencia, el profesorado hace uso de estas dimensiones de la autonomía para operacionalizar cinco objetivos (sep, 2023a):

1. Tomar como referencia el marco teórico del constructivismo social, la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y las filosofías latinoamericanas de la liberación;
2. visualizar al estudiantado como un cocreador del currículum;
3. concebir los proyectos educativos como una oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa;
4. diseñar estrategias de trabajo comunitario mediante aventuras de aprendizaje y
5. hacer suyo el Plan de Estudio en un sentido democrático

Por otra parte, esta trilogía busca generar una nueva sensibilidad en las maestras y los maestros respecto al Plan de Estudio y la NFLTG de Educación Primaria; la concepción curricular sustentada en “los pensamientos e

ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, felicidad, unidad, originalidad y emancipación” (SEP, 2023a, p. 7) articulados a una visión compartida entre los saberes y el conocimiento científico; y la formación de un sujeto histórico “afín al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico decolonial, capaz de transformar su realidad local y nacional mediante la interacción de la escuela con el territorio, en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios” (SEP, 2023a, p. 7).

Algo importante en estos exhortos sociopolíticos es el ejercicio de la autonomía profesional y curricular del profesorado. Por ende, en el codiseño el magisterio puede “crear experiencias pedagógicas que se sitúan en sus contextos” (SEP, 2023a, p. 10) con estos materiales educativos, sin perder de vista el perfil de egreso del estudiante de Educación Primaria, esto es, “la construcción de nuevas ciudadanías, con manejo en las artes y las ciencias, la historia y la cultura, desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales” (SEP, 2023a, p. 10).

Asimismo, se ha de romper el aislamiento del profesorado, la burocratización del sistema educativo, la apreciación negativa de la labor pedagógica, la pérdida del trabajo en academia, entre otras cosas, que obstaculizan el modelo educativo comunitario. El momento idóneo para emprender la deconstrucción de esta situación es la reunión mensual de CTE o en las academias escolares mediante la reflexión y análisis profundo. Los tres puntos centrales de la reflexión son:

1. El origen de todos los saberes que posee cada docente;
2. la contemplación de su ser en el mundo y
3. el reconocimiento de las dinámicas de poder y control ejercidas sobre el profesor para una praxis crítica y justa (SEP, 2023). Las implicaciones de estas reflexiones son las siguientes:

Valle de México desde las lomas de Tacubaya (detalle), 1894, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Por ende, la idea del profesor que educa en y para la justicia social va más allá del respeto a la diversidad; éste:

Aborda explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias (Zeichner, 2009, p. 44).

En este marco contextual, codiseñar un programa con esta ideología decolonial hace del profesorado y la escuela un agente y una agencia sociocultural, respectivamente, que tienen el cometido y compromiso ético de impulsar una revolución cultural que sea capaz de desarrollar una conciencia comunitaria más allá del territorio escolar, es decir, un pensamiento generador que resuelva problemas reales de los sujetos; problemas que tienen que ver con su situación. En este marco ideológico, el Programa Analítico:

es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas (SEP, 2023a, p. 37) .

Pero el codiseño no se hace de manera aislada sino en los espacios de formación continua, esto es, en las sesiones del CTE o en las academias para el caso de secundaria. Para Sergio Tobón (2023), el Programa Analítico es:

tener los procesos de desarrollo de aprendizaje organizados y con una secuenciación a lo largo del ciclo escolar, con base en los problemas que diagnosticamos en la comunidad, los cuales se abordan por medio de una determinada estrategia o estrategias [...] los proyectos [...] y manejar una temporalidad flexible en la cual se organicen los PDA que se van abordar a lo largo del ciclo escolar (3m40s-5m26s).

El Programa Analítico se configura en tres grandes planos: lectura de la realidad, integración curricular y contextualización, y codiseño de contenidos. Tobón (2023) enfatiza que “los tres planos muestran un proceso deliberativo de cada escuela para establecer como es que se va a llevar a cabo la formación a lo largo del ciclo escolar” (6m58s-7m4s), pero advierte que es sumamente importantes tener presente que:

1. El concepto de comunidad ha de entenderse de manera amplia, esto es, estudiantes, escuela, familias, población, y ambiente y fauna;
2. los tres planos son un ejercicio interpretativo de las profesoras y los profesores de la escuela, por ende, es un punto de inicio, y deben emplear instrumentos para levantar información de lo que acontece en la comunidad;
3. estos planos no incluyen la planeación didáctica, ésta es el tercer proceso de la concreción curricular del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* y es desarrollado por la profesora y el profesor de grupo y
4. un Programa Analítico es dinámico, por ende, puede y debe ser revisado en las sesiones del CTE para hacer las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad demande.

Iglesia de San Sebastián Mártir Chimalistac (detalle), 1880, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Conclusiones

El modelo educativo de la NEM toma la visión humanista decolonial para enfatizar la conexión existente entre la vida escolar y la vida social, la relevancia de currículo común con enfoque en justicia social y la prefiguración del profesorado como ente de pensamientos y acciones generadoras para la transformación sociocomunitaria. El rol de agencia del profesorado es posible en el CTE, ámbito de sociabilidad formal, en la que los docentes se reconocen como parte de una comunidad dialógica capaz de reflexionar y deliberar sobre la relevancia de enseñar y educar para generar conciencia crítica a partir del diseño del Programa Analítico.

De este modo, la educación con enfoque curricular en justicia social es un acontecimiento ético en virtud de que convoca al reconocimiento del profesorado como intelectual, de ahí que una educación social es posible si en la escuela se lucha por la transformación, a pesar de las adversidades. La transformación demanda que cada persona de las comunidades-territorio tengan conciencia de sí y de todo lo que hay a su alrededor, es decir, los otros, en su diversidad para emprender acciones conjuntas para el bien común.

Volcán de Orizaba desde la Hacienda de San Miguelito (detalle), 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Asimismo, para que los docentes desarrollen de forma sostenida un pensamiento generativo en y para la educación con justicia social, se requiere que las instituciones de educación superior propongan programas de formación inicial y posgrado densos en metodología y diseños cualitativos para la investigación-acción participativa y la intervención educativa y social; fundamentos de las epistemologías del Sur y freirianas que sostengan una praxis generadora mediante diagnósticos, hipótesis, acciones y metas de acción situadas. ❖



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.

Entre la niebla y el algoritmo: el desafío pedagógico desde la Sierra Norte de Puebla bajo el marco de la NEM

por Elizabeth Escamilla

Cuando hablo o escribo sobre la Sierra Norte del estado de Puebla, evoco un territorio no sólo donde nubes y montañas majestuosas son el escenario, sino una raíz que define la identidad de quienes la habitamos. Es en estas tierras de neblina persistente y cerros boscosos donde la vida se ha tejido históricamente a través del esfuerzo comunitario, el aroma de los árboles y la resistencia de lenguas que se niegan a ser olvidadas.

Mi comunidad escolar no es una entidad aislada, es todo un organismo vivo que respira bajo el pulso de tradiciones y la calidez de las personas en el tejido social que lo forman, y que hasta hace poco sostenía el respeto mutuo y la palabra con valor. Sin embargo, la cotidianidad de nuestras aulas de bachillerato parece estar enfrentando una tensión silenciosa pero profunda. Una especie de nueva neblina se posa en nuestras montañas y ha comenzado a descender a los pupitres; esta bruma se trata de la desconexión emocional y cognitiva que parece envolver a nuestros adolescentes en un estado de hiperalerta constante pero de presencia ausente.

Dicha problemática, que constituye una real lectura de lo que sucede desde nuestra práctica docente, encuentra su raíz en la sobrestimulación digital a la que están expuestos los alumnos y las alumnas. En un mundo diseñado para obtener la gratificación instantánea y la reacción inmediata, el aula se ha convertido en un campo de batalla contra la dictadura del *scroll*. Para ti, docente con años de experiencia, el *scroll* es un término que se utiliza para deslizar el contenido de la pantalla de cualquier *app* que consultes. Observo con preocupación cómo la maravillosa capacidad de asombro y la concentración profunda son desplazadas por una reactividad de dopamina que fragmenta el pensamiento y erradica la paciencia que un adolescente necesita para adquirir el aprendizaje significativo.

El impacto es inherente, encuentro jóvenes con una fragilidad emocional creciente y una mínima tolerancia a la frustración. La resiliencia es un músculo que emerge del alma y se fortalece con espera y esfuerzo, pero parece estar atrofiándose bajo los efectos de un algoritmo que promete menos soluciones. Esta problemática es uno de los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ya que no debe sólo limitarse a la entrega de contenidos curriculares, y como docentes debemos transformar nuestra labor en un acto de resistencia pedagógica. Frente a la crisis de atención y sentido, la labor de los docentes de la Sierra Norte —y de todos— es centrarse en el diseño de experiencias nuevas que no deben ser entendidas como métodos de enseñanza, sino como espacios de encuentro que recuperen la condición humana en su complejidad.

Podríamos transformar el aula en un espacio donde el pensamiento crítico y el vínculo comunitario actúen como los ejes rectores que les permitan a las juventudes navegar fuera de la niebla digital, poniendo mayor atención a la capacidad de ser, sentir y transformar su territorio.

El pensamiento crítico

En el Plan de Estudio 2022 se menciona que el pensamiento crítico no sólo se define como una habilidad cognitiva, sino como una capacidad de recuperar el mundo para transformarlo. Sin embargo, la realidad de la Sierra Norte nos revela una gran contradicción pedagógica: mientras la NEM nos solicita fomentar la reflexión profunda, toda la atención de los estudiantes está en la inmediatez virtual. La dinámica digital actual impone una fragmentación de la atención en la que lo importante es la velocidad y no lo que de verdad significan las cosas. El pensamiento crítico necesariamente requiere pausa, duda y análisis y, por el contrario, el mundo digital está lleno de gratificación instantánea y no permite ninguna pausa en el estudiante para que pueda cambiar su rol de consumidor pasivo de imágenes a un rol activo capaz de problematizar su entorno. En

Baño de Nezahualcóyotl (detalle), 1878, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 62.7 x 46.4 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



la sierra, donde la vida era de un ritmo de siembra y cosecha, este choque es más evidente, ya que el tiempo del algoritmo de la inmediatez desplaza al tiempo de reflexión de las comunidades.

Para comprender esta crisis actual es necesario acudir a referentes que han analizado los cambios de nuestra época, entre ellos se encuentra Zygmunt Bauman (2000), quien con su concepto de *modernidad líquida* advierte que la fragilidad de los vínculos y la volatilidad del conocimiento es un problema actual. Al leerlo, me pregunto si nuestras escuelas serranas están preparadas para ser un recipiente sólido; mi respuesta desde la práctica del día a día es que sí. Aplicado en el aula, se traduce a que existe una escasa resiliencia, como algo que si no se entiende a la primera, el estudiante desiste de hacerlo. El pedagogo Gregorio Luri (2020) lo define como la importancia de la atención y sostiene que ésta es la moneda de reserva de la inteligencia, y sin una atención sostenida no hay pensamiento crítico. Y la psicología experimental propone desde la postura de Walter Mischel (2014), y la prueba del malvavisco me lo hace recordar, que la capacidad de postergar la gratificación es el mejor predictor para el éxito personal y social.

Lo que se ve día a día en las escuelas del nivel medio superior es una erosión biológica de esa capacidad, un cerebro adolescente en plena poda sináptica está reforzando los circuitos de la impulsividad, porque eso es lo que el entorno común le dicta o le exige. Nuestra labor como mediadores, guías, o cualquier nuevo término que se nos ocurra para los trabajadores de la educación, debe tener, sin duda, un sustento neurobiológico, y debemos ayudar a reconstruir la corteza prefrontal de nuestros alumnos a través de mediación pedagógica.

Es importante recalcar que nosotros como docentes del nivel medio superior nos encontramos ante estudiantes cuya corteza prefrontal continúa su proceso de maduración y mielinización hasta aproximadamente los 25 años; por esta razón, pedirle a un estudiante que se regule frente a un algoritmo diseñado por ingenieros para ser adictivo es como pedirle a un niño que no parpadee frente a un *flash*. Es aquí donde propongo que el docente se convierta en la corteza prefrontal externa del alumno. En la NEM, es él un profesional con gran autonomía para producir y guiar el saber, por lo que la estrategia que propongo no son simples consejos aislados, sino más bien una metodología de intervención diseñada para contrarrestar la hiperestimulación digital.

Rocas de Atzacotalco (detalle), 1874, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Paisaje, 10 de marzo de 1909 (detalle), 1909, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel, 9 x 14 cm. Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



El minuto de silencio cognitivo

Al primer punto lo llamo “el minuto de silencio cognitivo”, entendido como una técnica de regulación del sistema nervioso; al iniciar nuestra clase buscamos tres minutos de silencio y llevamos al estudiante de un estado de apatía, que le dan las notificaciones, a un estado de atención parasimpática. Es decir, estar en silencio en un mundo ruidoso. Es interesante observar en las alumnas y los alumnos cómo algunos no prestan atención a lo que escuchan, y en cambio otros, pueden recordarlo todo.

Otra propuesta interesante es la del cultivo de saberes serranos, ya que esta actividad recupera la oralidad y el diálogo circular. Al retirar los dispositivos y priorizar la mirada, forzamos a la práctica de la empatía cognitiva, pues hacemos que el estudiante en lugar de buscar información en internet lo haga, por ejemplo, al entrevistar a una persona mayor con el conocimiento que responda su interrogante. Así se ve el conocimiento no como algo que sólo se descarga, sino como algo que se construye en el intercambio de saberes.

Una vez que los estudiantes tienen que recabar su información, se agrupan para “deshierbar” noticias falsas y comparan lo que dice el algoritmo con lo que se dice en su comunidad, esto ayuda a limpiar el conocimiento de la superficialidad. Es una maravilla ver cómo el estudiante puede sintetizar lo leído en un concepto o idea de lo que leyó o le pareció interesante y plasmarlo en un producto final comunitario, como un *podcast* en su lengua local o un escrito simplemente. Lo importante es crear algo tangible que les devuelva el sentido de logro y baje su ansiedad por la gratificación instantánea. Mi prioridad es deshumanizar a la tecnología mediante formas de enseñanza que devuelvan al estudiante el protagonismo sobre su propio concepto y pensamiento.

Me gustaría compartir que mi trayectoria en la enseñanza en el nivel es de 10 años, y hace poco un familiar tuvo a bien compartirme una antología de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las teorías del aprendizaje; quedé maravillada del conocimiento que ahí pude adquirir y por esta razón decidí realizar este artículo. La antología fue impresa en el año de mi nacimiento: 1987, hace 39 años; en sus páginas se muestran diversas teorías que en ese tiempo eran la novedad, pero siempre se centraban en el interés de poner al estudiante como el eje articulador del conocimiento, y considero ahora que también debemos colocar a la comunidad como una parte que nutre, será entonces que la NEM cobre sentido en nuestra región. La crisis de resiliencia no se resuelve sólo en el aula; históricamente la Sierra Norte del estado de Puebla ha puesto al docente como un pilar en la crianza, pero hoy necesitamos reconstruir ese contrato social educativo que se ha erosionado por la misma distracción digital que afecta a la sociedad.

La familia en el marco de la NEM

Es de vital importancia involucrar a las familias en proyectos que exijan a los jóvenes desconectarse y dejar la pantalla para reconectarse con su historia local. Cuando un abuelo le cuenta a su nieto los desafíos de una cosecha perdida o cuando la comunidad se organiza para proteger los recursos naturales, el estudiante aprende de la resiliencia de la fuente más pura, su propia identidad. La participación de la familia no es un trámite administrativo, es la garantía de que el pensamiento crítico que sembramos en la escuela tenga raíces profundas en el hogar, sólo así podremos asegurar que esa niebla del algoritmo no opaque la luz de la sabiduría de su comunidad.

De acuerdo con los Ejes articuladores de la NEM, la escuela pública se convierte en un espacio para cuestionar la inmediatez que desdibuja la realidad local, lo cual refuerza el eje Pensamiento crítico; entender la vida desde el punto de vista de Vida saludable nos obliga a mirar hacia la salud emocional de nuestros jóvenes, quienes enfrentan el agotamiento de una sobrestimulación que les impide desarrollar la resiliencia; la Interculturalidad crítica nos ofrece el marco ideal para revalorizar los saberes de la sierra como un contrapeso necesario frente a lo real y el estándar de las dinámicas digitales.

A modo de síntesis, podemos afirmar que la escuela pública, especialmente en regiones con una identidad tan profunda como la Sierra Norte de Puebla, ha dejado de ser un centro de instrucción para convertirse en un territorio de resistencia cultural y cognitiva. Frente a la fragmentación que impone el entorno digital y el vértigo de lo inmediato, el aula se convierte en el último lugar de silencio, donde la pausa y la profundidad del saber son posibles. No se trata de una postura tecnofóbica, sino de un acto de soberanía pedagógica y de reclamar el derecho de nuestros adolescentes a poseer una atención propia, que no esté secuestrada por la gratificación instantánea.

A través de las propuestas de las actividades planteadas hemos demostrado que es posible contrarrestar la erosión de la resiliencia mediante el regreso del entorno a lo común y a lo pausado. Integrar los diversos ejes que articulan la NEM, como el Pensamiento crítico y la Interculturalidad crítica, nos hace

devolver al estudiante la capacidad de asombro y a la escuela la de ser un espacio sólido en medio de tanta modernidad que parece volátil y efímera. El estudiante debe encontrar en su escuela un ancla en la identidad serrana y en la construcción colectiva de saberes.

Conclusión

Lo anterior me lleva a la siguiente reflexión final, pues nuestra figura con este cambio de época no es de un simple facilitador; somos, en esencia, arquitectos de la atención y una salvaguarda de la humanidad. Nuestra misión es trascendental, pues protegemos la capacidad de la juventud para sentir empatía, para tolerar la espera y encontrar el sentido en lo complejo; somos quienes ayudamos a sostener el timón en medio de la neblina, asegurando el desarrollo de la tecnología y siendo ejemplo de ello. Somos centinelas de que lo tecnológico no desdibuje la esencia del ser humano. Tengo una esperanza vibrante: si somos capaces de cultivar pensamientos diversos y profundos, estaremos entregando a la sociedad no sólo alumnos de bachiller con conocimientos técnicos, sino ciudadanos resilientes, conscientes de su territorio y dueños de su propia voluntad.

Mi Sierra Norte siempre ha sido cuna de grandes transformaciones, que nuestra labor docente sea hoy el abono para que una generación sepa usar este mundo sin perder sus raíces en la tierra, ni su capacidad de mirar el futuro con juicio y valor humano.

Ante la crisis de atención y falta de resiliencia que hemos analizado en este ensayo, quisiera que como docente que lee esto te detengas, realices una pausa y reflexiones sobre tu práctica. No se trata de una postura que ignore el avance tecnológico, sino más bien de una resistencia ética contra el automatismo tecnológico. Nuestra labor no es competir con la velocidad del internet, sino ofertar un espacio sólido. Terminó este escrito con una visión profunda de esperanza y hago una metáfora sobre la neblina de mi pueblo, que siempre termina por disiparse para revelar la majestuosidad de las montañas. De la misma manera, confío en que esta crisis de atención es la oportunidad para que el magisterio recupere su rol como guía espiritual e intelectual, mientras tanto sigamos sembrando con la paciencia de un campesino y la sabiduría de los ancestros; que nuestras escuelas sean faros de claridad en medio de la tormenta digital, y que nuestros jóvenes, con los pies bien puestos en la tierra poblana y la mirada en el horizonte, sean los dueños de su propio destino. El futuro de la sierra no está escrito en un código binario, sino en la fortaleza de sus raíces, en la calidad de su gente y en su identidad. ❖

Hacienda de Monte Blanco, Veracruz, (detalle) 1877, Eugenio Landesio (1809-1879) y José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Museo de Arte del Estado de Veracruz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Revisión documental de la metodología didáctica para docentes de Educación Secundaria. El caso de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*

Por Leopoldo Flores Sánchez

Introducción

El presente ensayo analiza los elementos teórico-metodológicos desde la didáctica presentes en la obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6* (SEP, 2023), dirigida a docentes de los tres grados de Educación Secundaria, con el propósito de examinar cómo vincula los principios fundamentales de la NEM con la práctica educativa en el espacio áulico. Ello, mediante una revisión documental del apartado “Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época” (pp. 93-116).

El estimado lector encontrará tres secciones en el presente escrito. La primera de ellas, “Punto de partida para caminar por el texto”, se advierte el uso de la hermenéutica analógica como instrumento al revisar la lectura, a fin de que, de manera intertextual, se acuda a elementos que la teoría educativa y las ciencias de la educación —Filosofía, Antropología, Pedagogía y Psicología, entre otras— nos permitan una mejor comprensión del fragmento del libro mencionado.

La segunda, titulada “Desde la mirada epistemológica”, identifica y describe —de manera breve— las aportaciones, teorías y posturas de autores y autoras en que se sustenta el **humanismo** en la que la Nueva Escuela Mexicana (nem) sostiene su visión educativa.

La tercera y última, “Fundamentos pedagógicos”, aborda conceptos, definiciones, autores y enfoques educativos de las nuevas metodologías y pedagogías activas en que estriba la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP); a partir de ésta la **enseñanza problémica** de la NEM busca afrontar el cambio de época y paradigma educativo al interior de los centros escolares. Así, los proyectos educativos vinculados a la vida cotidiana permiten que la comunidad sea el eje articulador y la autonomía didáctica-curricular del profesorado, el instrumento.

Este análisis tiene el fin de responder la pregunta: ¿Qué elementos teórico-metodológicos ofrece al profesorado de secundaria la obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6* en materia de didáctica en el marco de la NEM?

Punto de partida para caminar por el texto

La obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6* es parte medular de la Nueva Familia de Libros de Textos Gratuitos (NFLTG) de Educación Básica, toda vez que articula los Campos formativos al aportar elementos pedagógicos relacionados con el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2024) desde el ciclo escolar 2023-2024, cuando la NEM inició su marcha a nivel nacional.

Por medio de talleres intensivos y consejos técnicos escolares, la comunidad docente, conoció e incorporó paulatinamente este material a su ejercicio profesional, donde sin duda fue necesario establecer una serie de criterios de revisión. Los mismos que en este caso proponemos incorporar como metodología de análisis al “caminar por los textos” empleando la hermenéutica analógica como instrumento que Mauricio Beuchot (2015) propone; al identificar elementos de la teoría educativa y las ciencias de la educación (Filosofía, Antropología, Pedagogía y Psicología, entre otras).

Hacienda de Monte Blanco, Veracruz, (detalle) 1877, Eugenio Landeio (1809-1879) y José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo de Arte del Estado de Veracruz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



De esta manera, el objetivo de este ensayo consiste en identificar los elementos teórico-metodológicos desde la didáctica que la obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6*, ofrece al profesorado de nivel secundaria, a fin de alinear los principios fundamentales de la NEM con la práctica educativa en el espacio áulico.

Autores, teorías, aportaciones y metodologías —sostenidas en el campo de la cientificidad— presentan recomendaciones que además de orientar, ponen en relieve cómo se enseña en la escuela lo que la NEM concibe en la órbita de su visión de país y de sociedad.

Desde la mirada epistemológica

Si damos por hecho que, según Aníbal Ponce (2014, p. 63), la escuela representa el medio más eficaz por el que el grupo en el poder se legitima y al mismo tiempo se perpetúa en él, ya sea “ideologizando” la propia educación o bien, desde el control del sistema escolar; entonces, no es al azar que una vez conquistado el poder, el expresidente Andrés Manuel López Obrador haya depositado en una nueva reforma educativa su sello personal y visión de nación bajo la idea del Humanismo Mexicano, dimensión plasmada desde la NEM.

Y dicho humanismo se puede descifrar con ayuda de la filosofía, así como de la ontología, como su rama auxiliar. Ello nos permite transferir y comprender que a partir de un enfoque constructivista de la educación pondera la capacidad humana de las personas, mediante las cualidades y características que le permiten la transcendencia y la búsqueda del bien común desde lo individual y múltiples dimensiones que abarcan los aspectos físico, social, espiritual y mental. Y por esta razón, la y el docente enriquecen su quehacer educativo, no sólo en el espacio áulico, sino al vincularse con la comunidad. Porque es la comunidad la que contribuye a la formación de los sujetos dentro de sus propias condiciones personales, sociales, culturales, económicas, culturales e ideológicas.

