

8

SEP | 2023

Distribución gratuita

Ciencias Y Humanidades





Índice

Directora

María Elena Álvarez-Buylla Roces

Directora general del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías

Comité editorial

Andrés Eduardo Triana Moreno

Dirección Adjunta de Investigación Humanística y Científica

Delia Aideé Orozco Hernández

Dirección Adjunta de Desarrollo Tecnológico, Vinculación e Innovación

Juan Francisco Mora Anaya

Unidad de Administración y Finanzas

José Alejandro Díaz Méndez

Unidad de Articulación Sectorial y Regional

Raymundo Espinoza Hernández

Unidad de Asuntos Jurídicos

Horacio Tonatiuh Chavira Cruz

Coordinación de Comunicación y Cooperación Internacional

María del Carmen García Meneses

Coordinación de Repositorios, Investigación y Prospectiva

Alejandro Espinosa Calderón

Comisión Intersecretarial de Bioseguridad de los Organismos Genéticamente Modificados

Coordinación temática

Liliana Ximena López Cruz

Directora de Programas Nacionales Estratégicos

Dirección editorial

Marco Antonio Guarneros Roniger

Equipo editorial

Rosa María Espinosa Reyes

José Salvador Jaramillo Aguilar

Lesli Camila Villeda Nicanor

Ana Isabel Luján Ruiz

Juan Octavio Díaz Ruiz

- 4 Presentación**
María Elena Álvarez-Buylla Roces
- 10 La SEP y la transformación de la educación**
Leticia Ramírez Amaya
- 26 Aprender y enseñar en diálogo**
Gabriel Cámara y Cervera
- 36 Pronaces Educación. La ciencia al servicio de la educación**
Dirección de Programas Nacionales Estratégicos
- 44 Programa La Escuela Es Nuestra: superar las desigualdades**
Pamela López Ruiz
- 58 Formación docente en tiempos de transformación educativa**
Rosa María Torres Hernández
- 72 Reflexiones sobre la experiencia de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García**
Raquel Sosa Elízaga
- 84 La verdadera reforma educativa**
Axel Didriksson Takayanagui,
Marcela Tovar Gómez
- 98 Pablo González Casanova. Educación como praxis de libertad**
Sebastián Rivera Mir



Ilustración

Santiago Moyao

Portada, contraportada
y pp. 5, 7, 9, 136-137

Emma Casadevall Sayeras

Interiores

Ana Isabel Luján Ruiz

p. 64

José Salvador Jaramillo Aguilar

pp. 104-105

Ciencias y Humanidades,

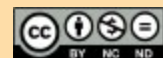
año 3, número 8, septiembre de 2023,
es una publicación trimestral editada
por el Consejo Nacional de
Humanidades, Ciencias y Tecnologías.
Av. Insurgentes Sur 1582,
col. Crédito Constructor,
demarcación territorial Benito Juárez,
C. P. 03940, Ciudad de México
Teléfono: 55 5322 7700
conahcyt.mx
Tiraje de 3 000 ejemplares.
Papel bond de alta blancura.
Ciudad de México, septiembre de 2023.
Impreso en talleres Litográfica
Ingramex SA de CV.

Editor responsable

**Consejo Nacional de Humanidades,
Ciencias y Tecnologías**

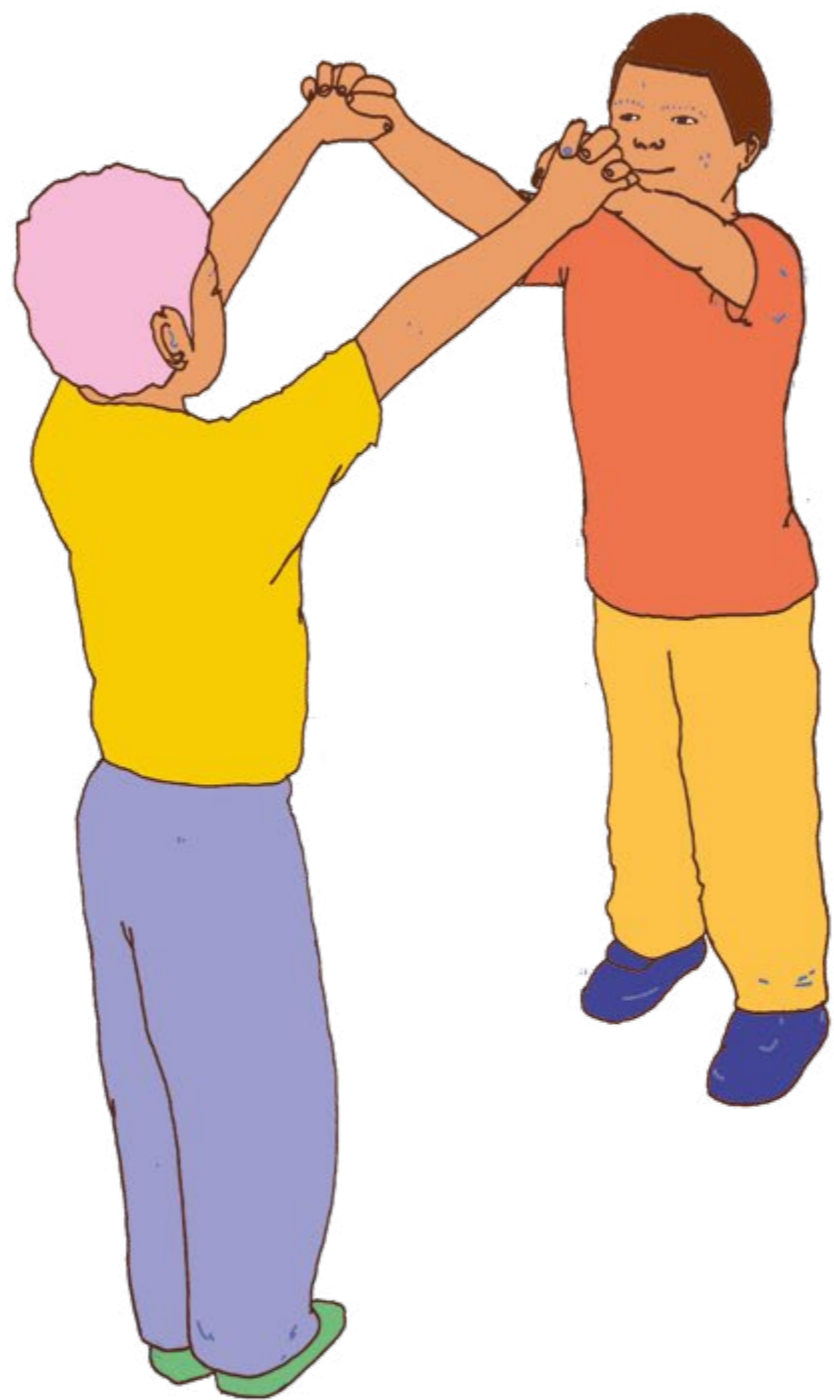
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo
04-2021-062922303700-102,
ISSN 2992-6882, ambos otorgados
por el Instituto Nacional del Derecho
de Autor.

Licitud de Título y Contenido en
trámite, otorgado por la Comisión
Calificadora de Publicaciones
y Revistas Ilustradas de la Secretaría
de Gobernación.



Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada CC BY-NC-ND
Responsable de la última
actualización de este número:
Consejo Nacional de Humanidades,
Ciencias y Tecnologías.
Fecha de última modificación:
15 de septiembre de 2023

Proyecto "Plataformas de difusión
científica: narrativas transmedia para
México", Instituto de Investigaciones
Dr. José María Luis Mora, apoyado
por el Conahcyt en el año 2023.



DATA

**104 Investigación e incidencia
en educación**

CIENCIAS Y ARTE

**106 Ilustración: articuladora
cultural y de aprendizaje**

Ana Lucía Zamudio
González

DERECHO A LA CIENCIA

**112 Ciencia y educación:
dos caras de la misma
moneda**

Abril Uscanga Barradas

SOBERANÍAS

**118 De la utopía a la realidad:
la Telesecundaria
Tetsijtsilin**

María del Coral
Morales Espinosa

DIÁLOGO DE SABERES

**126 Fortalecer el bilingüismo
lengua originaria-español**

Marcela Tovar Gómez

HISTORIA MÍNIMA

136 Las palabras
Santiago Moyao

PUNTO CRÍTICO

**138 De la protesta
a la propuesta**

Lev Moujahid
Velázquez Barriga

Presentación

María Elena Álvarez-Buylla Roces

Directora general del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

México transita hacia una expansión del conocimiento, en consonancia con la libertad en la enseñanza y los principios de gratuidad, calidad y laicidad establecidos desde 1857, que, de manera progresiva, han aportado a las reformas constitucionales para la transformación educativa que beneficie a las presentes y futuras generaciones. Se trata de un momento histórico en el que el magisterio —como agente transformador— y los nuevos libros de texto gratuitos —como herramientas fundamentales en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana— protagonizan una revolución de conciencias dinamizada por el impulso de un aprendizaje colaborativo, contextual y humanista que fomenta el pensamiento crítico, vinculado estrechamente a valores humanistas y culturales.

La gran epopeya educativa, que en tiempos de la Cuarta Transformación busca llevar sin distinción alguno los beneficios de la educación al pueblo de México, se basa en un modelo que rompe las imposiciones del régimen neoliberal que hizo que la educación se privatizara bajo las nociones de mercancía y privilegio. A pesar de que la suma de esfuerzos por una cruzada a favor de la enseñanza pública, consignada en el artículo tercero de nuestra Constitución, fueron interrumpidos y debilitados durante el neoliberalismo, nuestro país ha retomado la discusión pública y colectiva en torno a la proeza para recuperar los más nobles y fecundos frutos emanados de la Revolución mexicana, en busca de mitigar lastres históricos como la inequidad, desigualdad, rezago y abandono escolar.

De esta manera, la reforma constitucional de 2019, orientada a recuperar la educación pública fundada en el



apoyo, reconocimiento y respeto irrestricto al magisterio, así como la Ley de Educación Superior, que ratifica el impulso a las instituciones —incluyendo el respeto a las autonomías universitarias—, nos colocan en un momento clave en el que la investigación, la pedagogía y la educación, más allá de ser derechos recubiertos por un marco jurídico de vanguardia, se asumen como acciones fundamentales para garantizar la libertad, la prosperidad y la paz de nuestros pueblos, las cuales exigen nuevos mecanismos progresivos y articulados para alcanzar la tan anhelada incidencia en el bienestar.

En el marco de esta conversación pública, que brinda un profundo entendimiento del enfoque pedagógico, social y científico en la transformación educativa, sobresalen la equidad, inclusión y calidad de la educación, además de la importancia de áreas esenciales del conocimiento, como las ciencias sociales, las humanidades y las artes, las cuales fueron excluidas e invisibilizadas por el neoliberalismo, de la misma forma que se relegó la perspectiva ética del cuidado mutuo y del ambiente, así como la capacidad crítica, creativa, científica y cultural pertinente en cada región del país.

Para abonar a la discusión, en este número de la revista *Ciencias y Humanidades*, titulado *Hacia una reforma educativa integral*, personas dedicadas a la docencia, la investigación y la pedagogía construyen un diálogo virtuoso en torno a la educación y los retos de su transformación. A partir de un diagnóstico de las problemáticas educativas heredadas del desdén neoliberal a la educación pública, tales como el desprestigio a la labor de los y

las docentes, así como la ceguera hacia las desigualdades y el racismo plasmados en los métodos hegemónicos que desconocían y minimizaban tanto la diversidad lingüística de nuestro país como los saberes tradicionales, trazan rutas para cambiar y alcanzar un sistema educativo que reconozca la diversidad y mitigue las desigualdades desde las comunidades y los contextos tanto locales como regionales. Con esta entrega, el Conahcyt, de manera particular desde el Programa Nacional Estratégico (Pronaces) Educación, contribuye a robustecer la conversación pública en torno a temas cruciales desde el rigor, la crítica, las humanidades y las ciencias.

El artículo de la Mtra. Leticia Ramírez Amaya analiza las bases de la Nueva Escuela Mexicana y muestra que la educación es la semilla de la transformación social y la revolución de las conciencias. El Dr. Gabriel Cámara y Cervera aborda la práctica tutora de educadores comunitarios y rurales que han sido agentes transformadores hacia un cambio radical. En tanto, la rectora de la Universidad Pedagógica Nacional relata cómo se construyó la propuesta de formación docente de esta institución de enseñanza superior, la cual no es ajena al contexto y las necesidades nacionales.

En las siguientes páginas, las y los lectores también podrán encontrar las bases y principios de dos propuestas de gran relevancia para combatir, de manera firme, la deserción escolar, exclusión, marginación y discriminación: La Escuela Es Nuestra y las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Ambos programas representan un avance en cuanto al acceso a dos derechos humanos:



a la educación y a la ciencia. Por su parte, el Dr. Axel Driksson Takayanagui y la Mtra. Marcela Tovar Gómez reflexionan no sólo sobre los pasos que se han dado en la transformación educativa de México, sino también sobre los que aún nos faltan por andar.

El reciente deceso del Dr. Pablo González Casanova significa una gran pérdida para México, pues él sabía que las disciplinas humanísticas y las ciencias no son ajenas, tal como lo demostró en uno de sus proyectos más relevantes: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, un paradigma en cuanto a la educación media superior. En esta revista, el Dr. Sebastián Rivera rinde homenaje a este gran pensador crítico.

Por otra parte, en las secciones de *Ciencias y Humanidades*, las y los docentes son quienes comparten sus reflexiones desde su propia experiencia, tanto al ilustrar —por primera vez— los libros de texto gratuitos como al cimentar, en conjunto con sus comunidades, modelos educativos novedosos que se han llevado a la práctica en diversas regiones del país. Cabe destacar que las metáforas acerca de las semillas, el florecimiento, los ecosistemas, el aprendizaje como juego y los sueños están presentes en todo el número, de la mano de dos jóvenes artistas: Santiago Moyao, quien realizó la portada, y Emma Casadevall, ilustradora de las páginas interiores.

De esta manera, las contribuciones aquí reunidas presentan un balance integral de los alcances y retos del proyecto educativo en marcha, y reiteran con firmeza que esta transformación revolucionaria y de ideales humanistas es amplia y pertinente de cara a los desafíos de



nuestro país. Sirva esta revista como una invitación del re-fundado Conahcyt, mediante el Pronaces Educación, para construir un diálogo reflexivo que nos permita, en conjunto y sin subordinaciones, florecer como nación.

Para cerrar, quisiera dedicar este número a manera de un sentido, modesto y muy merecido homenaje a nuestro querido don Pablo González Casanova, politólogo y sociólogo, maestro y guía de muchas generaciones de humanistas y científicos, líder indiscutible del pensamiento crítico y, sobre todo, luchador social a favor de los sectores más desposeídos.

La SEP

y la transformación de la educación

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública,
gobierno de México.

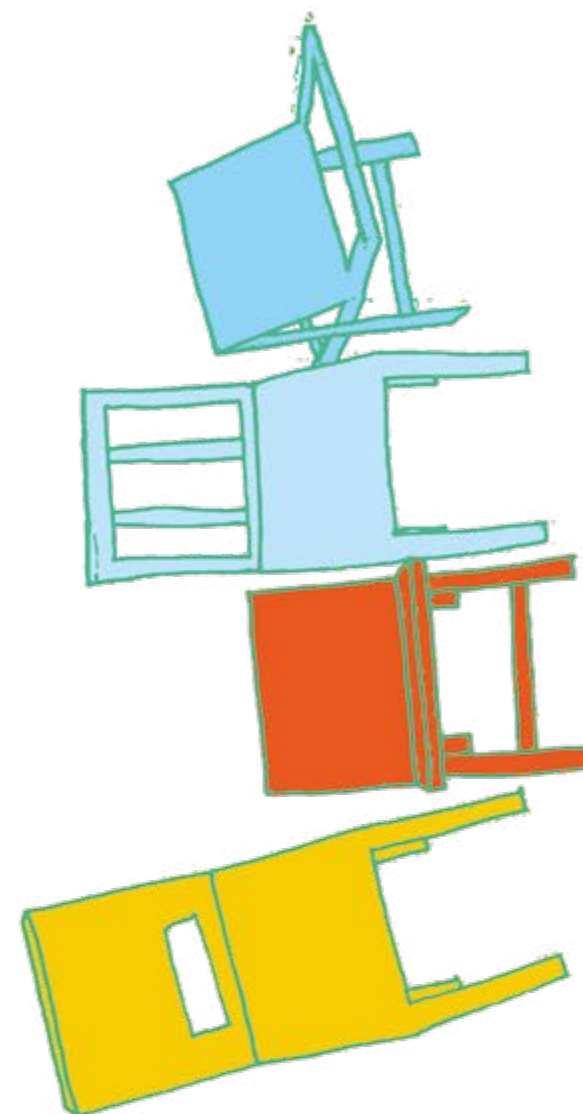




La construcción de la Nueva Escuela Mexicana

El debate sobre el sentido y la pertinencia de la educación está íntimamente relacionado con el *ethos* histórico del ser humano, quien construye su historia, tanto individual como colectiva, sobre la base de sus condiciones concretas de existencia (Echeverría, 2018, pp. 168-171). Por ello, pensar al ser humano como hacedor de su historia lleva a considerar los fines de la educación: ¿se educa para adaptarse a la sociedad existente o para transformarla? Si todas y todos confluyen en la construcción de la realidad histórica de México, en todo instante y en cualquier espacio (Zemelman, 2005, p. 7), ¿cómo entender el sentido de la educación en un país plurilingüe y pluricultural, como el nuestro, con una diversidad étnica, sexogenérica, de capacidades, de condición social y económica?

Como acción plenamente humana, la educación guarda una estrecha relación con el territorio, ya que éste se caracteriza por ser un espacio que se construye y transforma continuamente a partir de la interacción de sus habitantes. Ello brinda las condiciones para que entre la escuela y la comunidad se dialogue acerca de dónde y con quiénes habitamos y cómo construimos en conjunto una relación de interdependencia y reciprocidad. En este sentido, cabe insistir en que el conocimiento que se enseña en las escuelas se vincula con la cultura universal que ha forjado la civilización en la que vivimos y, al mismo tiempo, está estrechamente relacionado con todas las formas de vida que coexisten en el espacio específico en el que están las escuelas, desde donde se generan todo tipo de

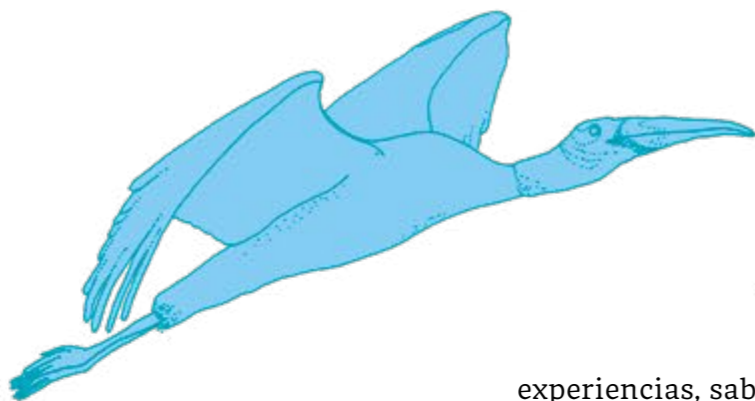


saberes que provienen de las familias, las comunidades y el medio natural. Esto obliga al Estado mexicano y a la sociedad en su más amplia expresión a construir un sistema educativo con una propuesta curricular justa y respetuosa de la diversidad que caracteriza a la población local, regional, nacional e internacional. Lo anterior implica que los contenidos y su estructura en el currículo –así como la organización escolar– deben contribuir a hacer efectivo el derecho humano a la educación de cada niña, niño, adolescente, joven y persona adulta en este país (Torres, 2012, pp. 211-212).

La pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 nos obliga como sociedad y como Estado a no aceptar la reducción tecnocrática del aula para meramente llevar a cabo los ejercicios programados y considerar la asistencia individual conforme a lo prescrito mediante protocolos estandarizados (Meirieu, 2020). La homogeneización de la educación crea ese discurso, según el cual se «pierden» aprendizajes porque no se enseñan ni evalúan en los tiempos y espacios programados, y se deja de lado la invaluable oportunidad de adquirir otros saberes importantes para la vida durante la pandemia.

El principal aprendizaje que arrojó la crisis sanitaria, en tanto hecho, fue que hizo más evidente la crisis de la escuela como la conocíamos desde hace 40 años, y, como consecuencia, evidenció que era necesario renovar el sistema educativo, repensar el sentido del currículo, reafirmar el papel de las familias como parte de la vida escolar y, sobre todo, reinventar la profesión docente; todo esto a partir de que la comunidad escolar recupere sus propias





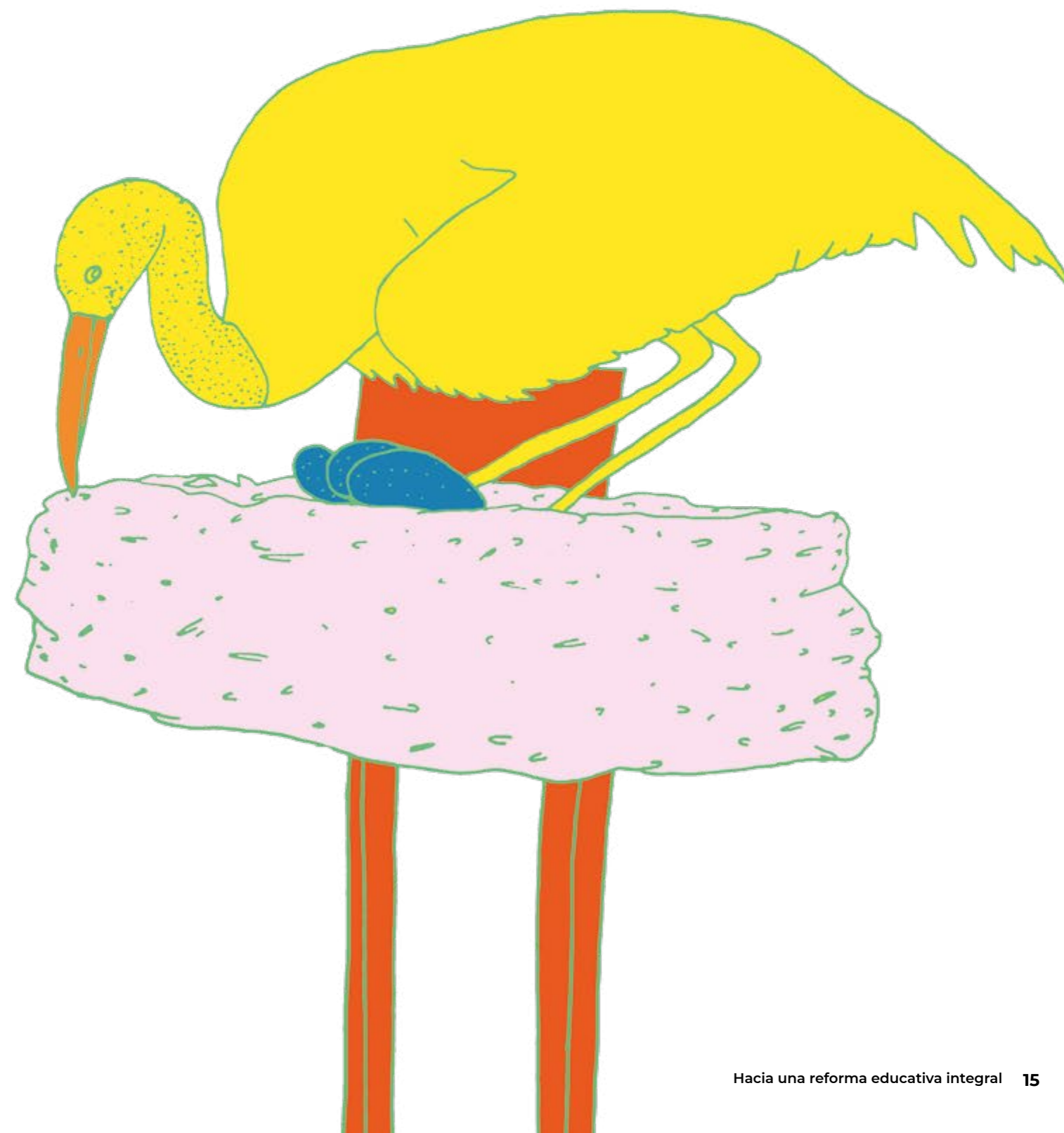
experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales (Díaz Barriga, 2023).

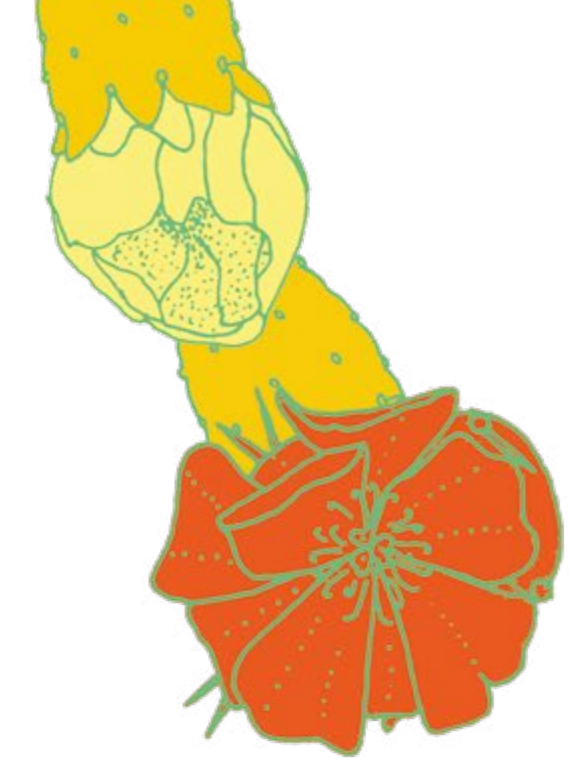
Principios de la reforma educativa

Sobre este fundamento histórico, social y cultural, así como a partir de los acontecimientos derivados de la pandemia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha liderado una profunda transformación del sistema educativo nacional desde julio de 2021 mediante esfuerzos concentrados en un cambio radical del currículo, la didáctica, la práctica docente y la relación de la escuela con la sociedad. En este sentido, la reforma educativa que se está construyendo parte de dos principios generales:

- Principio de construcción articulada. Transformación del currículo a partir del conjunto de interacciones con otros fenómenos, tanto conceptuales como también hechos concretos de la realidad, con el fin de tener una visión de conjunto en el cambio educativo, pues, como dice Lefebvre, «aislar un hecho, un fenómeno, y mantenerlo luego en ese aislamiento mediante el entendimiento, es privarlo de sentido, de explicación y de contenido» (1991, p. 275).