Ahuéhuete de la noche triste (detalle), 1891, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre lienzo, Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Bajo una perspectiva freiriana, SEP (2023, p. 8) advierte que las maestras y los maestros están llamados a asumirse como sujetos políticos y al poner en juego su saber docente y sus experiencias de vida, deben ejercer una autonomía —más allá de lo curricular— de acuerdo con las condiciones concretas de su existencia, con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos y pensadores críticos capaces de ejercer sus derechos; y en este sentido la escuela no sólo transforma su realidad, sino que al mismo tiempo, los libera, como anuncia Freire (2005).

Fundamentos pedagógicos

Cuando leemos detenidamente el apartado “Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época” (SEP, 2023, pp. 93-116), advertimos la necesidad de ciertas competencias docentes en materia de **didáctica especial o específica** que Tiburcio Moreno (2011, p. 28) define como las técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura. Incluso, está de acuerdo con la perspectiva que sobre **didáctica** Alicia Escribano (2004, p. 18) refiere, cuando nos menciona que ésta como **ciencia** “investiga, experimenta, y crea teorías sobre cómo enseñar apoyándose de otras ciencias”.

Por lo que, los proyectos se circunscriben a una **enseñanza problémica** que Julio Pimienta (2007, p. 12) describe como la asimilación constructiva de los nuevos conocimientos con la actividad científica y creadora del estudiantado cuando la profesora y el profesor problematizan los contenidos curriculares a fin de establecer soluciones hipotéticas que den respuesta a una pregunta detonadora desde una mediación experta.

Por esta razón, son precisamente maestras y maestros expertos no sólo del conocimiento de su materia, sino del dominio pedagógico de la misma que la NEM necesita. Y en ese sentido, la obra que aquí reflexionamos, no pretende ser un recetario didáctico, sino más bien busca establecer un panorama flexible y abierto que sugiera la didáctica del profesorado cuando ofrece herramientas específicas y orientaciones prácticas. Esto, sin enfrascarse en cruzadas inútiles contra el perfil profesional docente ideal determinado por la formación inicial que ofrecen tanto las Escuelas Normales como las Instituciones de Educación Superior en nuestro país, las cuales han visto disminuida su exclusividad en la formación docente debido a la implementación, durante la última década, de exámenes abiertos de oposición para el ingreso al Sistema Educativo Nacional.

La contribución de la obra *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6* radica en promover la transversalidad y flexibilidad curricular durante el codiseño que propicia la elaboración del producto Plano Didáctico y que comprende eso que Yurén, Nava y Sanger (2005) denominan el *ethos pedagógico*; es decir, todo aquello que hace único al docente frente al resto de profesores, esto es cómo concibe y desarrolla su práctica profesional asumiendo una actitud ética, de autocrítica, reflexiva y de preparación continua; en pocas palabras, su sentido de la educación, vocación y visión del mundo; esto en consonancia con Peter Berger y Thomas Luckman (2001).

Los contenidos de los Campos formativos, ya no materias o asignaturas, pueden ser abordados en la multiplicidad de aprendizajes continuos cuando, al evitarse la segmentación —desde el entorno escolar, áulico o sencillamente en lo comunitario— adquiere sentido aprender. Y la experiencia de aprendizaje que lleva consigo la construcción del conocimiento permite al estudiantado entablar conexiones teóricas y conceptuales del aula hacia afuera, hacia su realidad y vida cotidiana, misma que las atraviesa permanentemente.

Formar alumnas y alumnos pensadores críticos que logren incidir y ser parte activa de las problemáticas de su comunidad, diagnosticadas al inicio de ciclo escolar para su sistematización en la Ruta de mejora (hoy Itinerario), encuentra su base pedagógica ideal en la metodología didáctica de los proyectos educativos. Estos proyectos, bajo una visión deweyana, y la pedagogía activa, según Caballero (2001, p. 134), conciben la enseñanza como un acto puro de acción, donde las y los estudiantes realizan actividades desde sus propios intereses, mediante experiencias directas con los objetos a conocer, es decir, en contacto con problemas auténticos que estimulan el pensamiento, descubriendo por ellos mismos su validez.

Y desde la EBP, que tiene como principal característica diseñar proyectos educativos focalizados en el desarrollo de habilidades del pensamiento y procesos dinámicos del aprendizaje con la y el estudiante, se busca la propia construcción del proceso de conocimiento desde; lo que se requiere es promover aprendizajes situados y contextualizados, mismos que Frida Díaz-Barriga (2006, p. 2) llama “aprender haciendo” al establecer un vínculo entre la escuela y la vida. De igual forma, Blanca López (2013, p. 32) llama conocimiento útil, cuando durante la resolución de problemas y la toma de decisiones, el pensador crítico, requiere de habilidades como plantear preguntas claras, hacer inferencias lógicas apoyadas en evidencias, reconocer supuestos y, por lo tanto, consecuencias arropadas éticamente.

El Valle de México desde el cerro de Santa Isabel (detalle), 1885, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Ciudad de México, México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Pyramide del Sol en Teotihuacán (detalle), 1878, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Conclusiones

El apartado “Proyectos educativos y vida cotidiana; la NEM y el cambio de época” (SEP, 2023, pp. 93-116) de la obra que aquí nos ocupa, encuentra su razón de ser en establecer una serie de orientaciones pedagógicas y didácticas al profesorado de Educación Secundaria, a fin de transitar a una enseñanza basada en metodologías activas.

Al mismo tiempo, pondera la necesidad de un profesorado con sentido ético y competencias docentes capaces de transitar al cambio de época y paradigma educativo que la NEM impulsa, donde aprender tenga sentido y utilidad.

En sus páginas, propicia la gestión del conocimiento por parte de la y el docente como mediador de experiencias auténticas e inéditas hacia el aprendizaje de sus estudiantes, no sólo dentro de los muros de la escuela sino también fuera de ellos, es decir, en la comunidad donde el centro escolar está llamado a ser punto de encuentro y cruce de caminos fundados en la **alteridad** comprendiendo que la **otredad**: alguien distinto a mí, es posible.

Dicho material, también brinda herramientas tecnológicas y ofrece recursos didácticos mediante talleres y repositorios con información clave sobre nuevas pedagogías, incluso, en entornos virtuales de aprendizaje, a libre elección.

El documento, de manera intertextual, permite establecer conexiones a partir de fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos que sostienen la visión de país y sociedad que la NEM desea formar con ayuda del profesorado, ya no como reproductor fiel o transmisor del contenido curricular, sino que al ejercer su autonomía le dé verdadero sentido al acto educativo comenzando con una perspectiva ética y transformadora. Y es en todo lo anterior donde se hallan los verdaderos desafíos en el ejercicio docente y en el marco de la NEM, ya que, para ello, es preciso emprender cambios profundos estructurales y sociales a largo plazo con metas claras y medibles de forma y fondo. ❖

¿Es posible una pedagogía crítica bajo los lineamientos de la NEM y con respecto de la enseñanza en los contextos urbanos que viven las infancias indígenas?

Por María Rebeca Iñiguez Segura

Introducción

En este ensayo se analizará la relación entre la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la pedagogía crítica que propone Henry Giroux (2003). Para ello se presentan los principios que sustentan la NEM y su vínculo con las premisas más significativas de Giroux para, finalmente, considerar la importancia de ambas en la educación de infancias indígenas mexicanas que viven en las ciudades.

Esta reflexión se articula con base en dos preguntas que afectan directamente la práctica educativa: ¿es posible una pedagogía crítica en la educación en México? Si es así, ¿son los docentes mexicanos los “intelectuales transformadores”¹ (Giroux, 1990) capaces de gestionar una pedagogía crítica con infancias indígenas?

La formación de maestras y maestros en México está vinculada a la fundación de las Escuelas Normales, originalmente creadas con la idea de que los docentes eduquen al pueblo mexicano para progresar. Estas instituciones han formado y dirigido a las y los docentes para seguir una línea de enseñanza precisa desde hace más de cien años. Los compromete a ser quienes aseguren la misión del Estado de educar a niñas, niños y adolescentes mexicanos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) asegura el cumplimiento a través de

1 Profesionales de la enseñanza que vinculan el aprendizaje con la justicia social.

programas, Libros de Texto Gratuitos y la supervisión cercana de asesores técnico-pedagógicos, directores e inspectores. Durante muchos años la tarea era que la totalidad de estudiantes supiera leer, escribir y hacer cuentas básicas. Hoy, se trasciende a estos objetivos y se redefine la educación como el espacio para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales orientadas a formar personas críticas y comprometidas con su sociedad.

La educación en México y los planes de estudio

La SEP ha sido responsable de elaborar planes de estudio oficiales para formar docentes de Educación Básica; sin embargo, ha ignorado la investigación educativa que plantea que existe un desfase entre la actualización de los planes de estudio correspondientes y los estudios que se ofrecen en las normales (Medrano *et al.*, 2017). Se prepara a las y los maestros para trabajar con documentos rectores y objetivos que desconocen cuando se integran a las aulas. En el caso de la Educación Primaria los planes de estudio de las normales se modificaron en 1984, 1997 y 2012. Los de Educación Primaria Intercultural Bilingüe en 2004 y 2012. Los planes de estudio cambiaron en las escuelas primarias en 1973, 1993, 2011, 2017, 2022, 2023 (Mejía Enrique, *et al.*, 2024). Son pocas las adecuaciones si consideramos que la gestión de la Educación Básica inició en las primeras décadas del siglo XIX. Es indispensable que, para un cambio significativo en la educación, se alineen los programas de las normales con los de la Educación Básica, así como la formación docente oportuna y pertinente.

La NEM propone que las y los docentes formen ciudadanos responsables, con

Iglesia de San Sebastián Mártir Chimalistac (detalle), 1880, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



pensamiento crítico, actitud colaborativa, promotores de la interculturalidad y la aceptación; que adecuen en sus aulas actividades necesarias para el aprendizaje de todas las infancias. Me pregunto: ¿cómo van a responsabilizarse de esto las y los docentes de Educación Básica si cuentan con una formación desfasada de las propuestas progresistas?, ¿cómo han procedido, desde décadas anteriores, con las diferencias entre sus estudiantes en el aula?, ¿qué significa para un docente de primaria trabajar con un grupo diverso y qué respuesta puede ofrecer desde su formación y trayectoria personal?

El docente tiende a implementar métodos y técnicas de enseñanza sin dar atención al contexto local, nacional e internacional y las repercusiones que tiene en la vida cotidiana de cada alumna y alumno. Obedece, ordena, organiza, sigue instrucciones; asimilan, segregan o ignoran a niñas, niños y adolescentes que son diferentes en algún sentido y que disrumpen la planeación tan detalladamente elaborada. Muchos trabajan con sus recursos personales, los que han construido en su contexto y vida personal, con los significados que ellos mismos han creado a través de su experiencia. Muestran su vocación que, como acto de resistencia, busca garantizar el derecho universal a la educación de todos los niños y niñas.

Para comprender estas diferencias y la implementación de la pedagogía

crítica, es indispensable recurrir a la sociología, que no ha sido suficientemente valorada en el ámbito educativo, siendo una disciplina que nos acerca a la realidad. Esta carencia limita la capacidad de generar y promover el pensamiento crítico del que habla la NEM. En este sentido, la formación docente ha sido insuficiente. Ya desde los años setenta, Jean Piaget (2005) hablaba del riesgo de que los maestros y maestras nos formemos y trabajemos en un invernadero, es decir, aislados del entorno. La NEM propone salir del “invernadero” y nutrir los aprendizajes con experiencias reales para generar pensamiento crítico. Esta transición es indispensable para atender de manera pertinente a las infancias indígenas en las ciudades.

Ante la nueva propuesta, que va de acuerdo con el pensamiento de Giroux (2003), se pide a las y los docentes volverse reflexivos, críticos, tolerantes, integradores, a través de algunas preguntas generadoras que se plantearán teóricamente en los consejos técnicos, las cuales se responderán después de practicar el “ocio reflexivo”. En verdad, ¿así se cambia la ideología del docente?, ¿las maestras y los maestros quieren cambiar? Porque esta vez no se trata únicamente de modificar métodos, didácticas o contenidos, sino de transformar la manera de ver el mundo y la sociedad. Se trata, en el fondo, de una postura ideológica. ¿Los docentes tienen opción de decidir?, ¿se considera en verdad su autonomía para participar en esta supuesta transformación?, ¿o sólo se les llama autónomos para que elijan contenidos escolares y actividades de clase?, ¿y cómo van a trabajar los que difieran de la propuesta?

Las políticas educativas han reducido el trabajo de los maestros a meros

operadores de programas de estudios... los saberes y las experiencias de los docentes no se han considerado necesarios en la construcción de los programas de estudios, ni socialmente relevantes; se ha ignorado la autonomía que tienen para otorgar otros significados a los programas de estudio y reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes docentes (SEP, 2019, p. 53).

La propuesta de la NEM y la educación de niñas y niños indígenas

Hoy la propuesta educativa se presenta como innovadora, pero corre el riesgo de pasar de una hegemonía para entrar a otra y de seguir una línea de pensamiento emancipadora para educar a niñas y niños en la que no sabemos si los educadores creen. La reflexión crítica que plantea la NEM podría ser el inicio del camino, pero requiere de estudio riguroso, lectura profunda, discernimiento y debate, porque sólo así se podrá seguir tan ambiciosa propuesta.

Desde la década de los treinta, José Vasconcelos exigía un perfil docente que estuviera muy ligado con sus comunidades, exigiendo que “conocieran el medio en el que iban a trabajar y que se sintieran ligados con el campesino” (Galván, 2016, p. 159). Sin embargo, su objetivo fue ambivalente: por una parte, llevar la educación a los pueblos indígenas y por otra, buscar assimilarlos para que renunciaran a su cultura. Que todos fuéramos iguales. La NEM da a los maestros el papel de líder social y sostiene en el discurso, que debe haber respeto, reconocimiento y valoración de las culturas diferentes; sin embargo, siempre se da prioridad tanto al cumplimiento de planes y programas como de requisitos administrativos. La pedagogía crítica necesita flexibilidad para escuchar al otro y que se dé el intercambio epistémico, del que habla esta iniciativa.

La NEM propone una relación cercana y comprometida con la comunidad, donde se hable de identidad nacional, responsabilidad ciudadana, honestidad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad y la cultura de la paz, y respeto al medio ambiente. Pide a la y el docente que participe y haga participar a su alumnado y familias en la transformación de la sociedad. El modelo de sociedad que propone el gobierno actual, tiene la referencia de algunas teorías complejas que habría que empezar por estudiar y discutir. Como parte del apoyo principal al docente, se editaron los ejemplares *Libro sin recetas, para la maestra y el maestro* (SEP, 2023; uno para cada Fase), inspirados principalmente en la pedagogía crítica de Paulo Freire, entre otros educadores latinoamericanos. Se presenta como una propuesta teórica que enmarca el trabajo de la NEM e invita a los educadores a mantener “la mirada inquieta y atenta a la comunidad”, de forma recurrente, e involucrarse en sus saberes y contextos.

Dice Giroux (2003), experto en pedagogía crítica, que hay que favorecer

el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación como los elementos que propician la transformación social y la posibilidad de intervenir en la realidad empezando por construir significados, que finalmente son los que dan sentido e identidad a una sociedad. La participación social no se dará sin el pensamiento crítico, que es el que crea el interés, convencimiento y compromiso ético de quienes forman parte de una comunidad. La pregunta es, ¿hay capacidad de tomar una postura crítica frente a la sociedad cuando, por décadas, se ha educado en la obediencia?, ¿se permite a las maestras y los maestros diferir?, porque eso es parte del pensamiento crítico. ¿Diferir o disentir conduce a la discriminación? Parece que, si no se piensa como la mayoría, no hay inclusión.

La NEM (SEP, 2023) en el nivel de Educación Básica está dando sus primeros pasos en pedagogía crítica y afirma que se ha topado con diferentes obstáculos. El primer obstáculo es ¿cómo asegurar la profundidad de la reflexión («ocio contemplativo»)?, ¿cómo ver y entender el significado de dominación y emancipación del que hablan los autores² de las epistemologías del Sur, si no se han estudiado? Además, al tratarse de menores, convendría saber si hay congruencia con este pensamiento en casa, con sus familias. Los educadores, necesitamos profundizar en la sociología para comprender a fondo estas propuestas y darles un sentido.

El segundo aspecto, refiere a los planteamientos de Zygmunt Bauman (2005 citado por SEP, 2023), quien describe una sociedad en constante cambio, donde las personas pierden la habilidad social de generar compromisos profundos con los demás. En ese contexto el *otro* suele percibirse como un desconocido y así se ha observado cuando las infancias indígenas llegan a estudiar a las ciudades. En un comunicado del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), Sylvia Schmelkes (2018) afirma que 44% de las infancias indígenas viven en localidades urbanas o semiurbanas y las escuelas de las ciudades los rechazan o tratan de borrar su identidad. Se requiere más capacitación para trabajar con estos niñas y niños y una transformación personal para ser congruente con la propuesta de la NEM y así abrirse a la interculturalidad.

Dice Giroux (2003), ¿cómo es posible que los oprimidos participen de su opresión?, ¿será que las escuelas realmente ayudan a reproducir la sociedad dominante y que se internalice en la vida cotidiana?, como afirmaba Pierre Bourdieu (2011). La NEM quiere invertir los papeles, que la escuela sea la que transforme a la sociedad, no la que continúe la historia de desigualdades. ¿Cuánto tiempo tardará?, ¿cuántas generaciones de infancias y maestros tendrán que pasar?, ¿qué se sacrifica en el proceso?, ¿qué está pasando con el aprendizaje?, ¿por qué no hay apertura y uso adecuado de las evaluaciones? Si no se aceptan las evaluaciones, ¿de dónde surgirá el pensamiento crítico? Volvemos a las ambivalencias.

2 Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós y Estela Quintary.

Se debe considerar que en ambos casos se da valor a las reflexiones de la comunidad, del grupo, sus experiencias, su vida cotidiana, para analizarlas y resolver problemas sociales. En este sentido, Freire (2005) afirmaba que los marginados no deberían preocuparse por estar integrados a la sociedad que los oprime, sino transformarla. Así que la escuela se convertiría en la esfera de la democracia de la que hablaba John Dewey (1989), y que la NEM señala como espacio donde,

[...] alumnos y maestros discuten, diseñan e inician diversas acciones que integran saberes y proyectos que responden a problemas de la realidad en la forma de experimentos, prototipos, obras artísticas, investigaciones, entre otros, con diversos propósitos disciplinares, escolares o comunitarios (SEP, 2019, p.54).

Nuevamente se enlaza la propuesta con el pensamiento de Giroux (2003), que afirma que la o el docente debe haber tenido reflexiones previas que le hayan hecho construir el concepto de “una sociedad deseable, de la relación entre lo que decidimos enseñar y la capacidad de los individuos para alcanzar esa sociedad y vivir juntos en ella” (p. 183). Además, debe asegurarse de practicar una mediación adecuada que no ejerza dominio frente a sus estudiantes, o volveríamos a lo mismo.

Porque como afirma la autora,

Si los docentes no tienen tanto la autoridad como el poder de organizar y dar forma a las condiciones de su trabajo, a fin de poder enseñar colectivamente, producir currícula alternativos y comprometerse en una forma de política emancipatoria, cualquier referencia al desarrollo y la implementación de una pedagogía progresista ignorará la realidad de lo que sucede en su vida diaria y carecerá de sentido (Giroux, 2003, p.161).

En el caso de la educación de infancias indígenas, resulta pertinente “considerar las necesidades y experiencias culturales como punto de partida para elaborar formas significativas de pedagogía” (Giroux, p.183). Sin esto no es posible la interculturalidad crítica que conoce, reconoce y respeta la alteridad. Las pedagogías progresistas no parten de las carencias o privaciones que se miden a partir de un modelo único y establecido, sino de las riquezas personales, lo que se es y puede aportar; hay apertura epistemológica. La NEM también afirma que en la escuela se construyen identidades y subjetividades; es ahí donde empieza la construcción de ideologías. Por ello propone que tenemos que poner atención a las voces de docentes, estudiantes y de

la escuela. La y el docente que comunica valores, ideologías y principios, y es mediador de la expresión de la vida cotidiana y subjetividades del alumno, para que realmente la escuela se convierta en el espacio democrático y emancipador del que habla la NEM, siempre y cuando no busque homogeneizar.

Las infancias indígenas que migran del campo a las ciudades tienen una cultura e identidad diferente para adaptarse y co-construir su vida cotidiana. En esta diferencia es donde se da el encuentro intercultural abierto a la participación democrática de quienes creen en que la alteridad debe ser reconocida, respetada y aceptada. Dice Bauman (2005):

Buscamos, construimos y mantenemos unidas las referencias comunitarias de nuestras identidades mientras, yendo de acá para allá, nos debatimos por ajustarnos a colectivos igualmente móviles que evolucionan rápidamente y que buscamos, construimos e intentamos mantener con vida, aunque sea por un instante (2005, p. 62).

Las escuelas urbanas no parecen estar del todo preparadas para recibir a niñas y niños de origen indígena, ni comprender su cultura, usos y costumbres como un elemento que ofrece variedad de oportunidades para un aprendizaje actual, significativo e interesante que, además, puede favorecer la inclusión escolar y enriquecer a sus compañeros (Iñiguez, 2026). Los maestros que trabajan en las escuelas urbanas no han sido capacitados para recibir a infancias de origen indígena que incluso, pueden hablar otra lengua; en varios casos se ha demostrado que las y las infancias indígenas sufren de agresiones, enfrentan la discriminación y acoso, ya sea porque no hablan español, por su forma de vestir o la de sus padres. La NEM hizo el compromiso de dar una respuesta de calidad e incluyente para todas y todos mostrando respeto a la diversidad cultural y apertura a otras epistemologías. Pero hay que reforzar el apoyo a las maestras y los maestros. Quizás, recordando a Benedict Anderson (1983), se vuelve necesario imaginar otras comunidades donde los modelos dominantes, muestren apertura a la sociedad y no excluyan al diferente.

¿Cómo crear ese espacio de democracia real en donde todos sean bienvenidos?, ¿cómo asegurar que la escuela se convierta en ese lugar que forma personas para la emancipación y la democracia?, ¿cómo implementar una pedagogía crítica e intercultural para todos?, ¿cómo tratar con respeto y reconocimiento a las infancias indígenas? Dietz y Mateos (2011) afirman que “lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una mirada poscolonial” (p. 57).

Para las educadoras y los educadores mexicanos queda un largo camino cuesta arriba. La pedagogía crítica resulta ser una teoría centrada en la consideración y atención al otro. Una pedagogía intercultural que, probablemente algún día, será universal.

Iglesia de San Sebastián Mártir Chimalistac (detalle), 1880, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



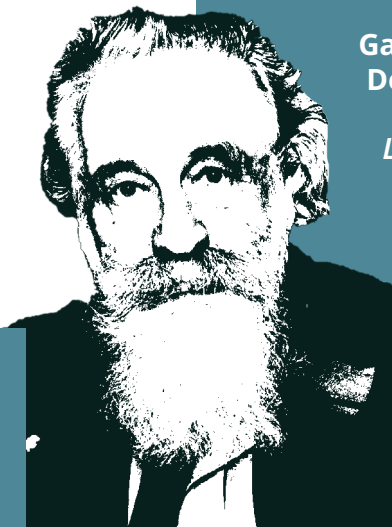
Conclusiones

La pedagogía crítica y la interculturalidad crítica van de la mano. Ambas aportan elementos valiosos para la convivencia y el respeto entre culturas, dado que las dos, problematizan el colonialismo, las relaciones de poder y las condiciones de desigualdad que viven los grupos históricamente subordinados. Sin embargo, considero que pierde su sentido transformador cuando se dogmatiza y deja de propiciar el diálogo y la retroalimentación y ese es el riesgo mayor de la NEM.

La escuela necesita verse como un espacio sociocultural, no sólo de transmisión de conocimientos sino de construcción de significados, identidades y relaciones sociales.

Las infancias indígenas urbanas no asumen sin más las identidades que la escuela o la sociedad les propone; por el contrario, “negocian, resignifican y rearticulan” (Palomar, 2000) esas identidades de acuerdo a sus propias necesidades y experiencias.

Es responsabilidad de la y el docente crear condiciones para que los significados puedan compartirse, interpretarse y negociarse de manera horizontal para todo el estudiantado. Ahora, si la maestra y el maestro no han comprendido los significados que las infancias otorgan a sus prácticas, lenguajes y experiencias, se corre el riesgo de imponer interpretaciones hegemónicas que invisibilizan o deslegitiman otras formas de ser y de conocer (Iñiguez, 2026). Esta transformación es un proceso largo que requiere capacitación, reflexión, práctica y acompañamiento. Las maestras y maestros requieren de muchos apoyos más. La escuela no puede sola. ❖



Gastón Bachelard De otras lecturas de la realidad

Las exigencias de nuestra función de lo real nos obligan a adaptarnos a la realidad, a constituirnos como una realidad, a fabricar obras que son realidades.

Gastón Bachelard, 1965, b/n, Archivos Nacionales, ID: 2.24.01.04.

Byung-Chul Han y la autoexplotación docente

Por Paul Medrano*

En tiempos donde todo se mide, se evalúa y se reporta, el filósofo surcoreano-alemán Byung-Chul Han ha levantado la voz contra una ilusión que campea en todo el mundo: la de la libertad sin pausa. En su libro *La sociedad del cansancio*, Han describe que vivimos en una época en donde ya no somos oprimidos por un jefe, sino por nosotros mismos. El ser humano cree que actúa libremente, sin saber que se ha vuelto el responsable y la víctima de su propia explotación.

Esa lógica, la de “tú puedes”, “exígete un poco más”, “no te detengas”, atraviesa todos los ámbitos, incluido el educativo. Y en México, pocos la padecen tanto como el profesor frente a grupo. Hoy, ser profesor en este país significa mucho más que enseñar, pues además del trabajo en el salón de clases, la maestra y el maestro de Educación Básica deben cumplir con una interminable lista de tareas administrativas y formativas, entre otras responsabilidades adicionales: diseño del programa analítico, elaboración de las planeaciones didácticas con ejercicios integradores de aprendizaje, participación en los Consejos Técnicos, asistencia a las capacitaciones de salud, desarrollo de los proyectos ambientales (plantar árboles, cuidar huertos escolares u otro), inclusión de actividades para preservar tradiciones culturales, construcción de transversalidad, participación en cursos de actualización, obtención de certificaciones, promoción de la lectura, impulso de la sana alimentación, y elaboración de estrategias para el desarrollo de valores y convivencia pacífica.

A ello se suma la vigilancia cotidiana de nuevas responsabilidades dentro de una escuela: revisión de mochilas, prevención de conductas inadecuadas (violentas, discriminatorias, etcétera), medidas para prevenir el contagio de enfermedades infecciosas, acompañamiento a estudiantes con dificultades emocionales o familiares.

Todo lo anterior bajo una idea de que la o el docente tiene compromiso, resiliencia, creatividad, empatía, responsabilidad, capacidad innovadora... Que es un ser incansable, sin preguntarnos, para empezar, si es feliz. Y cuando el cansancio llega, el discurso del sistema, o del propio entorno, responde: "tú puedes", "es por vocación", "es por los niños".

El rendimiento como trampa

Han sostiene que vivimos en la sociedad del rendimiento, donde ya no se impone la obediencia sino la autoexigencia sin descanso. Nadie te ordena directamente, pero tú mismo te convences de que puedes con todo. "Hoy el sujeto se explota a sí mismo voluntariamente, creyendo que se realiza", escribió Han.

En el caso del magisterio mexicano, esa lógica se traduce en una autoexplotación institucionalizada. Cada documento, cada formato, cada reporte podrá parecer pequeño, pero en conjunto forma una carga que consume tiempo, energía y atención que deberían estar dirigidas y enfocadas en niñas, niños y adolescentes, como mandatan tanto la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como la Ley General de Educación. Michel Foucault, filósofo, historiador e intelectual francés, apunta que las instituciones (escuelas, plataformas, índices) siguen disciplinando, en tanto el "yo" de Han es en buena parte producto de prácticas institucionales que requieren transformación analítica y táctica. En este caso, el problema de cumplimiento no es la vocación, sino el modo en que el sistema educativo convierte el compromiso en autoexigencia sin límites, y el cuidado del otro en una obligación administrativa.

Valle de México (detalle), 1888, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Banco Nacional de México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



La ilusión de la libertad

Las políticas educativas actuales, sustentadas en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2024), promueven la “autonomía profesional del docente” y la “libertad curricular”, pero muchas veces esas palabras funcionan como espejismos: mientras se habla de libertad, aumentan las cargas burocráticas, los controles digitales y los deberes extraescolares.

La paradoja que señala Han se cumple al pie de la letra: la maestra o el maestro creen ser libres, pero esa libertad se convierte en el instrumento más eficaz del control. La o el docente, que debería tener tiempo para pensar, dialogar y crear, se encuentra llenando formatos, subiendo evidencias y asistiendo a capacitaciones que a menudo se repiten. El resultado: menos reflexión, más cansancio, y una sensación creciente de insuficiencia.

Cansancio estructural

Byung-Chul Han llama a esta fatiga generalizada *el cansancio del yo*. No es el agotamiento físico, sino un cansancio más profundo: el de quien vive intentando cumplir con expectativas infinitas. En el magisterio, ese cansancio adopta una forma cotidiana: preparar clases, actualizarse, atender reuniones, participar en proyectos, cuidar la salud emocional de alumnas y alumnos, y aun así sentir que siempre “falta algo”.

Cerro de la Magdalena (detalle), 1863, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel pegado en tela, 31.5 × 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Un estudio de la Fundación Koinonía, indica que, en una muestra de docentes de nivel medio en Sinaloa, 56.86% presentaba estrés intermedio, 35.29% bajo y 5.88% elevado. La educación mexicana se ha vuelto un territorio de rendimiento permanente. Lo que antes era espacio de encuentro y reflexión se transformó en una cadena de tareas interminables.

La educación como resistencia

Sin embargo, Han no propone rendirse, sino resistir de otra forma: su filosofía nos invita a recuperar la contemplación, la pausa y el silencio como actos políticos. En su discurso al recibir el Premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades 2025, dijo que “la siesta y la fiesta” son expresiones culturales de libertad: tiempos donde el ser humano no produce, pero vive.

Aplicado al aula, esto significa dar tiempo para pensar, para crear sin prisa, para estar con los alumnos y alumnas sin medir resultados inmediatos. Educar también es detenerse, mirar y escuchar. Así, la escuela podría convertirse en uno de los pocos lugares donde no se rinda culto al rendimiento, sino al sentido de lo que se aprende. Donde el bienestar no sea una tarea más en la lista, sino una condición real de vida.

El derecho a decir “no puedo con todo”

El pensamiento de Han nos recuerda que no todo depende del esfuerzo individual. La idea de que “todo se logra si te esfuerzas lo suficiente”, tan presente en el discurso oficial y en el *coaching* educativo, puede ser cruel cuando ignora las condiciones reales de trabajo. Reconocer los límites no es debilidad sino una forma de humanidad. Y en un sistema que premia el cansancio y glorifica la sobrecarga, reconocer el derecho a decir “no puedo con todo” puede ser el primer acto de libertad.

*Paul Medrano

Ciudad Victoria, Tamaulipas (1977). Escritor, profesor y periodista. Premio Nacional de Cuento José Alvarado 2024. Premio Nacional de Periodismo Gonzo 2018. Premio Nacional de Novela Negra Tamaulipas 2012 y Premio Estatal de Cuento 2015. Ha publicado *Dos Caminos* (UNAM, 2009), *Flor de Capomo* (Tierra Adentro, 2010), *Noches de yerba* (Tarántula Dormida, 2011), *Deudas de fuego* (ITCA/Conaculta, 2013), *Vicio final* (Secultura/Praxis, 2015), *Balada de Testaferro* (Secultura/Marvin, 2016), *Nieve de mango* (Praxis, 2017), *El Acapulco punk* (UANL, 2020) y *Mala resina* (UANL, 2025). Es miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte desde 2021 e integrante del Padrón Estatal de Investigadores del Estado de Guerrero. ❖

Arte, aprendizaje y cultura

por Karina Franco Sánchez

Introducción

Soy educadora del turno matutino Jardín de Niños Melecia Quiroz Ricaño, en la comunidad de San Pedro Atmatla, en Zacatlán, Puebla. Mi plantel es multigrado y atiende a estudiantes de primer y segundo grados. En particular, al construir un plan de trabajo en la modalidad por proyectos comunitarios, en mis reflexiones centrales me pregunto: ¿cómo jugar con el saber de la vida?... Hay tanto que rescatar de las raíces culturales, por ejemplo, lenguas, tradiciones, cosmovisiones, costumbres... Pienso que, como el color rojo de la manzana de Zacatlán tiene intensidad y energía, lo mismo sucede con el corazón de niñas y niños cuando sus manos manipulan objetos porque construyen aprendizajes que les genera alegría. Entre las enseñanzas que orientan la vida diaria están sus raíces culturales, mismas que conforman la identidad de alumnas y alumnos en interacción con su entorno social.

Para desarrollar mi labor me apoyé en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en particular en la participación activa de la comunidad al centro del aprendizaje de las y los estudiantes. Con base en el *Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2* (Secretaría de Educación Pública, 2024) elaboré el proyecto “Arte, aprendizaje y cultura”, correspondiente al Campo formativo De lo humano y lo comunitario; abordé el Contenido “Construcción de la identidad personal a partir de su pertenencia a un territorio, su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas” y, entre los Procesos de desarrollo de aprendizaje, seleccioné el que indica que la niña y el niño “Identifica que la lengua que habla, las costumbres familiares y el lugar donde vive contribuyen a la formación de su identidad y pertenencia a una comunidad en la que participa y colabora”.

El desarrollo de este trabajo ocurrió durante febrero de 2026 y el propósito fue vivir experiencias, a través del saber de la vida cotidiana de las y los infantes, para generar ambientes de respeto, colaboración y empatía.

De este modo, el proyecto promueve una educación inclusiva que revaloriza los conocimientos comunitarios del municipio de Zacatlán, Puebla, e incentiva la colaboración entre la familia y la comunidad. Ello desde el Eje

articulador Interculturalidad crítica y la estrategia de aprendizaje por medio del juego. Cabe mencionar que el municipio de Zacatlán fue declarado Pueblo Mágico desde 2011 por la Secretaría de Turismo del Gobierno Federal y es muy conocido por sus atractivos turísticos, artesanías y su clima nuboso; además, refleja a los turistas una mirada de historia y de trabajo de aquellas manos artesanas que, desde el pan de queso hasta la elaboración de extracto de jugo de manzana, lejos de ser habilidades prácticas y artísticas de las zacatecas y los zacatecos, son aprendizajes que colorean de "rojo manzana" los inicios en la formación de la identidad cultural de las infancias, que se forja de vínculos familiares de generación en generación.

Desarrollo del proyecto comunitario

“¡Manténganse juntos, no se separen!”, es la frase que uso continuamente cuando realizo una actividad fuera del aula.

Heidi, una alumna de segundo año, muy amable y atenta me contestó:

—Mestra, ¿por qué nos dices así, como le dicen a los que se suben al carrito en Zacatlán? —respondí, dirigiéndome al colectivo en general:

—¿Al carrito?, ¿alguien sabe a qué carrito se refiere su compañera Heidi? Osman respondió:

—Es el carrito que da paseos en Zacatlán.

Hacienda de Chimalpa (detalle), 1893, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 105 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



En ese momento reflexioné: qué mejor manera que rescatar las capacidades humanas e identidad cultural de niñas y niños, que las vivencias diarias de la población en su entorno inmediato las cuales están relacionadas con el turismo. En Zacatlán esta actividad es fascinante principalmente por el resalte y conservación de las raíces culturales. Existen varios puntos de unión colectiva como barrios y juntas auxiliares; también, dentro del municipio hay desde sitios naturales hasta manifestaciones del arte colonial rústico. Todo ello funciona como puntos de conexión y atracción para los turistas.

Retomando el currículum escolar, considero que los Ejes articuladores de la NEM actúan como la “bisagra” que vincula el saber académico con la realidad, el contexto comunitario y los valores, promoviendo una educación integral y significativa. Así, en la introducción del proyecto “Arte, aprendizaje y cultura” propuse como actividad con mis grupos abordar el reconocimiento de los colores del rehilete, logotipo que caracteriza a los pueblos mágicos. Para iniciar la articulación del saber de la vida con el académico cuestioné a las y los infantes por medio de imágenes variadas de la cotidianeidad en Zacatlán, y sus respuestas fueron fascinantes:

La pregunta fue: ¿con que partes, objetos o lugares de su entorno relacionan estos colores? Las respuestas obtenidas:

- Verde: naturaleza, flora y fauna del lugar
- Azul: el cielo, el color de la cascada y amabilidad de la gente
- Morado: siembra y cultivo para el tradicional atole de *blue berry*
- Rosa: color inmerso en los vitromurales y artesanías del pueblo
- Naranja: dulces típicos de la región
- Y un color adicional, rojo: manzana de Zacatlán

Laderas de las montañas de Tepozatlán (detalle), 1864, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 32 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Una variedad de colores que es sinónimo del concepto de diversidad, mismo que es aprendido si se le pide a las y los infantes, como miembros de una sociedad, que conversen y observen la convivencia familiar que tienen en su entorno. Las respuestas a esta otra actividad las rescatamos en plenaria:

- “Maestra, mi mamá vende tamales de rojo y de mole, mi papá la lleva todos los días a vender.”
- “Mis abuelos venden barbacoa y tlacoyos muy ricos.”
- “Maestra, yo tengo un caballo y con ese me voy a ver a la virgen.”
- “Mi papá trabaja con la madera y hace figuras.”

Lo anterior se convirtió en una charla dispersa, pero inmersamente hay un diálogo abierto y totalmente libre de expresión. Estas respuestas abrieron la posibilidad de enriquecer con las y los estudiantes el proyecto con ideas, experiencias, creatividad, convivencia e innovación, de esto se trata la autonomía profesional del modelo educativo de la NEM: propone libertad para las maestras y los maestros en la contextualización de la enseñanza para el desarrollo de las capacidades humanas.

Este tema se rescata en el libro de segundo año, *Explorar e imaginar con mi libro de preescolar. Segundo grado*. En la actividad “Lazos familiares” se propone que las alumnas y los alumnos identifiquen y valoren las actividades que realizamos en casa, como cocinar, practicar distintas expresiones artísticas en la elaboración de artesanías, cantar, entre otras. La finalidad es que cada uno presente a su familia y distinga cuál es su actividad productiva diaria que contribuye con la territorialización de las costumbres zacatecas.

Vista de Guetarao (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 103 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Adjudicación CENCROPAM, 2002, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Por otra parte, en el proyecto que realicé, se desarrollan capacidades humanas que van desde lo cognitivo y físico hasta lo emocional. Tal es el caso de la actividad “La leyenda del dragón”, en la que se narra que una bestia milenaria fue capturada por frailes franciscanos durante la construcción del su convento en el siglo XVI, y que la encerraron en el sótano de la iglesia de Zacatlán. El diálogo fue:

—Turistas, ¿están listos para visitar al dragón?

—¡¡¡Nooooooo!!!

—¡Sí, vamos Maestra!

—Síganme, no se separen. ¡Vamos a cazar al dragón! Un dragón grande y peligroso. ¡Qué hermoso día! ¡No tenemos miedo! ¡Oh, oh! ¡Pasto! Hierba alta y ondulada. No puedo pasar por encima. No puedo pasar por debajo. ¡Tengo que atravesarlo! (Canción)

Todos los días estos pequeños y pequeñas valientes querían cazar un dragón, ¡qué divertido fue! Dicho de otra manera: el canto es una herramienta fundamental para el desarrollo integral (cognitivo, emocional y social), potenciando la memoria, la comunicación y la expresión de sentimientos. Por su parte, Lev Vygotsky destacaba la enseñanza musical como un medio para el desarrollo integral y el descubrimiento de nuevos conocimientos, mismos que dan apertura a la generación de ambientes de confianza, comunicación y empatía que, combinados con la práctica de valores humanos como respeto, solidaridad y justicia, buscan el bien común y la equidad como sociedad.

El efecto de lo anterior es observar a niñas y niños felices, cantando, hablando y aprendiendo a través del juego, como en nuestra visita virtual (mediante una presentación de video) a los vitromurales del paseo de la barranca en Zacatlán, en la cual apreciaron los colores e imaginaron texturas que resaltan en ellos. También utilizamos vitromurales elaborados con dibujos prediseñados sobre hojas de acetato, con el propósito de centrar la atención de cada uno de las y los infantes. A través de la manipulación, mezcla y combinación de color, lograron crear producciones únicas y auténticas. Esta actividad favoreció una experiencia visual, táctil y sensorial mediante el uso de pintura, pinceles y diversos colores, que se vincularon con saberes artísticos y humanos.

Valle de México desde el Molino del Rey (detalle), 1895, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Con ello practicamos, de manera colectiva, la escucha activa, el seguimiento de instrucciones, el desarrollo de los sentidos y la pintura detallada; además, fomentamos la valoración del esfuerzo y desempeño de cada integrante. En ese contextos se escuchaban voces: "limpia el pincel", "no uses ese color, el otro se ve bonito". O situaciones como el apoyo y guía hacia la creación de Sebastián, un alumno de primer grado con espectro autista que, gracias al acompañamiento y práctica de valores humanos como respeto y solidaridad de sus compañeros y compañeras, logramos captar su atención mediante la manipulación de pinturas de colores, lo que permitió la creación de producciones auténticas.

Y qué decir de los colores que resaltan en el reloj floral y monumental que se encuentra en el centro del zócalo del Municipio. Me brindó un abanico de oportunidades didácticas para abordar temas como numeración, horario y rutinas diarias.

—¿Han escuchado las campanadas de un reloj al marcar la hora exacta?, ¿qué sonido hace?

—Tic, toc

—Cuu cuuú...

Se escuchaban opiniones y cantos imitando sus respuestas. Se comentó entre las y los infantes la historia de los *Relojes Centenario*, la primera fábrica de relojes más importante de América, con sede en Zacatlán, y cuyos diseños han pasado a formar parte de la cultura del Municipio.

De repente, estando todos y todas en silencio, escuchamos el sonido musical de un reloj, pero ¿por qué rescatar el sonido? La explicación muy creativa es que en Zacatlán el reloj floral tiene una melodía diferente que ofrece un espectáculo de luz y sonido basado en un reloj cucú, que marca cada hora con música regional mexicana. Pregunté a mi grupo: ¿La han escuchado antes?

—Yo he visto las flores de colores.

—Dice mi papá que en la noche se prenden sus luces.

—Yo sí he escuchado esa música.

Dicho lo anterior, la actividad del reloj nos apoyó para conversar sobre las rutinas diarias que tenemos en la escuela y casa. Desde desayunar, bañarnos, vestirnos, ir a la escuela, jugar, etcétera. Pero ¿qué rutina diaria persistió entre los comentarios de los y las infantes?

—Mi mamá siempre pasa a la tienda a comprar y a platicar con la señora que la atiende.

—Mi papá siempre llega de trabajar en la noche.

—Terminando de comer hago mi tarea.

Estos diálogos abren un panorama de lo que perciben niñas y niños en su vida diaria y su visión hacia la participación comunitaria. Esto quiere decir que, las actividades escolares no se lograrían con éxito sin la colaboración de las familias y la responsabilidad compartida. El

proyecto hace la invitación de dialogar y compartir oficios o tradiciones que forman nuestra identidad cultural, además de llevarlas a la práctica con el taller “Manos artesanas” y al cual asistieron el total de tutores. En éste se crearon playeras decoradas con técnica de pintura, como los artesanos en Zacatlán, técnicas a pulso que lucen el arte local y detalles en las creaciones. El producto fue una playera que representa la manzana roja como principal atractivo turístico en el municipio. Durante la jornada resaltó la presencia de grupos de madres contentas que entablaban conversaciones sobre su participación y experiencia en este tipo de manualidades, así como su interés por colaborar con sus infantes en el cierre de proyecto mediante un baile típico llamado *Xochipitzahuatl* que, cuyo significado en lengua náhuatl es “flor sencilla y menudita”. Esta danza simboliza alegría, respeto a las tradiciones y unión comunitaria; expresa además, agradecimiento, celebración y buenos deseos, especialmente en momentos importantes en la vida de las personas.

Ese momento importante fue justamente el cierre de proyecto, donde además de resaltar las danzas en conjunto con otros grupos, se contó con la colaboración de las familias en diversos stands para mostrar su cultura, gastronomía y maquetas de lugares especiales en Zacatlán (cascadas, museos y reloj floral). Todo ello se convirtió en la bienvenida a un *tour* turístico por la zona, involucrando a toda la escuela en un juego de roles donde la maestra fue guía de turistas y las y los infantes, los turistas:

- ¡No se separen turistas! Comenzaremos nuestro recorrido por Zacatlán.
- ¿De dónde nos visitan? —Entre risas entraron en escena los infantes.
- ¡Chignaghuapan!
- ¡San Pedro Atmatla!
- ¡Ciudad de México!

Visitamos lugares simbólicos de la comunidad, vivenciamos degustaciones, tuvimos experiencias diversas, escuchamos narraciones, y conocimos la entrada al museo de relojes florales de Zacatlán.

Algunas expresiones que hacían nuestros turistas al recorrer toda su experiencia fueron:

- ¡Wow! Que rico sabe eso.
- ¿Eso cómo se llama?

Esta vivencia forma parte del desarrollo planteado en la teoría psicosocial de Erik Erickson, al favorecer el bienestar individual y colectivo basado en una vida digna, salud e integridad física. Asimismo, me brindó la pauta para evaluar por medio de la observación directa con perspectiva formativa, con el objetivo de orientar las actividades hacia el reconocimiento de la identidad personal y el sentido de pertenencia; es decir, que niñas y niños puedan reconocer su nombre, familia y comunidad, así como identificar tradiciones, costumbres o festividades que les rodean. Un ejemplo de ello fue la

compilación, en su portafolio de evidencias, de actividades que demuestran habilidades y destrezas relacionadas con el lenguaje escrito, la expresión y diversas obras artísticas, como los vitromurales y otras producciones. En cuanto a los aspectos de participación comunitaria e interacción con otras personas, estos se abordaron mediante la convivencia respetuosa (compartir, esperar turnos, expresar emociones, escuchar a los demás, y reconocer que todas y todos merecen respeto).

Reflexión

En conclusión, el tema de la práctica de valores humanos en esta etapa se promueve principalmente bajo el lema "Educar bajo el ejemplo", una frase que con apoyo de las familias se promueve en el salón de clase con los juegos cooperativos, rutinas diarias como el saludo, compartir materiales o simplemente dar las gracias. Dicho de este modo, las habilidades prácticas y artísticas también se aprenden bajo el ejemplo y atención, y qué mejor forma que hacerlo a través de las manos de las y los artesanos de Zacatlán, cuyos saberes colorean de "rojo manzana" los inicios de la formación de la identidad cultural de las y los infantes, misma que se forja a partir de vínculos familiares.

Es importante que las y los estudiantes aprendan a construir un problema y sus posibles soluciones, es decir:

La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento (*Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2*, Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 102).

Lo anterior da cuenta de nuestro humanismo y de las raíces que nos sostienen como nación: una sociedad pluricultural y plurilingüe legado de la milenaria resistencia de nuestros pueblos originarios. Por ende, el Campo formativo De lo humano y lo comunitario está orientado a que niñas, niños y adolescentes, de manera gradual, razonada, vivencial y consciente, construyan su identidad personal mediante la exploración de gustos, intereses, necesidades, posibilidades, formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales y desarrollen sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas.

La reflexión ante este proyecto es generar sentido de comunidad y fortalecer el de pertenencia en las y los infantes para incidir en su apreciación de la diversidad de identidades. Así, reconocerán aspectos que comparten con otras personas al participar en la consecución de logros, la apropiación de valores y la participación de proyectos para el beneficio colectivo. ❖

Sembrador de caminos

Por: Anel May Salazar

El docente tiene una misión que se lleva en el alma,
ser un puente entre dos mundos:
la calidez del hogar y el eco de las aulas.
Dos espejos donde el alumno busca su reflejo,
dos fuerzas que, cual patas de una mesa,
si una falla, el rumbo se vuelve incierto.
La escuela es la segunda casa,
pero es el hogar la primera luz.
¿De qué sirve enseñar la bondad en la pizarra,
si al volver al nido, el ejemplo se apaga?
¿De qué sirve señalar el horizonte,
si el olvido borra lo que el amor traza?
El maestro no sólo habita entre libros o pantallas,
es, ante todo, un artesano de la vida.
Se vuelve oído cuando el alma pesa,
voz que alienta cuando el ánimo se rinde
y apoyo firme cuando el paso se pierde.

Es un diseñador de sueños,
guía que camina al lado,
custodio de esperanzas y refugio de tormentas.
Su obra, no se labra en soledad;
necesita de otras manos,
de familia, de unión y de comunidad.
Gracias, maestro, por el tiempo que dedicas,
por sembrar alegría donde habita el cansancio
por marcar el suelo con huellas de gigante,
preparando el camino de los que vienen pisando,
con la mirada puesta en el mañana.