En lugar de considerar el plan, los programas de estudio y los libros de texto gratuitos como tres instrumentos normativos separados –que guardan más o menos relación con un modelo educativo–, éstos significan tres niveles de concreción de un conjunto de bases epistemológicas, teóricas y metodológicas,





pero, sobre todo, de experiencias de distintos grupos de la sociedad, en especial de las maestras y los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.

- Principio de construcción colectiva. Desde julio de 2021, se conformaron grupos de trabajo con especialistas en educación y en distintas áreas del conocimiento, así como maestras y maestros, para integrar una estructura curricular. Se trabajó durante todo el año hasta obtener una primera versión del plan de estudio –que por su condición de documento en construcción se llamó marco curricular–. Al mismo tiempo, se estructuraron tanto los programas de estudio como los libros de texto, a partir de un trabajo de coordinación, diálogo y colaboración entre los equipos responsables de cada uno de los elementos.

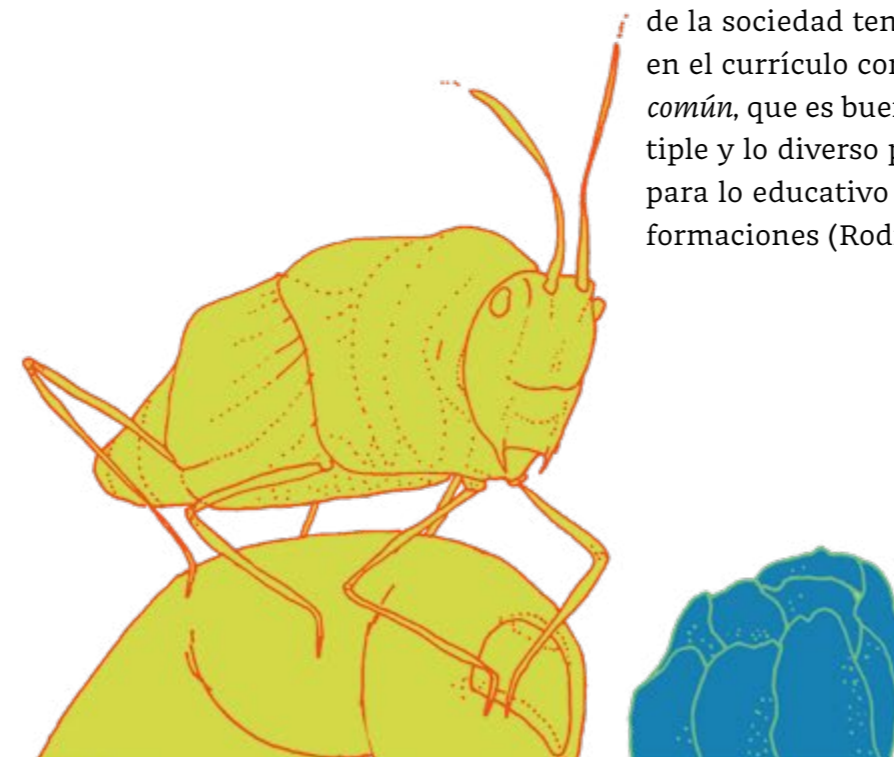
De enero a julio de 2022 se emprendió un extenso recorrido por todo el país para establecer asambleas y diálogos con distintos grupos y comunidades de México, con el objetivo de que se deliberara la propuesta de transformación curricular de educación preescolar, primaria y secundaria. Para ello se contó con la presencia y participación de 15324 personas de comunidades indígenas y afromexicanas, representantes de los pueblos maya, otomí, purépecha, yaqui, *me'phaa*, *na savi*, náhuatl, mixteco, paipai, mayo, kumiai, triqui, totonaco, tének huasteco, tepehua, tarasco y mazahua, entre otros.

Asimismo, las y los docentes de las 32 entidades federativas expresaron sus opiniones y propuestas en asambleas de trabajo por medio de 128 documentos; niñas,



niños, adolescentes y sus familias, en diferentes estados del país, hicieron más de 90 000 aportaciones en un formulario de Google; incluso los más pequeños manifestaron su opinión a través de dibujos de la escuela que imaginaban. Adicionalmente, más de una centena de participantes de la comunidad académica y de investigación, nacionales y extranjeros, especialistas en educación y otros campos de conocimiento, también se involucraron en el proceso, al igual que integrantes de diversas organizaciones de la sociedad civil. Además, colaboraron personas expertas del Instituto Nacional de las Mujeres, la Secretaría de Salud, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, las Escuelas Normales, la Universidad Autónoma Metropolitana, las Universidades Interculturales, la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, así como los y las 32 titulares de las dependencias educativas de los estados del país.

Cabe señalar que la participación de todos estos grupos de la sociedad tenía como propósito construir un cambio en el currículo con base en el principio democrático de *lo común*, que es bueno por su capacidad de contener lo múltiple y lo diverso para organizar una totalidad de sentido para lo educativo y una sociedad abierta a nuevas transformaciones (Rodríguez, 2008, p. 114).



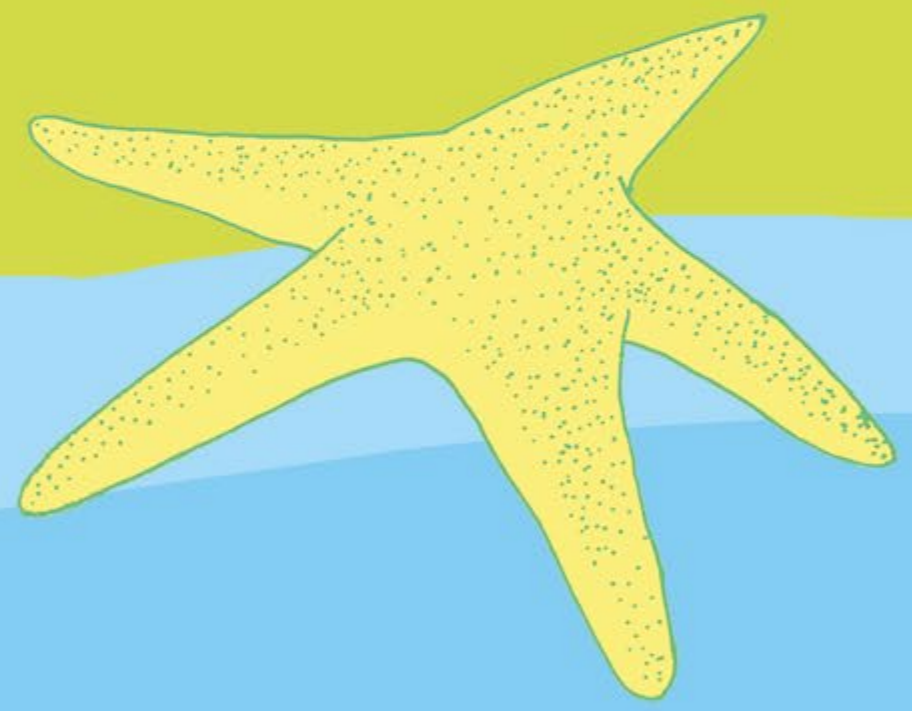


Integración curricular

La reforma educativa que lleva adelante la SEP tiene varios elementos que articulan el conjunto de transformaciones para el sistema educativo y las prácticas pedagógicas, así como del lugar que tienen estudiantes y docentes en el sistema; éstos son: integración curricular, autonomía profesional del magisterio, comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y derecho humano a la educación –que viene a desplazar la idea de igualdad de oportunidades–. En este texto se abordará, en términos generales, el primer elemento: la integración curricular.

Históricamente, los conocimientos y saberes de distintas disciplinas que enseñan las y los docentes en las escuelas se han desagregado en temarios para cada grado escolar dentro de una estructura que en este ámbito se conoce como asignatura. Por su parte, el aprendizaje de dichos conocimientos se ha representado de diversas formas: objetivos de aprendizaje, competencias, aprendizajes clave, entre otros. Sin embargo, organizar el currículo en asignaturas ha propiciado un encapsulamiento del aprendizaje que delimita el conocimiento en un contenido descriptivo y clasificatorio, ajeno a la realidad de las niñas, los niños y jóvenes.

La reforma a la educación básica plantea una alternativa a esta organización curricular manteniendo los contenidos de las disciplinas (los cuales son muy importantes), pero sin la estructura por asignaturas. En cambio, ahora están organizados en campos de formación que favorecen

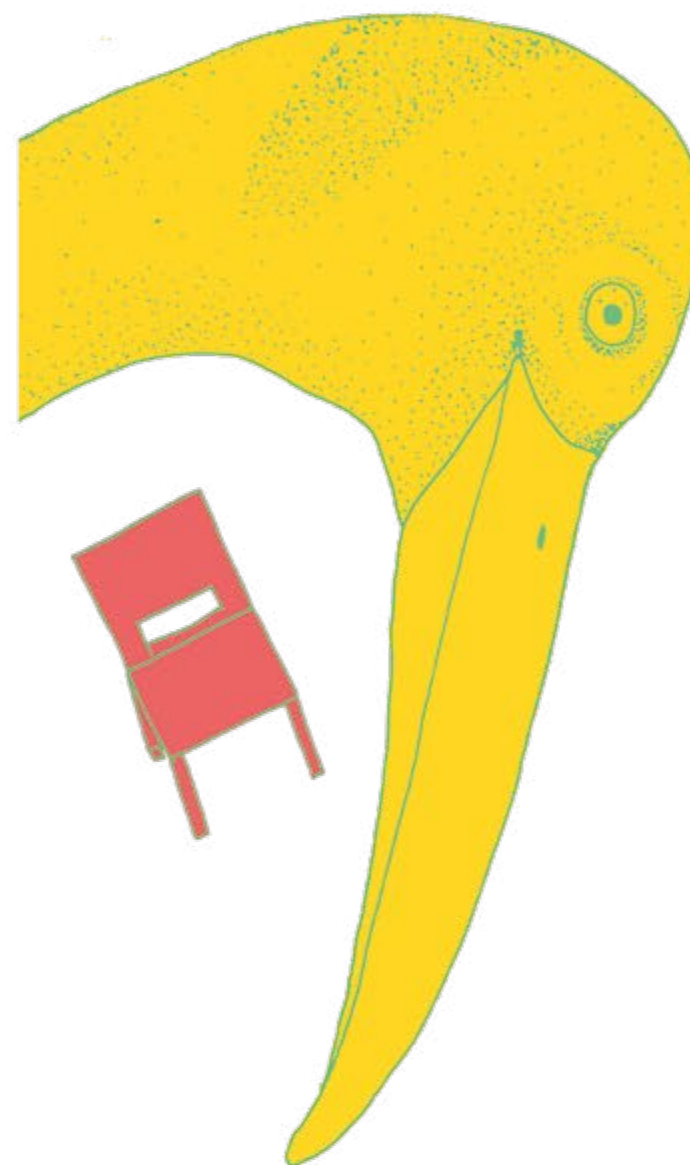
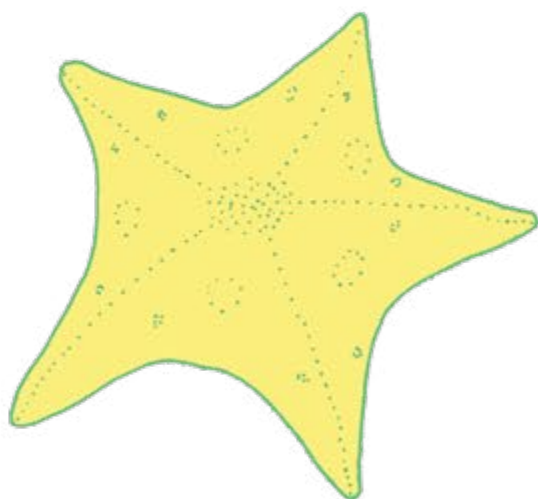




la articulación interdisciplinaria de los saberes, la problematización de la realidad a través de la incorporación de ejes articuladores y la elaboración de proyectos. Ello favorece el desarrollo de procesos formativos compatibles con los contextos en que las y los estudiantes aprenden y maestras y maestros ejercen la enseñanza.

Un campo formativo favorece la articulación de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales tanto estudiantes como docentes pueden acercarse a la realidad que se quiere estudiar, siempre en función del proceso de desarrollo de niñas, niños y adolescentes. A su vez, los ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un mismo campo de formación y, al tiempo, vinculan la enseñanza y el aprendizaje con la realidad del estudiantado en su vida cotidiana. Esta doble conexión de los contenidos entre un campo formativo y los ejes articuladores ocurre gracias al trabajo de problematización de la realidad, esto es, las preguntas o preocupaciones personales o sobre el mundo (Beane, 2010, p. 76). En el proceso de enseñanza y aprendizaje se busca que las alumnas y los alumnos cuestionen el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la vida cotidiana.

Por ejemplo, en el tema de los alimentos, es muy importante aprender cuál es el valor nutricional del maíz: su contenido de almidón, proteínas, grasas, azúcares, entre otros nutrientes, así como los beneficios que tiene para la salud de las niñas y los niños. Cuando se empieza a problematizar el maíz como un hecho social, se puede aprender que no es sólo un producto agrícola, sino que,



para ciertas comunidades, en donde hay muchísimas escuelas, el maíz es un hecho cultural que sustenta diversas formas de vida y el tejido de relaciones entre los seres humanos (De la Torre, 2019). En este proceso, surgen algunas preguntas: ¿qué relación histórica tienen el maíz y la organización comunitaria de nuestros pueblos alrededor del concepto de *altepetl* (*atl*: «agua», *tepetl*: «cerro»)?, ¿qué significa para la población que hoy en día el maíz sea importado desde otras naciones?, ¿qué implicaciones ha tenido eso en la vida social y cultural?, ¿qué impacto tiene para la salud el uso de pesticidas en la producción de maíz transgénico? De esta manera, vemos cómo, a partir de un mismo tema, es posible articular un conjunto de contenidos para expresarlos problematizándolos con relación a un hecho de la vida diaria, un problema o una situación significativa para las y los estudiantes.

Una condición fundamental para lograr la integración curricular es la autonomía profesional del magisterio, la cual implica que las y los docentes deben apropiarse de los contenidos de los campos formativos a través de su resignificación y contextualización, conforme a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas y ambientales, así como de diversidad sexogenérica, desde las cuales se ejerce la docencia (Ley General de Educación, 2019).

Para acompañar a los maestros y las maestras en este proceso, actualmente la SEP está desarrollando un programa de formación docente que pone a la enseñanza como el núcleo de recuperación de experiencias y saberes. Asimismo,





mo, está transformando y dotando de sentido pedagógico a los Consejos Técnicos Escolares y a los Talleres Intensivos de Formación Continua para que sean espacios de reflexión, diálogo y producción de saberes, y favorezcan la resignificación del currículo (codiseño) desde los conocimientos y didácticas que provienen del personal docente, así como la construcción de un currículo vivencial en la escuela, el aula y la comunidad.

El proceso de codiseño que introduce el nuevo plan de estudio implica la incorporación de problemas, temas y asuntos comunitarios, locales y regionales como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta acerca del currículo. Es decir, a partir de los programas sintéticos, el colectivo de cada escuela deliberará cuáles contenidos locales se habrán de incorporar en un programa analítico, considerando el diagnóstico de los aprendizajes de sus estudiantes y la comunidad escolar.

Desde el inicio del ciclo escolar 2022-2023, en estos espacios, las maestras y los maestros han analizado y discutido los principales postulados de la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta curricular que de ésta emana, con la finalidad de reconocer de forma colectiva las implicaciones y los retos de su puesta en práctica dentro de los distintos contextos locales. No obstante, esta construcción colectiva de los programas analíticos en cada escuela no elude la observancia obligatoria del plan y los programas de estudio; es más bien un reposicionamiento de lo nacional como espacio común que considera la diversidad y pluralidad que nos caracteriza como país. Lo anterior implica una visión contextualizada, flexible y realista para

las decisiones del personal docente con respecto a cómo y qué se enseña en la escuela.

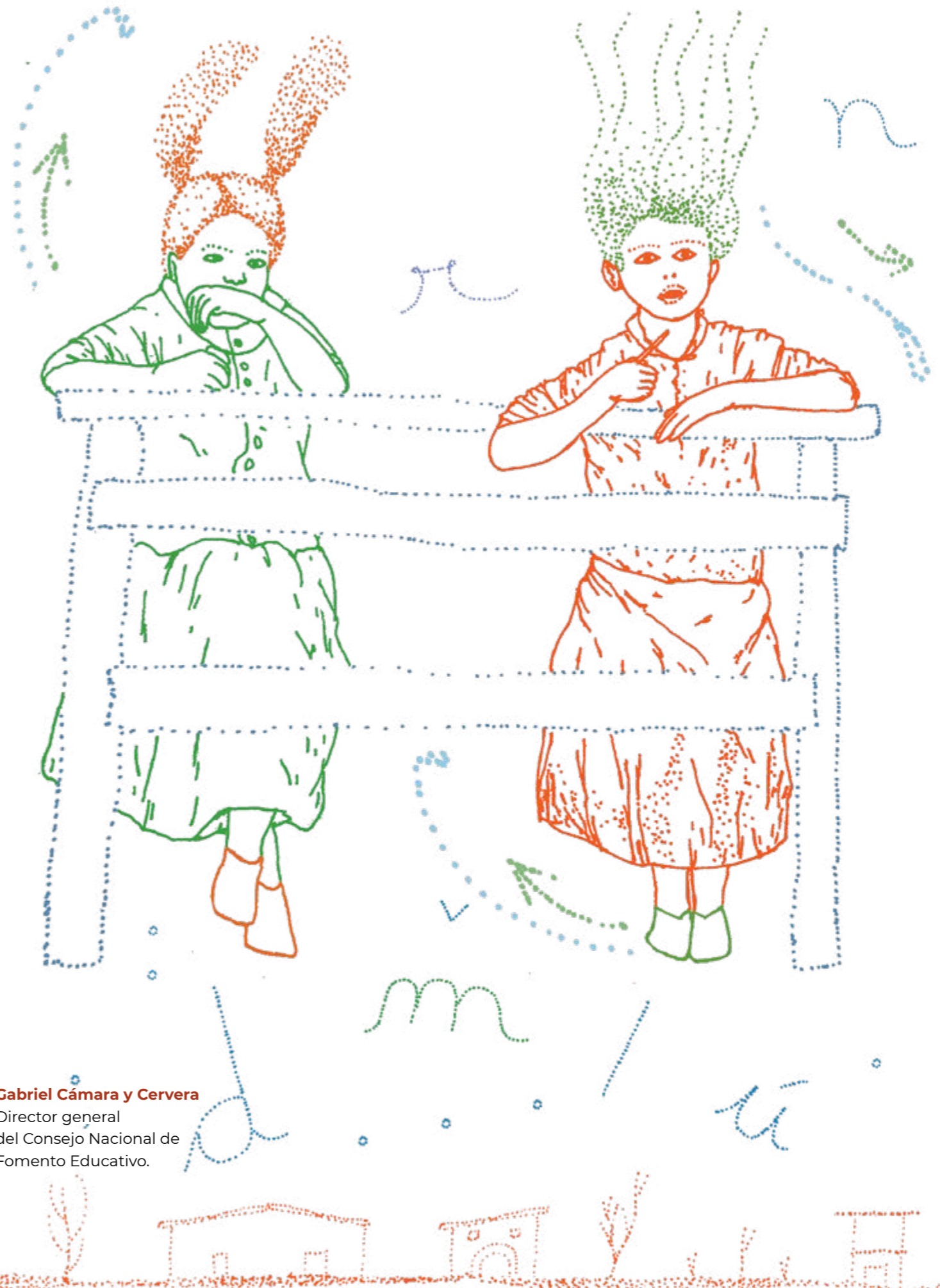
Referencias

- Beane, J.** (2010). *La integración del currículo*. Morata.
- De la Torre de Lara, O. A.** (2019). *Maíz, autonomía y territorio. Dimensión constituyente de derechos humanos en México*. Akal.
- Díaz Barriga, A.** (3 de febrero de 2023). *Conferencia Magistral: Retos del Plan 2022*. Segundo Encuentro Nacional Normalista, Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala «Lic. Emilio Sánchez Piedras». <https://www.youtube.com/watch?v=2WtszYs-tOY>
- Echeverría, B.** (2018). *Las ilusiones de la modernidad*. Era.
- Lefebvre, H.** (1991). *Lógica formal, lógica dialéctica*. Siglo XXI.
- Ley General de Educación**, artículo 22 (2019).
- Meirieu, P.** (22 de abril de 2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Espacio Pedagógico*. https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes
- Rodríguez, L.** (2008). Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Torres Santomé, J.** (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Zemelman, H.** (2005). Formación de sujetos y perspectivas de futuro en América Latina. En M. Gómez Sollano y H. Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. Pax.

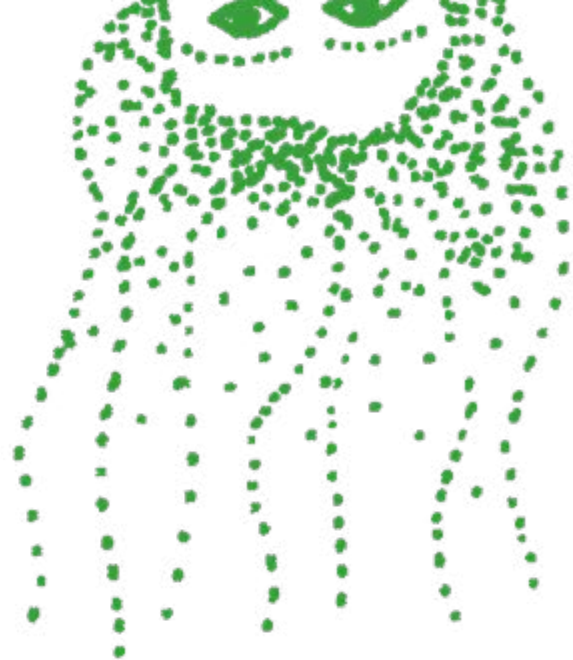


Aprender y enseñar en

digital



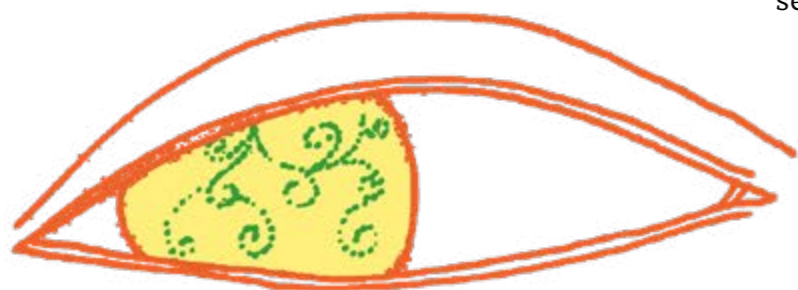
Gabriel Cámara y Cervera
Director general
del Consejo Nacional de
Fomento Educativo.



En el contexto de la Cuarta Transformación (4T) es justo preguntar por el servicio educativo que debería acompañar este cambio. La transformación se cifra en la conocida proclama «por el bien de todos, primero los pobres», impulso radicalmente democrático para incluir a los excluidos y hacer de la justicia una realidad social. Propongo que sea la generosidad de tantos luchadores sociales –un esfuerzo que no tuvo ni podría tener precio– el referente para estimar y decidir sobre el servicio educativo que corresponde a la 4T y, explícitamente, confiar en los movimientos autónomos de maestras y maestros que, como lo hicieron con su participación democrática, son quienes deciden, afirman y vuelven permanente el cambio.

Un factor decisivo para el triunfo democrático, antes y durante el proceso electoral, fue el rechazo a las políticas neoliberales por parte de la mayoría de docentes de escuelas públicas. Este rechazo se centró en la afectación a su situación laboral, subordinada a los resultados de una serie de pruebas estándar decididas y ejecutadas por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), emblema de las reformas del Pacto por México.

En 2019, el descontento del magisterio se asentó al derogarse las leyes del sexenio anterior y eliminarse el poder extraordinario que se otorgó al INEE, transformado a una débil



Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Se aquietó el peligro general, pero continuó latente la inconformidad entre docentes debido a la percepción de que seguían siendo sujetos de evaluaciones por parte de un organismo paralelo, desligado de la Secretaría de Educación Pública, a la usanza neoliberal.

Además del parteaguas constitucional, con respecto a la administración anterior, la política educativa de este sexenio estableció cuatro líneas preferentes de transformación educativa: reivindicar la dignidad de los y las docentes no sólo en la ley, sino en el discurso y la práctica; garantizar becas a estudiantes de familias pobres, para que nadie quede excluido del servicio por falta de recursos; poner en manos de las comunidades escolares el recurso destinado a mantener y mejorar los espacios, al privilegiar a aquellas más pobres y apartadas, y producir nuevos textos escolares con orientación humanista –acción que no arrancó sino hasta después de la pandemia–.

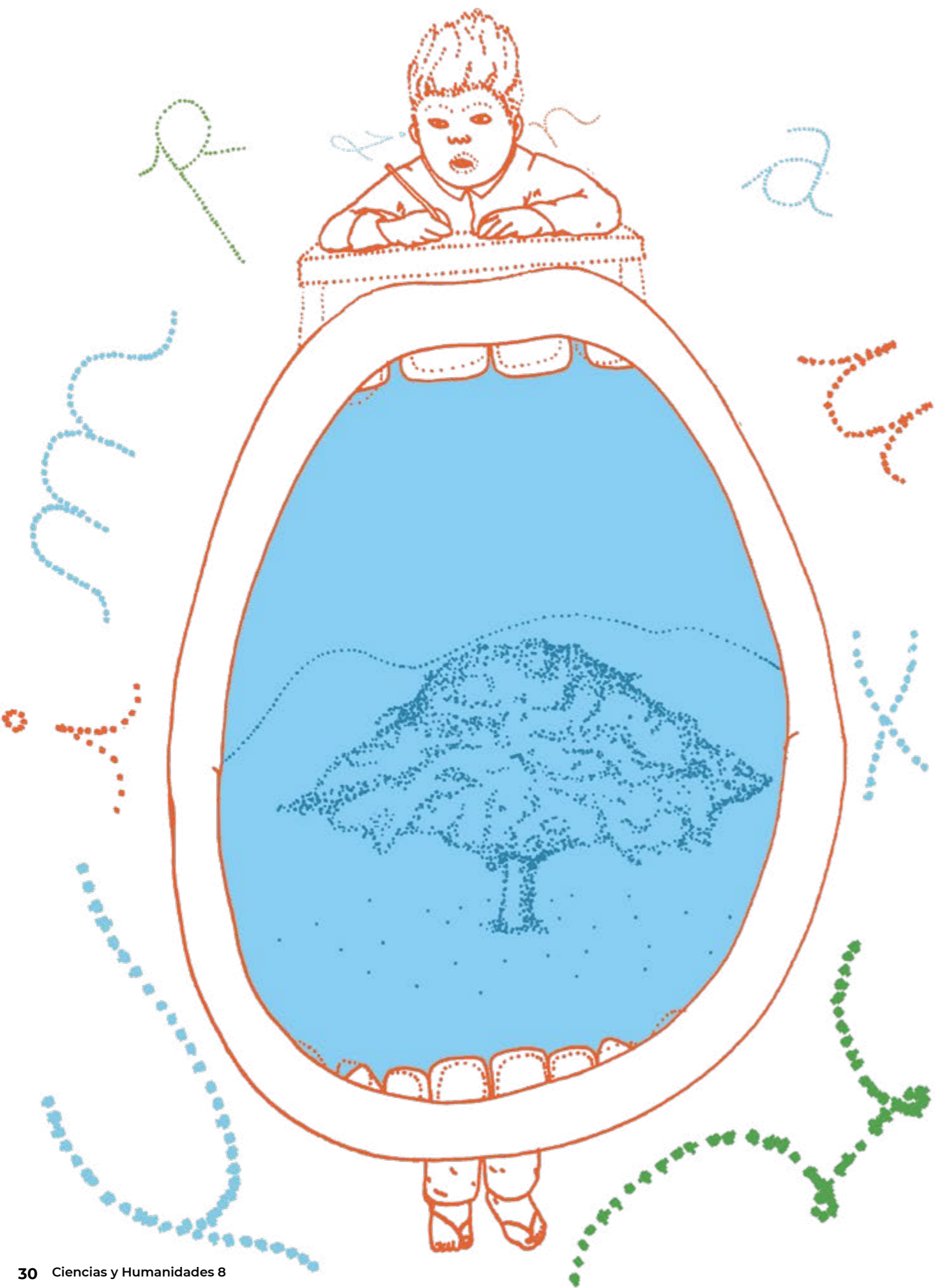
Una política importante de la reivindicación magisterial ha sido otorgar plazas de base a docentes eventuales, aumentar progresivamente los salarios más bajos y dar oportunidades para concursar por mejores posiciones. Además de los beneficios materiales, al final del segundo tercio del sexenio, los maestros recibieron un inesperado marco curricular de avanzada, el cual

es una antología de ideas ajenas al pensamiento y la práctica habitual en las escuelas públicas. De lo anterior se concluye que los docentes han sido más receptores de beneficios externos que agentes de la transformación educativa, contrario a lo que sugiere el presidente: que la libertad no se implora, se conquista.

En particular, el nuevo marco curricular apareció como trueno en cielo despejado, consonante con la insurgencia popular del momento, pero sin referencia a prácticas docentes probadas en el país o en otras partes del mundo. El carácter abstracto de la propuesta ha suscitado críticas de voces expertas, aunque los docentes aprecian que se les reconozca su autonomía profesional para adaptar su labor a la diversidad étnica, cultural, lingüística y geográfica de sus comunidades. Este reconocimiento permite entrar de lleno a lo que el aprendizaje en diálogo ofrece a la 4T.

Desde una perspectiva diferente, conviene repetir lo que debería ser obvio: que una política pública será eficaz en la medida en que, en la base, haya gente que vive lo que la política dispone (Berry, 2015). Las políticas educativas de los nuevos gobiernos han sido mayormente reformas estructurales, en las que el eje es la elaboración de un nuevo programa de estudio y sus correspondientes textos escolares. El exiguo resultado de estas reformas estructurales y





la regularidad con la que suceden revelan que se repite un desacierto. Son elaboraciones de un pequeño grupo, sancionadas por la autoridad, impuestas y expuestas en cursos escalonados a 1.2 millones de maestras y maestros del país. Los resultados han sido siempre, por decir lo menos, escasos.


Algo semejante podemos señalar de las conocidas proclamas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) y otros organismos internacionales con los que no podemos estar más de acuerdo, pero cuya eficacia queda en duda por ser repetitivas, siempre más urgentes y con la misma propuesta elemental de asignar más recursos al servicio, sin proponer un quiebre radical en la estrategia.

La pandemia sacudió a los sistemas educativos por la pérdida de los aprendizajes esperados y las repercusiones emocionales del largo confinamiento. La tragedia permitió también percibir el carácter ilusorio de suponer que, en auditorios cautivos, los y las estudiantes aprenden lo que les enseñan sus docentes. En contraste con la ilusión de educar en auditorios cautivos, la práctica del aprendizaje en diálogo asegura tanto el interés del estudiante como la capacidad del docente. En este diálogo intencional no cabe la imposición ni el engaño o el desaliento; lo intelectual y lo afectivo, lo ético y lo técnico se

acomodan analógicamente, sin desperdicio, con inclusión plena y eficacia asegurada. Personalmente, cara a cara, quienes emprenden juntos la aventura de explorar lo que les interesa ejercen la autonomía de la que dependen el aprendizaje y la convivencia. En encuentros semejantes se vive lo que llamamos práctica tutora.

La práctica tutora fue intensa desde sus orígenes, de 1997 a 2003, en la Posprimaria Comunitaria Rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); después menguó con el despido del grupo que la impulsó, volvió en 2015 con algunos de los promotores iniciales y continuó con dificultades los dos primeros años del actual sexenio. Claramente al inicio del último tercio, la práctica tutora permea el trabajo del Conafe y –más importante aún– muestra haberse arraigado en el sistema educativo nacional, como movimiento de base, en amplios grupos de docentes y autoridades. El poder del movimiento aparece en el modo como viven los docentes la práctica tutora, con o sin apoyo oficial, por convicción profunda, y la comparten profesional y generosamente.

La transformación que empezó en grupos multigrado de pequeñas comunidades rurales se extiende en otros países (Chile, Argentina, Perú y algunos de Centroamérica). El solo hecho de poner el servicio educativo en función del interés particular del estudiantado produce un



cambio radical. El interés de aprender es el factor decisivo del ámbito educativo, lo paradójico es que la escuela convencional no le dé suficiente espacio (Sarason, 2004, p. 7). Sabemos que lo que se estudia con interés no tiene desperdicio, incorpora lo mejor de la persona, se aprende, se hace propio y produce un gozo al compartirlo.

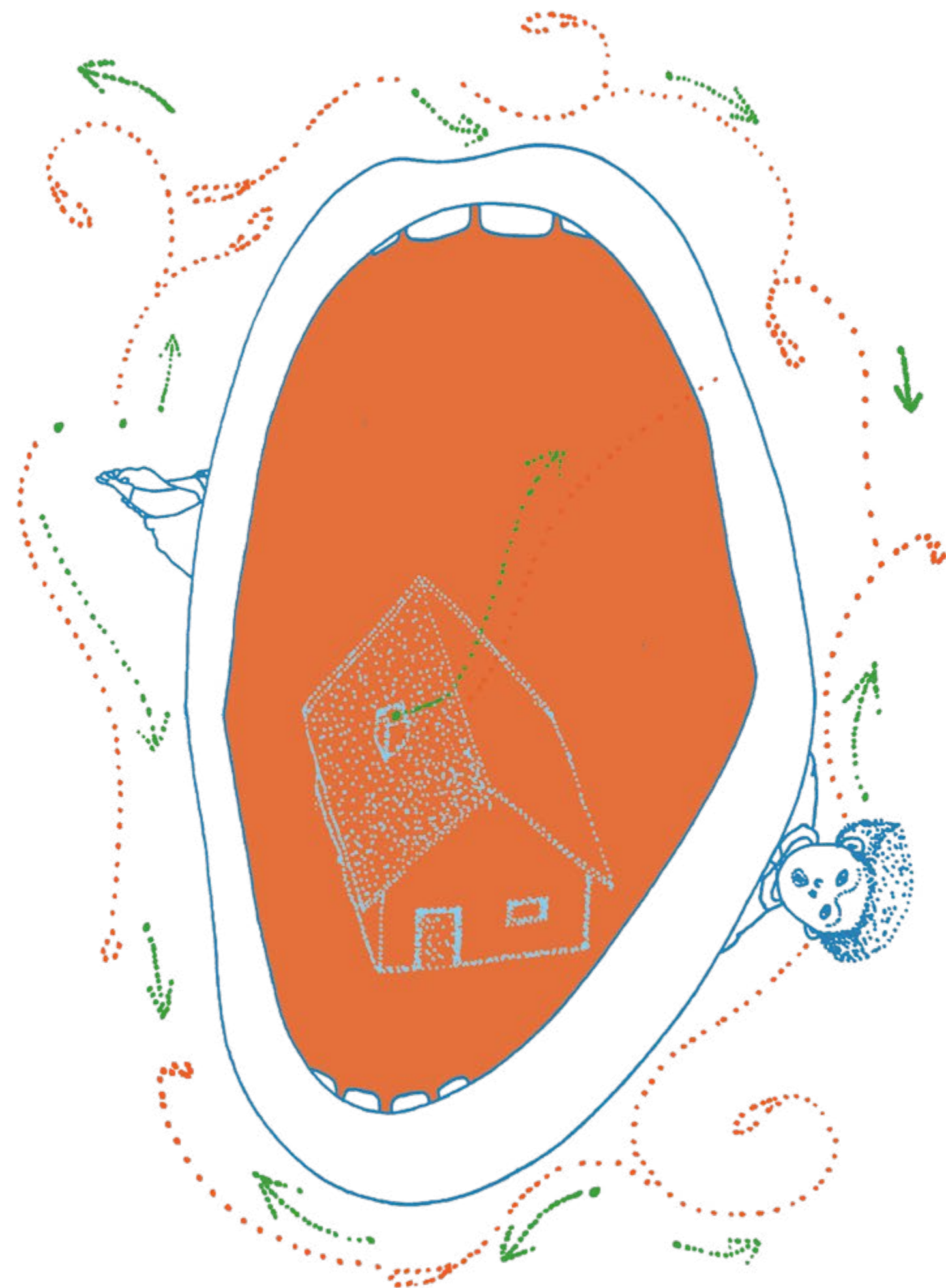
En la práctica tutora, el interés por aprender y la generosidad van de la mano, como recientemente dijo un supervisor de Colima, el maestro Pedro Manuel Madrigal Castillo: «todos los que, gracias a la generosidad de otro, conocimos la relación tutora». Cuando la práctica tutora sucede repetidamente en condiciones favorables, surge la posibilidad de transformar de manera radical el servicio, acorde con las políticas de la 4T para el bienestar social, político, económico y comunitario. Tenemos que imaginar lo diferente, algo que efectivamente haga obsoleto lo anterior y logre lo que pide la visión alterna.

Entre lo más novedoso, está la seguridad profesional con la que las maestras y los maestros aprenden entre sí, en persona o por medio de internet, al margen de los tiempos oficiales, con el claro deseo de seguir aprendiendo, porque, como dice el filósofo David Hawkins, «el oficio de enseñar es el oficio de aprender» (2002, p. 241). La transformación democrática, por y para el pueblo, tiene un claro correlato en la transformación de quienes enseñan y aprenden, con una

renovada vocación de servicio y satisfacción profesional.

La práctica tutora en grupos en los que la totalidad de sus participantes aprenden y enseñan ayuda a superar la escasez de docentes frente a grupo, cuestiona lo estrecho que es un currículo dosificado, así como la evaluación estandarizada, por no tener sentido entre quienes siguen su interés y dialogan con quien sabe. La práctica tutora demuestra el poder de cambio al difundirse de forma natural, por contagio personal, entre docentes, tal como se extienden los movimientos sociales, por la transformación interior de las conciencias.

En el Conafe se busca que los educadores de la misma comunidad ofrezcan el servicio, para así evitar la fragilidad que resulta de la dependencia de docentes externos. Tan grave, o más, es la improvisación de educadores comunitarios que ha significado el empobrecimiento sistémico de las comunidades, cuando las y los elementos más dispuestos se ven forzados a dejar su lugar de origen para continuar sus estudios formales. La intensidad con la que se discute y vive actualmente la práctica tutora en el Conafe y en las escuelas regulares, sobre todo en aquellas multigrado, está demostrando que un periodo intensivo de práctica tutora, en el que la o el estudiante procede con autonomía y control, permite en poco tiempo que la persona





aprenda a aprender por cuenta propia desde codificaciones escritas, así como a convivir racional y emocionalmente con sus semejantes.

La capacidad de aprender en diálogo y continuar aprendiendo abre un horizonte alentador para hacer avanzar la transformación educativa. Actualmente en el país, sólo quienes gozan de suficiente holgura económica pueden aprovechar el sistema escolar, transitar niveles y cursos, hasta concluir la educación básica. Así, la mayoría de quienes permanecen, por cualquier razón, en las pequeñas localidades quedarán excluidos del derecho constitucional a una educación básica, ya no digamos a una especialización profesional. Los datos del censo de población 2020 son contundentes: 28 millones de habitantes mayores de 15 años no concluyeron la primaria o la secundaria; además, hay 4 millones de adultos analfabetas.

Para explorar el alcance transformador de aquello que se aprende en diálogo, hay que seguir los cambios del servicio de salud en el contexto de la 4T. La premisa en este ámbito es que un derecho constitucional no puede depender de la condición social, por ser un derecho universal. El presidente ha repetido públicamente que para garantizar el derecho a los servicios de salud para toda la población no habrá límite presupuestal, y lo mismo ha dicho con relación a los servicios de educación.

Hay que demostrar que el servicio educativo en las zonas rurales puede tener la calidad profesional con la que actualmente se ofrecen Servicios de Salud del Instituto Mexicano del Seguro Social para el Bienestar. Sólo así podremos recibir el apoyo presupuestal que corresponda. De la misma manera como la falta de hospitales, especialistas, equipo y medicamentos impedía el buen servicio de salud, el principal obstáculo para acceder a una educación básica de calidad es el actual modelo que exige cursar más años de estudio de los que puede cursar la mayoría de la población rural, y ni hablar de una especialización, que exige muchos más años.

La práctica tutora, por basarse en lo más elemental, es decir, el aprendizaje, el empalme del interés del aprendiz con la capacidad de la tutora o el tutor, permite aprovechar lo esencial y descartar aquello que entorpece el servicio por redundancia o irrelevancia. Con eso en mente, el Conafe y el Conahcyt llevan a cabo un proyecto para determinar, empírica y teóricamente, con base en el trabajo de miles de educadores comunitarios y maestros rurales, cuáles son los principales rasgos y atributos que permiten afirmar que una persona, de cualquier edad o condición social, ha satisfecho su derecho constitucional a una educación básica de calidad y, además, ha llegado al umbral desde el que puede emprender una especialización.

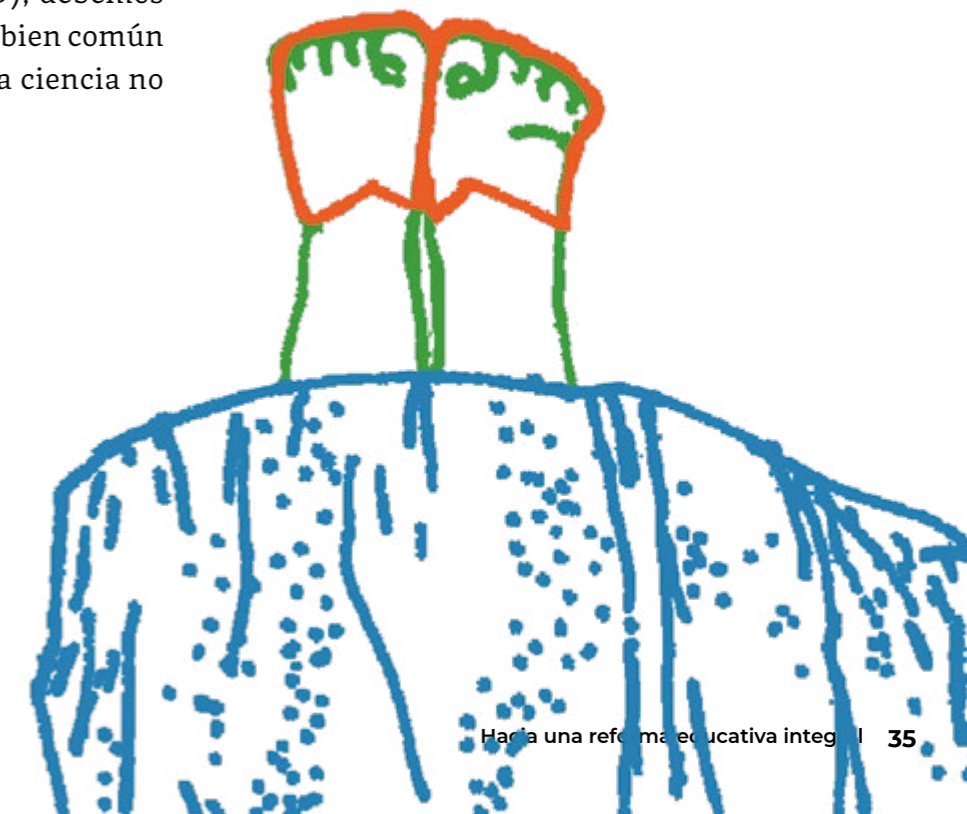


Demostrar que cualquier persona interesada puede beneficiarse de obtener una buena educación básica en menos tiempo hace justicia a la propia persona y al bienestar comunitario. Combinar trabajo con estudio libera el potencial transformador de los y las integrantes de la sociedad para enfrentar los desafíos del momento, la subsistencia y el arraigo locales, el cuidado del entorno, la convivencia y la solidaridad con sus prójimos. Quienes demuestran haber adquirido el poder de aprender cuestionan también la estructura piramidal del sistema de educación superior, porque en el umbral de las especializaciones podrían, sin abandonar a la comunidad, emprender una profesión con el apoyo solidario de especialistas y dedicarse al estudio personal en los tiempos disponibles.

Así, el aprendizaje en diálogo solidario está haciendo realidad el imperativo de la 4T: inclusión, justicia y democracia. Como dice María Elena Álvarez-Buylla (2023, p. 9), debemos concebir «el conocimiento como un bien común y no como una mercancía, porque la ciencia no es para el privilegio de las élites».

Referencias

- Álvarez-Buylla, M. E. (3 de febrero de 2023). Entrevista con Laura Poy Solano. *La Jornada*.
- Berry, W. (2015). *Our only world: ten essays*. Counterpoint Press.
- Hawkins, D. (2002). *The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature*. Algora Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Sarason, S. B. (2004). *And what do you mean by learning?* Heinemann.

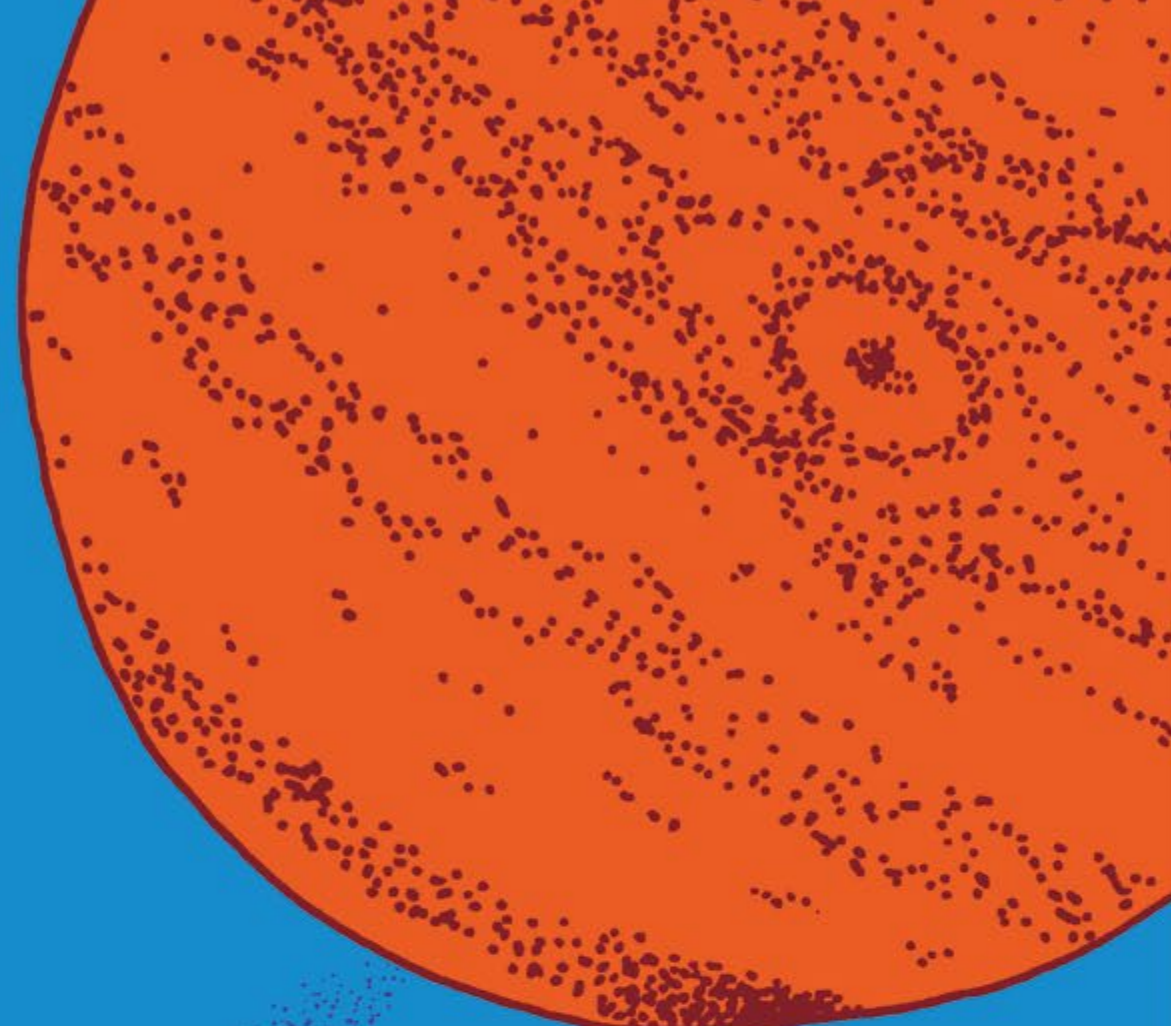
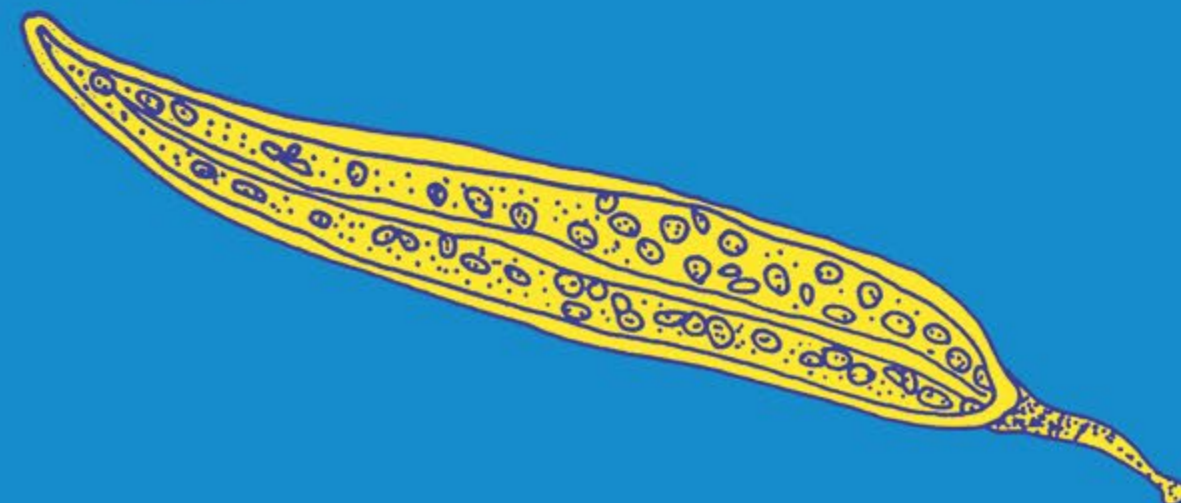
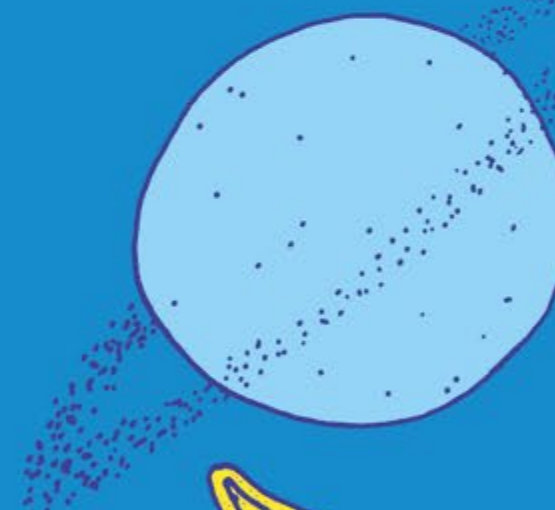


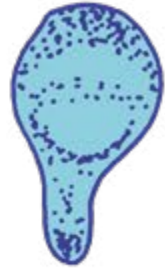
Pronaces Educación

La ciencia al servicio
de la educación



Dirección de Programas
Nacionales Estratégicos
Dirección Adjunta de
Investigación Humanística
y Científica, Conahcyt.