Anexo

La participación colaborativa de estudiantes del CBTis 184 a través de las humanidades para prevenir la crueldad y el maltrato animal

Por: Edna Rebeca Suárez Gómez

El maltrato animal como problemática social y educativa

El CBTis 184 se ubica en Izúcar de Matamoros, Puebla, en una zona urbana donde se identifican prácticas normalizadas de violencia hacia los animales tales como tener a las mascotas en la calle, en las azoteas y, en ocasiones, el abandono de éstas. Se han documentado casos donde personas no identificadas asesinan a perros o gatos en la vía pública o en casas habitación.

La ausencia de centros de adopción y bienestar animal es la evidencia de que, a pesar de la existencia de leyes que los protegen, continúan las prácticas de descuido, maltrato y crueldad hacia ellos. Aun cuando existe un refugio en Izúcar denominado “Patitas pintadas”, una organización civil que alberga una población de más de 300 perros y gatos rescatados en la región, éste resulta insuficiente para la cantidad de animales que existen en las calles del municipio.

El maltrato animal no es sólo un problema ético, sino que también es un tema importante relacionado con la salud mental, ya que afecta la manera en la que las personas se relacionan con su entorno. Es tan relevante, que la criminología lo considera un indicador clave en el desarrollo de conductas violentas.

Al observar esta realidad, como docente del área de humanidades, me di cuenta de que no basta con fortalecer valores como la empatía y responsabilidad social como parte de un trabajo escolar, sino que los principios deben reflejarse fuera del aula para promover una verdadera cultura de paz.

Este ensayo surge de la convicción de que la escuela tiene la responsabilidad de transformar la educación al generar experiencias pedagógicas a través de una problemática situada, fomentando en las alumnas y los alumnos un pensamiento crítico y la práctica de valores que les permita participar activamente en su comunidad.

Fundamentación pedagógica: Humanidades III y la NEM

En la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) de Humanidades III, específicamente en la progresión 4, bajo la categoría Vivir aquí y ahora, donde se invita a problematizar la experiencia humana a partir de sus dimensiones negativas como la violencia, la crueldad y la degradación. El propósito es que las y los jóvenes las conozcan y que a través de recursos filosóficos hagan uso de sus habilidades para cuestionar y evaluar la experiencia humana tomando como referente la dimensión antropocéntrica, desde la cual se comprenden las consecuencias de poner al centro al ser humano y facilita cuestionar la falta de empatía cuando se coloca a los animales como seres inferiores.

Al seguir los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la meta de la progresión se cumple cuando se analiza a la colectividad de forma crítica y humanística, y cuando se fortalece la capacidad de los estudiantes en la toma de decisiones en su vida diaria.

En este sentido, el enfoque humanista de la NEM implica que las alumnas y los alumnos utilicen los recursos filosóficos como herramientas que, más allá de revisarlos de manera pasiva en el aula, se utilicen para que asuman un sentido social y con ello se logren cambios positivos en su comunidad.

Para vincular los aprendizajes con la comunidad, decidí transversalizar el proyecto con el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) del plantel, que en el presente ciclo escolar se denomina “Vida saludable: Por una vida mejor en el CBTis 184”, la cual consta de cuatro dimensiones, una de ellas es la salud mental.

Océano Atlántico (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 46 x 61.8 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Bajo la premisa de que la crueldad hacia los animales constituye un acto violento y una falta de empatía y un posible antecedente de conductas violentas hacia otros seres humanos, las y los estudiantes a través del PAEC atienden la problemática desde el enfoque de salud mental propiciando la conciencia con acciones de sensibilización y prevención, promoviendo una cultura de paz que beneficie a su comunidad y percibiéndose como agentes de la transformación social facilitando que se cumpla con el perfil de egreso de la EMS al involucrarse en la búsqueda del bienestar humano.

Metodología: Aprendizaje Basado en Servicio (ApS)

Existen distintas metodologías sociocríticas para organizar los trabajos por proyectos en la NEM. En este caso seleccioné el Aprendizaje Basado en Servicio (ApS) porque una de sus principales características es que el alumnado deja de ser un receptor pasivo del conocimiento y fomenta el protagonismo activo de estudiantes.

El papel que tenemos como docentes en el ApS es el de guías, al permitir que sean las y los jóvenes quienes participen en la toma de decisiones y definan cómo ejecutar el proyecto haciendo propuestas creativas.

Otra de las características del ApS es el servicio solidario, entendido como una acción de responsabilidad compartida que busca mejorar a la sociedad, lo cual permite entrelazar el PAEC orientado a la vida saludable con los conocimientos teóricos construidos en la UAC de Humanidades III.

Laderas de las montañas de Tepatzotlán (detalle), 1864, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 32 x 44 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Vista de Guetáran (detalle), 1889, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 103 x 160 cm. Museo Nacional de Arte, INBA Adjudicación CENCROPAM, 2002, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Gracias al ApS, el aprendizaje deja de ser algo teórico para tener un sentido útil y de transformación, incentivando el apoyo hacia su comunidad, formando jóvenes con responsabilidad social y comprometidos con su entorno, convirtiéndose en una experiencia que permite el crecimiento personal mejorando su autoestima al hacer que las alumnas y los alumnos se sientan reconocidos al contribuir a la sociedad.

Asimismo, el ApS transforma la evaluación en un proceso formativo, integral y continuo, de reflexión constante sobre los logros alcanzados y los desafíos que se presentan. Porque no se trata sólo de obtener una calificación, sino de reconocer cómo el esfuerzo propio contribuye a una causa común, lo que motiva a los jóvenes a seguir aprendiendo para transformar positivamente su realidad y la de quienes los rodean.

Implementación del proyecto: del aula a la comunidad

Desde el inicio del semestre las alumnas y los alumnos conocieron las progresiones de Humanidades III, pero para hacerlas pertinentes se deben contextualizar a su realidad, para alcanzarlo es necesario considerar la participación activa de las y los jóvenes. Al lograr este ejercicio, el aprendizaje deja de convertirse en un proceso memorístico para convertirse en uno de reflexión y cuando se hace la conexión entre sus intereses y los contenidos, se fortalece el sentido de pertenencia, y se mantienen más comprometidos y motivados en su proceso de aprendizaje porque éste adquiere sentido.

Durante el mes de febrero, a lo largo de siete sesiones, se desarrollaron las actividades del proyecto. Iniciamos con la lectura de la realidad sobre el maltrato y la crueldad hacia los animales, a través de noticias regionales que permitieron reconocer que en nuestro entorno es común este tipo de violencia. El diálogo generado a partir de las lecturas despertó conciencia e indignación, pues las y los estudiantes compartieron experiencias cercanas e identificaron que no se trata de hechos aislados, se sensibilizaron ante el sufrimiento de otros seres vivos y comprendieron que la indiferencia frente a estas prácticas ha ayudado a normalizar este tipo de comportamientos. Así, la lectura fue un punto de partida para cuestionar conductas que necesitan ser modificadas a través de alternativas de solución.

Para una mejor convivencia armónica, los equipos conformados por cuatro integrantes fueron electos por afinidad y decidieron como producto final la elaboración de carteles para promover valores y acciones orientadas a prevenir el maltrato y la crueldad hacia los animales, así como la presentación de un documental dirigido a la comunidad educativa y a escuelas secundarias cercanas. Esta actividad constituyó un ejercicio de democracia porque eligieron, por votación, el documental que consideraron más adecuado para concientizar a la población.

Uno de los aprendizajes más valiosos del proyecto fue comprender que desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, sin importar si es un ser humano o un animal, ayuda a detener la crueldad. Sin embargo, para lograr empatía tanto cognitiva como emocional se requiere de un gran trabajo de sensibilización y de práctica constante.

Resultó muy satisfactorio observar el entusiasmo del alumnado al gestionar en SICOM radio su participación para que su mensaje llegara a más audiencia y aunque se enfrentaron a la negativa de algunos directivos de secundarias porque argumentaban que la actividad interfería con otras ya previamente programadas, el grupo mostró su resiliencia buscando otros espacios donde fueran aceptados. Estas actividades implicaron que los alumnos y las alumnas salieran de su zona de confort al enfrentarse a nuevos espacios y personas para hablar en público, y aunque al inicio fue difícil, lograron adaptarse y comunicarse eficazmente.

Al momento de presentar su cartel y documental con otros grupos del CBTis 184, los equipos motivaron a sus pares para generar un diálogo expresando sus opiniones y provocando reflexiones valiosas. Al mismo tiempo se abrieron las puertas de la escuela a las familias, con ello se logró consolidar su participación activa, ya que son actores fundamentales en la transmisión de valores. La interacción con ellas facilitó una comunicación que dio paso a la sinergia que fortalece la pertenencia y la construcción de comunidades más sólidas cuando el esfuerzo se vuelve colectivo.

Para presentar el mensaje en radio, el grupo seleccionó a tres alumnas que asistieron a la estación local enviando su mensaje y generando reflexión en las

familias que quizás por primera vez se detuvieron a pensar sobre la empatía hacia los seres no humanos. Esta experiencia les brindó seguridad al hablar frente a un micrófono y provocó su empoderamiento al sentirse portavoces del grupo.

Evaluación formativa: la metacognición y el estudiante como agente de cambio

La etapa final del proyecto fue la evaluación. Para garantizar la transparencia de este proceso, todos conocieron desde el inicio del semestre los criterios mediante los cuales serían evaluados. En el contexto de la NEM la evaluación se entiende como un proceso formativo, no sólo como una calificación final, sino que debe tener un acompañamiento continuo al alumnado que permita reconocer logros y señalar áreas de mejora. Debe ser un proceso inclusivo en el que cada estudiante reciba una retroalimentación asertiva que le permita reflexionar tanto individual como colectivamente sobre su proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y dejando fuera el precepto del error como fracaso al convertirlo en una oportunidad de mejora para la construcción del conocimiento.

En este sentido, la metacognición jugó un papel muy importante, las alumnas y los alumnos se preguntaron: ¿cómo ha cambiado esto mi vida?, ¿qué huella he dejado en los demás? Más allá de la búsqueda de una calificación, tuvieron certeza de que su trabajo ayudó a sembrar conciencia en su comunidad, desarrollando su pensamiento crítico y posicionándose como agentes de transformación social.

Hacienda de Chimalpa (detalle), 1893, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 105 x 160 cm, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Nuestra función como docentes, en este aspecto, se vuelve primordial porque somos mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje y, a través de la retroalimentación asertiva, ayudamos a que sean los mismos estudiantes quienes analicen sus fortalezas y áreas de oportunidad en las que tienen que seguir trabajando.

Este acompañamiento pedagógico busca fomentar la autonomía del estudiantado preparándolos no sólo para cumplir con el Plan de Estudio, sino para que ejerzan una ciudadanía con enfoque humanista.

Desafíos en la logística: resiliencia y democracia en la toma de decisiones

La implementación del proyecto presentó desafíos significativos, principalmente al intentar sensibilizar a la comunidad sobre una problemática tan normalizada en Izúcar de Matamoros como es el maltrato animal.

El mayor reto como docente fue coordinar con el alumnado las actividades externas, como la gestión de las visitas a las secundarias. Esto fortaleció mi capacidad de mediadora porque algunos de ellas y ellos elegían la secundaria donde estudiaron, pero algunas están alejadas y otras no aceptaron la visita por actividades que ya tenían programadas. Así, se tomaron decisiones conjuntas para elegir la opción más viable para todos: la escuela Secundaria Técnica No. 26 ubicada a 15 minutos del plantel.

Otra situación consistió en decidir quiénes asistirían a la estación de radio, ya que la mayoría quería participar; sin embargo, sólo se permitía la entrada de tres estudiantes a la cabina. De manera que se sometió a votación para elegir a los representantes, para ello consideraron sus cualidades comunicativas, lo que también favoreció el tema de la democracia en la toma de decisiones dentro del aula.

A pesar de enfrentarme con desafíos, estos fueron superados de manera satisfactoria. Resulta gratificante observar cómo las alumnas y los alumnos tomaron la iniciativa de buscar alternativas para difundir su proyecto, así como el hecho de que ellas y ellos realizaron 100% de las actividades mostrando entusiasmo y compromiso.

La incertidumbre que enfrentaron las alumnas y los alumnos al acudir a la secundaria y a la estación de radio, les generó nerviosismo y falta de seguridad en ellos mismos. En este proceso nuestra labor docente va más allá de enseñar porque implica sostener emocionalmente, impulsar su participación y brindarles confianza.

Considero que siempre enfrentaremos situaciones imprevistas, por lo que será necesario tomar decisiones y actuar en el momento para lograr el objetivo. Asimismo, es importante autoevaluar nuestra práctica docente para identificar aspectos de mejora que fortalezcan nuestros próximos proyectos.

Volcán de Orizaba desde la Hacienda de San Miguelito (detalle), 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Conclusiones: de la conciencia crítica a la acción comunitaria

El uso de la metodología ApS fue fundamental para que las y los estudiantes se asumieran como agentes de cambio; ya que no sólo investigaron la crueldad hacia los animales, sino que, al llevar el conocimiento fuera del aula lograron generar conciencia en otros actores de la comunidad sobre la responsabilidad compartida en el cuidado y respeto de los animales. De este modo desafiaron prácticas de maltrato que se consideraban normales y propusieron posibles soluciones en su municipio.

Al fomentar el desarrollo de una empatía cognitiva y emocional, la NEM busca que el estudiantado cuestione la normalización de la violencia y la degradación social, y transforme esa sensibilidad en un impulso orientado a la justicia social y el cuidado de la vida en todas sus formas.

Para lograrlo, es primordial la participación activa de padres y madres de familia o tutores del alumnado, porque genera autoestima en sus hijos e hijas al sentirse valorados; la educación debe ser un proceso compartido y sólo, mediante esta relación, se favorecerá el máximo logro de los aprendizajes.

El hecho de incluir a la familia y a otras personas ajenas a la escuela es algo que las alumnas y los alumnos disfrutaron profundamente, sobre todo porque fueron ellos mismos los que se involucraron en las gestiones para lograr visibilizar la problemática y crear una ciudadanía más responsable. Considero que este fue uno de los logros más importantes del proyecto porque desarrolló su autonomía al convertirlos en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje; los transformó de ser estudiantes pasivos en líderes escolares que se perciben a sí mismos como personas que pueden cambiar su entorno cuando ejecutan acciones para un bien común.

Finalmente, a través de este proyecto, no sólo se buscó proteger y respetar a los animales, sino también formar ciudadanos éticos que desarrollen y apliquen valores como la empatía, el respeto y la solidaridad que, al ser practicados de manera continua, mejorarán la relación con las demás personas logrando una cultura de paz en su comunidad. ❖

Crónicas de una reforma anunciada

por Iván De Jesús Oyarvide Godínez

Pasaban de las 7:00 a. m. cuando la conferencia comenzó. Era el 1 de agosto de 2023. Los vestigios de la pandemia aún permeaban la vida cotidiana de millones de mexicanos, y expresiones como “sana distancia” ya habían encontrado un lugar en el léxico popular tras más de dos años de emergencia sanitaria. En medio de ese panorama, un ápice de esperanza se vislumbró en el horizonte: la ilusión de regresar a una normalidad inexistente, pues la pandemia no sólo afectó la salud de las personas, sino que transformó por completo sus formas de vida.

En el ámbito educativo, después de un ciclo escolar completo marcado por la alternancia entre clases presenciales y a distancia, el compromiso de comenzar un nuevo ciclo escolar en la modalidad presencial inundó los comentarios docentes a finales del mes de julio y, además, acompañado por la incertidumbre en torno al cambio de los libros de texto que persistía como un rumor latente en los círculos magisteriales: una conversación intermitente que, si bien se había atenuado durante el receso vacacional, nunca dejó de ocupar un espacio en la agenda mediática nacional.

El encuadre televisivo era familiar: el fondo histórico de Palacio Nacional, el atril con el escudo de la República, la voz pausada pero firme del entonces presidente Andrés Manuel López Obrador, y esa iluminación cálida que anunciaba el inicio de una nueva conferencia matutina. La agenda comenzó, como era habitual en aquel periodo, con el informe sanitario a cargo del Dr. Jorge Alcocer y del Dr. Hugo López-Gatell, figuras ampliamente reconocidas por su papel durante la contingencia por covid-19, quienes hablaban del papel del deporte en el cuidado de la salud y el equipamiento médico que estaban por llegar a los distintos estados de la República.

Mientras tanto, en la Huasteca Potosina, el magisterio comenzaba a reorganizar sus expectativas frente al inminente ciclo escolar. La llamada “vuelta a la realidad” había implicado un esfuerzo sostenido y, en muchos casos, extenuante para una comunidad docente temerosa y con una situación sanitaria precaria en muchos rubros. Aunado al tema de salud, una de las mayores incertidumbres que el nuevo ciclo escolar acarrearía era el aspecto pedagógico.

Recuerdo con claridad aquella mañana de martes en la que preparaba café sin imaginar que, ese día, sería el inicio de uno de los cambios profundos que la cuarta transformación había prometido; la llegada efectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al aula. Escuchar las conferencias presidenciales se había convertido en un hábito que compartí con mi padre durante los meses de confinamiento. Él, maestro jubilado, continuaba al pendiente de los pormenores educativos de toda conferencia, esos anuncios presidenciales se habían vuelto tema de conversación constante en el hogar, sobre todo cuando éstos eran de gran envergadura.

¿Por qué aquella no fue una conferencia más? Ante el cuestionamiento sobre el estatus jurídico de los Libros de Texto Gratuitos, la respuesta presidencial fue tajante pese a los amparos y a la controversia jurídica: la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG) sería distribuida sin impedimento legal a partir del 28 de agosto. La afirmación no sólo cerraba un debate institucional; abría, simultáneamente, un campo de tensión social. El país se dividía entre quienes defendían la soberanía educativa del Estado y quienes advertían riesgos en la orientación ideológica de los contenidos y, en medio de ese caos, las maestras y los maestros permanecíamos con más preguntas que respuestas.

Para quienes nos encontrábamos frente a grupo, el anuncio trascendía una simple conferencia. No se trataba únicamente de nuevos materiales, sino de la concreción de un modelo educativo que, hasta entonces, había sido abordado principalmente en documentos normativos y espacios de análisis técnico,

Vista de Chapultepec (detalle), 1883, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Hacienda de Monte Blanco, Veracruz (detalle), 1877, Eugenio Landeio (1809-1879) y José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo de Arte del Estado de Veracruz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



como los Consejos Técnicos Escolares (CTE), donde las maestras y los maestros vislumbrábamos la NEM en un horizonte que estaba lejos de llegar. Con una década de experiencia docente y habiendo transitado por reformas previas, mi reacción inicial fue de cautela más que de alarma. La implementación gradual de modelos anteriores, como el planteado en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2017) se había realizado mediante una transición progresiva, comenzando por primer grado de primaria y escalando lentamente. Sin embargo, el escenario que comenzaba a delinearse sugería una lógica distinta.

La noticia estalló como una bomba, el discurso mediático intensificaba la controversia, pues acusaban de autoritario este régimen político, al legarle a los padres su derecho a elegir el tipo de educación de sus hijos. Conceptos como “virus ideológico” se posicionaron en la opinión pública, mientras se difundían noticias sobre suspensiones judiciales y posicionamientos de asociaciones de padres de familia. Además, cápsulas de padres de familia indignados por la decisión invadieron los noticieros más importantes en horario estelar. Estas narrativas contrastaban con la relativa quietud de las aulas, donde las preocupaciones eran de orden práctico: ¿cómo traducir el enfoque humanista al contexto comunitario?, ¿cómo trabajar por proyectos?, ¿por qué

proyecto comenzar?, ¿cómo hacer un Plan analítico?, ¿cómo articular el Programa Analítico con las denominadas necesidades prioritarias?... Estas dudas reflejaban una realidad que llegó de lleno a las aulas junto a docentes que ciertamente no estaban formados para comprender este nuevo modelo de manera integral.

Así, la reforma actual dejó de ser un documento técnico para convertirse en un fenómeno político y social de carácter ineludible. El desafío ya no radicaba en su comprensión teórica, sino en su implementación concreta. El tránsito del discurso institucional a la práctica pedagógica implicaba no sólo ajustes metodológicos, sino también un proceso de resignificación del quehacer docente. Las libretas por materia y los horarios específicos fueron transitando a un modelo de proyectos socioformativos, en donde la maestra y el maestro gozan de una libertad que aún les cuesta comprender.

Desde la distancia geográfica y simbólica de las comunidades rurales, aquel anuncio se percibió como el preludio de una tormenta gestada en el centro del país, pero destinada a impactar en todos los territorios. Las redes sociales amplificaron la incertidumbre: grupos de WhatsApp y Facebook se saturaron de opiniones, imágenes y desinformación. En ese contexto, las escenas de quema de libros en distintas regiones del país irrumpieron como un signo alarmante. No se trataba de episodios aislados, sino de expresiones concretas de una disputa política que tomó el ámbito educativo como un campo de guerra.

La paradoja era evidente, ya que mientras el nuevo modelo promovía el pensamiento crítico, el diálogo y la problematización de la realidad, en ciertos sectores emergían prácticas de censura que históricamente han sido

Patio del ex convento de San Agustín, 1861, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



asociadas con gobiernos autoritarios. Lejos de debilitar la función docente, este escenario contribuyó a reforzarla. Ante la fractura del diálogo público, el aula adquirió un nuevo significado: el de refugio pedagógico. En ella, la lectura crítica de la realidad se volvió no sólo pertinente, sino urgente, de pronto en las fases intensivas de los CTE, los colectivos docentes dialogaban sobre el papel de las madres, los padres y tutores en la educación de sus niñas, niños y adolescentes, del contexto inmediato, de las expectativas sociales hacia la escuela y, sobre todo, de aquellos problemas que impactan al alumnado en su desarrollo educativo; sin duda, ese fue el primer cambio.

En comunidades como Nuevo Tamaopón, al norte del municipio de Tamaulín, San Luis Potosí, el contexto adquiriría matices particulares. A diferencia de las grandes ciudades y sus asociaciones de padres, aquí el interés de las familias se centraba principalmente en que el alumnado volviera a la escuela, la discusión sobre los contenidos de los libros, aunque presente, no ocupaba un lugar prioritario, después de casi dos años en casa, los padres estaban ansiosos por mandar de nuevo a sus menores a las aulas.

La escuela rural mexicana, de nueva cuenta mostró una esperanza para el trabajo docente porque aquí el respeto aún permanece y, aunque seriamente golpeada, la figura del maestro en la sociedad sigue presente.

El día que las cajas de los nuevos materiales finalmente llegaron a las aulas, el olor a tinta fresca se mezcló con el bochorno característico de nuestra región. No eran simplemente materiales educativos; eran la encarnación de

Valle de México visto desde el cerro de Guadalupe (detalle), 1905, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



este nuevo modelo humanista que sorprendió tanto a maestras, maestros, alumnas, alumnos como a familias por igual. Recuerdo la cara de curiosidad de mis estudiantes al recibir sus libros con títulos que antes no existían en su vocabulario escolar: *Nuestros saberes*, *Múltiples lenguajes* y los tres escenarios de Proyectos (Aula, Escuela y Comunidad). “¿Dónde quedó el libro de matemáticas?” Me preguntó una alumna, “ése llega mañana ¿verdad profe?”, se adelantó a responder uno de sus compañeros; la NEM comenzaba con su encomienda.

Por decisión conjunta del colectivo docente, las primeras dos semanas de trabajo se realizaron sin el uso de los libros; sin embargo, al principio, el estigma mediático pesaba. Algunos padres llegaron a la primera reunión con dudas sembradas por la televisión. No obstante, al abrir los libros juntos, el enfoque cambió. Fue en las primeras semanas del ciclo escolar cuando el cambio dejó de ser discurso y comenzó a sentirse en las manos. En las reuniones entre maestros, durante el trayecto a la escuela, los comentarios comenzaron a repetirse con una mezcla de curiosidad y desconcierto.

Los libros pasaban de mano en mano como si se tratara de un objeto extraño. No era rechazo inmediato, pero tampoco aceptación. Era, más bien, una pausa incómoda, ese momento en el que algo rompe la rutina y obliga a mirar dos veces para lograr adaptarse.