La educación, en términos amplios, es tal vez el asunto más crucial de cualquier proyecto de transformación que aspire a construir una sociedad libre, democrática y plural. Como lo señaló el filósofo italiano Antonio Gramsci hace varias décadas, el primer paso para emanciparse de la esclavitud política y social es liberar la mente (Caprioglio, 1968). En este sentido, para que un proyecto de transformación social sea profundo y perdure a largo plazo es necesario que vaya acompañado de una revolución pedagógica-cultural, que es, en otras palabras, una revolución de las conciencias. No obstante, la historia nos muestra que forjar una nueva cultura en sociedad es una empresa paulatina y sumamente compleja.

Más allá de ciertos límites, el proyecto educativo en marcha sienta las bases de un cambio cultural que abre horizontes de transformación subjetiva, ética y política en la sociedad mexicana. De manera opuesta a la educación bancaria, las actuales políticas educativas favorecen la construcción de una ciudadanía crítica, plural y comunitaria. Desde una

perspectiva amplia, las diversas iniciativas educativas, principalmente las curriculares, contribuyen no sólo a cuestionar el ideal pedagógico neoliberal, enfocado en el desarrollo de competencias individuales para la acumulación de capital, sino también a construir un ideal pedagógico alternativo en el momento histórico en que resulta vital encontrar salidas civilizatorias a la crisis socioambiental más profunda que enfrenta la humanidad.

Educación, asunto prioritario

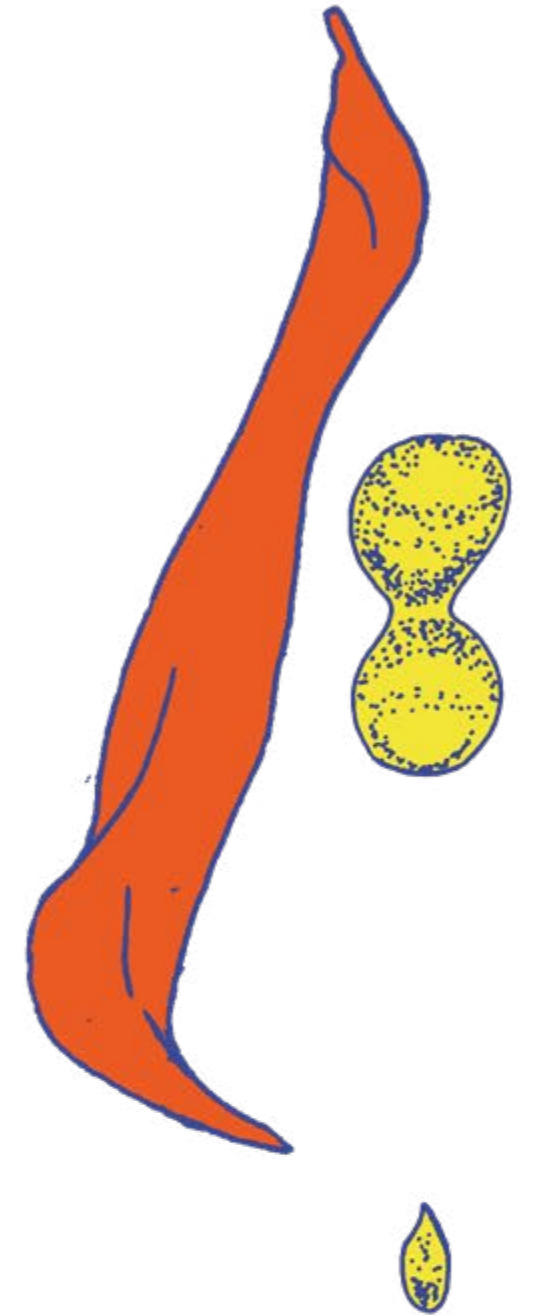
En este contexto, el Conahcyt ha incluido a la educación como una de las diez agendas nacionales prioritarias que, mediante los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), atiende con urgencia, amplitud y profundidad. Fundamentado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y en la Estrategia Nacional de Lectura, el Pronaces Educación es un programa de investigación e incidencia a mediano y largo plazo cuyo objetivo principal es favorecer la inclusión social y autonomía de las perso-

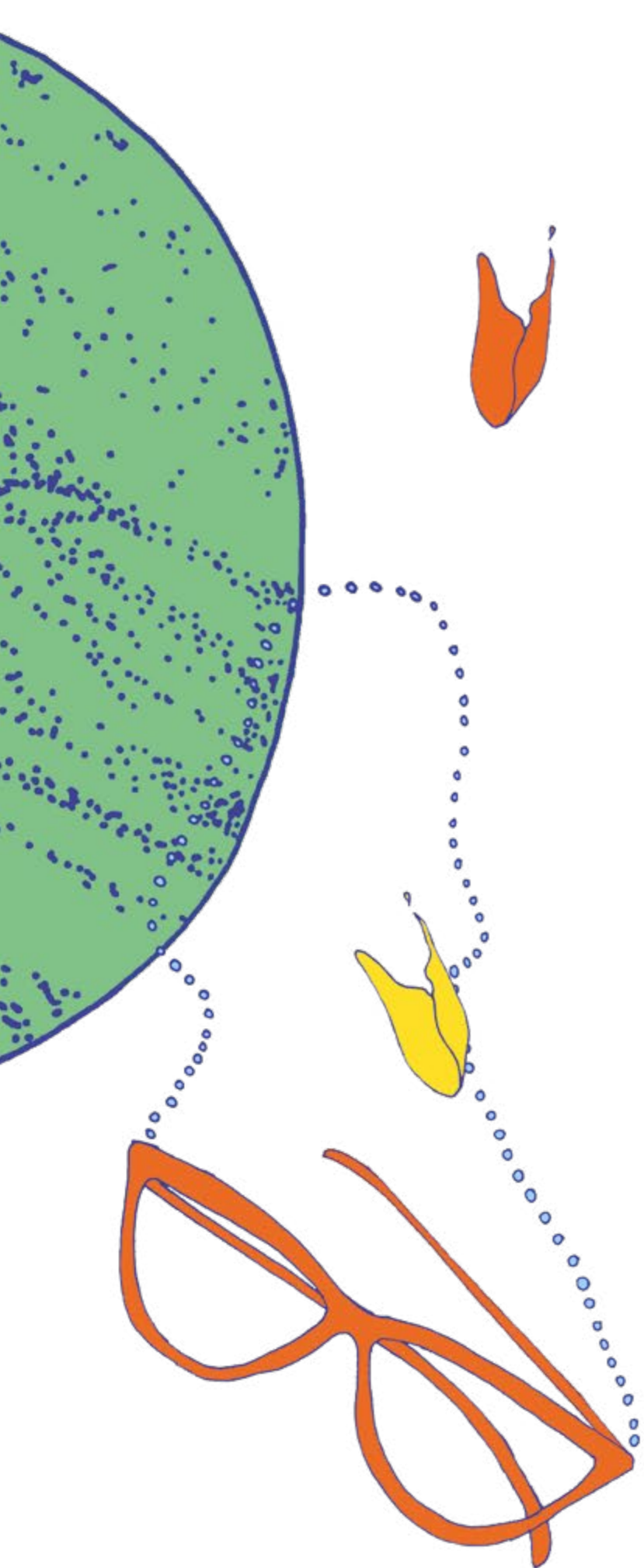
nas mediante procesos de fomento de la lectoescritura y la educación intercultural. Por medio de nueve Proyectos de Investigación e Incidencia (Pronaii) con una perspectiva integral, transdisciplinaria y colaborativa, se combate el analfabetismo a la vez que se fortalecen los procesos dialógicos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en grupos históricamente marginados, como la población infantil, sorda, juvenil e indígena.

Las líneas de investigación e incidencia de los nueve Pronaii son: el fomento de la lectoescritura (en español, lenguas originarias y lengua de señas mexicana), la implementación de la práctica tutora y la formación de docentes bilingües. Entre 2022 e inicios de 2023, dichos Pronaii incidieron en 107 municipios de 13 entidades federativas.

Aprender-enseñar

Un rasgo esencial de los Pronaii es que vinculan, de modo horizontal, y a lo largo y ancho del país, a múltiples investigadores e investigadoras, docentes, organizaciones comunita-





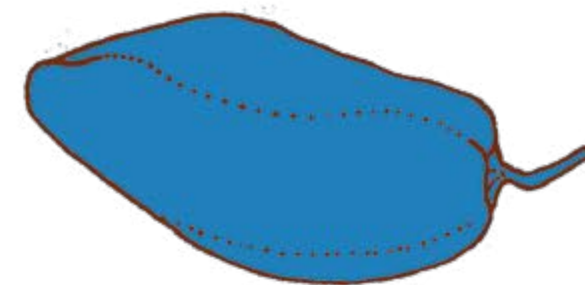
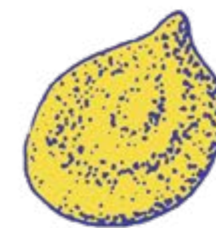
rias, asociaciones civiles e instituciones gubernamentales. Al respecto, considérese que durante 2022 e inicios de 2023, en los distintos equipos de investigación e incidencia, participaron académicas y académicos de 16 instituciones de educación superior, dos Centros Públicos de Investigación y tres universidades extranjeras; servidores públicos de 12 instituciones públicas federales y estatales; integrantes de siete organizaciones comunitarias, así como de 11 organizaciones no gubernamentales, y decenas de docentes y estudiantes de educación básica y media superior. A partir de la ecuación anterior, no sólo se generan conocimientos novedosos y materiales didácticos valiosos, sino que se avanza en propuestas colectivas concretas que atienden y solucionan problemas tan acuciantes como el analfabetismo y la exclusión educativa.

Otro rasgo fundamental es que, en el mismo sentido de la Nueva Escuela Mexicana y la Ley General de Educación, los Pronaii detonan procesos pedagógicos de lectoescritura caracterizados por la creatividad a partir

de un enfoque cultural y lingüística-mente pertinente que posibilita reconocer los sentires, experiencias y saberes de las diversas personas y comunidades de México.

Lo anterior resulta novedoso, ya que, históricamente, la mayoría de las políticas de fomento de la lectoescritura han reproducido dinámicas verticales y abiertamente coloniales de alfabetización e integración de las personas y comunidades a partir de la homogeneización cultural, la castellanización y la negación de sus derechos culturales y lingüísticos. Esto es paradójico porque México cuenta con 68 agrupaciones lingüísticas y es uno de los países con mayor diversidad cultural de América Latina y del mundo.

La importancia de los Pronaii radica en que, mediante el desarrollo de procesos horizontales de lectoescritura en grupos marginados históricamente, contribuyen a generar condiciones básicas para que las personas pertenecientes a dichos grupos sociales, con quienes el Estado tiene una deuda histórica, puedan expresar su voz en el espacio público y ejer-



cer plenamente sus derechos sin que su condición de clase, etnia o género sea un obstáculo. Esto promueve el ejercicio de la ciudadanía y la práctica política en el entendido de que la lectoescritura, como lo propuso Paulo Freire (2005), no es un simple juego de palabras, sino una herramienta extraordinaria que permite a los individuos conocer su cultura, reconstruir su mundo con una mirada crítica y transformarlo de acuerdo con un proyecto común. En este sentido, aprender-enseñar a decir la palabra verdadera (que, según Freire, es práctica, ya que implica la unión entre reflexión y acción) es aprender-enseñar a transformar el mundo, lo cual es sinónimo de concientizar.

Articulaciones interinstitucionales

Además de las articulaciones intersectoriales y transdisciplinarias, mediante el Pronaces Educación, el Conahcyt impulsa una agenda colaborativa con tres instituciones educativas primordiales para México: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de





Fomento Educativo (Conafe) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El Conahcyt, desde el Pronaces Educación, ha propiciado la integración voluntaria de aproximadamente 150 académicos, académicas, investigadores e investigadoras de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación para coadyuvar en la revisión tanto de los programas de estudio como de la nueva familia de libros de texto gratuitos para la educación básica, coordinada por la SEP. La participación voluntaria de la comunidad científica en la revisión ha permitido fortalecer los nuevos materiales educativos que, como parte de un proceso abierto, han sido diseñados por docentes y especialistas.

Por otra parte, mediante un convenio marco de colaboración, el Conahcyt y el Conafe han conjuntado sus experiencias y esfuerzos para ejecutar acciones, programas, proyectos, estrategias e investigaciones para promover y fortalecer la práctica tutora como alternativa pedagógica que transforma la relación enseñanza-aprendizaje, favorece el arraigo territorial y la autonomía educativa de las

comunidades y propicia el acceso a la educación en las poblaciones rurales más alejadas y marginadas del país.

Asimismo, en el caso específico de un Pronaii, la UPN impulsa la formación de jóvenes educadores bilingües en diversas comunidades de Texcoco y La Montaña de Guerrero. Su relevancia radica en que se ha desarrollado un modelo de trabajo docente innovador que promueve el bilingüismo español-lengua indígena, documenta los procesos de enseñanza de las lenguas originarias y sistematiza las experiencias pedagógicas con el objetivo de disseminar la propuesta en el sistema educativo nacional.

Garantizar el derecho a la educación

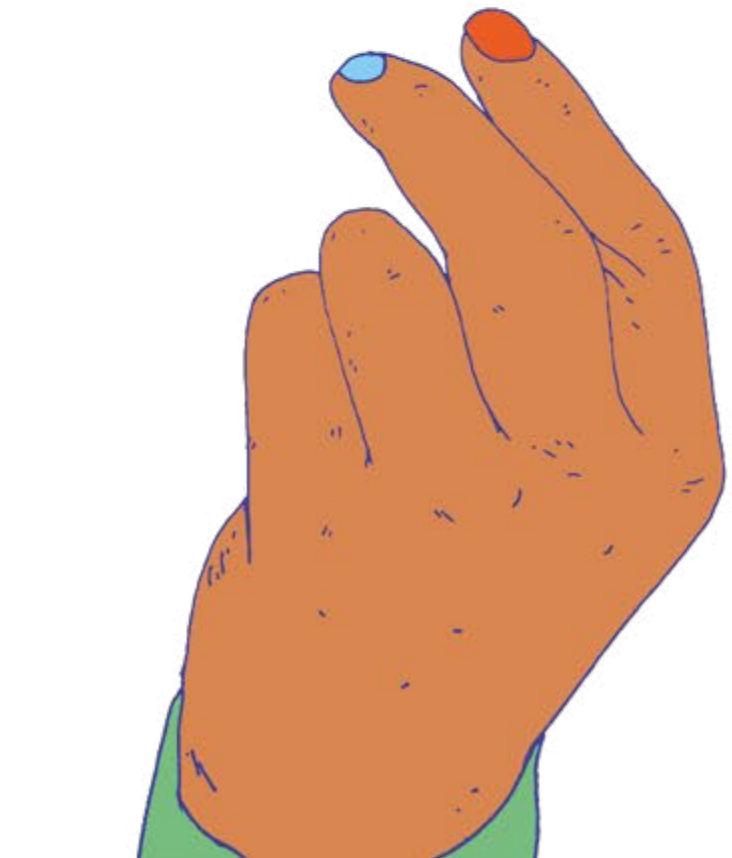
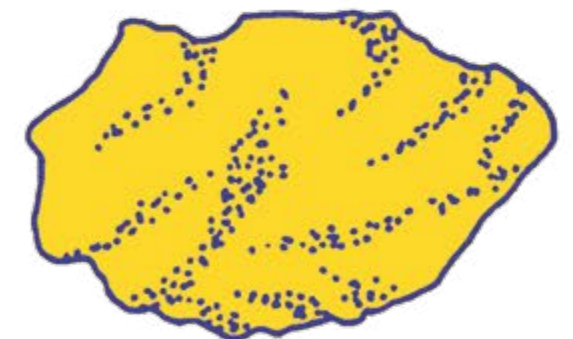
El proyecto de transformación educativa en marcha tiene en el Conahcyt a un aliado estratégico. A partir de las iniciativas antes mencionadas, por conducto del Pronaces Educación, se contribuye desde el sector de las humanidades, ciencias, tecnologías e innovación a garantizar el derecho a una educación inclusiva, tal como lo

mandata el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los retos y desafíos para garantizar el derecho a la educación son mayúsculos. No obstante, sólo a partir de la estrecha colaboración entre los sectores científico, gubernamental, magisterial y comunitario será posible lograr una auténtica educación humana, orientada por principios éticos.

Referencias

- Caprioglio, S. (ed.). (1968). *Antonio Gramsci: Scritti 1915-21. I Quaderni De «Il Corpo»*.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.





Programa

La Escuela Es Nuestra: superar las desigualdades

Pamela López Ruiz

Coordinadora del Programa
La Escuela Es Nuestra.

La política educativa del gobierno de México comienza por reconocer que las condiciones actuales de la escolarización reproducen las desigualdades regionales, sociales y económicas, que detonan una realidad que invalida los objetivos originales de la escuela. Una revisión histórica de la asignación del presupuesto permite concluir que las acciones de los gobiernos neoliberales se concentraron en las clases medias urbanas, pues los recursos destinados a la educación beneficiaron en mayor medida a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, lo cual ha contri-



buido a mantener las brechas de desigualdad en los aprendizajes de las y los estudiantes del país. Esto socavó las oportunidades de inclusión social, cultural y económica de quienes menos tienen (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018; Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública [DGPPyEE-SEP], 2022).

De acuerdo con datos recientes de la estadística educativa, gran parte de las escuelas públicas de educación básica carecen de condiciones mínimas de habitabilidad, sobre todo aquellas ubicadas en las localidades con mayores grados de marginación, mismas que han sido excluidas de las acciones de la política social y educativa. En este sentido, conforme a las cifras de la Dirección de Estudios Prospectivos de la DGPPyEE-SEP para el ciclo escolar 2021-2022, el 26% de las escuelas de educación básica pública no tienen acceso a agua potable y el 10% no cuentan con acceso a electricidad. Por otra parte, el 78% de las escuelas no tienen infraestructura adaptada para discapacidad, el 19% no cuentan con baños independientes y el 21% carecen de lavabo de manos.

Estos indicadores sólo permiten identificar las características mínimas para el funcionamiento de los planteles escolares; no obstante, mediante el trabajo del Programa La Escuela Es Nuestra (PLEEN) en territorio, hemos detectado que las carencias cruciales también se presentan en cuanto al mantenimiento o la ampliación de condiciones físicas, desde aulas improvisadas con lámina y cartón hasta aulas móviles; lo mismo ocurre con respecto a los materiales didácticos y otros equipamientos. Las actuales

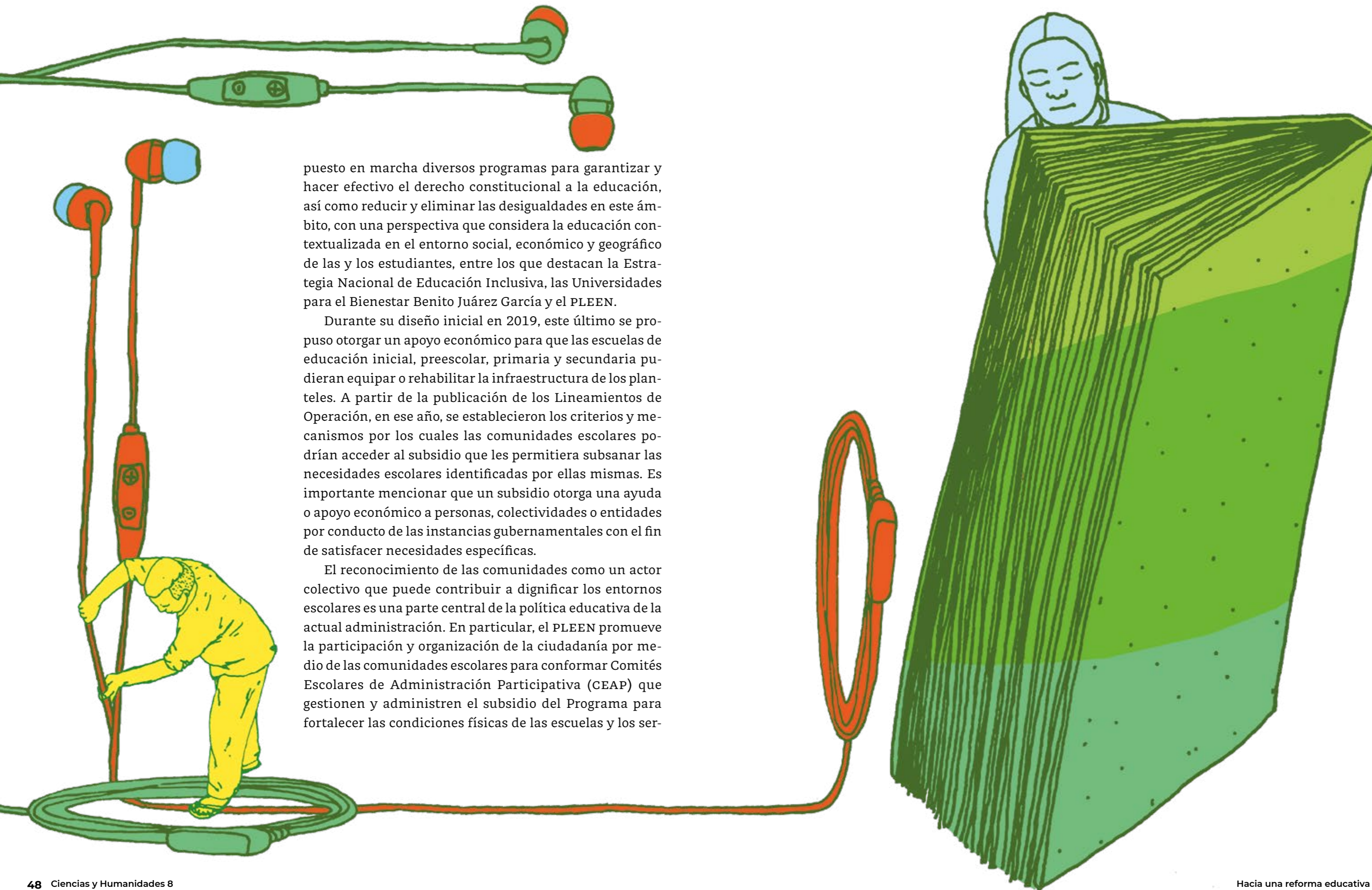


condiciones físicas de los planteles no permiten que las niñas y los niños estudien dentro de entornos de aprendizaje adecuados, si es que cuentan con uno. Además, si se considera que las y los estudiantes de educación básica en situaciones más vulneradas no tienen la posibilidad de acceder al derecho humano de una alimentación adecuada y deben hacer grandes esfuerzos para acudir a las escuelas, podemos advertir que se ven sumamente limitadas y limitados para aprovechar el sistema educativo. Ya la investigación científica ha identificado que las y los estudiantes que provienen de hogares con escasos recursos tienen menos elementos para lograr los aprendizajes escolares, situación agravada por las condiciones precarias de las escuelas (El Colegio de México, 2018).

Reconocer el problema de las condiciones de desigualdad social y educativa que imperan en el país implica tomar acciones concretas y decisivas, con miradas alternativas a las estrategias de gobiernos anteriores. Asimismo, se ha identificado que, para revertir las condiciones de desigualdad, es necesario implementar acciones de redistribución del gasto social, para atender a los grupos más vulnerados históricamente (Campos, 2022).

De la desigualdad a las acciones para superarla

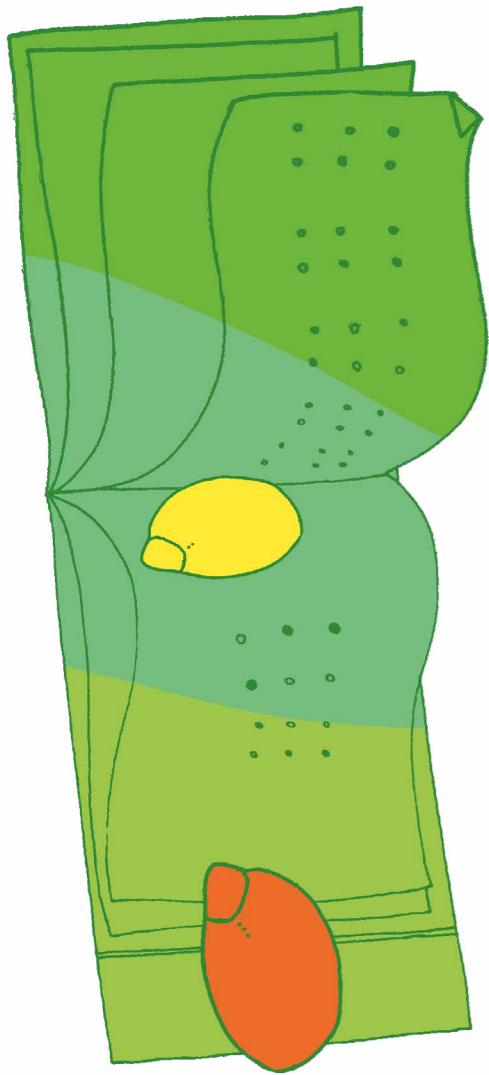
Con el fin de revertir el panorama descrito, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 posiciona a la equidad como el eje que amalgama distintas acciones en materia educativa. En los ámbitos de competencia de la política social del gobierno de la Cuarta Transformación, se han



puesto en marcha diversos programas para garantizar y hacer efectivo el derecho constitucional a la educación, así como reducir y eliminar las desigualdades en este ámbito, con una perspectiva que considera la educación contextualizada en el entorno social, económico y geográfico de las y los estudiantes, entre los que destacan la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y el PLEEN.

Durante su diseño inicial en 2019, este último se propuso otorgar un apoyo económico para que las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria pudieran equipar o rehabilitar la infraestructura de los planteles. A partir de la publicación de los Lineamientos de Operación, en ese año, se establecieron los criterios y mecanismos por los cuales las comunidades escolares podrían acceder al subsidio que les permitiera subsanar las necesidades escolares identificadas por ellas mismas. Es importante mencionar que un subsidio otorga una ayuda o apoyo económico a personas, colectividades o entidades por conducto de las instancias gubernamentales con el fin de satisfacer necesidades específicas.