Durante años, la lógica había sido clara e inequívoca. Cada asignatura tenía su espacio, su horario, su ritmo, las primeras lecciones eran para organizar el reglamento, para hacer un breve diagnóstico de las niñas y los niños, para saber en qué vamos bien y en qué debemos enfocar el trabajo. Español y Matemáticas, antes del receso porque después vienen inquietos. Ciencias e Historia los días que no tocaba Educación Física, Artística los viernes y lectura al iniciar todos los días. El libro marcaba el paso, página por página, ejercicio por ejercicio. Había una ruta, se podía prever el avance, medir el tiempo, anticipar el cierre, la labor docente era compleja, pero estructurada.

Ahora no, el libro ya no decía exactamente qué hacer, ni cuándo hacerlo. Planteaba escenarios, proponía proyectos, sugería rutas abiertas. Para algunos, eso era libertad, para otros, incertidumbre y, para la gran mayoría,

Hacienda de Monte Blanco, Veracruz, (detalle) 1877, Eugenio Landeño (1809-1879) y José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo de Arte del Estado de Veracruz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



desorganización. En más de una escuela, la primera reacción fue la misma, cerrar el libro y seguir como antes, muchos maestros encomendaban a los adultos de las familias a conseguir los libros del año anterior con exalumnos o familiares: “En lo que entendemos esto, mejor seguimos con lo que ya sabemos”, comentó un maestro de mi zona escolar, cuando tuvimos una reunión entre escuelas.

No se trataba de una resistencia caprichosa o infundada, sino de una postura en defensa de su labor. Mientras que los docentes jóvenes y de nuevo ingreso mostraron una mayor disposición por explorar este novedoso modelo educativo, aquellos de mayor trayectoria contrastaron al señalar, en cada oportunidad, la falta de coherencia y lógica en su estructura. Porque lo que estaba en juego no era sólo un cambio de formato, sino la estructura misma del trabajo docente. De pronto, aquello que durante años había funcionado como guía, el orden, la secuencia, la división por materias, dejaba de estar claramente señalado. Y en su lugar aparecía algo más difícil de nombrar: proyectos, comunidad, integración de saberes. Para muchos, eso que sonó bien en el papel, se complicó en la práctica.

“Está muy bonito, pero ¿a qué hora lo hacemos todo?”... La sensación de exceso comenzó a tomar forma, las cuentas no cuadraban, cómo era posible atender casi noventa proyectos socioformativos con una duración mínima de dos semanas en un ciclo escolar. No porque hubiera más contenidos en términos tradicionales, sino porque ahora todo parecía estar conectado con todo. El docente ya no sólo debía enseñar, sino articular, contextualizar, adaptar, pensar en la comunidad, en el entorno, en las experiencias de sus estudiantes. Todo por el mismo sueldo, y sin una guía paso a paso.

Pero lo que en apariencia era desorden, en el fondo era otra lógica, una que no todos estaban acostumbrados a leer, una que invitaba al cuerpo docente a conocer el contexto,

a analizar la comunidad y vislumbrar los problemas de la escuela. En el aula, el cambio también se hizo evidente porque las alumnas y los alumnos hojeaban los libros buscando algo familiar: un título claro, un ejercicio directo, una instrucción precisa, en ocasiones lo encontraban, otras no. La frase “de manera individual, pero sin olvidar que eres parte de una comunidad...” se convirtió en un dogma en los libros de todos los Campos formativos, ahora el trabajo debía realizarse en conjunto, compartiendo ideas, pensamientos, analizando causas y consecuencias, propiciando el pensamiento crítico.

“Profe, ¿qué página vamos a contestar?”. La pregunta, tan cotidiana, de pronto no tenía una respuesta inmediata. Las hojas con instrucciones claras y precisas, con ejercicios específicos y relacionados con un contenido exacto, se cambiaron por momentos de proyectos que invitaban en todo momento a la reflexión. Poner a las niñas y los niños a transcribir del libro ya no era opción, en lugar de eso, había que explicar y detenerse más, había que construir la clase de otra forma con un sentido humanista que poco a poco se fue asomando.

Para una parte del magisterio, eso significó un reto estimulante, mientras que, para otros, un desgaste adicional en jornadas que ya eran exigentes. Porque mientras afuera el debate seguía encendido, en redes, en noticias, en conversaciones familiares y cotidianas, dentro del aula el tiempo corría igual: había que enseñar, avanzar, cumplir; la NEM había comenzado, y no había tiempo que perder.

Y en medio de todo, el libro dejaba de ser una certeza, con el paso de los días, algo empezó a cambiar, no de golpe, ni en todos lados, pero sí en pequeños momentos, poco a poco, gestándose en las aulas. De pronto, un proyecto conectaba con la comunidad involucrando a las familias, una actividad despertaba más participación, otra, sin seguir el orden de antes, lograba sentido y con el tiempo las clases dejaron de sentirse tan tediosas, tan largas. Entonces, el libro dejó de

Plátano (En la casa del Sr. Reponti) (detalle), 1876, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela. Colección Particular; reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



verse sólo como problema, aunque tampoco se convirtió en solución, las dudas continuaban, los prejuicios existían, pero con el tiempo se volvió otra cosa: una herramienta que exigía más de las y los docentes. Más interpretación, más decisión, más presencia, ahí estaba el verdadero impacto.

Han transcurrido casi tres años desde ese 1 de agosto de 2023; hemos cambiado de presidente y la pandemia ahora parece un recuerdo lejano en el horizonte de la historia moderna. La NEM encontró su lugar en la agenda educativa con más problemas de los que en un inicio se presupuestaban y la comunidad educativa sigue con preguntas. El tiempo, que en la escuela suele medirse en ciclos, generaciones y libretas llenas, no se detuvo y ha hecho lo suyo. Los libros dejaron de oler a tinta nueva, y dentro de las primarias, aquellos libros de antaño sólo resultan un recuerdo distante en la memoria de alumnas y alumnos de grados superiores.

Lo que en su momento fue incertidumbre, hoy es rutina para el magisterio, nos adaptamos porque teníamos que hacerlo, lo que parecía ruptura, en algunos casos, se ha convertido en práctica cotidiana. Algunos se fueron, incapaces de entender esta nueva realidad docente, sin embargo, quienes nos quedamos, continuamos con preguntas, esas nunca desaparecieron; simplemente cambiaron de forma. Ya no se escuchan con la misma intensidad en los

noticieros ni ocupan titulares alarmistas; esos “libros comunistas y satánicos” han encontrado un lugar que, en su momento, parecía imposible de aceptar.

¿Qué tanto hemos cambiado y qué tanto seguimos haciendo lo mismo con otro nombre? La NEM dejó de ser novedad para convertirse en contexto. Y en ese proceso, el magisterio también cambió, muchas veces sobre la marcha; se adaptó y tomó decisiones sin una ruta completamente trazada, aprendió a confiar más en su criterio y a considerar su entorno como parte del contenido y no como un elemento externo. El docente evolucionó al igual que la naturaleza: por necesidad de supervivencia, para continuar un día más.

Sin embargo, el desgaste también dejó huella: los ciclos escolares se sienten eternos y la remuneración se siente escasa en una sociedad cada vez más difícil. Porque innovar sin condiciones ideales, reinterpretar sin suficiente acompañamiento y sostener el cambio en medio de realidades complejas no es un acto menor, es un acto de fe que pocos rubros hubieran tenido la capacidad de realizar. La vocación, esa palabra tan utilizada y, a veces, tan romantizada, volvió a ponerse a prueba. Los señalamientos no faltaron, los juicios sociales no escasearon, ahora los maestros luchamos por una educación que obliga a atender todas las carencias de casa en el aula.

Luz en el cielo (detalle), 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo, 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Paisaje fantástico (detalle), s.f., José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



En las aulas, mientras tanto, las alumnas y los alumnos ya no ven el cambio como tal. Para ellos, estos libros son los libros. Este modelo es la escuela que conocen. Y quizá ahí radica una de las transformaciones más profundas: lo que para los adultos fue ruptura, para ellos es su realidad. A casi tres años de distancia, la reforma vigente ya no se discute únicamente en términos de estar a favor o en contra. Se vive, se ajusta, se cuestiona desde la práctica, en la escuela, en el aula, con las niñas, los niños y adolescentes. Porque si algo ha quedado claro en este tiempo, es que ninguna política educativa se define por completo en los documentos oficiales, sino en la forma en que logra ser relevante para el pueblo. Y ahí, entre el calor, el ruido, las preguntas sin respuesta inmediata y los intentos constantes por hacer que el aprendizaje tenga sentido. Esta reforma tan ampliamente anunciada, sigue escribiéndose. ❖

Múltiples lenguajes y comunidad: construir la NEM en preescolar

por L. E. Julieta Negrete Reyna¹

En la cotidianidad del aula en preescolar, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no se reduce a un conjunto de lineamientos normativos, sino que se construye en la práctica viva, situada y relacional. Se manifiesta además en las decisiones pedagógicas, en los vínculos que se establecen y en la manera como los materiales educativos son resignificados desde el contexto.

El libro de texto *Múltiples lenguajes* representa una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños. A diferencia de otros niveles educativos, en preescolar estos materiales no se centran únicamente en la transmisión de contenidos académicos, sino en favorecer el aprendizaje por medio del juego, la exploración y la interacción con el entorno.

En el marco de la educación inicial y preescolar, los libros de texto están diseñados para estimular habilidades cognitivas, sociales y emocionales mediante las cuales los estudiantes logran expresarse de manera creativa al momento de plasmar sus intereses, promoviendo el lenguaje escrito y oral, el conocimiento del mundo natural y el pensamiento crítico de lo que observan en el contenido del libro, así como en su contexto. Esto se debe a que las propuestas didácticas fortalecen al docente para ayudarlo a que capte la atención de los niños y las niñas, lo que facilita una participación activa.

La NEM no evolucionó sólo la educación, sino también los libros de texto, y responde ahora a un enfoque más humanista, inclusivo y comunitario. Se busca que los contenidos estén vinculados con la realidad de los estudiantes, respetando la diversidad cultural y promoviendo valores como la colaboración, el respeto y la equidad. De esta manera, los materiales dejan de ser un recurso rígido para convertirse en una guía flexible que el docente puede adaptar según las necesidades del grupo y la comunidad que se hace presente dentro del aula.

El uso del libro *Múltiples lenguajes* no sustituye la labor docente, más bien la complementa. La intervención pedagógica del educador es fundamental para dar sentido a las actividades al generar ambientes de aprendizaje significativos y favorecer la construcción de conocimientos a partir de la experiencia y el contexto de los estudiantes, tomando en cuenta a la comunidad.

La experiencia académica aquí descrita se desarrolla en la periferia al sur de San Luis Potosí. En este espacio, el libro *Múltiples lenguajes* de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG) se convirtió en un mediador pedagógico que

1 Docente frente a grupo, nivel preescolar en el Jardín de Niños Tenoch, Tierra Blanca, S. L. P.

permitió articular prácticas sociales del lenguaje, aprendizaje situado y un enfoque comunitario, en consonancia con los principios de la NEM.

Desde una perspectiva crítica, se asume que el conocimiento no es neutro ni universal, sino que se construye en contextos específicos y se halla atravesado por relaciones sociales, culturales e históricas. Por ello, el uso del libro de texto se aleja de una lógica prescriptiva y se orienta hacia una práctica reflexiva y transformadora.

El aula como espacio de enunciación

La jornada inicia con el reconocimiento de la voz de las niñas y los niños. Llegan a sus lugares y encuentran en sus mesas el libro *Múltiples lenguajes*, unos lo observan, otros comentan que son todos iguales; juegan con ellos girándolos y otros platican entre sí lo que observan en la portada y dicen cosas como "Tiene las letras de mi nombre", "También están las mías", y es así como comienzan a ver detenidamente la portada. Continúan con la plática: "Tiene escaleras y cajas, también personas con máscaras". Les pido su atención y damos los buenos días; luego proseguimos con la bienvenida y lo que conlleva empezar la mañana de trabajo. Se inicia el diálogo antes de abrir el libro: "¿Ya observaron que hay en sus lugares?, ¿saben que es?". Esta práctica responde a una comprensión de los lenguajes como construcciones sociales que permiten significar el mundo más allá de la palabra escrita.

Dice Alan mientras toma el libro: "Yo creo que es un cuento grande porque está pesado". A Sofía le dio curiosidad y, al momento de abrirlo, dijo: "Tiene una muñeca de trapo de muchos colores". No hay silencio impuesto, sino una escucha activa. Alejandro dice: "Y tiene muchas letras, maestra; yo creo que sí es un cuento". Respondo: "Bueno, ahora sí todos pueden hojear el libro".

Pregunto: "Ahora que ya todos abrieron el libro, ¿qué piensan?". Axel levanta la mano y dice: "No es un cuento, son muchos cuentos, maestra". Continúo: "¿Alguien más me puede decir qué observa?". Los niños, en orden, pero desesperados, comienzan a levantar sus manos para poder decir su respuesta y el turno se va dando según piden la palabra.

"Dime, Valentina". Ella responde: "Maestra, tiene muchos dibujos y todos son diferentes". Pregunto: "¿Por qué serán diferentes?". "Porque son muchos cuentos, maestra", contesta ella. "Es tu turno, Danahis. ¿Qué me puedes platicar?". Danahis responde: "Maestra, tú dijiste que nos ibas a entregar unos libros para la biblioteca, para trabajar". "Ah, muy bien, lo has recordado".

Dylan está inquieto y dice: "Maestra, también dijiste que era para llevarlo a la casa y leer con nuestros papás". Respondo: "Es cierto, ya lo había dicho, pero respetemos turnos, por favor". Continúo: "Arely, ¿quieres participar?". Voltea a ver a sus compañeros y la animan. Ella dice en voz baja: "Es diferente a los libros que hay en mi casa". Pregunto: "¿Por qué es diferente?". "Es que en mi casa y en la de mi abuelita sólo hay libros de zapatos, de ropa de personas y de cama", contesta.

Elías levanta la mano y participa: "En mi casa hay de baliales (labiales), pintura de las muchachas y las uñas". Respondo: "Muy bien, Elías, es un catálogo de maquillaje". Y entre todos comienzan a platicar que en sus casas también

hay catálogos para vender, pero no tienen cuentos para ellos porque están caros y sus papás no se los compran. En el contexto de los alumnos es muy común tener catálogos de ventas, como de ropa, colchas, zapatos, maquillaje, etcétera. Es lo más cercano que tienen ellos para observar y aparentemente para leer.

Cuando se les da la oportunidad de introducirlos al libro *Múltiples lenguajes*, no se hace desde la instrucción, sino desde la exploración. Las imágenes provocan preguntas, los textos invitan a imaginar, a crear algunas historias y a cambiar otras o hacer nuevas con lo que ellos ya leerán, y como docente no dirijo, les doy acompañamiento.

Aquí se materializa el aprendizaje situado: los contenidos adquieren sentido en relación con la experiencia de vida del alumnado. Leer no es repetir, es interpretar desde lo que se es y se vive.

Cardón. Estado de Oaxaca (*Cercus Candellabrus*) (detalle), 1887, José María Velasco (1840-1912), Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2025.



Comento: "Ya cada uno tiene su libro. Ahorita nos enfocaremos específicamente en este, que se llama *Múltiples lenguajes*. Yo les pregunto a ustedes: ¿cómo les gustaría trabajar con el libro? Piensen y, conforme vayan teniendo una respuesta, levanten la mano para escuchar cada propuesta". De inmediato comienzan a levantar la mano.

Axel dice: "Podemos leerlo aquí, maestra". "Muy bien", le digo. Sofía propone: "Podemos hacer dibujos después de leerlo". Ari acompaña esta propuesta: "¡Sí, maestra! Para dibujar lo que más nos gusta o, como un día que nos dijiste que hiciéramos los personajes para acordarnos de qué trataba el cuento. ¿Sí te acuerdas, maestra?". "Sí recuerdo", respondo.

Alejandro sugiere: "Maestra, ¿y si también lo llevamos a casa para que mi mamá lo lea con nosotros?". "Es una muy buena propuesta. ¿Alguien más quiere darnos una propuesta?", pregunto.

Danahis levanta la mano y dice: "Maestra, podemos dejarlo en la biblioteca y leerlo aquí y en casa". Entonces les explico: "Bueno, tengo que planear cómo podemos utilizarlo en el aula y en la casa, pero también realizar actividades que los hagan pensar, reflexionar, ser creativos o plasmar sus ideas con ayuda de la lectura. Hoy organizaré el trabajo con base en sus propuestas y mañana, a la salida, haremos una reunión para que sus papás sepan cómo vamos a trabajar este libro en específico".

La intención didáctica con el uso de este libro es tener en cuenta también algunos de los Ejes articuladores, ya que éstos buscan articular los contenidos de los Campos formativos con la vida cotidiana de los estudiantes y que no sólo se apropien de la cultura a través de la lectura y escritura, sino que trabajen en el pensamiento crítico al tener la capacidad de analizar las lecturas y el propio contexto. Con ello darán respuesta de una manera objetiva que brindará a las niñas y los niños autonomía para también poder crear desde su imaginación nuevos cuentos, dibujando o iniciándose en la escritura.

El *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* lo refiere:

Volcán de Orizaba desde la Hacienda de San Miguelito (detalle), 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Esa autonomía profesional del magisterio los faculta para construir metodologías pertinentes a la lógica, los temas y las problemáticas de cada ámbito del saber y su articulación con otras disciplinas en cada Fase y grado de aprendizaje de los Campos formativos desde el nivel preescolar hasta la Educación Secundaria (SEP, p. 62).

Para llevar a cabo la implementación del uso del libro *Múltiples lenguajes* se elaboró el siguiente cronograma de actividades que se dio a conocer a la comunidad, ya que se requiere el apoyo de los padres de familia para que, por medio de la corresponsabilidad, tengan el interés y los alumnos desarrollen sus habilidades con ayuda de ellos.

Acciones	Descripción
Reunión con padres de familia	Se realiza para la entrega de la NFLTG y se da información general de cómo se trabajará con todos los libros de texto proporcionados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, pues se utilizan en diferentes momentos. Le daremos prioridad al libro <i>Múltiples lenguajes</i> por la problemática detectada, que es la falta de lectura en la comunidad, y se les mostrarán las acciones que se llevarán a cabo, además de darles a conocer las actividades para el uso de este libro, y se explicará cómo con la corresponsabilidad las niñas y los niños estimulan el desarrollo cognitivo, potencian la imaginación, la creatividad y el lenguaje.
Actividad para empezar el día	El libro se quedará en la biblioteca lunes, martes y miércoles, y se le dará lectura. En plenaria, se cuestionará que pasó en el cuento y elaborarán un dibujo de la historia con los personajes principales o de lo que les gusto más, o lo que no les gustó.
Mañana de lectura con padres de familia	Se invitará a los padres de familia a desarrollar una lectura de biblioteca e implementar una actividad sencilla que niñas y niños puedan compartir en plenaria.
Trabajo en casa	Jueves y viernes se llevarán el libro a casa para que compartan las historias leídas. Se creará una historia nueva con los personajes o con las imágenes que tiene la historia.

La comunidad y la Nueva Escuela Mexicana

La NEM busca reconfigurar las prácticas pedagógicas en la Educación Básica desde el centro de la formación integral de las niñas y los niños, así como del reconocimiento de su contexto sociocultural; en preescolar, el enfoque adquiere relevancia porque, constituye la base del desarrollo cognitivo, social y emocional. En este sentido, los LTG se posicionan como herramientas pedagógicas clave para orientar la práctica docente en congruencia con los principios de la NEM.

Los libros de texto se transformaron en recursos didácticos flexibles que favorecen la contextualización del aprendizaje. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), los nuevos materiales educativos promueven una

enseñanza situada, centrada en la experiencia de las y los estudiantes, así como en el aprendizaje significativo. En preescolar, esto se traduce en propuestas que priorizan el juego, la exploración, la interacción y el desarrollo de proyectos vinculados con la realidad inmediata de las niñas y los niños.

Otra importancia de la NEM es que pondera la inclusión, la interculturalidad y la equidad para llevar el proceso educativo. En este marco, los libros de texto incorporan contenidos que recuperan saberes comunitarios, prácticas culturales y diversidad lingüística, lo cual permite fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los educandos.

Tal como señala Paulo Freire (1970), la educación debe partir del contexto del sujeto para generar procesos de concientización y transformación social; en función de esto, los materiales educativos en preescolar favorecen una pedagogía crítica desde los primeros años de formación.

El libro de texto *Múltiples lenguajes*, por ejemplo, promueve la integración de saberes y el desarrollo de habilidades complejas como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas. Este libro propone lecturas que invitan a las niñas y los niños a cuestionar su entorno, expresar sus ideas y participar activamente en su proceso de aprendizaje. Esta orientación pedagógica coincide con lo planteado por autores como John Dewey (1938), quien destaca la importancia de la experiencia y la acción en la construcción del conocimiento.

Este material estimulará no sólo a las alumnas y los alumnos, sino a la comunidad, pues se trabajarán en conjunto con ella las actividades en las cuales, con la diversidad de historias, se aplicará la solidaridad, el respeto, la justicia social y el cuidado del medio ambiente, pilares fundamentales de la NEM. Sobre todo, se buscará el desarrollo de una conciencia ética y una actitud responsable hacia el apoyo mutuo escuela-comunidad y su entorno natural.

Aprender con otros desde la comunidad

Aprender con otros implica reconocer que el saber no es exclusivo del docente o del estudiante, sino que se construye en función de la diversidad de experiencias, saberes y contextos culturales presentes en la comunidad. El libro de texto *Múltiples lenguajes* promueve lecturas con las que se pueden realizar diferentes actividades que invitan a la colaboración, el intercambio de ideas y la participación activa de familias, vecinos y otros actores sociales.

A través de proyectos, investigaciones y situaciones problemáticas propuestas en las lecturas no sólo las niñas y los niños tienen la oportunidad de vincular los contenidos escolares con la realidad de su entorno, sino que también los padres de familia, al apoyarlos en las tareas propuestas, abordarán historias relacionadas con las tradiciones, los oficios o el cuidado del entorno. El libro motiva a las niñas y los niños a dialogar con sus padres,

abuelos o vecinos, recuperando experiencias y conocimientos que enriquecen el aprendizaje. Estas interacciones permiten que las pequeñas y los pequeños desarrollen habilidades comunicativas, fortalezcan su identidad y comprendan la importancia de su comunidad.

Aprender con otros favorece el desarrollo de valores como el respeto, la colaboración y la empatía. En preescolar, estas experiencias son fundamentales, ya que contribuyen a la formación integral de las niñas y los niños en el ámbito cognitivo, pero también en el social y emocional.

Cuando los materiales proporcionados por la Secretaría se utilizan desde una perspectiva comunitaria y participativa, se convierten en un puente entre la escuela y la vida cotidiana. Aprender con otros permite que las niñas y los niños construyan conocimientos significativos, se reconozcan como parte de una comunidad y desarrollen habilidades esenciales para su vida presente y futura.

La lectura como práctica social

En el aula, la NEM asume la educación como un proceso relacional, contextual y transformador, así, el libro *Múltiples lenguajes* se convirtió en una herramienta para generar una práctica social utilizándolo de una manera crítica, viviendo experiencias significativas tanto para las niñas y los niños como para los padres de familia que participaron activamente en el jardín de niños y desde casa.

Esta experiencia transformó la práctica de las niñas y los niños, y la de la comunidad al implementar formas de enseñanza y asumir una postura más abierta en la que existe el diálogo, la crítica, la colaboración y organización para trabajar en conjunto para el desarrollo de los aprendizajes de las niñas y los niños.

La educación preescolar contribuye a la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con la transformación de su realidad social. La NEM fortalece el aprendizaje, con el uso reflexivo y contextualizado del libro, convirtiéndose en mediador, permitiendo a cualquier docente diseñar experiencias educativas significativas inclusivas y pertinentes para formar a las niñas y niños en sujetos críticos, participativos y comprometidos con la transformación de su realidad social.

El uso no sólo en específico de *Múltiples lenguajes*, sino de todos los libros de texto en preescolar es un apoyo valioso dentro del proceso educativo, siempre y cuando se utilicen de manera pertinente y creativa. Su verdadero potencial radica en su capacidad para integrarse con otras estrategias didácticas y contribuir al desarrollo pleno de las niñas y los niños en sus primeros años de formación.

La NEM proporciona materiales para llevar a cabo una diversidad de estrategias innovadoras que se convierten en maravillosas actividades de aprendizaje para las niñas y los niños y también para los padres de familia. Nuestro ejercicio llevó a convivir con la práctica social de la comunidad, pues no sólo los alumnos aprendieron a leer, las familias se interesaron y participaron activamente después de reconocer en sus hijos el avance y

también en ellos lo que aprendieron al llevar a casa el libro *Múltiples lenguajes*. Se dieron la oportunidad de comparar los contextos de cada una de las lecturas e investigar y aprender en conjunto con las alumnas y los alumnos.