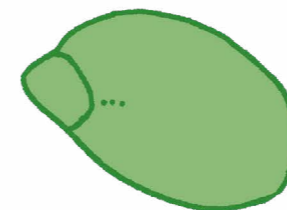
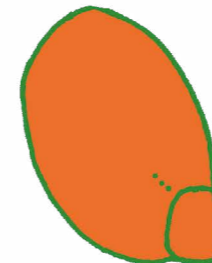
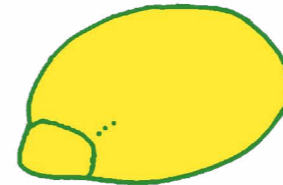
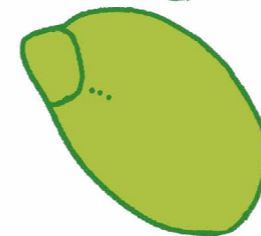
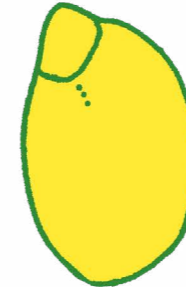
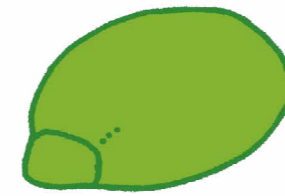
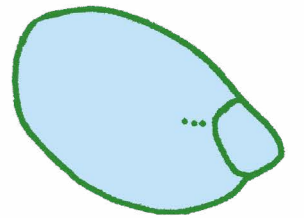
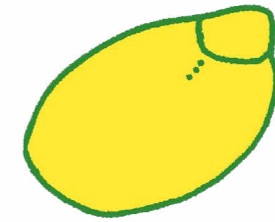
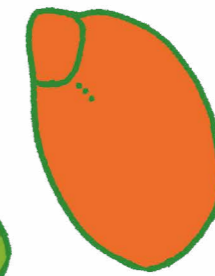
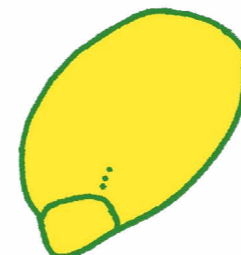
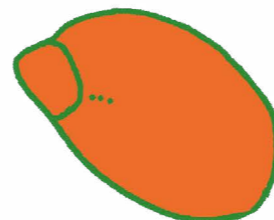
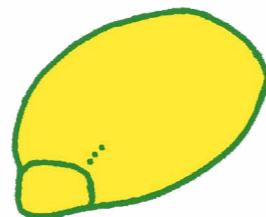
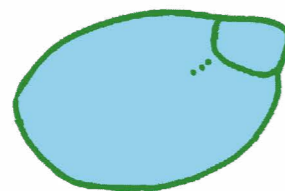
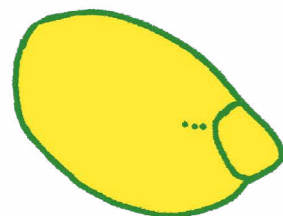
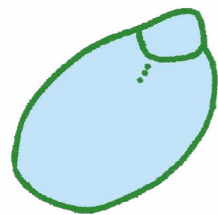
El reconocimiento de las comunidades como un actor colectivo que puede contribuir a dignificar los entornos escolares es una parte central de la política educativa de la actual administración. En particular, el PLEEN promueve la participación y organización de la ciudadanía por medio de las comunidades escolares para conformar Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP) que gestionen y administren el subsidio del Programa para fortalecer las condiciones físicas de las escuelas y los ser-



vicios educativos que consideren. Es decir, no se trata de ampliar o realizar obras ni de implementar acciones que corresponden a las autoridades, sino de responder a las necesidades reales en cada contexto, identificadas gracias a la participación de niñas, niños, madres y padres de familia, maestras y maestros, así como autoridades educativas.

En 2021, como parte del diseño del Programa, se pusieron en funcionamiento la jornada ampliada y el servicio de alimentación, de manera que ambos tipos de apoyo tomaran el mismo curso de implementación y gestión a partir de la decisión colectiva, vía la comunidad escolar. A pesar de que estaban los lineamientos preestablecidos para su aplicación, en ese año no pudieron llevarse a cabo debido a la pandemia de covid-19 que obligó al cierre de las escuelas.

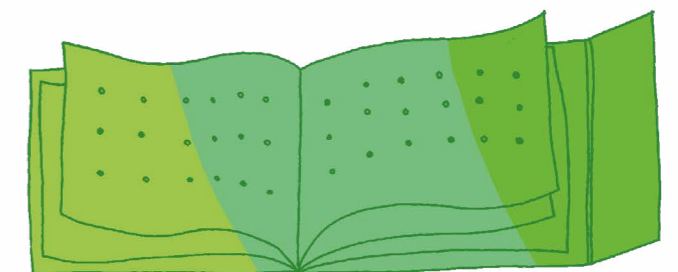
Con el fin de que los recursos lleguen a las comunidades escolares de los planteles que más lo necesitan, las Reglas de Operación para 2023 establecen que en la conformación de las comunidades escolares beneficiarias se priorice a los planteles con mayor carencia de servicios (agua potable, electricidad, lavamanos, infraestructura y materiales para discapacidad, internet y computadoras), sobre todo aquellos que presenten un alto abandono escolar o que se ubiquen en lugares con índices elevados de marginación y rezago social. Además, se consideran los planteles de las localidades con menos de 50 personas y con presencia de población indígena y afroamericana (Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa La Escuela Es Nuestra para el ejercicio fiscal 2023, 2022).

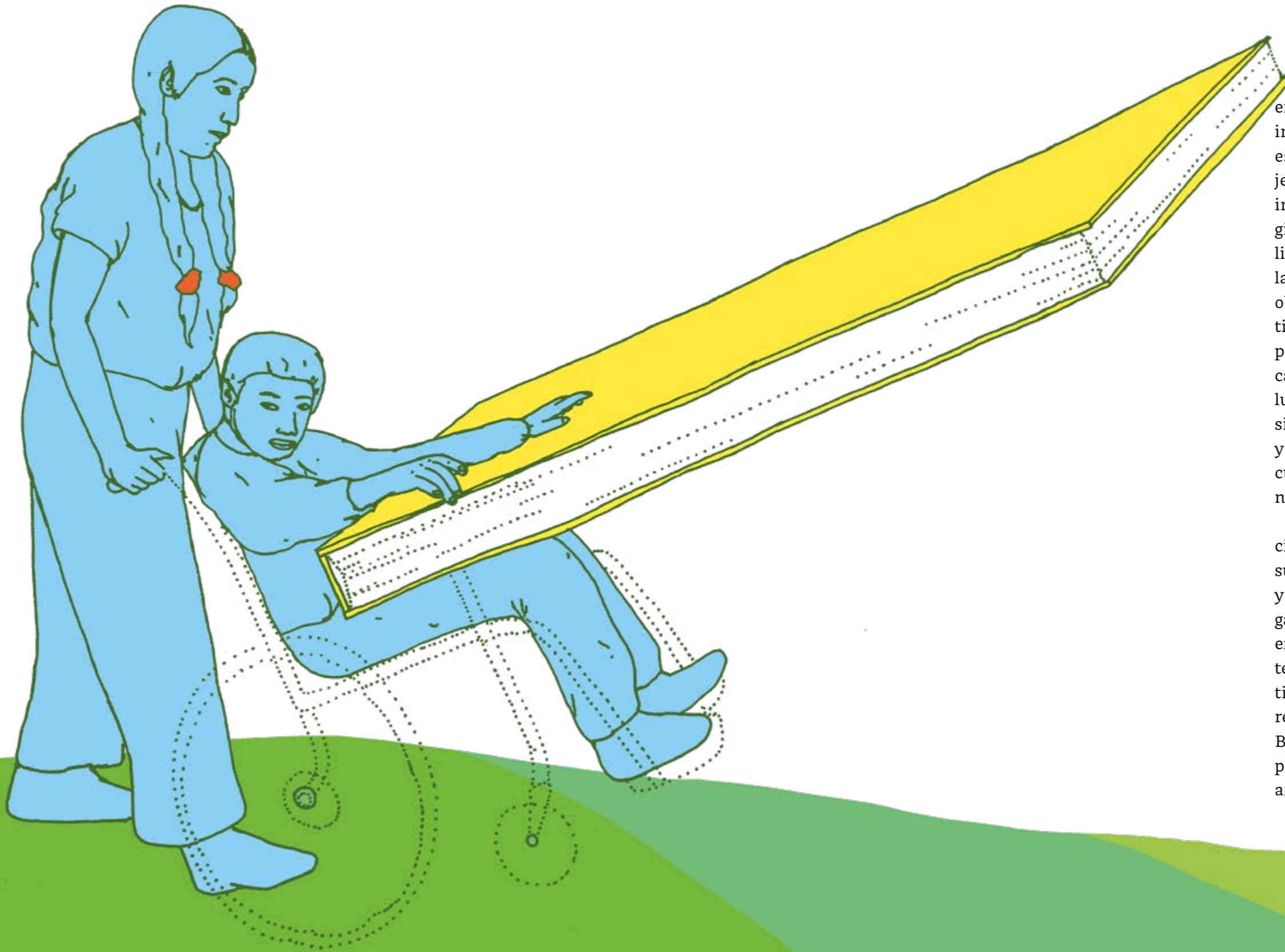


Asimismo, la definición de las comunidades escolares beneficiarias está diseñada como una medida de resarcimiento hacia los grupos sociales históricamente vulnerados en su acceso a la educación, por lo que el PLEEN plantea tener una mayor cobertura en regiones habitadas por poblaciones indígenas y aquellas contempladas como parte de los Planes de Justicia implementados por el gobierno de México. En el mismo sentido, el PLEEN compromete un alto porcentaje de cobertura a nivel nacional (76%) para las niñas y los niños que viven en localidades rurales, marginadas, pequeñas y distantes de centros urbanos, quienes cuentan con el servicio del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Recuperar el papel de la comunidad escolar

Las escuelas en México han sido una parte fundamental de la sociedad y las comunidades. Además de ser centros de formación educativa de niñas, niños y jóvenes, son puntos de articulación de la vida social, en donde distintos agentes se organizan para decidir y llevar a cabo acciones que incidan en la mejora de las escuelas y sus entornos. Este involucramiento colectivo se desarrolla para el beneficio de todas y todos, al generar vínculos de organización ciudadana, promover la participación activa y trazar mecanismos autogestivos, como respuesta a la falta de atención gubernamental, sobre todo en las comunidades más vulneradas debido al abandono histórico por parte de las políticas públicas.





Como antecedente, la política de Participación Social en la Escuela ha intentado formalizar los esfuerzos para incidir en la toma de decisiones respecto a los entornos escolares (INEE, 2019). No obstante, las concepciones jerárquicas sobre la participación social, el uso de estas instancias como instrumentos políticos de impulso y legitimación de reformas educativas, así como el carácter limitativo para la participación como actores escolares en la gestión de los recursos disponibles, son algunos de los obstáculos para que se concrete la participación democrática en estas instancias (Zurita, 2020). Continuar con una política de participación social limitativa, no democrática y excluyente no permite que las comunidades se involucren de manera central y decisiva en resolver sus necesidades y, por lo tanto, las acciones de la política escolar y social que se implementen de esta manera no podrán cubrir las necesidades que, excepto por las propias comunidades, nadie sabe que padecen.

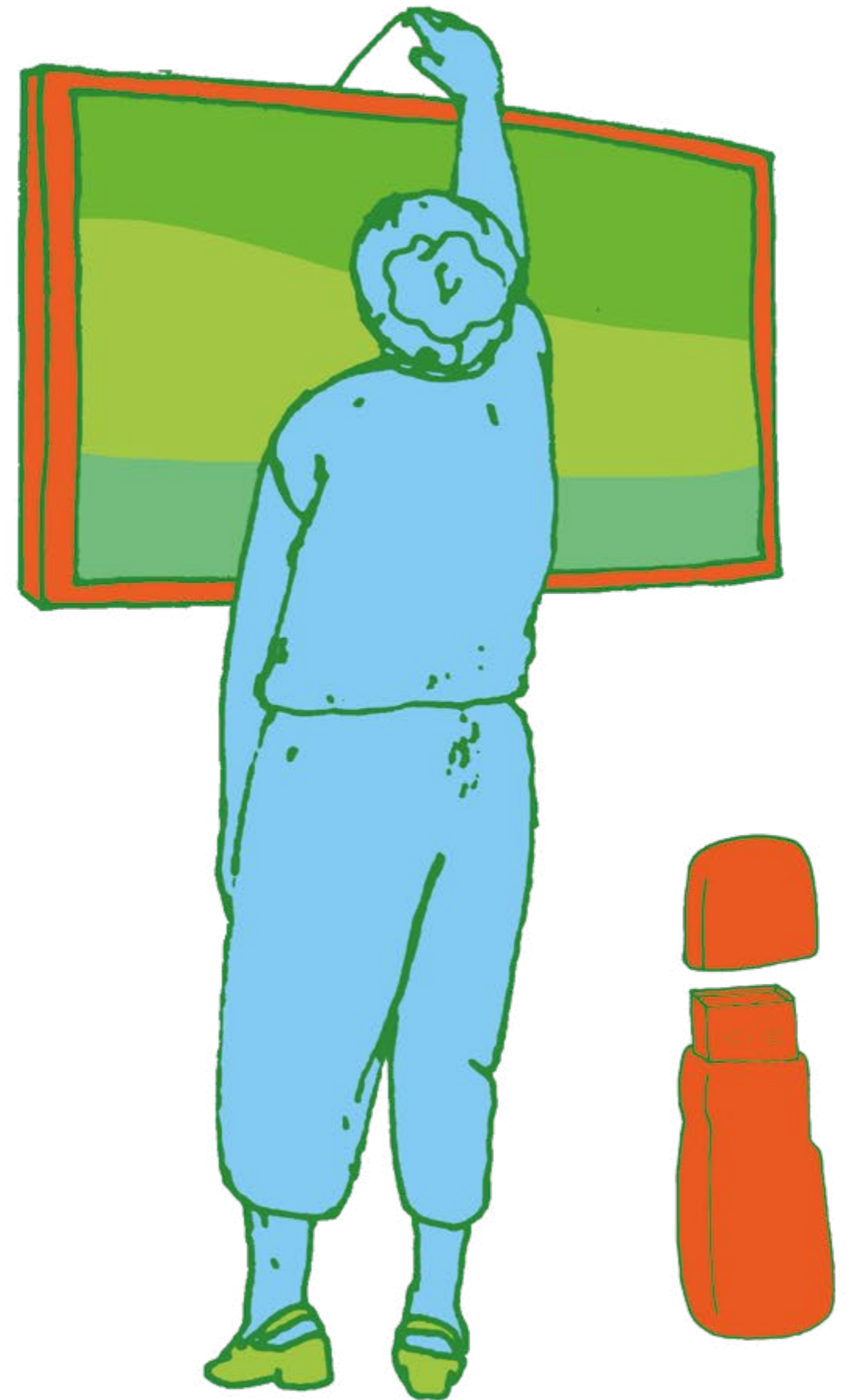
Las experiencias internacionales sobre la participación de la sociedad y las comunidades en cuanto a los presupuestos disponibles para mejorar sus entornos sociales y condiciones de vida muestran que las comunidades organizadas logran resolver sus necesidades con una mayor eficacia, a pesar de los discursos que sostienen que la gente es incapaz de tener una adecuada organización, gestión y transparencia del uso de los recursos. Se tiene un referente en la experiencia de la ciudad de Porto Alegre en Brasil, que fue la primera en implementar el presupuesto participativo en 1989, como resultado de un contexto de afianzamiento de los movimientos sociales en oposición a

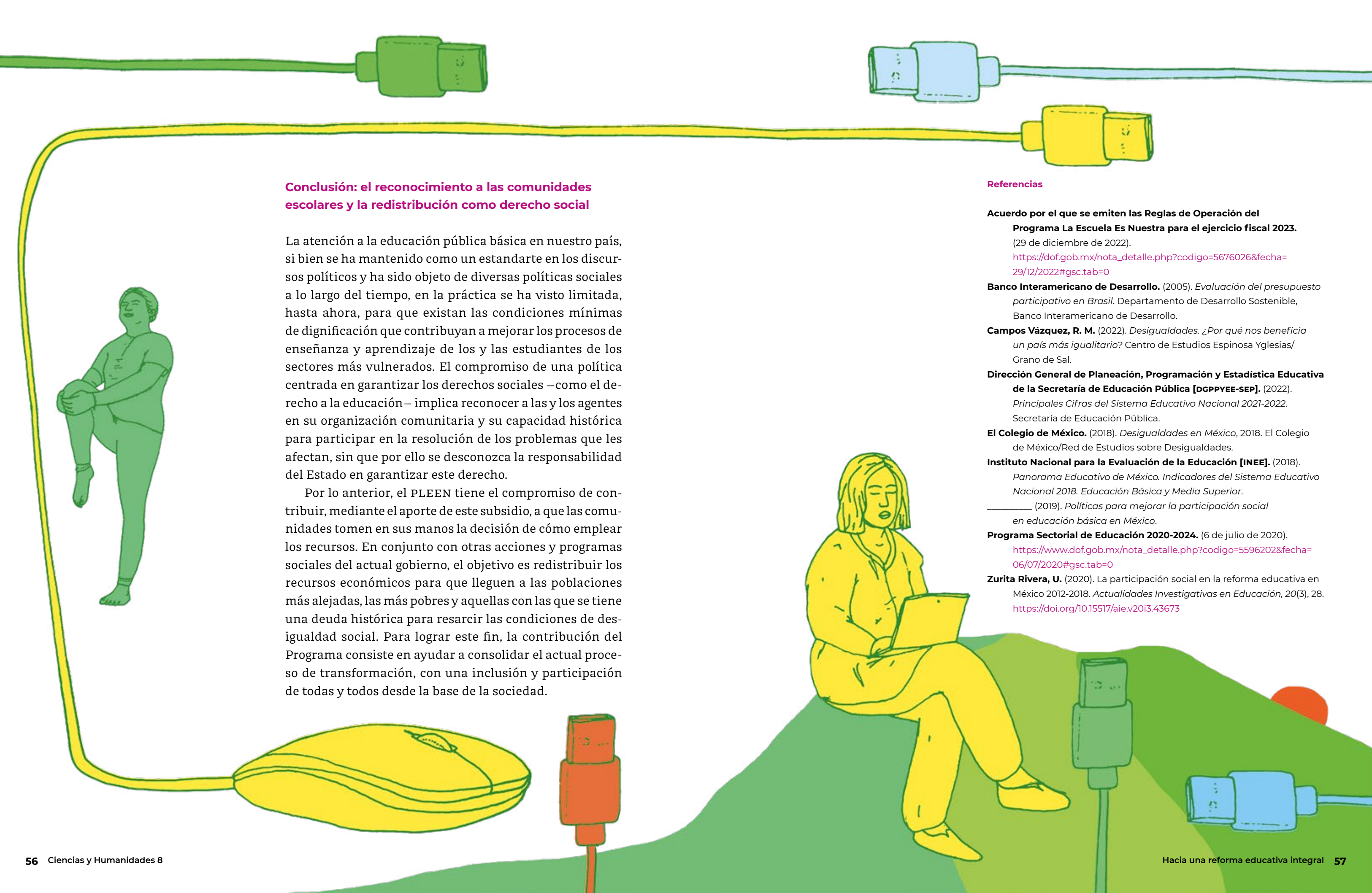


la corrupción del gobierno (en especial, *Movimento dos Sem Terra* y *Movimento dos Sem Casas*), lo que le ha valido un reconocimiento internacional como líder en transparencia democrática y rendición de cuentas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2005).

En el planteamiento de sus objetivos, el PLEEN busca que las comunidades escolares, una vez conformados los CEAP, se organicen de manera democrática en asambleas de participación amplia, con el fin de decidir los rubros en los que se distribuya el subsidio que se les otorga de forma directa. Así, las personas de la comunidad se involucran para resolver los problemas prioritarios que les afectan directamente. Además, por la estructura de los CEAP y la integración de la figura de la Contraloría Social, se evita el uso discrecional y opaco de los recursos, pues las mismas comunidades rinden cuentas sobre su destino.

Por otro lado, el objetivo de involucrar a la comunidad escolar no se limita a las y los actores escolares. El PLEEN también busca que, una vez que han decidido a qué rubros destinar el subsidio que recibieron, las comunidades adquieran los materiales e insumos necesarios mediante proveedores locales, conforme las propias comunidades lo decidan, para que sean las personas y familias con negocios locales quienes se beneficien al otorgar los insumos necesarios para dignificar los entornos escolares que forman parte de su contexto, y con ello hacer que circulen los recursos económicos.





Conclusión: el reconocimiento a las comunidades escolares y la redistribución como derecho social

La atención a la educación pública básica en nuestro país, si bien se ha mantenido como un estandarte en los discursos políticos y ha sido objeto de diversas políticas sociales a lo largo del tiempo, en la práctica se ha visto limitada, hasta ahora, para que existan las condiciones mínimas de dignificación que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes de los sectores más vulnerados. El compromiso de una política centrada en garantizar los derechos sociales –como el derecho a la educación– implica reconocer a las y los agentes en su organización comunitaria y su capacidad histórica para participar en la resolución de los problemas que les afectan, sin que por ello se desconozca la responsabilidad del Estado en garantizar este derecho.

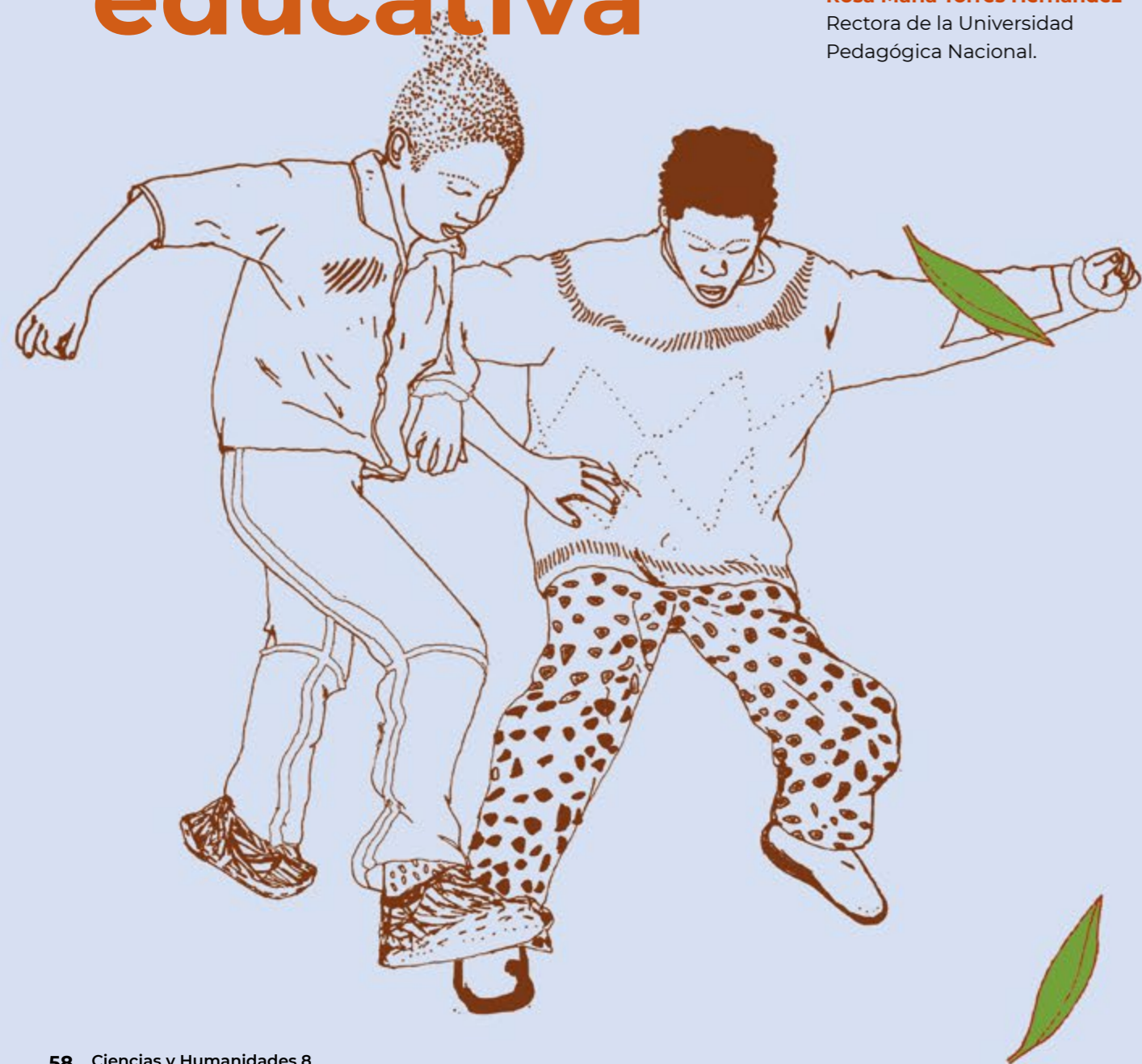
Por lo anterior, el PLEEN tiene el compromiso de contribuir, mediante el aporte de este subsidio, a que las comunidades tomen en sus manos la decisión de cómo emplear los recursos. En conjunto con otras acciones y programas sociales del actual gobierno, el objetivo es redistribuir los recursos económicos para que lleguen a las poblaciones más alejadas, las más pobres y aquellas con las que se tiene una deuda histórica para resarcir las condiciones de desigualdad social. Para lograr este fin, la contribución del Programa consiste en ayudar a consolidar el actual proceso de transformación, con una inclusión y participación de todas y todos desde la base de la sociedad.

Referencias

- Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa La Escuela Es Nuestra para el ejercicio fiscal 2023.** (29 de diciembre de 2022). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676026&fecha=29/12/2022#gsc.tab=0
- Banco Interamericano de Desarrollo.** (2005). *Evaluación del presupuesto participativo en Brasil*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Campos Vázquez, R. M.** (2022). *Desigualdades. ¿Por qué nos beneficia un país más igualitario?* Centro de Estudios Espinosa Yglesias/Grano de Sal.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública [DGPPEE-SEP].** (2022). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública.
- El Colegio de México.** (2018). *Desigualdades en México*, 2018. El Colegio de México/Red de Estudios sobre Desigualdades.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE].** (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior*.
- _____. (2019). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México*.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024.** (6 de julio de 2020). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Zurita Rivera, U.** (2020). La participación social en la reforma educativa en México 2012-2018. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 28. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43673>

Formación docente en tiempos de transformación educativa

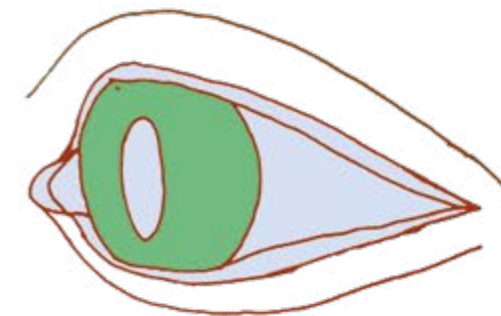
Rosa María Torres Hernández
Rectora de la Universidad
Pedagógica Nacional.





Como parte de la actual transformación educativa, el 19 de agosto de 2022 en el *Diario Oficial de la Federación* se publicó el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Acuerdo número 14/08/22, 2022). Se trata de una propuesta que rompe con las perspectivas curriculares vigentes hasta ese momento. El planteamiento curricular forma parte de la Nueva Escuela Mexicana, que señala, entre otros asuntos clave, que la dignidad humana es un valor intrínseco a toda persona, que involucra a los derechos humanos y a la justicia social. De esta manera, el punto de partida consiste en mostrarse de acuerdo con el hecho de que la escuela es un espacio público y democrático donde coexisten diversos sujetos de derecho, lo que va en pro del sentido de lo humano en la educación, en lo que se refiere al

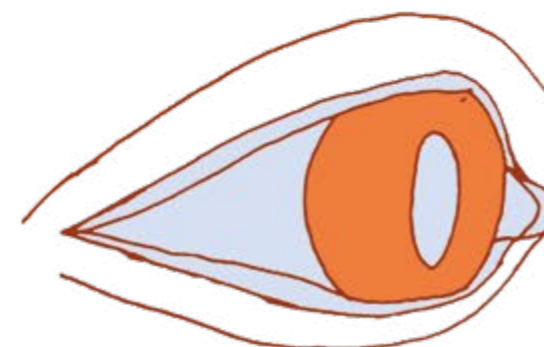
reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos. (Acuerdo número 14/08/22, 2022, p. 9)

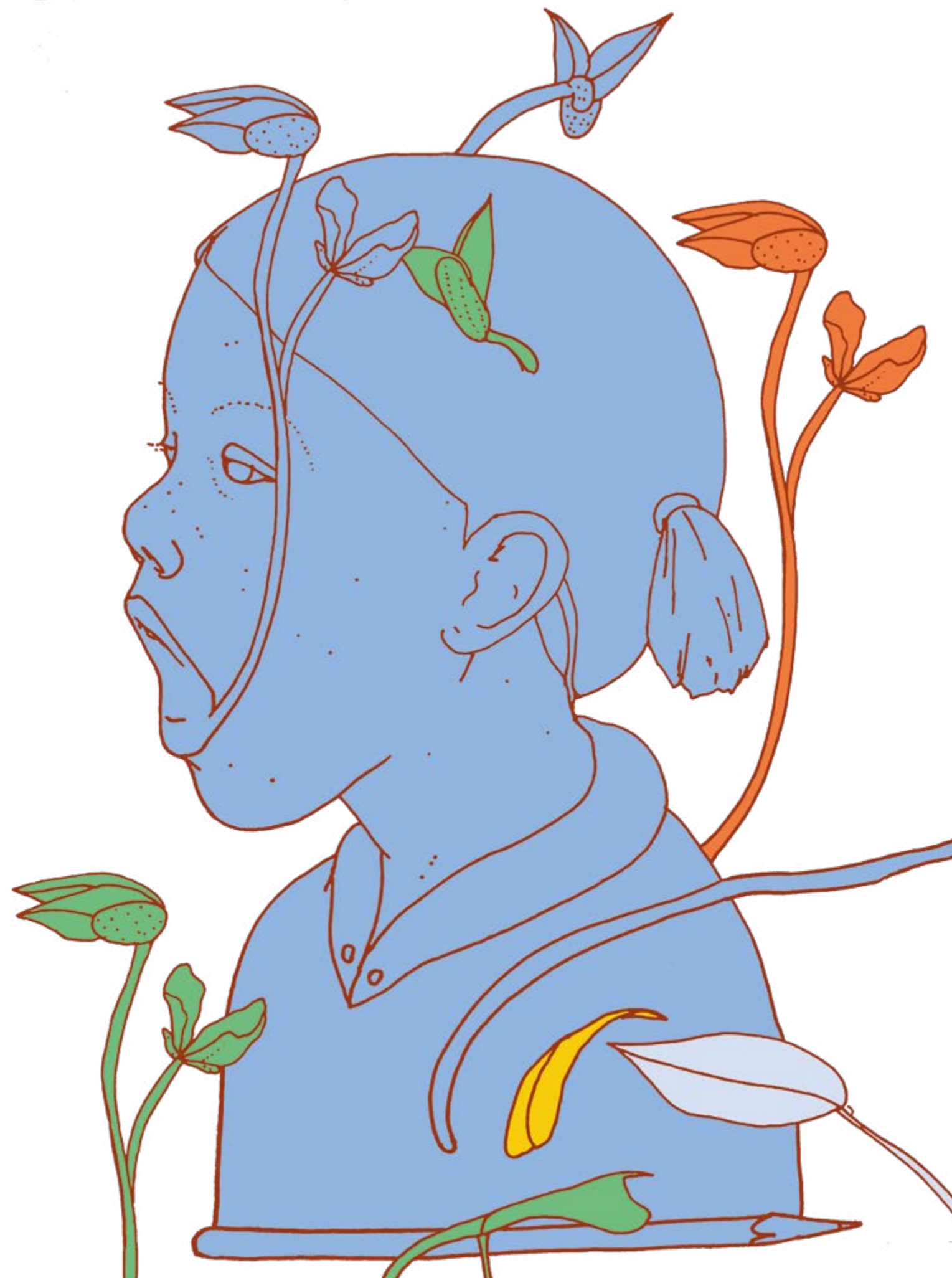


La discusión en torno a las distintas versiones preliminares del plan de estudio se llevó a cabo con diversas comunidades, como las indígenas y afroamericanas, autoridades educativas, personal docente, integrantes del sector cultural, organizaciones de la sociedad civil, niñas, niños y adolescentes, entre otros.

La organización, la sistematización y el análisis de la información que se generó en las asambleas, así como en los diálogos y encuentros con las diversas comunidades, estuvieron a cargo de la rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es conveniente indicar que en todas las conversaciones se plantearon opiniones, reflexiones, consideraciones y aportaciones no sólo con respecto al plan y los programas de estudio, sino también acerca de temas relacionados con la educación, tales como el Sistema Educativo Nacional, la escuela, el magisterio y los niveles educativos. En este proceso, uno de los asuntos reiterados en las consultas fue la importancia de la formación docente, proceso fundamental para poner en marcha la nueva propuesta del plan y programas de estudio.

Para llevar a cabo el trabajo, se establecieron categorías y códigos (unidades de clasificación) con ayuda de un programa de análisis cualitativo. La sistematización de la primera clasificación se apegó a la finalidad de las tareas, es decir,





recuperar las aportaciones de diversos agentes sociales, de tal suerte que, si bien se identificaron las frecuencias por categoría y código, de igual manera se tomó en cuenta el sentido y la presencia de recurrencias, ambivalencias, ideas de rechazo, denegaciones y énfasis.

La formación docente se planteó como el factor más importante para lograr el buen desarrollo del plan de estudio en la educación básica, bajo la consideración de que constituye un nuevo paradigma educativo, como se puede observar en la figura 1. En este bloque se incluyen los códigos de capacitación, actualización, pro-

fesionalización, acompañamiento, formación inicial, espacios de diálogo, trabajo colegiado y formación docente, los cuales tienen el mismo sentido (Birgin, 2012).

De esta manera, se vio a la formación docente como piedra de toque para el desarrollo curricular y fue así como, desde el momento en que se propuso el nuevo plan de estudio, se planteó la conveniencia de abrir espacios de formación docente. En este mismo sentido, se publicaron los planes de estudio para la formación inicial del magisterio como parte fundamental del cambio educativo.

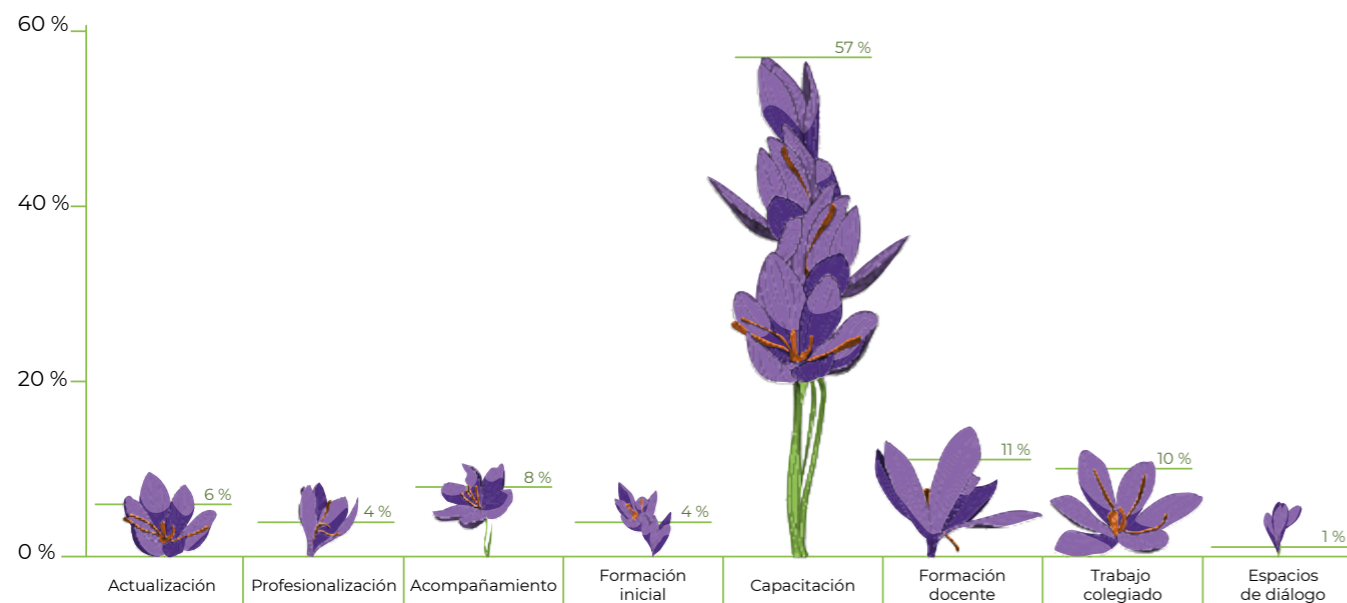
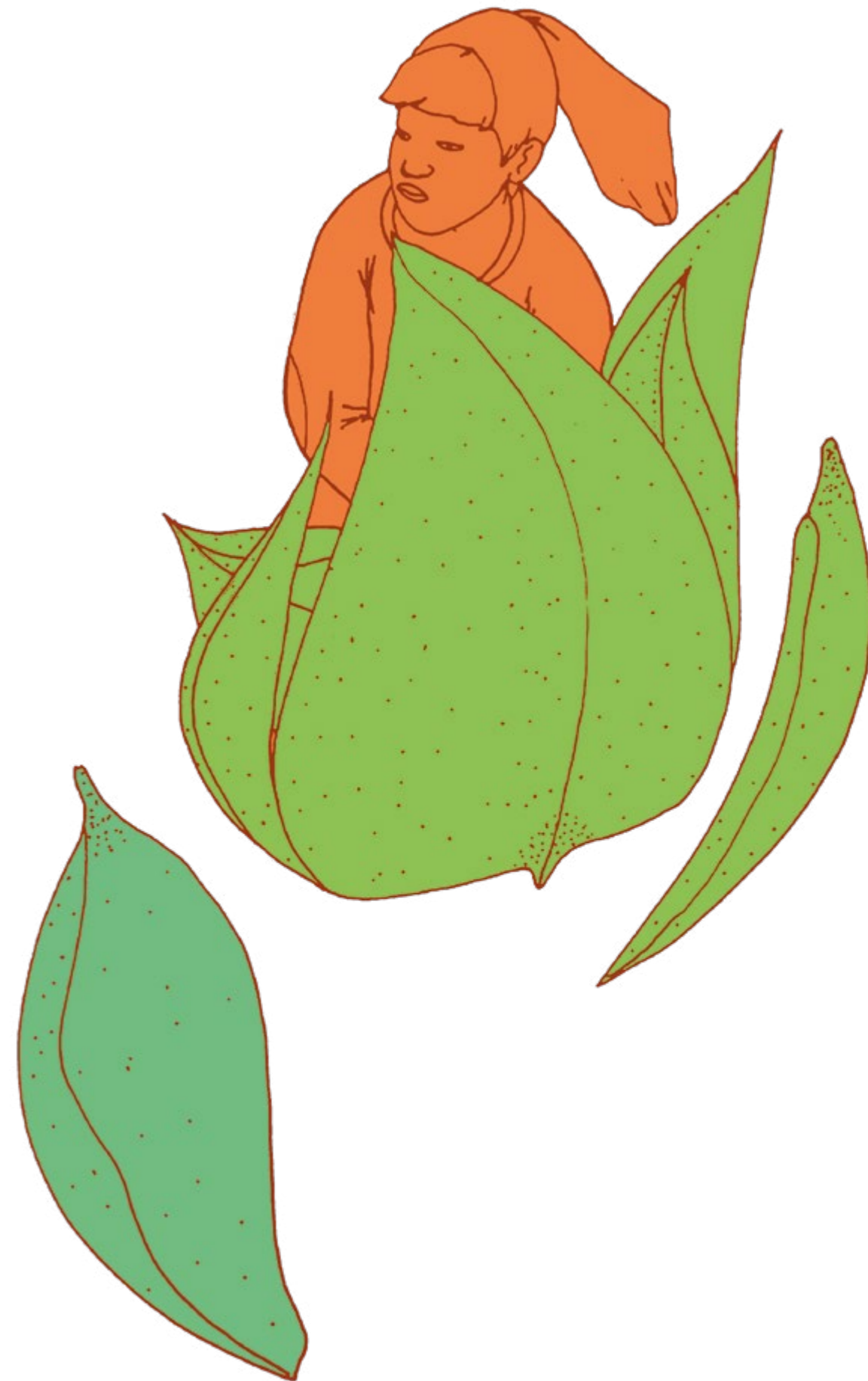


Figura 1.
Análisis del bloque de códigos referidos a la formación docente.





Aquí conviene detenerse un momento, en tanto que las acciones referidas de la formación inicial de docentes y la formación continua para maestras y maestros en servicio establece dos cosas. La primera es que las y los docentes son los sujetos educativos que pueden imaginar y concretar una transformación de la educación; de ahí la autonomía del magisterio como parte sustantiva de la propuesta curricular. La segunda consiste en comprender que, cuando se habla de formación para docentes, lo fundamental es el desarrollo de la profesión; en otros términos, se trata de la valorización del magisterio como profesionales de la cultura, sin reducirlos a ejecutores de la propuesta curricular, y así dejar de lado la lógica tecnológica instrumental (Bolívar, 2004; Novoa, 1999). Además de lo anterior, el plan de estudio reconoce que el trabajo de las maestras y los maestros no sólo es individual, sino que es fundamentalmente colectivo, marcado por la experiencia y trayectoria de todas y todos quienes integran el magisterio.

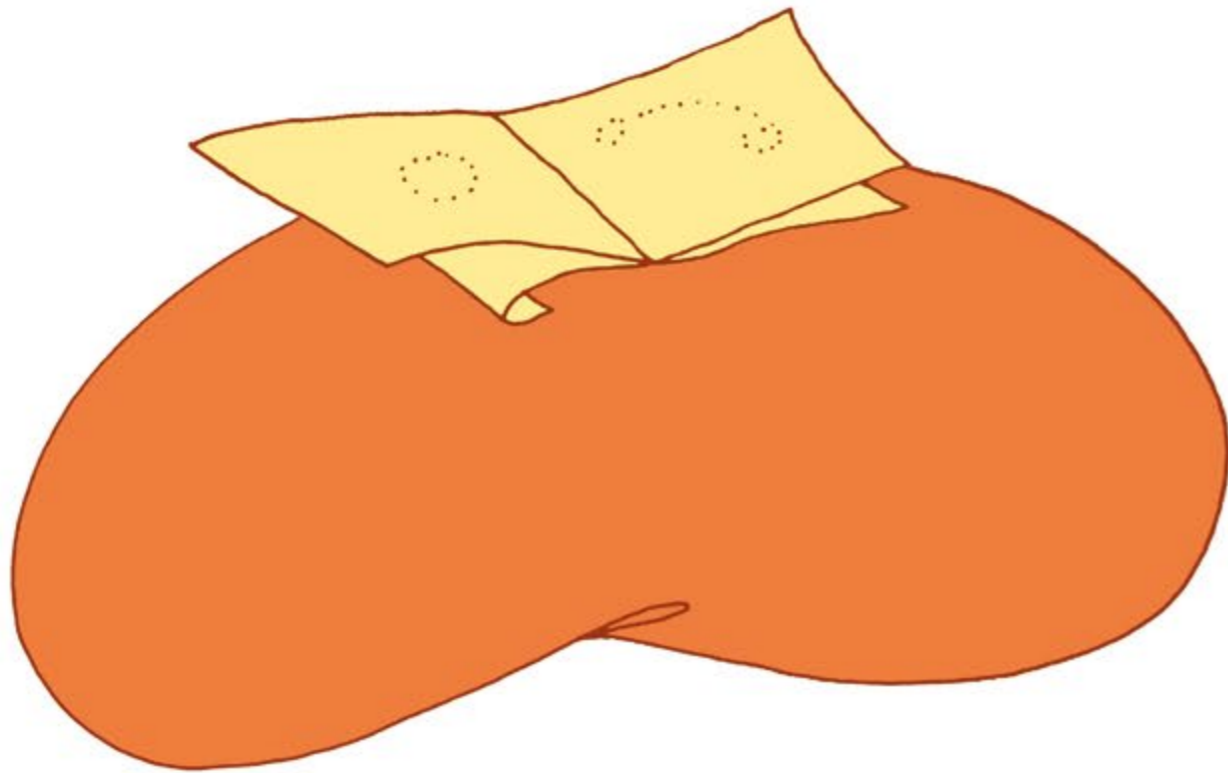
Ante este panorama, las instituciones formadoras de docentes están llamadas a desempeñar un papel central en el proceso: deben buscar reposicionar la dimensión del sujeto, que se dejó en la invisibilidad debido a la racionalidad técnica (Bolívar, 2004). Lo anterior se refiere a ese sujeto que «reconociendo su propio hacer [recorre] la problemática de la fundamenta-

ción», es decir, la fundamentación del plan de estudios, como debate de los fines y no sólo la aplicación de los medios, y realiza una «construcción metódica que le [sea] propia» (Remedi, 1985, p. 91), lo que implica poner en el centro la práctica del profesorado mediante un diálogo entre ellas y ellos acerca de su experiencia y constitución de identidades (Goodson, 1999). De igual manera, se reconoce a la enseñanza como una actividad compleja que se despliega en espacios únicos determinados por los contextos con claras exigencias éticas, opciones políticas e incertidumbres respecto a los resultados (Pérez Gómez, 2008; 2010).

Frente a los retos actuales, la UPN, a sus 45 años de existencia, es una institución con un gran potencial para abordar la formación docente, sobre todo la formación continua, si se considera que, aun cuando se plantee el papel preponderante de las y los docentes en el proceso educativo, esto altera de manera automática los rasgos configurados en la historia de la profesión (Vezub, 2007). La amplia experiencia del grupo académico de la UPN y su interés en las prácticas del profesorado apuntan a plantear que la formación docente, según el enfoque de esta transformación de la educación básica, implica un cambio profundo, para lo cual es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

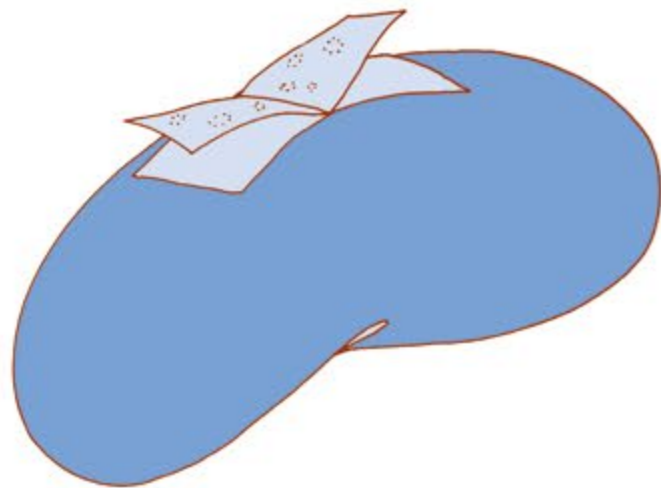
- La formación para consolidar el lugar de cada persona como profesional y la posición de la profesión (Novoa, 2017).
- La vida de las profesoras y los profesores, así como su desarrollo personal y dentro de la institución escolar (Novoa, 2009; 2017).
- Una formación que no parta del déficit del profesorado; esto es, no centrarse en la falta del saber, conocer o hacer como docentes, sino reconocer y adentrarse en sus saberes, conocimientos y modos de hacer (Tardif, 2004).
- Superar la formación continua centrada en los cursos para establecer otras formas y mecanismos, como el acompañamiento, la asesoría, las redes de docentes, los círculos de estudio, las tutorías, entre otras.
- Privilegiar la problematización de las disciplinas o los contenidos escolares, así como del conocimiento pedagógico. En ambos casos se vuelve relevante integrar la experiencia reflexiva como una acción colectiva.
- Valorar la diversidad de saberes, experiencias y trayectorias profesionales de las personas que integran el magisterio.
- Considerar que el desarrollo curricular y su análisis corresponden a los y las docentes, por lo que las y los formadores son interlocutores, ya que su relación con el profesorado se da de manera intersubjetiva por medio





del entrelazamiento y conocimiento, lo que amerita realizar un trabajo de colaboración entre la universidad y el profesorado.

El papel de la UPN en la formación continua tiene un carácter político-pedagógico y retoma la idea de *lo común* expuesta en el plan de estudio de la educación básica. Asimismo, trabaja los vínculos que se establecen entre los sujetos de la escuela y más allá de ella, a partir de hacerse cargo del hecho de que el profesorado se constituye de profesionales de la cultura con un alto potencial transformador, sin limitar su acción con respecto a la formación en la coyuntura del plan de estudio, sino encauzándola hacia el desarrollo de la profesión.



Referencias

Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (19 de agosto de 2022). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Paidós.

Bolívar Botía, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, 47 [en línea]. <https://doi.org/10.17227/01203916.5513>

Goodson, I. (1999). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Octaedro.

Novoa, A. (1999). *Profesores. Imagens do futuro presente.* EDUCA, Instituto de Educación.

_____. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 201-218.

_____. (2017). Firmar a posição como professor, afirma a profissão docente. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

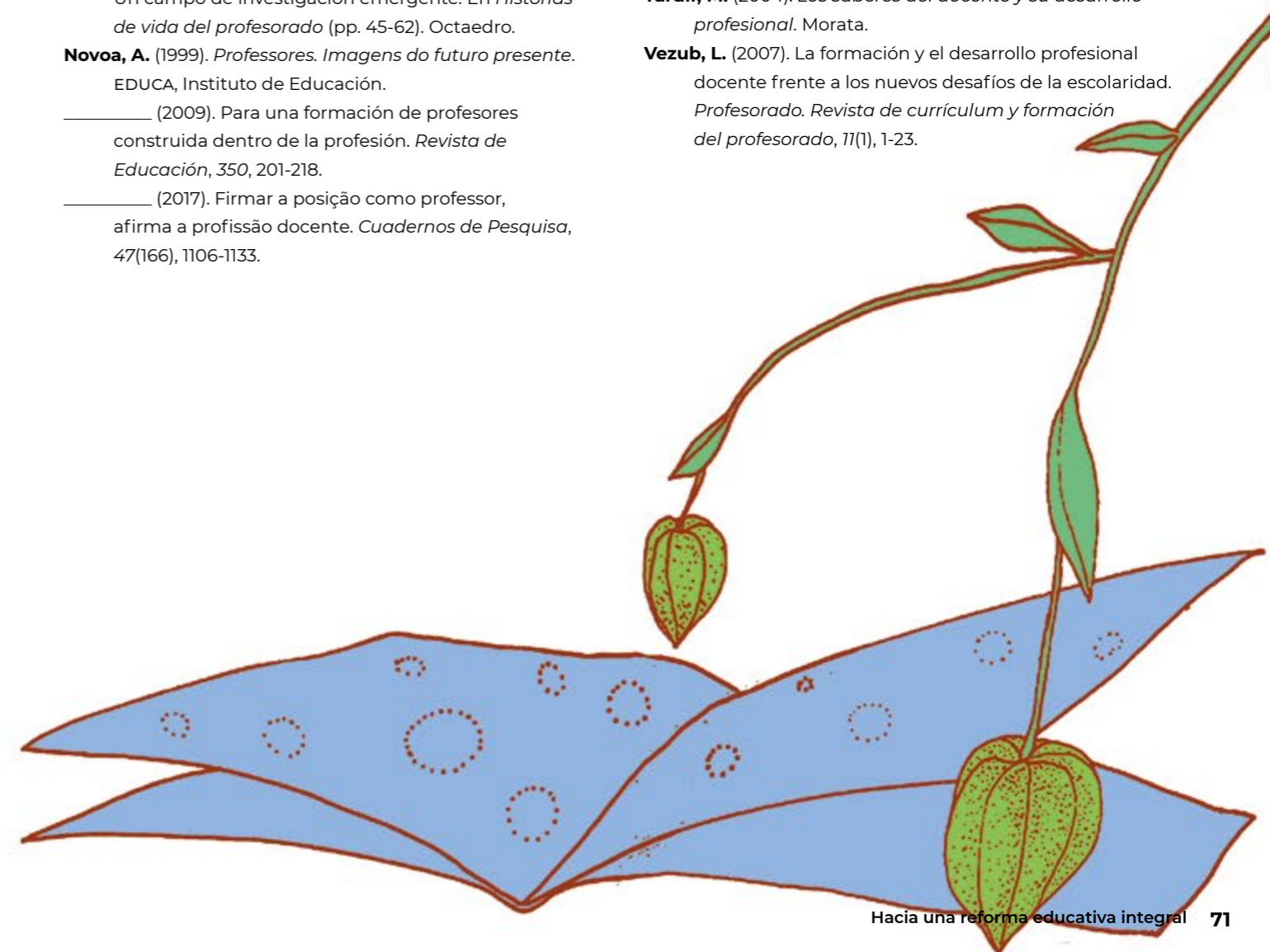
Pérez Gómez, A. (2008). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.