Hoy es miércoles y cada niña y niño sale con su libro en mano; unos se tapan del sol, otros abrazan el libro y unos más, emocionados, saben que van a leer en familia, que van a conocer nuevas historias y tal vez, por el interés, investigarán y tendrán nuevos aprendizajes más allá de las lecturas leídas. Así, poco a poco, la práctica social dio un giro en cada uno de los hogares con la ayuda del libro *Múltiples lenguajes*. ❖

Paisaje fantástico (detalle), s.f., José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



De la resistencia a la insurgencia pedagógica en la Nueva Escuela Mexicana: reconstrucción de la autonomía e identidad docente en preescolar

por Rosa Isela Báez Rodríguez

Resumen

El presente ensayo reflexiona sobre la construcción de la autonomía y la identidad profesional docente en educación preescolar a partir de una trayectoria de treinta años de servicio, situada recientemente en un jardín de niños de organización completa en Orizaba, Veracruz.

Desde la experiencia docente es posible recuperar y articular las corrientes pedagógicas que han orientado la práctica en México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como las condiciones que configuran el ejercicio docente en el nivel preescolar y los procesos de toma de conciencia que permiten resignificar la docencia.

Al mismo tiempo, se abordan momentos clave como el tránsito por distintos enfoques educativos, el ejercicio de codiseño, la problematización de prácticas naturalizadas y el paso de una práctica individual a la construcción colectiva del saber pedagógico. Asimismo, se visibilizan las resistencias que emergen en la práctica cotidiana y su tránsito hacia formas de insurgencia pedagógica construidas en comunidad mediante prácticas situadas, el vínculo con las familias y la recuperación de saberes comunitarios.

El texto plantea que la autonomía no se otorga desde las políticas educativas, sino que se construye en la praxis, la reflexión crítica y la colectividad. En este proceso, la resistencia se transforma en posibilidad de creación, donde las docentes y los docentes generan prácticas con sentido social, situadas en el territorio y orientadas a la transformación educativa.

Introducción

Escribir desde la experiencia docente no es un acto de nostalgia, sino de responsabilidad pedagógica situada. A lo largo de treinta años de servicio en educación preescolar, he transitado por diversas reformas educativas —una de ellas mal llamada *reforma*— que han intentado definir lo que la docente y el docente deben hacer, decir y evaluar, delimitando así su campo de acción y, en muchos casos, reduciendo su autonomía a la ejecución de lineamientos.

No obstante, es en el marco de la NEM donde emerge y reconozco una posibilidad distinta: reconocermé como profesional y reconstruir mi práctica con capacidad de decisión, interpretación y construcción pedagógica, en diálogo con otras y otros y en estrecha relación con el contexto comunitario. El reto, entonces, es concretar este discurso en prácticas que coloquen al colectivo, al territorio y a la reflexión crítica en el centro del quehacer docente. Sin embargo, este posicionamiento no surge de manera inmediata ni lineal; sino por el contrario, se construye en medio de tensiones, contradicciones y procesos de toma de conciencia que atraviesan la práctica cotidiana. En este sentido, recupero el planteamiento de Paulo Freire: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión”. Esta afirmación cobra sentido cuando la docencia deja de ser mera ejecución y se convierte en encuentro, reflexión y transformación, desplazando la enseñanza de la transmisión hacia la construcción colectiva del conocimiento. De manera que reconocerse como docente con autonomía implica cuestionar las condiciones históricas y estructurales que han configurado el ejercicio profesional, particularmente en el nivel preescolar, donde la labor educativa ha sido frecuentemente invisibilizada o reducida a funciones de cuidado.

Asimismo, situar la práctica en el marco de la NEM supone trascender la apropiación de conceptos para asumir una postura crítica frente al contexto; lo cual implica reconocer que el territorio, la comunidad y la realidad social no son elementos externos al currículo. Por el contrario, son componentes fundamentales que otorgan sentido a la intervención pedagógica, de tal manera que la escuela deja de ser un espacio aislado para convertirse en un lugar de encuentro donde convergen saberes, experiencias y formas diversas de comprender el mundo. Bajo esta lógica, la práctica docente puede leerse como un tránsito constante entre la resistencia y la insurgencia. Así, mientras la primera se manifiesta en la capacidad de cuestionar y tensionar aquello que limita el sentido pedagógico, la segunda se configura como la posibilidad de construir, desde la colectividad, prácticas que no sólo se oponen, sino que transforman. Es precisamente en ese tránsito donde la autonomía y la identidad docente adquieren su sentido más profundo. De manera que, desde esta

perspectiva, el presente ensayo no pretende únicamente describir una trayectoria, sino problematizarla, cuestionarla y resignificarla a la luz de una práctica que, lejos de ser estática, se encuentra en permanente construcción.

Desarrollo

Mi identidad profesional —como la de muchas educadoras— no se ha construido a partir de la simple adopción de programas educativos, sino por medio del diálogo constante entre las distintas corrientes pedagógicas que han atraído y tensionado mi práctica a lo largo del tiempo.

El tránsito por los programas de 1992, 2004, 2011 y 2017, no sólo implicó cambios administrativos y curriculares, sino también transformaciones profundas en la manera de concebir a las niñas y los niños, el aprendizaje y el papel de la docencia. En distintos momentos, escuché con frecuencia que “es lo mismo de siempre, sólo cambian los conceptos”; sin embargo, nunca lo viví de esa manera. Por el contrario, cada transformación implicó nuevas preguntas, nuevas incomodidades y nuevas formas de comprender mi intervención docente.

En ese recorrido transité por distintos enfoques: del trabajo por áreas al método de proyectos; de las dimensiones del desarrollo a las competencias y los aprendizajes clave; de los aprendizajes significativos a los aprendizajes situados. No obstante, más allá de las categorías que organizaban cada propuesta, persistía una inquietud constante: ¿qué más implica el preescolar?, ¿qué hay más allá de los colores, las formas y los números? Estas preguntas no eran menores para mí, porque durante mucho tiempo el nivel preescolar ha sido concebido como una etapa previa, como antesala de la “verdadera” vida escolar. Bajo esta lógica, su sentido se reduce a la preparación, a la adquisición de habilidades básicas que, en muchos casos, responden a una visión escolarizante que tiende, incluso, a la domesticación del ser. Ante este panorama, fui construyendo otra mirada: reconocer el preescolar no como antesala, sino como un espacio con sentido propio, donde el juego, el descubrimiento y la experiencia constituyen formas legítimas y profundas de aprendizaje.

En este proceso, las aportaciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky marcaron un antes y un después en mi forma de comprender el aprendizaje. Me permitieron dejar de mirar a las niñas y los niños como receptores de contenidos para reconocerlos como sujetos en desarrollo, con ritmos, procesos e historias propias; lo que también me llevó a entender el aprendizaje como una construcción social mediada por la interacción, el lenguaje y el acompañamiento. Sin embargo, con el tiempo también comencé a sentir que algo no terminaba de estar completo. Cuando estas miradas se traducían en lógicas rígidas de intervención, comenzaban a perder sentido frente a la realidad del aula. Fue entonces cuando surgió una inquietud más profunda: no bastaba con comprender cómo aprenden las niñas y los niños, sino que era necesario reconocer quiénes son, de dónde vienen, qué viven y qué necesitan.

En esta dinámica de trabajo, muchas de mis decisiones cotidianas fueron —y hoy puedo nombrarlas así— formas de resistencia. Cuestionar formatos, preguntarme por qué planear en función de efemérides que ya ni se conmemoraban con sentido, o por qué sostener festivales y ensayos constantes que generaban más estrés en las docentes y angustia en las niñas y los niños que no lograban satisfacer expectativas, me colocaba en un lugar distinto.

Esta forma de ser me llevó a navegar entre el temor y la estigmatización al externar dudas y desacuerdos con visiones entre colegas en el aula y, más aún, con directivos. Pensar diferente no siempre tenía cabida; sin embargo, esas preguntas persistieron y, con el tiempo, se convirtieron en parte fundamental de mi manera de ejercer la docencia.

En este camino sé que no he estado sola: ¿cuántas educadoras, desde sus espacios, han resistido prácticas que reducen el aprendizaje a la repetición?, ¿cuántas han incomodado al cuestionar lo que parece dado?, ¿cuántas han sido estigmatizadas por no ajustarse a lo esperado? Estoy segura de que estas experiencias, lejos de ser excepcionales, forman parte de un sinnúmero de historias compartidas que evidencian que la resistencia también habita en lo cotidiano.

En ese tránsito, el enfoque que hoy recupera la NEM me permitió nombrar eso que ya venía sintiendo: la necesidad de vivir la docencia desde un sentido más humano. Ya no sólo centrada en el aprendizaje como proceso cognitivo, sino en la formación de sujetos con historia, con identidad y con voz.

Así, con el tiempo comprendí que ninguna corriente pedagógica responde por sí sola a la complejidad del aula. Cada contexto exige una lectura situada, una interpretación crítica y una toma de decisiones consciente. De este modo, la experiencia dejó de ser acumulación de años para convertirse en construcción de sentido, donde la práctica deja de limitarse a aplicar y se asume como un ejercicio de pensamiento, cuestionamiento y transformación.

Del condicionamiento a la toma de conciencia: la autonomía docente

Durante años, mi práctica estuvo marcada por la implementación de lineamientos externos, en donde la autonomía se enunciaba, pero difícilmente se ejercía en lo cotidiano. En ese contexto, muchas de las decisiones parecían ya tomadas de antemano, dejando poco margen para la interpretación pedagógica y reforzando una idea de docencia centrada en el cumplimiento más que en la reflexión.

En ese escenario emerge la NEM, construida con voces que durante mucho tiempo fueron calladas, minimizadas e ignoradas. Sin embargo, junto con su llegada también aparecieron comentarios recurrentes: “es lo mismo de siempre”, “esto es adoctrinamiento”, “hagamos como que lo hacemos”. Frente a ello, me resistí y continué buscando respuestas, porque para una trayectoria

marcada por la resistencia, esta visión de la educación ofrecía una posibilidad distinta, una luz.

Fue entonces cuando llegó el ejercicio de codiseño, que para mí representó un punto de quiebre. En un primer momento, me confrontó con la idea de no ser especialista en diseño curricular; sin embargo, al mirar mi propia práctica comprendí que siempre he diseñado. Cada vez que seleccionaba, adaptaba, contextualizaba o construía experiencias de aprendizaje, estaba tomando decisiones pedagógicas, aunque no las nombrara como tal, incluso sin haber intervenido directamente en el currículo institucional.

Siempre sentí que había algo más allá de aplicar un programa. Existía una intuición constante de que mi función como docente tenía más que dar, más que construir, más que transformar. No obstante, esa intuición convivió durante años con la sensación de estar fuera de sitio, como si pensar distinto no tuviera cabida dentro de lo esperado. De manera paulatina, el propio sistema fue adormeciendo esas capacidades, fragmentando mi identidad profesional y acercándome —casi sin darme cuenta— a una idea de docencia más técnica que profesional. En muchos momentos parecía que lo importante era el material, el formato o el producto, cuando en realidad lo central siempre fue la docencia y su capacidad de intervención. A partir de este reconocimiento, cuestionar dejó de ser un acto aislado para convertirse en una constante. Interrogar los formatos, preguntarme por qué planear en función de efemérides, que ya ni se conmemoraban con sentido, o por qué sostener prácticas instaladas desde la costumbre, comenzó a formar parte de mi manera de estar en la docencia. En su momento, estas acciones generaban incomodidad; hoy las reconozco como formas de resistencia pedagógica que, aunque en apariencia silenciosas, buscaban recuperar el sentido de la práctica.

Una de las tensiones más significativas se dio en la relación con las familias y, en ocasiones, con algunas compañeras. Persistía —y aún persiste— la expectativa de enseñar desde la repetición mecánica, particularmente en el lenguaje escrito y en los números, como si el aprendizaje pudiera reducirse a la mecanización de contenidos. En ese contexto, si bien existe una confianza importante hacia las educadoras en el trato hacia las niñas y los niños, también se ha tendido a reducir la labor docente a lo asistencial, desdibujando su carácter pedagógico. Frente a ello, tuve claro que no quería quedar reducida a una cuidadora.

Recuerdo, por ejemplo, cuando una madre de familia me llevó una película sugiriendo que la proyectara “en cualquier momento”. Más allá de la acción en sí, lo que esa situación evidenció fue la falta de reconocimiento de la intencionalidad pedagógica que sostiene cada decisión en el aula. Este tipo de experiencias se entrelazaban, además, con la presión de una planeación entendida como cumplimiento rígido. No pocas veces tuve que plantearla y replantearla, acompañada de la angustia por no cubrirla en los tiempos estimados. Hoy, comprendo que la planeación no es un instrumento estático, sino una guía que orienta la intervención y que necesariamente debe ser flexible cuando se fundamenta en la realidad y en su lectura crítica.

En este proceso también fue necesario confrontar los mitos que históricamente han atravesado el nivel preescolar: el mito de la niñez feliz que invisibiliza las múltiples realidades que viven las infancias; el mito del método perfecto que reduce la enseñanza a la aplicación de estrategias prediseñadas, y el mito de las rutinas rígidas que privilegia la repetición por encima de la reflexión. Cuestionarlos implicó incomodidad, pero también permitió transformar la práctica en una praxis consciente. Fue en este punto donde ciertas lecturas marcaron profundamente mi proceso: la obra *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire, me atravesó de manera personal, lloré al reconocerme en sus palabras y al darme cuenta de que, a pesar de las tensiones, no me había traicionado. De manera articulada, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* me ayudó a reafirmar una idea fundamental: no hay fórmulas, hay decisiones pedagógicas situadas que se construyen a partir de la lectura crítica de la realidad.

En este sentido, cuestionar implicó incomodidad, pero también abrió la posibilidad de mirar la práctica desde otro lugar. Con el tiempo, también comprendí que permanecer únicamente en la resistencia resultaba insuficiente si no se avanzaba hacia la construcción de alternativas, porque resistir, por sí solo, no transforma. Fue precisamente en ese límite donde la resistencia comenzó a transformarse y dejó de ser únicamente cuestionamiento para convertirse en construcción. Es ahí donde empieza a configurarse la insurgencia pedagógica, no como un acto aislado o discursivo, sino como una práctica situada que se construye en colectivo, a partir de la reflexión, la experiencia y el compromiso con el contexto.

De la práctica individual a la praxis colectiva

La insurgencia pedagógica comienza a tomar forma cuando la práctica deja de vivirse en aislamiento y se abre a la construcción colectiva. No se trata únicamente de cuestionar lo establecido, sino de generar, junto con otras y otros, formas distintas de comprender y ejercer la docencia. En este sentido, uno de los aprendizajes más significativos ha sido reconocer que la autonomía no se construye en soledad.

Mi práctica más reciente se sitúa en un jardín de niños en Orizaba, Veracruz, en un colectivo docente diverso cuyas trayectorias van aproximadamente de once a más de treinta años de servicio. Este contexto me permitió reconocer que la posibilidad de transformar la práctica no está determinada por la antigüedad, sino por la disposición a cuestionar, a dialogar y a reconstruir el sentido de lo que hacemos, cuestionando también el estigma de que los docentes “mayores” ya no queremos *crecer*.

En este proceso, el encuentro con otras miradas resultó fundamental. Lo que en un inicio parecía una reflexión individual comenzó a ampliarse en el diálogo cotidiano, en las coincidencias, pero también en las diferencias. Poco a poco, la

práctica dejó de ser un ejercicio solitario para convertirse en un espacio compartido donde pensar juntas y juntos se volvió necesario. En este tránsito, las voces de Ysabel Camacho y Marx Arriaga Navarro resultaron clave para resignificar nuestra función docente, no como ejecutoras de lineamientos, sino como personas capaces de pensar, decidir y transformar, asumiendo una responsabilidad social y política en nuestro quehacer. Sin embargo, este proceso no ocurre en condiciones neutras. El nivel preescolar, sostenido mayoritariamente por mujeres, se encuentra atravesado por condiciones estructurales que complejizan el ejercicio docente: la doble y, en muchos casos, triple jornada que articula el trabajo profesional con las responsabilidades domésticas y de cuidado; la carga administrativa que limita el tiempo para la reflexión pedagógica; y la desvalorización social del nivel. Estas condiciones no sólo limitan el ejercicio docente, sino que históricamente han generado aislamiento, lo que ha redundado en la fragmentación de la posibilidad de construir colectivamente.

Y, sin embargo, a pesar de estas condiciones, estamos construyendo comunidad, no como algo dado, sino como una práctica que se teje en lo cotidiano.

Fue en este marco donde, a partir de una situación cotidiana, surgió un proyecto de herbolaria que involucró activamente a las familias y recuperó saberes comunitarios. Lo que inicialmente podía leerse como una actividad más, se transformó en una experiencia significativa al convocar a madres, padres y abuelos a compartir conocimientos vinculados con el uso de plantas medicinales en su vida diaria. Este proceso no sólo enriqueció el aprendizaje de las niñas y los niños, sino que también resignificó la relación entre la escuela y la comunidad. Las familias dejaron de ocupar un lugar periférico para convertirse en participantes activas, portadoras de saberes valiosos que dialogan con los conocimientos escolares. Asimismo, las capacidades que se evidenciaban en las niñas y los niños, así como los vínculos construidos, comenzaron a tener un impacto más amplio dentro del propio colectivo docente. Ya que el trabajo desarrollado despertó el interés de otras compañeras, quienes comenzaron a reconocer en estas prácticas, posibilidades concretas de transformación. De este modo, lo que inició como una experiencia aúlica comenzó a resonar en el colectivo, abriendo la posibilidad de mirar lo que propone la NEM no como un mandato, sino como una oportunidad para resignificar la práctica desde el contexto.

En este proceso de apertura, se amplió también el escenario de aprendizaje. La experiencia trascendió el aula y se vinculó con otros espacios del territorio, como la biblioteca municipal, donde las niñas y los niños compartieron una creación propia basada en los saberes comunitarios recuperados. Este tipo de acciones no sólo fortalecieron su participación, sino que les permitió reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento con sentido. A este respecto, la experiencia no sólo amplió los escenarios de aprendizaje, sino que cuestionó la idea de conocimiento escolar como único referente válido, abriendo paso a una construcción más horizontal y situada del saber.

Gracias a esto, la comunidad dejó de ser una aspiración para convertirse en una práctica en construcción. La comunidad no nos fue dada, sino que la hemos construido desde la experiencia, el diálogo y la necesidad compartida de comprender y transformar nuestra práctica. En este contexto, estas experiencias no pueden reducirse a innovaciones didácticas. Constituyen, más bien, expresiones concretas de insurgencia pedagógica, en tanto transforman la relación entre escuela, comunidad y conocimiento, y abren la posibilidad de construir otras formas de enseñar y aprender. Sin embargo, este tránsito también nos confronta con la necesidad de reconocernos como colectivo en permanente construcción. Más allá de las diferencias en trayectorias profesionales, el desafío radica en generar condiciones reales para el diálogo, la reflexión compartida y la construcción de sentidos comunes que fortalezcan la práctica docente.

Sé que no soy la única que ha transitado este camino. Por el contrario, estas experiencias forman parte de una construcción más amplia que, aunque a veces silenciosa, se sostiene en múltiples espacios educativos. Y es precisamente en ese encuentro —entre trayectorias, saberes y contextos— donde la insurgencia pedagógica encuentra su mayor fuerza: en la capacidad de construir, junto con otras y otros, una docencia situada, con sentido y comprometida con la transformación de la realidad.

Una identidad que se construye

Mirar este trayecto en retrospectiva, implica reconocer que la docencia no es un camino lineal, sino un proceso profundamente humano, atravesado por dudas, tensiones, incomodidades y reconstrucciones constantes. No se trata sólo de identificar cambios en la práctica, sino de reconocer transformaciones más profundas en la manera de comprenderse como docente.

En ese recorrido, hoy puedo nombrar algo que durante mucho tiempo no lograba ver con claridad: nunca abracé del todo una idea de docencia más cercana a lo técnico que a lo profesional. En distintos momentos parecía que lo importante era cumplir, ajustar, producir; sin embargo, había una sensación persistente de que algo no terminaba de encajar. Fue precisamente esa incomodidad —lejos de ser un obstáculo— la que abrió la posibilidad de cuestionar, de buscar sentido y, con ello, de transformar mi mirada.

Sin duda, tener en mis manos la colección de textos de Paulo Freire me permitió reconocermi en sus palabras y, al mismo tiempo, darme cuenta de que, a pesar de todo, sigo aquí: con dudas, con incertidumbre, pero sin traicionarme. Ese encuentro no sólo fue intelectual, fue profundamente emocional porque me permitió reconciliarme con mi propia historia docente y recordar el momento en que ingresé a la Escuela Normal, cuando expresé con convicción mi deseo de ser educadora para formar buenos ciudadanos. Hoy esa idea no ha desaparecido, pero sí se ha transformado. Ya no la pienso desde una

noción abstracta, sino desde la posibilidad de acompañar a niñas y niños que reconozcan sus raíces, que cuestionen la realidad que viven y que se asuman capaces de transformarla.

Desde esta mirada, reconocer la propia trayectoria deja de ser un ejercicio individual para convertirse en una invitación colectiva. Emanciparse implica asumir la capacidad de pensar, decidir y actuar pedagógicamente desde la realidad que habitamos; pero también implica reconocer que ese proceso cobra mayor fuerza cuando se construye con otras y otros.

Sólo desde docentes que se asumen como sujetos críticos es posible generar procesos educativos que también lo sean. Por ello, el tránsito de la resistencia a la insurgencia no ocurre de manera automática, pero sí se vuelve necesario si realmente aspiramos a una educación con sentido social. Resistir nos permitió no renunciar; insurgir nos permite construir nuevas posibilidades.

Un paseo por los alrededores de México (detalle), 1866, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Cardón de Oaxaca, ca. 1909, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre papel. Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Para muchas educadoras, su trayecto profesional ha tenido bemoles: la resistencia ante la desvalorización social de la profesión, el desdén hacia las prácticas del nivel y su constante infantilización ante modas educativas. Sin embargo, como plantea Paulo Freire: “nadie se libera solo: nos liberamos en comunión”. Y esta idea no es menor, pues nos recuerda que la transformación educativa no puede sostenerse desde esfuerzos individuales, sino desde el encuentro, el diálogo y el reconocimiento mutuo. No es tarea sencilla, pero somos cada vez más quienes reconocemos que nuestra identidad como profesionales de la educación debe reconstruirse, valorarse desde el propio gremio y fortalecerse en comunidad en cada escuela. Porque, al final, no es en la individualidad donde se transforma la educación, sino en lo que somos capaces de construir juntas y juntos. Y es en ese tránsito —de la resistencia a la insurgencia, de lo individual a lo colectivo— donde la docencia deja de adaptarse y comienza, verdaderamente, a transformar.

A quienes estamos a unos pasos de cerrar este ciclo, nos queda la certeza de haber acompañado, con compromiso y cariño, a niñas y niños que confiaron en sus maestras y que, en su forma de nombrarnos —maeta, mayestra, mamá o abuelita—, también nos devolvieron el sentido más profundo de nuestra labor. ❖

Dispositivos digitales: ventanas de emancipación de estudiantes normalistas

Por Roberto Moreno Nájar

Introducción

El presente ensayo, con aliento narrativo y visión crítica, incursiona en la vida de cuatro estudiantes normalistas: Juana Ríos Luna, Daniel Estévez Merino, Julio Rodríguez Álamos y Dolores Bernárdez de Ita, jóvenes que utilizan los dispositivos digitales —teléfonos celulares, televisiones, *tablets* y computadoras— como herramientas de emancipación intelectual y emocional. Por tanto, el objetivo es mostrar sucintamente cómo la tecnología puede convertirse en diversas condiciones en un medio de liberación y construcción de identidad académica.

La formación normalista en México ha sido históricamente un espacio de resistencia y transformación social. Las y los estudiantes que provienen de diversos sectores enfrentan múltiples retos y también facilidades en variados espacios necesarios para analizar e investigar (sean económicos, familiares y sociales,) y hacer propuestas viables a corto y mediano plazo. En este contexto, los dispositivos se convierten en *mediaciones culturales* que permiten acceder al conocimiento y desarrollar habilidades críticas y emocionales, de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Cuatro experiencias

A continuación, se describe cómo cuatro jóvenes, en condiciones muy particulares, logran convertir la tecnología en una extensión poderosa de sus habilidades intelectuales y emotivas.