_____. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.

Remedi, E. (1985). Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método. En A. de Alba et al., *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta* (pp. 83-91). Universidad Autónoma de Querétaro.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Morata.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.



Reflexiones sobre
Universidades

la experiencia de las
para el Bienestar
Benito Juárez García

Raquel Sosa Elízaga
Coordinadora de las
Universidades para el Bienestar
Benito Juárez García.



La educación superior pública en México constituye un ámbito de exclusión de cientos de miles de aspirantes, lo que se refrenda año con año en los informes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De acuerdo con cifras de 2022, la demanda de acceso a las universidades públicas no atendida fue de 643 000 estudiantes, sólo ligeramente por debajo de lo registrado en años anteriores (ANUIES, 2022).

Si la exclusión reconocida se refiere sobre todo a la que resulta del principal filtro de rechazo (el examen de admisión), sus dimensiones alcanzan a explicarse sólo si se consideran sus causas más profundas, que son la desigualdad y la exclusión económica, geográfica, cultural y de género, principalmente; pero no se debe obviar la falta de pertinencia de las carreras y su orientación en muchas instituciones y territorios del país. Para ofrecer al menos dos ejemplos, la ANUIES reconoce que hay instituciones de educación superior públicas en sólo 629 del total de 2 649 municipios. Destaca que el acceso a la educación supe-

rior pública para carreras de medicina esté limitado a 73 instituciones y a un promedio del 12% de los y las aspirantes. Por lo demás, es claro que todavía no se ha hecho un diagnóstico amplio y profundo de los problemas y las transformaciones necesarias del sistema de universidades públicas en el país (ANUIES, 2022).

Los pisos de la exclusión educativa

Al crear los Programas Prioritarios, el presidente de la República consideró como propósito fundamental

demostrar que sin autoritarismo es posible imprimir un rumbo nacional; que la modernidad puede ser forjada desde abajo y sin excluir a nadie y que el desarrollo no tiene por qué ser contrario a la justicia social; esto es, forjar la modernidad desde abajo y sin exclusiones. (Plan Nacional de Desarrollo, 2019)

Traducir ese propósito en una acción educativa a nivel universitario no es posible desde instituciones

que han profundizado y promovido –en gran parte– la exclusión. Nos referimos, desde luego, a miles de jóvenes rechazados por no cubrir los promedios académicos, exámenes de admisión y cuotas de inscripción y pruebas, así como otros elevados costos de la educación superior. Mas éste es sólo el primer piso de la exclusión educativa. En el sótano de esta situación se encuentra, desde luego, el océano de desigualdad y exclusión que se confirma y consolida constantemente en todo el sistema educativo nacional: desde las comunidades más alejadas que carecen de servicios educativos adecuados y profesionales; el reducido alcance de la alfabetización, que durante años fijó en seis millones el número de analfabetas en el país; pasando por el deterioro constante de los planteles de primaria, secundaria y bachillerato, incluidas las llamadas teleescuelas sin televisiones ni medios estables de comunicación; hasta llegar a las universidades públicas, donde miles de estudiantes naufragan debido a la falta de maestros y maestras, materiales de estudio, procedimientos pedagógi-

cos adecuados y, más recientemente, los continuos asaltos y ataques de grupos mafiosos, narcomenudistas, hostigadores y violadores, frente a los que las autoridades de esas instituciones parecen ajenas, se declaran incompetentes, o bien emiten declaraciones y promesas de solución cuya vigencia es breve o incapaz de contener lo que parece una marea creciente y peligrosa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a).

El gobierno actual ha hecho un esfuerzo extraordinario para devolver la dignidad a la educación, a las y los estudiantes, maestros y maestras, al invertir en la restauración de espacios educativos, otorgar becas de estudio, ordenar el cese de las campañas establecidas en años pasados desde la propia SEP para desacreditar la tarea del magisterio, y, más recientemente, proporcionar materiales didácticos y consignar la preparación de textos que ayuden tanto a estudiantes como a docentes a formular y responder aquellas preguntas que se hacen desde todos los rincones del país sobre la importancia, pertinencia y valor patrimonial cultural fun-



damental de la educación en la vida de todos y todas (SEP, 2019; 2020; 2021; 2022b). Es posible que hoy los más de 34 millones de estudiantes de todos los niveles que reciben diversos apoyos económicos, materiales y servicios educativos tengan mejores condiciones que nunca antes para enfrentar los retos de su supervivencia.

Los entornos de la exclusión educativa

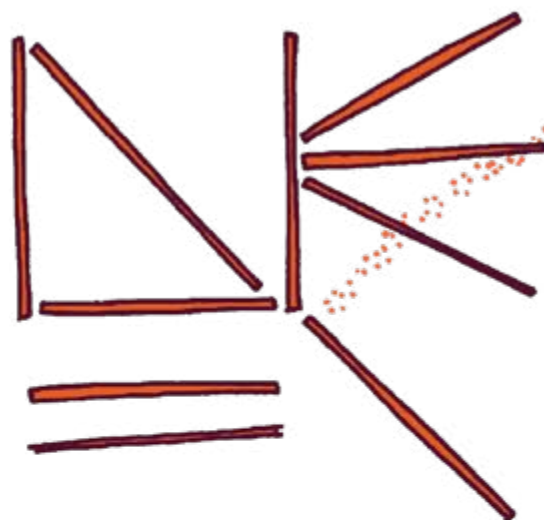
Dos problemas fundamentales amenazan las posibilidades y la eficacia de los esfuerzos educativos: un entorno desfavorable y ajeno a la educación, y el alejamiento de los planes, programas, métodos y orientaciones de una gran parte de los trayectos educativos respecto a las necesidades de las familias, comunidades y pueblos en los diversos municipios y estados del país.

El primero de estos problemas se refiere a que el alejamiento impuesto de las familias y comunidades respecto a la educación ha rendido perversos frutos. Campañas para desacreditar a las familias, comunidades y pueblos abundan en la literatura edu-

cativa. Sólo mencionaremos un ejemplo, por demás significativo, de una publicación acerca de la desigualdad y exclusión educativas, cuyas bases estadísticas fueron aportadas por personas beneficiarias de los programas sociales del gobierno federal (sin su consentimiento) y cuyas conclusiones apuntan que las poblaciones indígenas en donde predominan el monolingüismo y los fuertes lazos familiares y comunitarios son las mayores víctimas de la desigualdad y exclusión, lo que –según indican– sólo se podrá superar si aprenden español y se incorporan a hábitos y programas de estudio vinculados con el desarrollo y la modernidad (Behrman *et al.*, 2003).

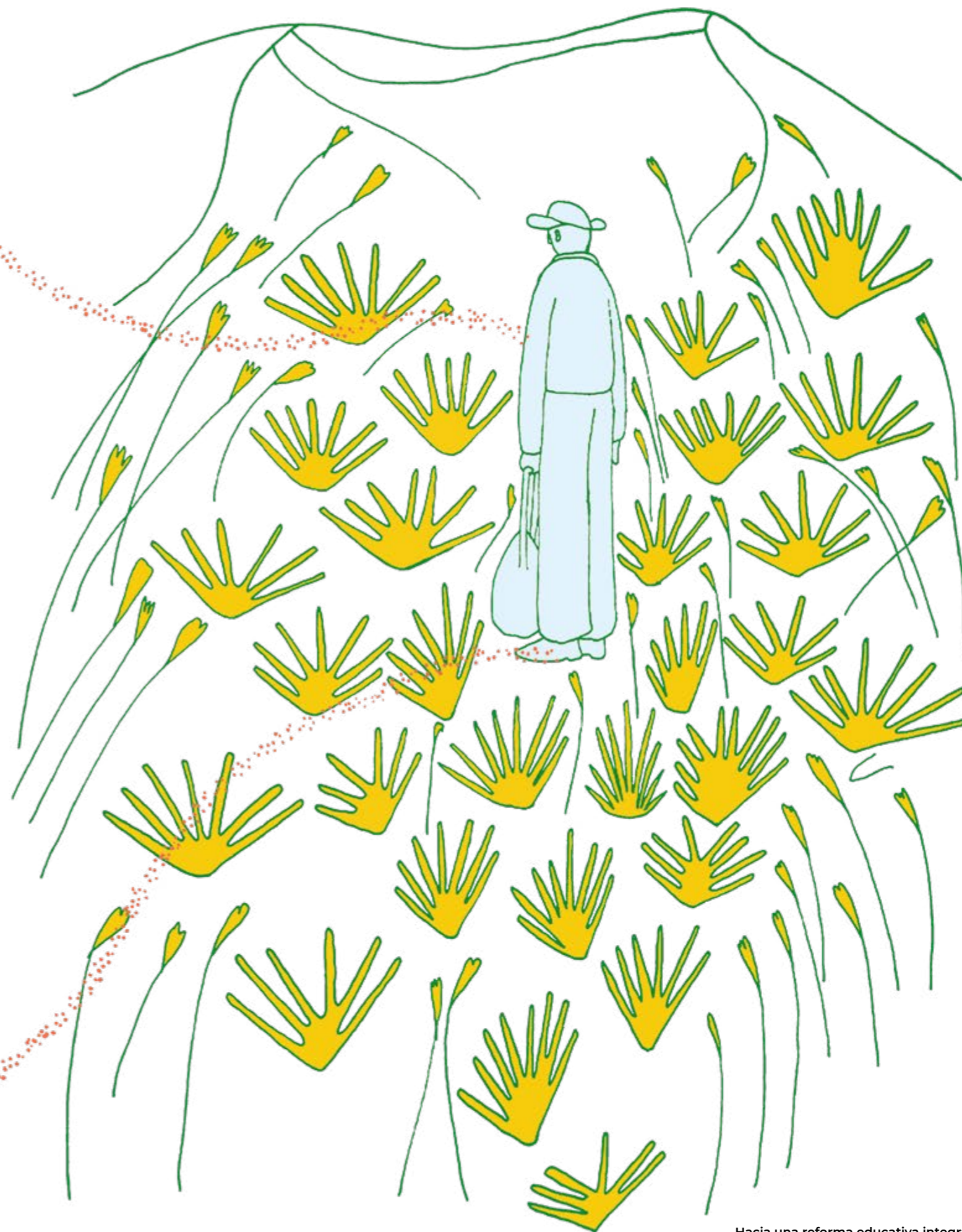
Al alejar a las comunidades y familias de las escuelas se produjo un distanciamiento abismal entre la educación y la sociedad, sobre todo con respecto a los problemas de los sectores más pobres, que conforman la mayor parte de las poblaciones, tanto en México como en el mundo. En la búsqueda de conquistar lugares en los *rankings* internacionales se adoptaron orientaciones, objetivos,

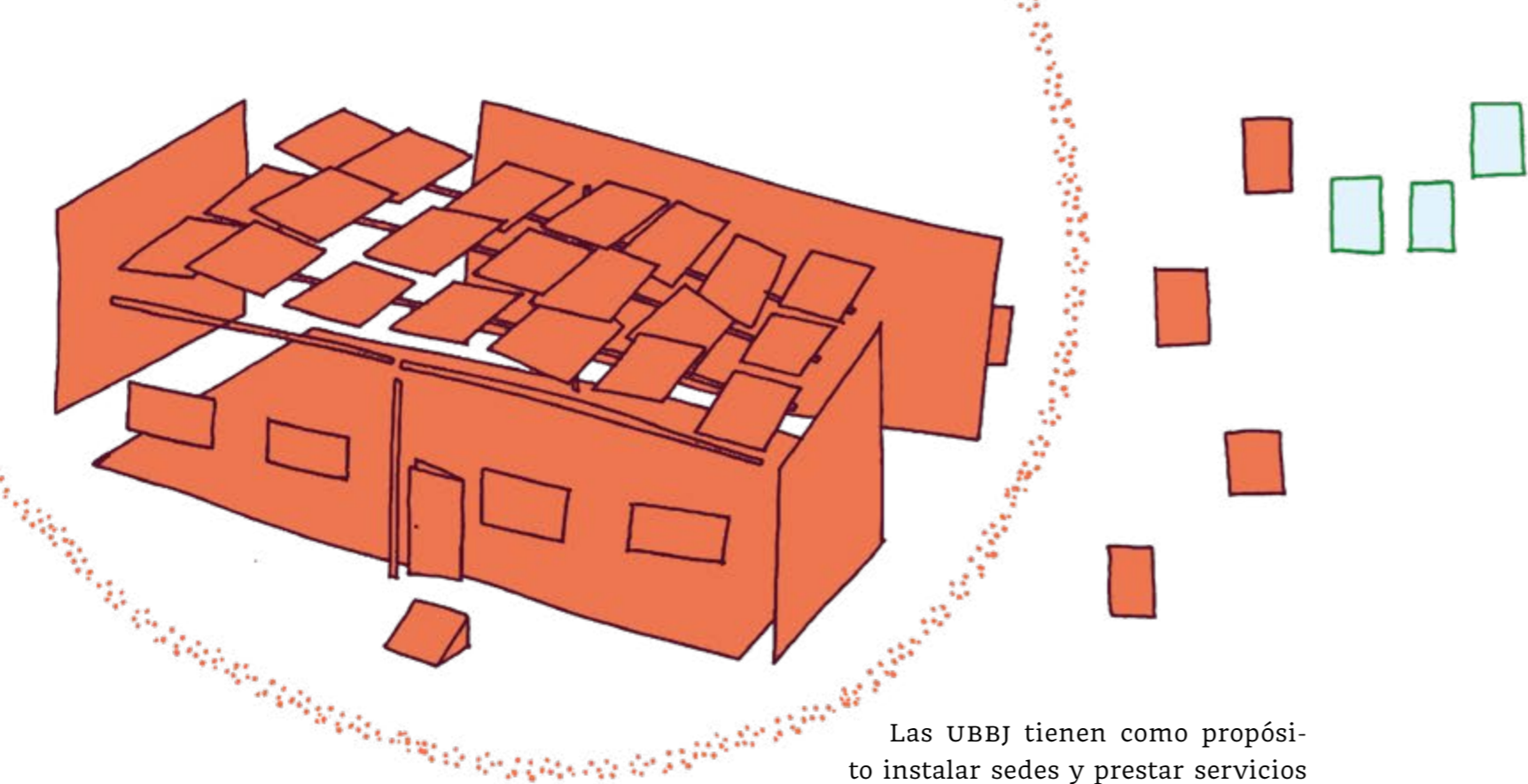
métodos y mediciones de la educación señalados, y también impuestos, por los organismos internacionales. Sin embargo, las reformas legales que forzaron estos cambios, así como las transformaciones en los planes y programas de estudio enfocadas hacia la competitividad y la excelencia, han hecho enormes estragos en la capacidad de pensar con cabeza propia y asignar prioridades a las búsquedas educativas, tanto en la docencia como en la investigación, ante los obstáculos fundamentales que enfrenta el propósito de lograr la sustentabilidad y sostenibilidad en sociedades como las nuestras, donde prevalecen la desigualdad y la exclusión. La consecuencia de estas transformaciones regresivas ha sido, indudablemente, la pérdida de pertinencia de una parte significativa de los planes de estudio y carreras, así como el achicamiento del horizonte de visibilidad de las instituciones dedicadas al conocimiento respecto a los principales problemas nacionales.



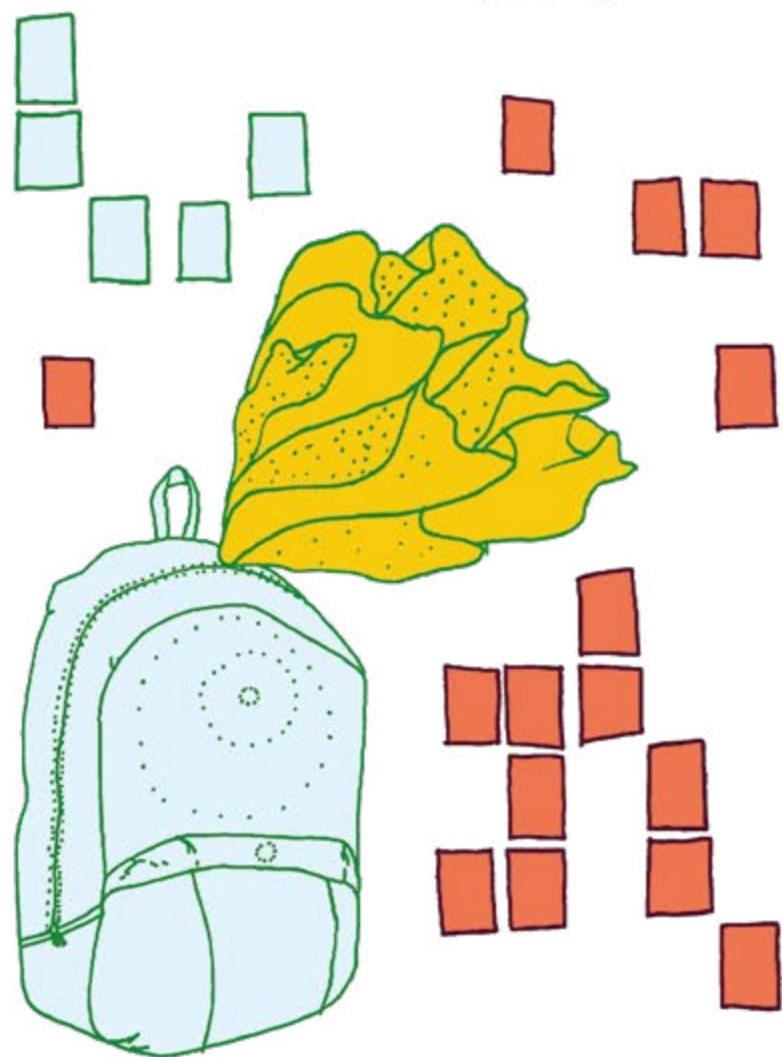
Principios y propósitos de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García

El Programa de Educación Superior de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) se fundó por decreto presidencial el 30 de julio de 2019 (Decreto de Creación del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2019). Según fue planteado, sus principios se fundan en la convicción de que es necesario atender y mejorar las condiciones de vida de las personas, comunidades y pueblos que han carecido de lo más elemental a lo largo de los años, dominados por políticas neoliberales, pero que también han sido excluidos, discriminados y segregados por gobiernos que privilegiaron la acumulación de capitales en manos de unos cuantos, el despojo de tierras y territorios de las poblaciones originarias y el abandono y aislamiento de millones de seres humanos que viven en localidades alejadas de la capital del país y las de los estados.





Las UBBJ tienen como propósito instalar sedes y prestar servicios educativos de nivel superior a las poblaciones que sufren de marginación, rezago y exclusión en todo el territorio. Así, se establecen como una opción de educación pública gratuita y sin condicionamientos para las personas egresadas de la educación media superior en comunidades donde prevalecen carencias educativas por falta o insuficiencia de instituciones, altos costos de servicios educativos, dificultades de accesibilidad por razones de distancia o incapacidad de pago para estar en otras instituciones de educación superior, aunado a la desigualdad y exclusión por razones de género, pertenencia a pueblos originarios, edad, condición social o económica, entre otras (Organis-



mo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2023). Hasta la fecha se han abierto 197 sedes educativas en distintos estados, prioritariamente en comunidades y pueblos alejados de los mayores centros de concentración poblacional, en donde se han registrado 37 carreras profesionales. Además, se otorgan becas de estudio para 62 500 estudiantes que se han inscrito (UBBJ, 2023).

La convocatoria para el desarrollo de nuevas instalaciones se difunde en la plataforma del Programa, que está a punto de cumplir su meta de 200 sedes educativas durante el presente sexenio. Las propuestas presentadas deben incluir el ofrecimiento de donación de un terreno de 2 o 3 hectáreas, la anuencia de las autoridades municipales para que se lleve a cabo dicha instalación y el involucramiento de la comunidad en la propuesta de la carrera que vaya a registrarse en caso de que se acepte el proyecto. El comité técnico que recibe las solicitudes y las dictamina lleva a cabo valoraciones de orden educativo, de vocación económica, de población,

de capacidad de irradiación y de presencia y pertinencia de otras instituciones de nivel superior en el entorno de la sede propuesta. Para concretar la instalación, se requiere formar una comisión de administración de los recursos, la cual estará constituida por padres y madres de familia de estudiantes activos en la sede, lo cual significa que, una vez otorgado el dictamen técnico, se incluirá la nueva sede en la convocatoria dirigida a estudiantes, y de manera paralela se abrirá una convocatoria específica para docentes en esa sede.

Tanto estudiantes como colaboradores de cada sede educativa se inscriben como personas beneficiarias del programa social y educativo de la UBBJ. Únicamente la administración de los recursos se ejerce de manera honorífica y con el acompañamiento de una comisión supervisora integrada por una representación del Organismo Coordinador, otra de las autoridades municipales y una más de los y las estudiantes (Lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa de Universida-

des para el Bienestar Benito Juárez García, 2022). Para la instalación, se dispone de un prototipo arquitectónico, de seguridad estructural y sembrado para tres tipos de clima, en ocho tipos de suelo, según las condiciones del terreno. Dicho prototipo fue donado por sus autores hace más de dos años y constituye un patrimonio inmaterial muy valioso para el Organismo Coordinador.

Kaleidoscopio

La pandemia de covid-19 cobró factura en todo el país y a todas sus instituciones educativas. Las UBBJ no fueron la excepción, pero los daños pudieron ser mayores de no haberse llevado a cabo una valoración a fondo de las condiciones y planes de estudio, el involucramiento de estudiantes y docentes, las perspectivas de inserción en empleos para las personas egresadas y, sobre todo, la vinculación del Programa con las comunidades y pueblos que han albergado sus sedes.

A partir de 2020 se tomaron medidas para evitar una interrupción prolongada e innecesaria de las ac-

tividades educativas, al tiempo que se protegió a estudiantes y docentes de hacer traslados riesgosos y vivir situaciones que pudieran facilitar los contagios. La metodología denominada Kaleidoscopio comenzó a considerarse, comunicarse y formularse a partir de la necesidad de combinar en tiempos y espacios la formación profesional, con lo cual otorgamos un papel fundamental a la práctica de la observación y seguimiento de las condiciones comunitarias que dieron origen a cada sede, e involucramos a estudiantes desde los primeros ciclos en actividades prácticas relacionadas con el desarrollo de sus carreras.

A la fecha, los convenios firmados con autoridades municipales, instituciones estatales, organismos y secretarías de estado federales han establecido programas de trabajo con las UBBJ para fortalecer su capacidad de conocer, comprender y formular propuestas para atender de manera directa las necesidades de las comunidades en los distintos ámbitos de la política pública del país. Los resultados ya están a la vista: los primeros 1 500 egresados y 600 titulados, la

mayoría de los cuales han logrado incorporarse a actividades y empleos en diversas instituciones encargadas de atender los problemas locales desde la perspectiva de todas las áreas del conocimiento incluidas en los planes de estudio de las UBBJ. Además, debemos señalar que ya son 114 sedes con carreras en el campo de la salud, lo que representa poco más del 50% de estudiantes inscritos en el Programa.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES].** (2022). *Anuario Estadístico de la población escolar en educación superior. Ciclo escolar 2021-2022*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Behrman, J., Gaviria, A. y Székely, M.** (eds.). (2003). *Who's in and who's out*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Decreto de Creación del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.** (30 de julio de 2019).

Lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. (18 de febrero de 2022).

Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. (2023). *Programa institucional 2023-2024*.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (12 de julio de 2019). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Informe anual*. <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>

_____. (2020). *Informe anual*. <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>

_____. (2021). *Informe anual*. <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>

_____. (2022a). *Estadística educativa 2021-2022*.

_____. (2022b). *Informe anual*. <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [UBBJ]. (31 de marzo de 2023). *Informe de autoevaluación. Segunda sesión ordinaria del Órgano de Gobierno de UBBJ*.

La verdadera reforma educativa

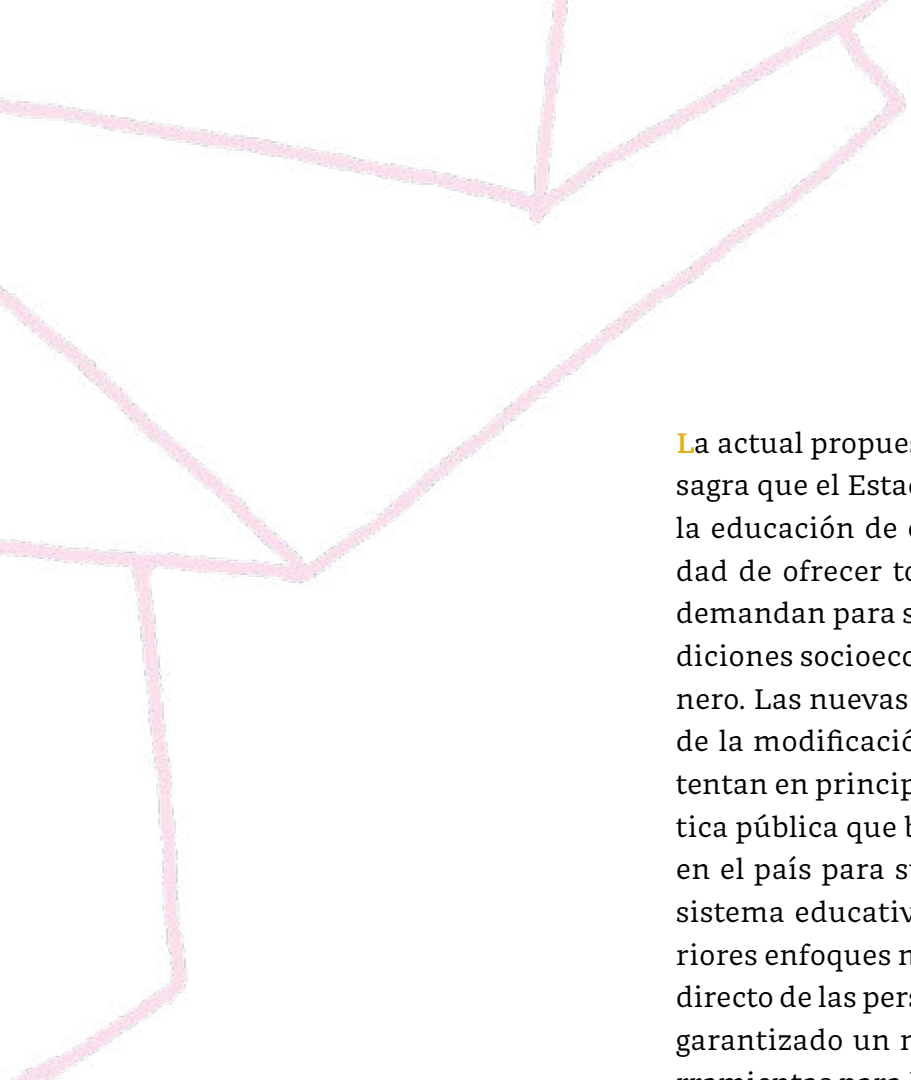
Axel Didriksson Takayanagui

Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Marcela Tovar Gómez

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.