La pertinaz Juana Ríos Luna

Juana proviene de una familia campesina. Su padre, agricultor de maíz y frijol, enfrenta la incertidumbre de las cosechas; su madre complementa el gasto familiar con bordados y pan casero. Tres hermanos menores dependen de la joven para recibir apoyo escolar; la familia nunca tuvo acceso a estudios superiores, pero celebra cada logro de Juana como un triunfo colectivo.

La comunidad rural donde vive Juana carece de biblioteca pública; la conexión de internet es intermitente y costosa; sin embargo, existe una red de apoyo comunitaria donde vecinos y docentes le prestan materiales porque reconocen el talento que ella tiene. En un contexto donde muchas jóvenes abandonan la escuela para dedicarse al hogar, Juana desafía las expectativas sociales: utiliza su celular para acceder a plataformas educativas y su computadora para redactar ensayos y explorar bibliotecas digitales; aprende a organizar información y desarrollar un constante pensamiento abierto y crítico. Al compartir reflexiones en línea, fortalece su autoestima y descubre que la tecnología brinda también un espacio de expresión personal.

La joven encarna la idea de que la educación debe ejercerse en un contexto de plena libertad; los dispositivos son su medio para problematizar la realidad y proyectar un futuro distinto. Su comunidad y las herramientas digitales amplían sus perspectivas personales que le dan acceso a niveles de comprensión que antes parecían inaccesibles. Persiste en las diferentes tareas que planea y que se exige. Es una persona que no quita el dedo del renglón en forjarse, poco a poco, en una calificada profesionista.

La vocación de Daniel Estévez Merino

Daniel vive en una colonia popular urbana; su padre trabaja en la construcción sin seguridad social; su madre vende comida en la calle. Dos hermanos mayores abandonaron la escuela para trabajar en fábricas, y una hermana menor cursa la secundaria; la familia enfrenta inseguridad y violencia estructural, pero Daniel encuentra en la educación un camino de resistencia.

La computadora de Daniel es compartida y lo obliga a organizar horarios estrictos; participa en colectivos juveniles que promueven la lectura y el arte como alternativas frente a la violencia. En un contexto en el que muchos jóvenes abandonan los estudios, él insiste en continuar: está convencido de que la docencia es su vocación.

El joven descarga libros digitales gratuitos, participa en foros académicos y aprende a manejar *software* de análisis básico. Integra teoría y práctica en su formación pedagógica; la interacción en comunidades virtuales le da sentido de pertenencia y lo motiva a seguir adelante: ha aprendido a transformar la frustración en resiliencia.

Este caso ejemplifica la visión de que la computadora no es sólo un dispositivo sino un espacio de construcción activa del conocimiento. Su participación en colectivos culturales refleja la dimensión social del aprendizaje que señala la interacción con una amplia potencia de su desarrollo.

El comprometido Julio Rodríguez Álamos

Julio proviene de una familia de clase media baja que vive en una ciudad mediana. Su padre es profesor de Educación Primaria; su madre, de Preescolar (ambos se

mantienen con ingresos modestos y jornadas largas). Julio tiene dos hermanos menores, aún en secundaria, que dependen de él para el apoyo escolar de tareas en casa.

La familia vive con limitaciones económicas, pero mantiene un fuerte compromiso con la educación como vía de movilidad social. Julio es el primero en la familia en cursar estudios normalistas, lo que genera orgullo y expectativas en sus padres y en toda su familia.

La colonia donde habitan enfrenta problemas de inseguridad y escasez de espacios culturales, pero también cuenta con una red de jóvenes que participan en actividades comunitarias. Se involucra en proyectos de alfabetización digital: enseña a adultos mayores a usar sus celulares y computadoras.

El estudiante utiliza su teléfono celular para grabar entrevistas con vecinos sobre problemáticas educativas y sociales, que luego analiza en clase. También descarga aplicaciones de organización del tiempo y lectura académica. La computadora portátil la emplea para diseñar materiales didácticos interactivos como presentaciones con recursos multimedia y cuestionarios digitales. Además, explora plataformas de investigación educativa y participa en foros virtuales de estudiantes normalistas. Aprende a sistematizar información y a vincular teoría pedagógica con la realidad social de su comunidad.

La participación de Julio en proyectos comunitarios le da confianza y sentido de propósito que fortalece su identidad como futuro docente comprometido con la transformación social. El joven proyecta integrar los dispositivos digitales en su práctica docente como herramientas de investigación participativa; planea que sus alumnas y alumnos las utilicen para documentar su entorno y reflexionar sobre él y que a su vez, las conviertan en un medio de conciencia crítica y acción social.

La solidaria Dolores Bernárdez de Ita

Dolores proviene de una familia de clase media alta cerca de una ciudad universitaria. Su padre es médico especialista, con estabilidad económica; su madre, profesora universitaria de literatura, tiene acceso a bibliotecas y círculos académicos; dos hermanos comparten su entorno familiar: uno mayor que estudia ingeniería y una menor en preparatoria.

La familia valora profundamente la educación y fomenta el acceso a recursos culturales y tecnológicos. Dolores creció rodeada de libros, debates académicos y dispositivos digitales de última generación. Su entorno es favorable: vive en una colonia con acceso a centros culturales, bibliotecas y espacios de innovación tecnológica. Sin embargo, Dolores es consciente de la desigualdad social y busca que su formación docente tenga un impacto más allá de su círculo privilegiado.

Dolores emplea los dispositivos digitales para coordinar proyectos colaborativos con sus pares y estimula aplicaciones de gestión de tareas y videollamadas. También sigue conferencias internacionales en línea y participa en seminarios virtuales. Utiliza la

computadora personal para investigar en bases de datos académicos, redactar artículos y explorar el *software* de simulación pedagógica. Ha comenzado a diseñar prototipos de plataformas digitales para la enseñanza de literatura y filosofía en secundaria.

Dolores desarrolla habilidades de investigación avanzada y pensamiento crítico e integra recursos globales en su formación. Así, su conciencia social la impulsa a usar su privilegio cultural como plataforma para abrir oportunidades a otros para que amplíen su empatía y compromiso ético.

La joven proyecta crear propuestas pedagógicas que integren los dispositivos digitales como espacios de diálogo intercultural; planea diseñar aulas virtuales donde las y los estudiantes puedan debatir textos literarios y filosóficos con jóvenes de otras regiones para que, con el paso del tiempo, fomente la construcción de ciudadanía global.

Creatividad estudiantil

Con la narración de los casos de estos alumnos normalistas se verifica lo siguiente:

- Representan la creatividad en diversos contextos culturales, económicos y sociales: han convertido los dispositivos digitales en herramientas de investigación comunitaria y conciencia crítica. Las transforman en espacios de diálogo global y propuestas pedagógicas avanzadas.
- Muestran que, en el siglo XXI, el empleo inteligente de tales tecnologías, no depende únicamente de las condiciones económicas, sino de la voluntad de darles un giro creativo para estudiar, investigar y proyectar en el futuro una acción docente transformadora.

De esta forma, desde sus condiciones económicas y entornos familiares y sociales, los estudiantes han demostrado que los dispositivos digitales no son simples objetos sino ventanas de emancipación intelectual y emocional.

Los cuatro casos muestran que los aparatos tecnológicos, en variados contextos, funcionan como **mediaciones culturales** que permiten un acceso constante al conocimiento global, el desarrollo de pensamiento crítico, la expresión emocional, y la construcción de identidad. Aunque, hay resistencia frente a presiones sociales y económicas que pueden obstaculizar las posturas críticas.

En suma, la narrativa acerca de los cuatro estudiantes normalistas confirma que la tecnología, cuando se usa con creatividad y disciplina, puede ser un puente hacia la emancipación; ellos son ejemplos vivos de esta transformación; su historia revela que la verdadera riqueza está en la voluntad de aprender y en la capacidad de transformar la tecnología en un medio de liberación.

La vida de estos jóvenes nos recuerda que la educación normalista en los tiempos de la NEM sigue siendo un espacio donde se gestan alumnas y alumnos capaces de inspirar y transformar, en un futuro cercano, comunidades enteras para formar sujetos con gran capacidad ética y profesionalismo, en fin, como ciudadanas y ciudadanos reflexivos y propositivos del siglo XXI.

Las pantallas como exocerebros

A partir de sus experiencias, la reflexión académica sobre la noción de exocerebro (Bartra, 2007, pp. 95-106) como extensión de la mente se vincula con teorías de la inteligencia colectiva (Lévy, 1997, pp. 19-22), la cognición distribuida (Hayles, 2024, p. 16) y la crítica a la sociedad del rendimiento (Han, 2012, pp. 16-21). Se concluye que los dispositivos digitales, lejos de ser simples artefactos, constituyen **mediaciones culturales** que permiten la construcción de identidad, pensamiento crítico y ciudadanía reflexiva.

La noción de dispositivo digital como exocerebros —es decir, extensiones externas de la mente que amplían la memoria, la imaginación y la capacidad de procesamiento— resulta especialmente sugerente cuando se analiza el papel de los teléfonos celulares, televisiones, *tablets* y computadoras en la vida de estudiantes de diversos niveles.

Ámbitos de análisis

Educativo

El acceso a saberes universales nos permite constatar que las pantallas funcionan como bibliotecas portátiles. Las alumnas y los alumnos pueden consultar textos pedagógicos, manuales didácticos, investigaciones recientes y recursos audiovisuales que antes estaban restringidos a bibliotecas físicas.

En estas condiciones, el aprendizaje suele ser ubicuo porque brinda la posibilidad de estudiar en cualquier lugar y momento, lo que convierte a las pantallas en mediadoras del aprendizaje continuo. El exocerebro digital no se apaga: acompaña al estudiantado en el aula, en el transporte público y en su hogar.

La memoria expandida auspicia que los dispositivos almacenen apuntes, grabaciones de clase, esquemas y mapas conceptuales. La memoria individual humana se complementa con la memoria digital y se reduce la dependencia de la memorización mecánica, también permiten un aprendizaje más reflexivo.

Pedagógico

La utilidad de los dispositivos digitales permite construir una herramienta de mediación docente para las y los futuros profesionistas porque tales aparatos no sólo son instrumentos de aprendizaje personal sino también recursos pedagógicos que podrán integrar en sus propias clases. Así, el exocerebro se convierte en un puente entre el conocimiento y la pedagogía.

La interactividad y retroalimentación da pábulo a aplicaciones educativas, plataformas de evaluación y simuladores que permiten que las y los alumnos experimenten un aprendizaje activo. El exocerebro digital ofrece respuestas inmediatas, corrige errores y sugiere caminos alternativos.

Creativo

La creatividad puede verse fortalecida por lo siguiente:

- La producción de conocimiento: las y los alumnos no sólo consumen información, también la generan: *blogs*, videos, presentaciones multimedia y proyectos colaborativos son ejemplos de cómo el exocerebro se convierte en un espacio de creación.
- La imaginación ampliada: los dispositivos digitales ofrecen herramientas de edición, simulación y diseño que potencian la creatividad pedagógica. El alumnado puede experimentar con narrativas digitales y recursos interactivos que enriquecen la práctica docente.
- La colaboración en red: el exocerebro no es individual, sino colectivo. Las y los estudiantes se conectan con comunidades académicas, comparten experiencias y construyen saberes en conjunto que trascienden las fronteras físicas de la Escuela Normal.

Las necesarias consideraciones críticas

Los principales aspectos, desde una postura crítica son:

- El uso constante de dispositivos digitales puede propiciar una dependencia cognitiva y se corre el riesgo de delegar excesivamente la memoria y el razonamiento en dichas herramientas, lo que puede debilitar la autonomía intelectual. El exocerebro debe ser complemento, no sustituto.
- La brecha digital puede ampliarse porque no todos el estudiantado tiene el mismo acceso a dispositivos y conectividad. El exocerebro puede convertirse en un privilegio que reproduzca desigualdades.
- La sobrecarga informativa exigirá habilidades de selección del caudal informativo: la abundancia de datos exige desarrollar competencias críticas para discernir lo relevante de lo accesorio.

La visión profunda

Educativamente la tecnología digital amplía la memoria y el acceso al conocimiento; pedagógicamente media la enseñanza y diversifica los estilos de aprendizaje, y creativamente potencia la producción de saberes y la imaginación docente. Pero la advertencia de Eduardo Turrent (2026) es preocupante:

Tal vez esa sea la Babel del siglo veintiuno: no una torre que cae, sino una humanidad que asciende por ella sin valores compartidos y sin un lenguaje común. Alcanzamos una potencia tecnológica sin precedentes, pero empezamos a perder las facultades interiores necesarias para gobernarla. Y si eso ocurre, el poder no desaparecerá: sino que podría cambiar de manos. La inteligencia que termina organizando el mundo no siempre es la más sabia ni la más justa, sino la más funcional y, quizá, cada vez más, la menos humana o ¿artificial? Por lo pronto, la torre seguirá creciendo. La pregunta es si seguirá siendo nuestra (Turrent, 2026, párr. 18).

A modo de conclusión

Matizando el presente texto, y a modo de acotación reflexiva, se expresa que las y los estudiantes no se forman exclusivamente con las pantallas porque también aprenden en las sesiones áulicas con sus docentes, asesores, compañeras y compañeros, en las reuniones en equipo o en plenaria, en las bibliotecas con textos impresos, en libros y revistas que compran o intercambian, en talleres o en conferencias presenciales, etcétera.

Gran cantidad de jóvenes han transformado la tecnología en una extensión viva de su pensamiento y en una herramienta creadora para la educación del futuro. Por ello, la NEM tiene un gran reto en prever el uso y aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el siglo *xxi*. Estamos seguros de que se encontrarán los mejores caminos pedagógicos para formar a las nuevas generaciones de alumnas y alumnos normalistas inmersos en las herramientas digitales, redes y *software* de vanguardia como la inteligencia artificial, el Internet de las Cosas (IoT) y la nube que desarrollan para almacenar, transmitir información y facilitar la interactividad, así como la instantaneidad e innovación constantes. Ello reimpulsaría cuantitativa, cualitativa y significativamente la educación en México. ❖

Volcán de Orizaba desde la Hacienda de San Miguelito (detalle), 1892, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



De la NEM a Conafe: reflexion docente

Por Areli Zarate Joaquin

El despertar de una nueva conciencia pedagógica

La labor docente en México ha atravesado múltiples transformaciones, pero ninguna tan profunda en su esencia humanista como la que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Como docente frente a grupo, puedo decir que el inicio de este trayecto no estuvo exento de incertidumbre: pasar de una estructura programática rígida, donde el Libro de Texto Gratuito era el dictador del ritmo de aprendizaje, a un modelo basado en el codiseño y la autonomía profesional, representó un choque de realidades.

Este escrito no es sólo una relatoría de actividades, sino una reflexión crítica sobre los desafíos pedagógicos, administrativos y sociales que implica poner a la comunidad al centro de la educación. A lo largo de estas páginas, narro mi experiencia transitando por los pilares que considero los mayores retos del ejercicio docente actual: el codiseño del Programa Analítico, la integración del saber comunitario y la transición hacia una evaluación formativa; todo ello enmarcado en mi labor dentro del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en la región de Tepexi de Rodríguez, Puebla.

Redactar estos pensamientos me ha permitido reconocer lo importante que es registrar las experiencias en los diferentes ámbitos de la vida. Al ser más observadora, he descubierto que los pequeños detalles son gemas de gran valor que, en conjunto, aportan una riqueza de conocimiento capaz de perdurar para la posteridad. Decidí abordar este tema porque la narración de los hallazgos puede arrojar luz a otras comunidades sobre la construcción de desafíos en el trabajo por estaciones y la búsqueda de alternativas ante la escasez de materiales.

El laberinto del codiseño y la autonomía profesional

Uno de los primeros desafíos bajo el marco de la NEM fue comprender que la planeación ya no vendría “desde arriba” de manera vertical. El concepto de Programa Analítico se presentó inicialmente como una carga administrativa extra, hasta que comprendimos su verdadera naturaleza: el reconocimiento de nuestra voz como expertos en nuestra propia aula.

La deconstrucción de la práctica

Durante las primeras formaciones, la resistencia era palpable. “¿Cómo voy a decidir qué temas dar?”, era la pregunta recurrente. El reto consistió en realizar un diagnóstico socioeducativo real. No bastaba con saber que el alumnado tenía dificultades en lectura; era necesario entender el porqué.

En mi experiencia inicial, al incorporarme a Conafe, en el ciclo escolar 2024-2025, como educadora comunitaria en la localidad de Loma San Francisco, dentro de la escuela Primavera Dorada, me enfrenté a una realidad de carencias de servicios básicos. El diagnóstico reveló que los contenidos nacionales eran ajenos a la realidad de mis alumnas y alumnos. El codiseño me obligó, y a mis pares, a “territorializar” el currículo. Esto significó tomar los temas que eran prioritarios. La autonomía profesional dolió al principio porque me quitó la red de seguridad de contar con algún manual, pero me devolvió la dignidad de la creatividad pedagógica.

Enfoque en la autogestión

A pesar de la flexibilidad que otorga la NEM para codiseñar contenidos, enfrenté un desafío significativo: la falta de interés y el cansancio temprano de mis estudiantes. Observé que las actividades propuestas no lograban sostener su atención, y frecuentemente solicitaban pausas para jugar o realizar dinámicas. Lejos de verlo como un obstáculo, tomé las orientaciones recibidas en las capacitaciones y las convertí en una oportunidad. Así, comencé a diseñar productos que fueran tangibles y manipulables, integrando el juego con el aprendizaje. Esta transición me permitió entender que la educación no debe estar reñida con lo lúdico; al contrario, al combinar ambos elementos, logramos transformar el aburrimiento en una curiosidad activa.

He descubierto que la implementación de **estaciones o rincones de aprendizaje** funciona como una estrategia vital de autorregulación. Estos espacios ofrecen a alumnas y alumnos materiales y actividades alternativas cuando experimentan fatiga o estrés durante la **Relación Tutora**, permitiéndoles canalizar su energía de manera productiva y retomar su proceso de aprendizaje con mayor disposición.

La escuela fuera de sus muros y el reto de lo comunitario

La NEM propone que “la escuela es el centro de la comunidad”. En la práctica, esto rompe con la estructura de la escuela como una burbuja aislada. El desafío aquí fue doble: derribar los muros físicos y los muros mentales, tanto de las familias como de nosotros mismos.

El aprendizaje situado y la relación tutora son indispensables para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el modelo de Relación Tutora requirió salir al entorno. Al principio, me costó entender cómo llevar a cabo la tutoría con estudiantes de primaria. En mi formación, la recibía de

forma individual (uno a uno), pero en el servicio multigrado de Loma San Francisco, el reto era aplicarla simultáneamente.

Apoyándome en mis compañeras de microregión, comprendí que la solución residía en crear una comunidad de aprendizaje, donde los mismos alumnos con ciertas habilidades pudieran tutorar a otros. Sin embargo, integrar los saberes populares con los científicos sin jerarquizarlos es un reto ético constante. Cuando los padres cuestionaban la “academicidad” de salir a entrevistar personas o investigar procesos locales en lugar de “hacer planas”, la labor docente se transformó en diplomacia. Tuve que explicar que entrevistar desarrolla el lenguaje y analizar la distribución de recursos desarrolla el pensamiento crítico.

El vértigo de la evaluación formativa

Si el codiseño fue difícil, la evaluación formativa ha sido el terreno más resbaladizo. Estamos educados en la cultura de la cifra, del “diez” como trofeo y del “cinco” como castigo. La NEM nos pide evaluar procesos, no sólo productos.

En mi práctica, pasar de la calificación a la retroalimentación incluyó implementar reflexiones en mis agendas de clase y rúbricas de autoevaluación, lo cual fue un desafío comunicativo. Pensaba que, si no había un examen, parecía que no había aprendizaje. No obstante, el modelo de Conafe me enseñó a valorar las Demostraciones Públicas.

Recuerdo a un alumno que, a pesar de sus dificultades severas en escritura, logró coordinar la logística del ajedrez. En el sistema anterior, habría reprobado. En el marco de la NEM y retomando el Campo formativo De lo humano y lo comunitario, su proceso fue excelente. Navegar la dualidad entre la evaluación formativa y el número que exige el sistema administrativo es un acto de equilibrio que genera un desgaste emocional, pero que es necesario para hacer justicia al esfuerzo real del estudiante.

El Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar

Al ingresar al servicio, mi idea de “dar clase” estaba ligada a mi propia infancia: el maestro frente al grupo como único poseedor del saber. Sin embargo, las formaciones de Conafe sobre el Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar rompieron ese paradigma.

Las palabras del Educador Comunitario de Acompañamiento Regional fueron fundamentales: “Para aprender necesitábamos desaprender”. Las y los educadores también aprendemos día a día del alumnado. El hecho de que las y los estudiantes sean pequeños no significa que no posean conocimientos: estos provienen de su hogar, de su entorno y, hoy en día, incluso de las redes sociales.

En este ciclo escolar, implementamos el Diseño de Temas en Binas, permitiendo que alumnas y alumnos crearan los contenidos. Mi papel se transformó en el de una guía que establece rutas de aprendizaje para que rescaten

información valiosa y la relacionen con su entorno. Esta horizontalidad ha permitido que las alumnas y los alumnos se sientan dueños de su proceso, eliminando el desinterés que notaba cuando les eran impuestos los temas.

Semillas de cambio: casos de éxito en el aula

La teoría de la NEM y el modelo de Conafe cobran vida en los nombres y rostros de mis estudiantes. Ellas y ellos son la prueba de que, cuando se ofrece autonomía y se respeta el interés, el aprendizaje significativo florece. Aquí, algunos ejemplos:

● Estefanía y Daniela: autonomía y creatividad

Estefanía, alumna de quinto año, ha aprovechado al máximo la oportunidad de crear sus propios temas, investigando todo aquello que despierta su curiosidad. Por su parte, Daniela, de sexto año, quien participa en la Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI), eligió el tema de las fresas; su interés no se quedó en la teoría; basándose en un taller previo con padres de familia, decidió aprender a elaborar mermelada.

Daniela me ha enseñado a observar cómo aprenden sus pares. Ante la escasez de material didáctico en nuestro salón, utilizó piedras planas para pintar los planetas y tutorar el tema del sistema solar. Su creatividad convirtió elementos de la naturaleza en recursos pedagógicos, demostrando que la falta de materiales no es un límite, sino un motor para la innovación.

● Arturo: el reto de la inclusión

Trabajar con Arturo, también de sexto año, representó un desafío particular debido a sus áreas de oportunidad en lectura y escritura. Sin embargo, su gran habilidad en matemáticas y su pasión por el ajedrez fueron las llaves de su aprendizaje. Al elegir el ajedrez como tema de interés para la OCI, Arturo se sintió motivado a investigar escuchando textos y realizando transcripciones. Al dialogar sobre lo aprendido, su fluidez y entusiasmo demostraron que el interés es el mejor catalizador para superar barreras académicas.

Conclusiones: revalorizar la identidad docente

En México el ejercicio docente actual no es un camino terminado, sino un proceso de constante evolución. Los desafíos son profundos: falta de infraestructura, grupos numerosos y una burocracia que a veces se resiste al cambio. En comunidades como Loma San Francisco, estos retos se acentúan por la escasez de servicios básicos y recursos materiales.

Sin embargo, la experiencia me ha enseñado que el mayor desafío no está en los libros ni en los decretos, sino en nuestra capacidad de mirar a los ojos al estudiante y reconocer en ella y en él a sujetos transformadores de su realidad. La NEM y el modelo de Conafe nos han devuelto la pregunta fundamental: ¿para qué educamos?

En la comunidad de Loma San Francisco, dejé de ser la “poseedora del saber” para convertirme en una facilitadora que aprende junto a Arturo y Daniela. Coincido con Paulo Freire cuando afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997). De esta manera, entiendo la educación como un acto de amor y valentía; al permitir que mis alumnas y alumnos elijan temas de su interés —como el ajedrez o las fresas—, les devuelvo el derecho a convertirse en protagonistas de su propia historia.

Usando piedras, Daniela pudo enseñar a sus compañeras y compañeros: ella utilizó herramientas de su entorno para crear un puente hacia el conocimiento científico. Desde mi perspectiva, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que “El aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo culturalmente organizado” (Vygotsky, 1978). La experiencia en Conafe me confirmó que el conocimiento se construye mejor cuando hay un vínculo afectivo y social entre quienes comparten el proceso de tutoría.

Prefiero valorar el liderazgo de una alumna o un alumno en las tutorías por encima de su ortografía. La evaluación debe servir para ayudar al estudiantado a progresar, no para etiquetarlo con un número. Para Philippe Perrenoud (2008), evaluar implica observar, escuchar, comprender e intervenir de manera pertinente, por ello considero que debemos romper con la “dictadura del número”. Como educadora, mi compromiso es visibilizar los talentos ocultos que una boleta tradicional suele ignorar, apostando por una evaluación que sane y motive, en lugar de una que castigue.

Hoy, la respuesta no es que la alumna o el alumno pasen un examen, sino que se reconozcan como parte de una comunidad, con la capacidad crítica de mejorar el mundo que les rodea. Ser educadora en la región de Tepexi, Puebla, compartiendo saberes y construyendo comunidades de aprendizaje, es ante todo, un acto de resistencia y esperanza. Cada piedra pintada, cada mermelada elaborada y cada diálogo de tutoría es un paso hacia una educación más justa, humana y profundamente mexicana. ❖

El Valle de México desde el cerro de Santa Isabel (detalle), 1885. José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Soumaya. Fundación Carlos Slim, Ciudad de México, México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Experiencia como educadora comunitaria

Por Leticia De la Torre

¡Ser Educadora Comunitaria es más que enseñar, también es aprender todos los días!

Decidí comenzar como Educador Comunitario (EC) por parte de Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe) en el año de 2019, cuando apenas tenía 17 años. Inicié en una comunidad llamada El Portillo, perteneciente al municipio de Monte Escobedo, Zacatecas, México; tenía un servicio de aula compartida y se acababan de quedar sin maestro, por ello las madres y los padres de familia me invitaron para que los apoyara dándoles clases a sus niñas y niños. Les respondí que lo pensaría y le avisaría lo más pronto posible porque se acercaba la formación intensiva y pues terminaba de salir de las actividades colegiadas. El Portillo queda cerca de mi comunidad de origen.

Finalmente, acepté y, aunque me sentía nerviosa, me presenté para entregar mis documentos y hacer el registro necesario. Cuando llegó el tiempo de la formación intensiva me tocó mudarme de domicilio ya que no podía estar trasladándome diariamente desde mi comunidad hasta la sede de formación. Compartí la nueva casa con otras compañeras; me sentía muy nerviosa porque nunca había estado fuera de mi hogar, y menos con personas que no conocía. Mi alojamiento duró entre cinco y seis semanas aproximadamente, mismas en las que conviví con mis pares, fue algo nuevo para mí y descubrí muchas cosas. También realicé mi servicio social, durante el mismo aprendí en qué consiste la Relación Tutora, qué era la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) y quiénes la conformaban. Asimismo, conocí el funcionamiento del comité de contraloría social y todo lo que implica la planeación de actividades. De igual manera identifiqué los documentos que debían llenarse y entregarse al asistir a las tutorías.

Casi al terminar la formación me presenté en la comunidad para realizar mi semana de práctica; debía implementar todo lo aprendido. Ya conocía el camino a la comunidad, pero me desplazé en vehículo junto con las madres y los padres de familia que iban de mi localidad, pues nunca había ido exactamente a la escuela. Ésta tenía un espacio muy pequeño, no era un salón, sino un cuarto de una casa que se prestaba como aula. El primer día sólo se llevó a cabo una reunión para presentarme con las familias y con las niñas y los niños. Al día siguiente llegué sola a la comunidad en mi bicicleta, ya que se encuentra a 30 minutos de mi localidad; ese día trabajé con las alumnas y los alumnos.

Atendí a once niños de casi todos los grados, desde preescolar hasta primaria. Ese primer día se me hizo todo muy complicado ya que varios estudiantes eran muy pequeños y no acataban indicaciones, mientras que otros eran muy veloces en las actividades, además, el espacio tan pequeño no ayudaba mucho, ya que las mesas quedaban muy juntas. También salir y entrar al aula resultaba complicado, pues apenas podía pasar entre las mesas. Me sorprendí de tener tantos estudiantes en un lugar tan reducido.

Al terminar la semana regresé de nuevo a la formación para compartir mis experiencias con mis pares. Todas y todos los asistentes dialogamos, conocimos nuestras experiencias, así como los retos y desafíos que se presentaron en el transcurso de esa semana, y sobre todo, aprendimos algo nuevo de los demás.

Al concluir la semana de formación regresamos, a las localidades para comenzar formalmente las clases. Durante mi trabajo aprendí muchas cosas de las niñas y los niños, cuestión que nunca pensé que pasaría pues era poco común mi convivencia con infantes. Mi alumna de sexto grado me apoyó mucho con algunos de sus compañeros que no acataban indicaciones. Había días muy buenos en los que la jornada se trabajaba tal como la planeaba, pero otros días se presentaban algunas dificultades ya que había quienes no querían trabajar o se ausentaban con frecuencia; además de conductas que faltaban al respeto. Estas situaciones las hablé con las madres y los padres de familia correspondientes, sin embargo, sólo ignoraban lo que se les mencionaba acerca de lo que sucedía en el aula y, algunos de ellos, prefirieron sacar a sus niñas y niños para no recibir llamadas de atención. Incluso, mi alumna de sexto grado se cambió al servicio que había en su comunidad de origen; con el paso del tiempo terminé teniendo únicamente cinco infantes, que eran de El Portillo y una niña de mi comunidad.

Una de las cosas que más me gustaban era que los Libros de Texto Gratuito eran similares a los que me habían tocado durante mis estudios y pues ya los conocía, aparte de que traían numerosas actividades muy interesantes y llamativas para trabajar con mis estudiantes. También contábamos con las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) para brindar la tutoría a las alumnas y los alumnos; en ese tiempo se trabajaba con el modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). Pero, desafortunadamente llegó la pandemia por covid-19, se suspendieron clases, por lo que nos entregaron unas guías del programa Aprende en casa. Este material presentaba varias actividades para que realizaran niñas y niños, así estuvimos trabajando hasta que terminó la pandemia. Además, compartimos con las madres de familia algunas otras actividades para que trabajaran con sus hijos e hijas. Aunque esto último fue algo complicado ya que las madres, en ocasiones, no tenían el tiempo suficiente para brindarle el apoyo requerido a cada uno de sus infantes, aparte, se requería que mandaran evidencia de las actividades.

Al concluir la pandemia, regresamos a las clases presenciales y todo fue cambiando conforme pasó el tiempo, pues cada ciclo escolar había modificaciones; continué aprendiendo cosas nuevas que me sirvieron para mejor día

con día en mi trabajo con las niñas y los niños. Estuve como educadora tres ciclos y medio, y fue una experiencia muy bonita porque aprendí mucho de mis estudiantes, al igual que ellas y ellos de mí. En el último ciclo escolar ya no continué como EC porque mi Educador Comunitario de Acompañamiento (ECA) se retiró y las autoridades decidieron que yo era la indicada para subir al puesto; duré dos ciclos y medio como ECA a cargo de la microrregión San Pedro de los Nava, formada por ocho comunidades. Me tocó visitar todas, fue una experiencia nueva muy bonita porque pude convivir con más niñas y niños, aprender infinidad de cosas tanto del alumnado como de las madres y los padres de familia, además de que me tocó trabajar con nuevos servicios como el de Educación Inicial. Sabía de este nivel por mis compañeras que atendían esos servicios, pero nunca había estado presente en una sesión de lo que, en ese tiempo, se llamaba *primera infancia*.

Cuando ingresé como ECA tenía a mi cargo tres servicios de Educación Inicial y aprendí a trabajar con las y los infantes más pequeños, en conjunto con las mamás. Conocí las Fases del nivel, incluí varias actividades muy divertidas que implementaban mis educadoras y que, a la vez, me servían para poner en práctica en las demás comunidades que visitaba.

Este cargo me llevó a conocer varias comunidades tanto de mi municipio como de algunos otros cercanos; esto debido a que mis colegiados regionales se llevaban a cabo en Fresnillo, Zacatecas, donde conocí más compañeras y compañeros ECA de Valparaíso, Jerez, Fresnillo; además de personas de la coordinación Territorial. También trabajé en brigadas en comunidades de mis compañeras; todas colaboramos muy bonito pues seguíamos aprendiendo muchas cosas unas de las otras y utilizamos cada uno de los recursos que entrega la Conafe a las comunidades; materiales que son de mucha ayuda al momento de implementar las actividades.

Como ECA me gané el cariño de muchas niñas y muchos niños de las comunidades que recorrí, pero desgraciadamente por la dificultad de trasladarme en varias ocasiones hasta los lugares requeridos y algunos que otros problemas personales, preferí regresar a ser únicamente EC en la comunidad donde había comenzado por primera vez mi servicio escolar.

Actualmente me encuentro trabajando en mi comunidad, impartiendo mi servicio en primaria con niñas y niños que, cuando comencé por primera vez, cursaban tercero de preescolar y ahora se encuentran en sexto de primaria. También trabajo con sus hermanos pequeños, quienes habían sido mis alumnos anteriormente. Muchas cosas han cambiado desde que inicié como EC, pues ya tenemos Campos formativos, la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos y los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Los cambios son muchos, por ejemplo, los libros ya no vienen por asignaturas y se me hizo un poco difícil utilizarlos al estar muy acostumbrada a los anteriores; además, había diferentes formas de trabajarlos debido a que algunas mamás no aceptaban que se trabajara en ellos o permitían solamente algunas cosas y no todo tal cual como venían las actividades.

Ahora comprendo mejor estos materiales y a mis estudiantes les ha gustado mucho trabajar en cada uno de sus libros, hemos abordado numerosas actividades de todos los Campos formativos.

Me siento feliz de ser EC durante los siete ciclos escolares que llevo prestando mi servicio social y he aprendido mucho de cada experiencia vivida a lo largo de todos estos años. Ahora comprendo la famosa frase que escuchaba mucho: “aprender a aprender”; pues al comenzar a trabajar, uno entra con una idea muy distinta de lo que le espera, cree que solamente se trata de enseñarles a las niñas y los niños muchas cosas para que tengan un mejor aprendizaje y puedan tener un futuro mejor. Sin embargo, uno se lleva la experiencia de que aprende muchas cosas de las y los estudiantes y no únicamente ellos de uno, por eso quisiera continuar más ciclos en este servicio social, además de que es muy bonito trabajar con las y los infantes, ya que alegran los días a pesar de que haya días malos. Los menores, con sus gestos y acciones, nos sacan una sonrisa, pues son muy ocurrentes y, aunque crecen y dejan de ser nuestros estudiantes, pueden encontrarnos en cualquier lugar y recordarnos o saludarnos como la maestra que fuimos para ellos. ❖

“Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar
el alma de las dificultades de la vida.”
Pitágoras

Popocatepetl e Iztaccíhuatl (detalle), 1850, José María Velasco (1840-1912), óleo, Colección Patricia Phelps de Cisneros, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Rompiendo el silencio en la crianza desde la primera infancia: Conafe

Por Yolanda Sedas Luna

Región: Chichiquila, Puebla

Mi nombre es Yolanda Sedas Luna y pertenezco a la comunidad de Colonia la Concepción.

A través de mi labor en el programa de Primera Infancia, he comprendido que educar a niñas y niños de cero a cuatro años no es sólo una tarea de cuidado físico o estimulación temprana, sino un acto profundamente político y social que comienza con una lectura valiente y honesta de nuestra propia realidad. Durante mucho tiempo, en nuestras comunidades, la infancia ha sido vista como una etapa de espera, un periodo de transición donde el ser humano parece no estar completo; donde las niñas y los niños son percibidos como un objeto que pertenece a los padres y no como sujetos con voz, derechos y pensamiento propio.

Al caminar por las calles de mi colonia y entrar en la intimidad de los hogares, me he topado una y otra vez con una pared invisible, pero sumamente sólida: la pared de las frases heredadas que han moldeado la crianza por generaciones. Frases que se repiten casi por instinto, como un eco del pasado que se niega a morir. “Tú no opines porque todavía eres chico”, “cállate que los grandes están hablando” o el contundente “yo mando sobre ti porque soy tu madre”, han sido el pan de cada día en la mesa de muchas familias. Mi desafío docente, y la razón profunda de este escrito, es problematizar estas expresiones, desmenuzarlas y entender el peso que cargan, para fomentar un pensamiento crítico que nos permita, por fin, transformar nuestra forma de amar y educar desde la raíz.

Hacer una lectura de la realidad en Colonia la Concepción implica mirar de frente las cicatrices que la crianza tradicional ha dejado en todos nosotros, incluidos los adultos que hoy cuidan a esos niños y niñas de las que hablo. Cuando, en nuestro papel de docentes, nos acercamos a las madres, padres y cuidadores en las sesiones, lo primero que surge no es la teoría pedagógica, sino la repetición de patrones que ellos mismos sufrieron. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos invita a cuestionar estas estructuras de poder, pero en la práctica cotidiana de la primera infancia, esto significa algo mucho más íntimo: cuestionar la autoridad absoluta y, a veces, arbitraria que el adulto ejerce sobre el cuerpo y la

mente de las niñas y los niños. El pensamiento crítico en el educador comunitario empieza cuando nos atrevemos a preguntar de forma colectiva: ¿por qué creemos que una niña o un niño de dos años no tiene nada que decir sobre su propio entorno?, ¿por qué nos asusta tanto que una niña o un niño de tres años exprese una voluntad distinta a la nuestra o que cuestione una orden? La respuesta que encuentro suele estar cimentada en el miedo, en una herencia de sumisión que nos han enseñado a confundir con el respeto. Hemos crecido creyendo que el respeto se impone a través del silencio del otro, y ese es el primer error que debemos problematizar. Al decirle a una niña o un niño “tú cállate”, no sólo estamos silenciando una voz momentánea o interrumpiendo un berrinche; estamos sembrando, con una eficacia aterradora, la semilla de la inseguridad y enseñando que el poder es algo que se ejerce de arriba hacia abajo, de forma vertical y sin posibilidad de diálogo o negociación.

En mis sesiones y encuentros constantes en la comunidad, he observado cómo estas frases actúan como muros de contención que bloquean el desarrollo del pensamiento crítico desde la cuna. Cuando un adulto, llevado por la

Flora y fauna marina del período Paleozoico, Siluriano y Devónico (detalle), s.f., José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Particular, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



prisa o la frustración, le dice a una niña o un niño “yo mando sobre ti”, está estableciendo una relación de propiedad y dominio, no una relación de guía o acompañamiento. Debemos entender que en la etapa de la primera infancia, ellas y ellos están en una fase explosiva de descubrimiento; están descifrando quiénes son, qué lugar ocupan en su familia y cómo funciona el mundo que los rodea. Si en ese proceso de descubrimiento lo único que encuentran es un “no” rotundo basado puramente en la jerarquía de la edad, su capacidad natural de asombro y de cuestionamiento comienza a marchitarse.

Problematizar esta realidad requiere que nos convirtamos en espejos, en el lugar donde los cuidadores de la Colonia la Concepción puedan ver y escuchar sus propias palabras, no desde el juicio o la culpa, sino desde la comprensión de que esas frases son mecanismos de defensa de una sociedad que, históricamente, también fue silenciada y oprimida. Mi compromiso como Yolanda Sedas Luna es demostrar, a través del ejemplo y la reflexión constante, que un niño o una niña de cero a cuatro años de edad es un interlocutor totalmente válido. Aunque su lenguaje no posea la complejidad del nuestro, comunica

Catedral de Oaxaca (detalle), 1887, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Museo Nacional de Arte, INBA, Acervo Constitutivo 1982, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



sus necesidades, sus miedos, sus preferencias y sus alegrías de una manera clara a través de su mirada, su lenguaje corporal, sus gestos y sus primeras e incipientes palabras.

El verdadero desafío docente en el marco de la NEM es transformar el ambiente del hogar en un espacio de democracia afectiva y respeto mutuo. Sé que esto suena como una meta muy ambiciosa para una comunidad con tantas carencias, pero en la realidad cotidiana se traduce en acciones pequeñas y poderosas. Se trata de permitir que el niño o la niña elija entre dos opciones de juego, que decida cuándo se siente realmente satisfecho al comer o que pueda expresar que algo le molesta sin temor a ser reprendido. Romper con el “yo mando sobre ti” es abrir la puerta al “yo te cuido porque te respeto y te reconozco como persona”.

En la primera infancia, el pensamiento crítico se fomenta cuando permitimos que el niño experimente las consecuencias lógicas de sus actos dentro de un entorno seguro y amoroso, en lugar de imponer una obediencia ciega basada exclusivamente en el temor al castigo. A menudo, en mis recorridos por la comunidad, me encuentro con la resistencia natural de quienes piensan que “darle alas” a los niños tan pequeños los convertirá en personas rebeldes, maleducadas o fuera de control. Mi labor ha sido replantear y resignificar esas nociones de disciplina. La verdadera educación no es aquella que domestica el espíritu para que sea dócil, sino la que libera el potencial del ser humano para que sea consciente. Una niña o un niño que se siente escuchado y validado desde sus primeros años de vida será, con total seguridad, un ciudadano que sabrá defender sus derechos con argumentos y respetar la dignidad de los demás en el futuro.

La lectura de la realidad en nuestra colonia también nos muestra una cara más dura: la crianza está atravesada por el cansancio físico, el estrés por la falta de recursos y las largas jornadas laborales. Muchas veces, el grito o la frase autoritaria es la única válvula de escape que encuentra un cuidador que se siente desbordado. Por eso, el pensamiento crítico no puede ser exclusivo para la niñez; debe dirigirse también hacia la situación de los adultos. No podemos exigir una crianza respetuosa sin antes problematizar y atender las condiciones materiales y emocionales en las que las madres de Colonia la Concepción ejercen la crianza de sus hijas e hijos. La comunidad educativa debe convertirse en una red de apoyo, en un espacio de contención donde el “tú no opines” que el adulto también recibió en su infancia, se transforme en un “cuéntame qué sientes ahora que eres padre o madre”. En el Programa de Primera Infancia, hemos trabajado arduamente para que los cuidadores entiendan que el respeto genuino no se gana a través de la fuerza o el miedo, sino a través de la consistencia, la empatía y el amor incondicional. Cuando un niño pequeño escucha que su opinión cuenta, aunque sea para decidir el orden de las actividades de su día, empieza a entender un concepto fundamental para la vida en sociedad: que él tiene un lugar legítimo en el mundo y que su presencia es importante para los demás.

Otro punto que considero crucial en esta labor de problematización, es el análisis del lenguaje como la primera herramienta de poder que los adultos conocemos. Las palabras no se las lleva el viento; las palabras son los ladrillos con los que los niños construyen el edificio de su identidad y su autoestima. Si los ladrillos que les entregamos son frases de descalificación, de burla o de silenciamiento, la estructura resultante será frágil y temerosa. En cambio, si fomentamos el pensamiento crítico, enseñamos a los niños a preguntar con libertad: “¿por qué?”. Sé perfectamente que para muchos padres y madres en la comunidad, este “por qué” constante puede resultar agotador, pero debemos aprender a verlo como lo que realmente es: la base misma de la inteligencia humana y de la capacidad de no aceptar injusticias.

Vista de Chapultepec (detalle), 1883, José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, Colección Museo Kaluz, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



En Colonia la Concepción, hemos iniciado un proceso de “traducción” consciente de estas frases antiguas. En lugar de utilizar el autoritarismo de “soy tu madre y me obedeces sin chistar”, intentamos transitar hacia un diálogo que diga “estoy aquí para guiarte y esto que te pido tiene una razón que te voy a explicar porque me importa que la entiendas”. El cambio puede parecer sutil en la superficie, pero la carga emocional y el mensaje que el niño o la niña recibe en su cerebro en desarrollo es totalmente distinto. Estamos pasando, paso a paso, de una pedagogía del mandato y el miedo a una pedagogía del acompañamiento y la comprensión.

A lo largo de mi servicio, he llegado a la conclusión de que la primera infancia es, sin duda alguna, el territorio más fértil y estratégico para el cambio social profundo que busca el país. Si logramos que en estos primeros cuatro años de vida, la niña o el niño se sienta un sujeto con derechos plenos, estaremos blindándolo contra futuras formas de opresión, abuso o manipulación.

El pensamiento crítico no es un contenido académico que se aprende de memoria en la escuela; es una postura ante la vida, una forma de pararse frente al mundo que nace cuando un adulto significativo te mira a los ojos, se pone a tu altura física y te reconoce como un igual en dignidad, a pesar de que seas pequeño en años o en estatura. Mi experiencia diaria en la comunidad me ha mostrado que, cuando los padres logran romper esas cadenas de frases de poder absoluto, su propia relación con la crianza se vuelve mucho más ligera y gratificante. El peso insoportable de tener que ser “el dictador o la dictadora” o “el dueño o la dueña” del hogar desaparece y da paso a una complicidad nutritiva que sana tanto al niño como al adulto que una vez fue silenciado.

Sin embargo, debo ser honesta en este escrito y reconocer que el camino está lleno de retrocesos. Hay días en los que la tradición de “mano dura” pesa más que cualquier propuesta de innovación pedagógica. Hay momentos en los que el entorno social y los vecinos siguen premiando al niño o a la niña que se queda en silencio o sin moverse y castigan o señalan al niño que es inquieto, curioso y “preguntón”. Es aquí donde mi papel como Yolanda Sedas Luna cobra su mayor relevancia y sentido. Debo ser una voz persistente que defienda la idea de que la docencia en la primera infancia es, en esencia, una labor de resistencia cultural. Estamos resistiendo a la idea de que los niños y las niñas son simplemente adultos en miniatura o proyectos de personas que aún no están listos para pensar. Estamos afirmando con firmeza que un bebé, desde los seis meses o incluso antes, ya está realizando una lectura activa de su realidad a través del afecto que percibe, de la seguridad que le brindan y de la libertad que se le otorga para explorar sus sentidos. Problematicar la crianza es, en última instancia, problematizar nuestra propia capacidad de ser humanos y compasivos.

Es vital entender que el “pensamiento crítico” en una niña o un niño de dos años no se manifiesta en discursos, sino en su capacidad de decir “no” cuando algo atenta contra su integridad o su deseo, y en nuestra capacidad como adultos de respetar ese “no” en lugar de quebrantarlo por la fuerza. Si un niño no aprende que su cuerpo y su voluntad son suyos en la primera infancia, ¿cómo esperamos que sea un adulto que denuncie las injusticias en su comunidad? La coherencia entre lo que decimos en

la NEM y lo que hacemos en el piso de la sala de una casa en Colonia la Concepción es lo que le da validez a nuestro trabajo. No podemos hablar de libertad en los libros si en los hogares seguimos encadenando la voluntad de los más pequeños con frases que anulan su existencia. Cada vez que logramos que un padre cambie un golpe o un grito por una explicación, estamos ganando una batalla contra la violencia estructural que tanto daño nos ha hecho.

Para concluir este análisis de mi realidad en Colonia la Concepción, quiero enfatizar que la NEM, cuando la aterrizamos al programa de primera infancia, nos exige convertirnos en facilitadores de experiencias de libertad genuina. No tiene sentido hablar de formar ciudadanos críticos en los niveles de secundaria o preparatoria si en la base misma de la pirámide, en esos primeros y cruciales mil días de vida, hemos cercenado la lengua, la curiosidad y el espíritu de los niños y las niñas con frases de sometimiento y desprecio a su inteligencia.

Mi compromiso inquebrantable es seguir caminando las calles de mi comunidad, escuchando no sólo los llantos y las risas de los pequeños, sino sobre todo prestando atención a las palabras de los adultos para ayudarlos a transformar sus discursos de poder, en discursos de amor y respeto. Que el “tú no opines” se borre definitivamente del vocabulario comunitario para dar paso a un “te escucho con atención, te veo con respeto y te reconozco como el ser maravilloso y pensante que ya eres”. Sólo así, desde la raíz más profunda, desde la comunidad y desde la primera infancia, podremos construir un México donde la voz de todos, sin importar qué tan pequeña sea, sea el motor verdadero de nuestra transformación social. Porque la educación no empieza cuando el niño o la niña cruza por primera vez la puerta de una escuela primaria; la educación comienza en el preciso momento en que un adulto decide que ese ser que tiene frente a él, es dueño de su propia vida y que su labor no es mandarlo ni poseerlo, sino acompañarlo a florecer en absoluta libertad. ❖

Cañada de Metlac (detalle), 1893. José María Velasco (1840-1912), óleo sobre tela, 1,040 x 1,650 cm. Museo Nacional de Arte, INBA, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2026.



Popocatepetl e Iztaccihuatl (detalle), 1850, José María Velasco (1840-1912), óleo,
Colección Patricia Phelps de Cisneros, reproducción autorizada por el Instituto Nacional
de Bellas Artes y Literatura, 2026.