La actual propuesta de reforma educativa en México consagra que el Estado tiene que garantizar el derecho a toda la educación de carácter público y reitera la obligatoriedad de ofrecer todos los niveles educativos a quienes la demandan para superar la inequidad respecto de sus condiciones socioeconómicas, geográficas, de etnia, raza o género. Las nuevas leyes de esta reforma educativa, a partir de la modificación del artículo 3.º constitucional, se sustentan en principios y objetivos con una visión y una política pública que buscan revertir las condiciones de atraso en el país para sustentar una gran transformación en el sistema educativo nacional y, con ello, superar los anteriores enfoques mercantilistas y neoliberales en beneficio directo de las personas, niños, niñas y jóvenes que tendrán garantizado un mejor futuro si cuentan con mejores herramientas para la participación social.

Lo anterior está plasmado en la integración de comunidades de aprendizaje a lo largo y ancho del territorio, con la garantía de que el ingreso de niños, niñas y jóvenes a la escuela y sus trayectorias académicas se sustentarán debidamente en el más amplio sistema de becas que haya existido hasta ahora, además de que tendrán conocimientos y aprendizajes del más alto nivel, así como docentes con salarios dignos y con la debida formación en los nuevos paradigmas educativos, proyectos colaborativos, interculturalidad e interdisciplina. Desde esta perspectiva se plantea que los nuevos planes y programas de estudio

favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria y secunda-

ria, el tipo media superior y la normal, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 75)

En el documento de trabajo citado se establecen, como guías de operación para el nuevo currículo, conceptos como el de la vinculación de la escuela con la comunidad, el espacio educativo como un medio de formación democrática y ciudadana, la flexibilidad en los aprendizajes y los tiempos de estudio, la inter y la transdisciplinariedad, la investigación y la pertinencia en los procesos de evaluación, la elaboración de proyectos de intervención y solución de problemas, así como la vigencia del respeto a la diversidad, la igualdad de género, la formación del pensamiento crítico y decolonial y los derechos humanos (SEP, 2022, pp. 91-115).

Se indica también que el aprendizaje permanente de la persona estará organizado desde campos formativos que rompan con el esquema disciplinar rígido, segmentado y competitivo. En el centro de todo ello está el desarrollo de programas destinados a la capacitación docente y para contar con la financiación adecuada que permita superar las amargas trayectorias de permanencia y egreso de los y las estudiantes, al considerar los distintos contextos, asuntos que constituyen tareas impostergables.



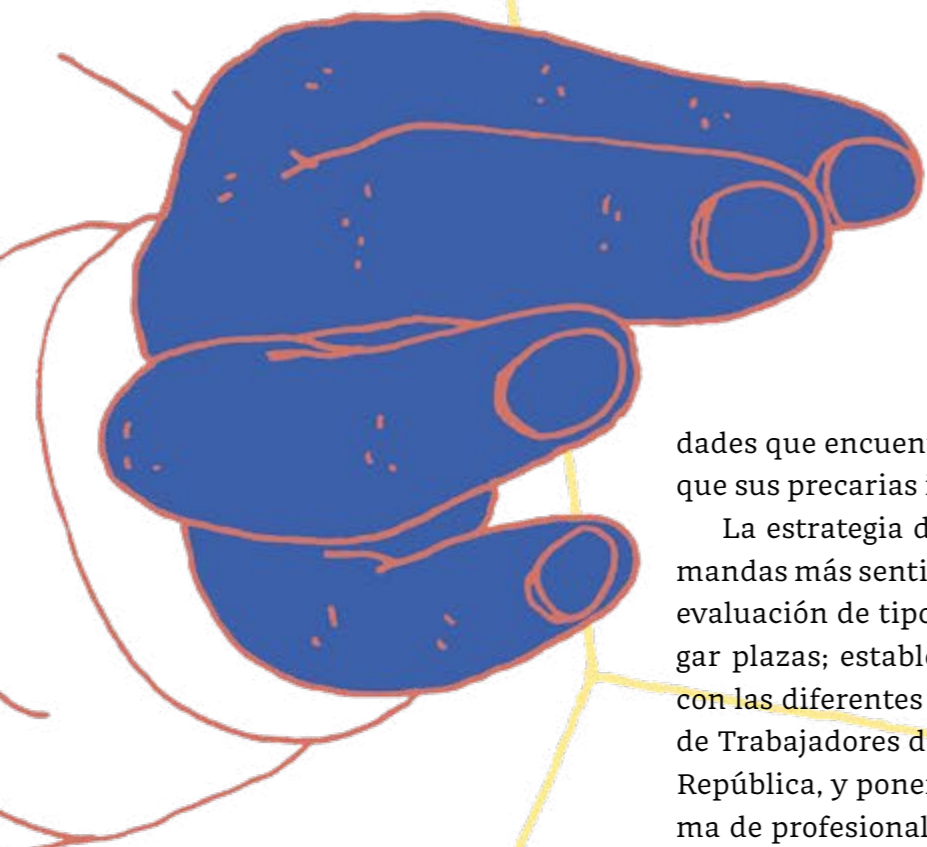




Revalorización del magisterio y la docencia

En décadas pasadas, el magisterio fue relegado al papel de mero operador de las propuestas de enseñanza, planes, programas, marcos de referencia y materiales didácticos diseñados desde la centralización, sin tomar en cuenta las características y especificidades de la práctica docente o los contextos vivenciales del estudiantado. En cambio, la propuesta educativa de la Cuarta Transformación ha postulado que es necesario revertir el perfil individualizante que caracterizó a la política educativa anterior, empeñada en formar a cada estudiante para competir en el mundo global, y que fue fomentando que se rompieran los lazos de solidaridad y reciprocidad característicos de las socie-





dades que encuentran en la convivencia social los apoyos que sus precarias inserciones laborales les niegan.

La estrategia del actual gobierno ha retomado las demandas más sentidas del magisterio nacional: eliminar la evaluación de tipo represivo y discriminatorio para otorgar plazas; establecer una mesa de trabajo permanente con las diferentes secciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y con el presidente de la República, y poner en marcha un muy ambicioso programa de profesionalización de la docencia y del magisterio a partir de su diversidad y de sus distintos entornos de trabajo.

Resalta el reconocimiento que se les confiere como profesionales calificados y con experiencia, lo cual constituye un paso importante para dignificar su quehacer profesional, al incorporar a las y los educadores en todos los aspectos del trabajo escolar: la atención directa de niños y niñas, el reconocimiento de su papel como evaluadores de los desempeños de sus estudiantes, su participación en el diseño de los materiales educativos, planes y programas de estudio, y su función en las estrategias necesarias para vincular a las escuelas con las comunidades de referencia. Los educadores y las educadoras están ahora en posibilidades de participar de formas creativas en los procesos escolares para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las condiciones y características propias de los entornos en los que se desempeñan. Así, se han involucrado en la producción de los conocimientos necesarios para poner manos a la obra en prácticas pedagógicas complejas, que refieran a cada estudiante a su contexto, identidad y entorno



sociopolítico, para ayudar a reconstruir el tejido social de manera que alimente una noción de ciudadanía comprometida con los demás habitantes.

Con la reforma al artículo 3.º constitucional, se reafirma el compromiso del Estado mexicano de otorgar apoyos a la investigación en humanidades, ciencias y tecnologías, además de dotar a las instancias legislativas representativas de la República (reforma a la fracción XIX-F del artículo 73 de la Constitución) de facultades para emitir una legislación en la materia. Con ello, el nuevo Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) se constituye como la instancia responsable de coordinar y promover la investigación humanística, científica y tecnológica, así como la innovación, para orientar las capacidades del país en estos ámbitos hacia la solución de los

problemas nacionales prioritarios y, en general, para contribuir al estado de bienestar. Se abre así la posibilidad de que a la tarea tan compleja que enfrenta el magisterio para poner en práctica los principios de la transformación de la educación se sumen también los investigadores y las investigadoras de las universidades públicas; esto ya está sucediendo gracias a los proyectos financiados por el Conahcyt con el Programa Nacional Estratégico Educación.

Dado el carácter plural de la nación mexicana, la reforma educativa tiene como punto de partida para las acciones de política en este ámbito un enfoque que reconoce de manera diferenciada la identidad y la cultura de sus educandos (Bodrova y Leong, 2004; Cole, 2003; Moll, 1993) al incluir dentro del proyecto educativo a docentes, padres y madres de familia, autoridades comunitarias, directivos, apoyos y supervisores en una tarea en conjunto que les permita romper las barreras artificialmente construidas entre una cultura y otra o entre un grado escolar y otro, para así identificar las necesidades de conocimiento que deben ser satisfechas de manera pertinente.

A partir de estas iniciativas, la transformación educativa en el país se ha puesto en marcha. Falta mucho por hacer, pero las bases y los fundamentos para lograrlo ya existen y habrá que asumirlos como tales, con el fin de sustentar una política educativa pública y de Estado que trascienda los límites del actual gobierno para prefigurar su devenir hacia un mejor futuro.

Referencias

- Bodrova, E. y Leong, D. J.** (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Biblioteca de Actualización del Maestro.
- Cole, M.** (2003). *Psicología cultural*. Morata.
- Moll, L.** (comp.). (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]**. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* [documento de trabajo]. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Pablo González Casanova. Educación como praxis de libertad

Sebastián Rivera Mir
Profesor e investigador
de El Colegio Mexiquense.

Reflexionar sobre los distintos aportes que Pablo González Casanova nos legó a lo largo de su amplia trayectoria puede ser una de las mejores formas de rendirle un merecido homenaje. En este sentido, la educación fue uno de los temas centrales en *los trabajos y los días* del sociólogo mexicano, desde los inicios de sus propios estudios. A partir de su autorreflexión biográfica, donde recurrentemente señaló los problemas que tuvo en sus primeros pasos por la enseñanza formal, hasta una detallada elaboración en torno a las tecnociencias, pasando por los desafíos del ámbito universitario, encontramos a lo largo de su trayectoria una incesante búsqueda por relacionar la educación con los procesos políticos, culturales y sociales.

La amplitud de sus preocupaciones sobre la educación lo llevó tanto a debates pedagógicos y discusiones epistémicas como a propuestas concretas para construir determinadas ins-

tituciones. De ese modo, analizar sus aportes en este ámbito implica, además de recorrer sus escritos, libros y artículos, detenerse en su praxis, es decir, sus formas cotidianas de pensar y actuar en torno a la educación.

Desde sus primeros trabajos, como *Misoneísmo y modernidad en el siglo XVIII en México* (1948) o en su tesis de doctorado sobre los estudios de la América colonial realizados por la historiografía francesa, se concentró en analizar cómo el conocimiento del pasado debía relacionarse de forma crítica con las dinámicas de las políticas del presente. En palabras de Françoise Perus, quien ha estudiado los primeros derroteros académicos de González Casanova:

Con su investigación nos convida más bien a participar de su diálogo con un pasado a la vez propio y ajeno, recordándonos a cada paso que la primera condición, para que este diálogo sea real y fructífero, radica en el reconocimiento del otro o los otros. (Perus, 1995, p. 39)

En estas primeras obras encontramos prefigurado uno de los conceptos centrales en su propuesta intelectual: el colonialismo interno. Según esta premisa, las relaciones de explotación y dominación por las que atraviesa América Latina no sólo se manifiestan de manera internacional, sino que los propios Estados nación las impulsan. Esta propuesta le permitía dialogar con la teoría de la dependencia, con las posiciones imperialistas de la Alianza para el Progreso,

e incluso cuestionar los límites democráticos de México. Sin embargo, dados los aspectos culturales que estas relaciones revestían, su aportación también le posibilitaba una reflexión sobre las implicaciones educativas de esta condición colonial. En una crítica a las metodologías pedagógicas señalaba que

los niños en las escuelas coloniales leen que la conquista de su tierra fue una simple pacificación, que sus antepasados eran unos bárbaros, que los héroes de la resistencia eran unos asaltantes y piratas, que el gobierno metropolitano, los comerciantes, los soldados imperialistas merecen gratitud del pueblo por sus extraordinarias bondades. (González Casanova, 1967, p. 84)

A su juicio, los manuales escolares requerían reinterpretar la historia nacional, e incluso reescribir la historia internacional.


Ahora bien, al profundizar en las necesidades de reformular el conocimiento, en un texto que aborda las labores de la sociología crítica, estableció algunas de las variables que consideraba básicas para el desarrollo de las ciencias sociales. A su juicio, las distintas disciplinas, sobre todo en el ámbito formativo, habían estado siempre a la zaga de los procesos históricos y de los movimientos sociales, debido a que en ocasiones los seguían fielmente

sin enriquecerlos con un conocimiento teórico e histórico riguroso, propio de una verdadera investigación que lograra esclarecer

contextos, establecer relaciones concretas significativas, realizar selecciones de las grandes experiencias prácticas y elaborar antologías de las más sagaces interpretaciones de los líderes democráticos y revolucionarios. (González Casanova, 1978, pp. 13-14)

Este cuestionamiento, a modo de agenda, reflejaba sus principales posturas pedagógicas. No se trataba simplemente de acompañar los procesos políticos, de conocerlos, sino al mismo tiempo de fortalecerlos mediante la crítica; se debía avanzar hacia una educación que, en parte, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire, tuviera en el centro las experiencias de los sujetos y desplegara una praxis de la libertad (García Cerda, 2023).

Por supuesto, esta propuesta tenía un correlato práctico e implicaba también generar los espacios para que dichos procesos fueran posibles. Por ello, no fue extraño su actuar una vez que arribó a la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 1970 y 1972, lo que incluyó la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde impulsó un modelo educativo específico. De igual modo, este esfuerzo se reflejó en las distintas instituciones continentales en las que participó (como la Asociación Latinoamericana de Sociología o la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, entre otras). Su intervención como fundador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades de la UNAM, en 1986, fue otro peldaño en la búsqueda por rela-



cionar propuesta teórica, práctica educativa e institucionalización.

Los actuales procesos formativos, promovidos muchos de ellos por los gobiernos neoliberales, no han quedado fuera de las reflexiones que aportó González Casanova (2001). La educación continua, las tecnociencias, el impacto del internet, la mercantilización y privatización de las instituciones de educación superior, entre otros aspectos, llamaron la atención del sociólogo. Entre este abanico de temas, un elemento que me parece relevante es finalmente una postura que nos habla de su propia forma de trabajo. En sus palabras: «La expresión “aprender a aprender” no es una mera frase. Corresponde a una necesidad cada vez mayor de dominar los métodos de aprendizaje en un mundo en que el conocimiento se acumula a una velocidad creciente» (González Casanova, 2004, p. 28).

En definitiva, su praxis educacional respondió a aprender cotidianamente los mecanismos que permitan de forma colectiva no sólo comprender el mundo, sino también avanzar en su transformación. En esta apuesta radicó la importancia de sus aportes, y el motivo que hace de su ausencia un vacío importante para el México que vivimos.



Referencias

- García Cerda, P. A.** (23 de febrero de 2023). Pablo González Casanova: una pedagogía en la que quepan muchas pedagogías. *Revista Común*.
<https://revistacomun.com/blog/pablo-gonzalez-casanova-bruna-pedagogia-en-la-que-quepan-muchas-pedagogias/?noamp=mobile>
- González Casanova, P.** (1948). *El misonéismo y la modernidad cristiana en el siglo XVIII*. El Colegio de México.
- _____. (1967). El nacionalismo de los países oprimidos. *Cuadernos Americanos*, CLII, 74-88.
- _____. (1978). Corrientes críticas de la sociología latinoamericana. *Nexos*, 5, 1-15.
- _____. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era.
- _____. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Anthropos.
- Perus, F.** (1995). La obra primera de Pablo González Casanova. *Anthropos*, 168, 26-41.

Investigación e incidencia en educación

Entre las labores de los nueve Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia del Programa Nacional Estratégico Educación del Conahcyt destacan:

- **Fomento a la lectura**
- **Estrategias de lectura** para redes creativas y de cultura científica
- **Lectoescritura en lenguas originarias** (como el *cmiique iitom*, *seri*) en contextos bilingües y multilingües
- **Activación lectora** para la inclusión social de jóvenes de bachillerato
- **Lectoescritura para personas sordas**
- **Lectoescritura en contextos interculturales**
- **Acompañamiento a mediadores de lengua de señas mexicana** para fortalecer el modelo lingüístico sordo en educación
- **Formación** y acompañamiento de **educadores bilingües** (lenguas originarias – castellano)

Estos programas han beneficiado a estudiantes y docentes de distintos niveles educativos en comunidades y poblaciones de todo el país con características muy diversas, desde Yucatán hasta la Nación Comcaac.



Ilustración:

articuladora cultural y de aprendizaje

Ana Lucía Zamudio González
Profesora del aula de medios,
Escuela Primaria Bilingüe
Emiliano Zapata, Secretaría
de Educación Pública Puebla.



Figura 1.

El mercado.

Fuente: adaptado de Zamudio González, A. L. (2021). Portada.

En *Lengua Materna. Español*

Cuarto Grado. Secretaría de Educación Pública,

y de Zamudio González, A. L. (2023).

Portada. En *Múltiples Lenguajes*.

Primer Grado. Secretaría de Educación Pública.

El libro ha sido a lo largo de los últimos siglos la tecnología de información privilegiada para la comunicación de todas las sociedades en todas las áreas del quehacer humano.

Ernesto Azuela y Natalia Rivera

En México, la creación del libro de texto gratuito ha garantizado la movilización de la cultura y el conocimiento, al mismo tiempo que ha disminuido, de alguna forma, la brecha educativa entre las diversas regiones del país. El proceso de rediseño y creación de los materiales educativos que dan soporte a la Nueva Escuela Mexicana y al Plan y Programas de Estudio 2022 representó un parteaguas en la concepción de los nuevos libros de texto gratuitos. Con ello, se le dio al personal docente de todo el país la posibilidad de participar de manera activa en su gestación y a no ser sólo espectadores e implementadores de estos materiales dentro del aula.

Además, abrió una oportunidad para que artistas, ilustradores y dibujantes colaboraran en el proceso creativo de rediseño.

Ilustrar un libro con fines didácticos no es una tarea sencilla, pues aquí la función de la ilustración es dialogar con el texto y complementarlo. Su finalidad es proporcionar elementos adicionales que sus interlocutores puedan observar e inferir desde una lectura propia. Tal como señalan Aguado y Villalba (2020), «es la imagen que complementa el texto [al existir] una interdependencia entre ambos [para] transmitir un contenido» (p. 340). Adicionalmente, el proceso de construcción colectiva a distancia ha favorecido dos

lecturas distintas del mismo contenido, lo que convergió en una creación congruente que quedó plasmada en los nuevos materiales educativos.

Para los y las docentes, una ilustración debe ser un potencial detonador en el aula: es un recurso didáctico para la enseñanza y, a su vez, un elemento para el aprendizaje de sus estudiantes.

[La ilustración] sirve para aportar datos o detalles que no se expresan por escrito y para ayudar a interpretar el contenido expuesto y clarificarlo [...] Puede aportar esquemas y establecer relaciones entre conceptos que, a través sólo del texto,



Figura 2. Carteles, medidas de uso no convencional y básculas. Fuente: adaptado de Zamudio González, A. L. (2021). Fragmento de portada. En *Lengua Materna. Español Cuarto Grado*. Secretaría de Educación Pública, y de Zamudio González, A. L. (2023). Fragmento de portada. En *Múltiples Lenguajes. Primer Grado*. Secretaría de Educación Pública.

son más complejas para los niños. Las imágenes aportan un grado mayor de materialidad y concreción de los contenidos que el texto escrito. (Aguado y Villalba, 2020, p. 347)

De lo cotidiano al aula

Durante el periodo de confinamiento en la segunda ola de la pandemia por covid-19 en México, tuve la oportunidad de participar en la Convocatoria a creadores visuales para el rediseño de los libros de texto gratuitos, y recibí la solicitud de ilustrar la entrada del bloque II en el libro *Lengua Materna. Español* de cuarto grado de primaria. Para ello, concebí la ilustración titulada *El mercado*, que se muestra en la figura 1, teniendo en cuenta lo siguiente para contextualizar su importancia.

Como referencia, la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata —donde soy docente— se ubica en la colonia San José los Cerritos, justo a un lado de la Central de Abasto de



Figura 3. Carteles, medidas de uso no convencional y básculas. Fuente: adaptado de Zamudio González, A. L. (2021). Fragmento de portada. En *Lengua Materna. Español Cuarto Grado*. Secretaría de Educación Pública, y de Zamudio González, A. L. (2023). Fragmento de portada. En *Múltiples Lenguajes. Primer Grado*. Secretaría de Educación Pública.

la ciudad de Puebla, México. Debido a su localización, casi el 90% de las madres y los padres de familia laboran, formal o informalmente, en los establecimientos, donde desempeñan diferentes oficios: cargadores, diableros, viene-viene, comerciantes, cocineros, etc. Dada la naturaleza de sus trabajos, este sector fue considerado como prioritario durante la pandemia para mantener el suministro de alimentos en la ciudad; ante esto, fue una población que nunca se confinó y que, por lo tanto, sufrió de manera temprana el embate de la enfermedad. Además, cabe considerar que, como consecuencia del flujo migratorio constante debido al comercio, las personas que están en el mercado son de origen mazateco, náhuatl y totonaco, principalmente.

Dada la situación comunitaria, en ese momento la ilustración del mercado representó para mí la posibilidad de hacer visibles los siguientes objetivos:

- a** Dignificar los oficios de las madres y los padres del estudiantado de la institución en su núcleo familiar y ante la sociedad en general.
- b** Reconocer y agradecer la labor fundamental de tantas personas durante la pandemia.
- c** Ilustrar una realidad cotidiana y significativa para la escuela.
- d** Incluir elementos clave de la localidad en la ilustración que igualmente pueden reconocer todas las niñas y todos los niños de México.

Desde el punto de vista docente concebí la ilustración como un detonador de proyectos dentro del aula, dado el referente común que representa el mercado para la sociedad mexicana en general. De tal forma, en las figuras 2 y 3 se muestran medidas de uso convencional y no convencional (como kilo, docena, cartón, montón, etc.), diferentes maneras de pesar los productos, así como frases comunes de los carteles en



Figura 4. El oficio de mi papá. Fuente: adaptado de Zamudio González, A. L. (2021). Fragmento de portada. En *Lengua Materna. Español Cuarto Grado*. Secretaría de Educación Pública, y de Zamudio González, A. L. (2023). Fragmento de portada. En *Múltiples Lenguajes. Primer Grado*. Secretaría de Educación Pública.



Figura 5.

Diferentes formas de comunicarnos: lengua de señas mexicana.

Fuente: adaptado de Zamudio González, A. L. (2021). Ilustración. En *Lengua Materna. Español Tercer Grado* (p. 200). Secretaría de Educación Pública.

Conoce la experiencia de una joven artista al colaborar en la nueva familia de libros de texto gratuitos:



los puestos del mercado. Las personas representadas tienen edades y orígenes diversos y llevan a cabo acciones que en la imagen están plasmadas para que cada estudiante pueda identificar los verbos que describen los oficios y las interacciones entre las personas. En específico, en primer plano, la figura 4 muestra la ocupación más representativa entre padres y madres de la escuela: cargadores. También en la ilustración hay un sinnúmero de elementos que los niños y las niñas pueden contabilizar, buscar, hallar, sugerir y —sobre todo— reconocer como parte de su cotidianidad.

Lo anterior se corresponde con los objetivos del Plan y Programas de Estudio 2022, en lo que se refiere al programa analítico, donde uno de los planos en los que éste se configura es la explicación de los procesos de integración curricular y contextualización para incorporar las especificidades locales mediante un ejercicio de codiseño de los contenidos.

Así, durante el desarrollo del proceso creativo de ilustración para los nuevos libros de texto gratuitos, varias consignas estaban claramente definidas, las cuales se encaminaban a evitar los estereotipos, incluir la discapacidad en la vida cotidiana del estudiantado y mostrar en todo momento la equidad de género.

Para un libro distinto hice otra ilustración (Figura 5) que muestra a un hombre sordo siendo entrevistado en lengua de señas mexicana. Al igual que *El mercado*, está diseñada específicamente para que las y los estudiantes identifiquen las diferentes formas de comunicarse e interactuar en su comunidad y, al mismo tiempo, reconozcan la importancia de la inclusión y diversidad de su entorno al utilizar la lengua como principal forma de expresión.

Conclusiones

Abrir la convocatoria para el rediseño de los libros de texto gratuitos con el objetivo de involucrar a docentes,

evaluadores y creadores visuales externos ha permitido generar lecturas desde miradas muy distintas y, a su vez, hacer creaciones colectivas más pertinentes de acuerdo con las diferentes realidades del país. Las ilustraciones en los nuevos libros de texto gratuitos han permitido:

- a** Brindar soporte al texto para favorecer su comprensión.
- b** Visibilizar realidades diferentes que corresponden a un México diverso.
- c** Dar pertinencia a la enseñanza al situarla en contextos conocidos para el estudiantado.
- d** Dignificar los oficios y trabajos de toda la sociedad.
- e** Resignificar los saberes y prácticas sociales de grupos originarios al reconocer los rasgos culturales que les dan identidad y pertenencia.
- f** Crear colectivos sociales que participan en el diseño de los materiales didácticos y muestran su propia

lectura de significados y prácticas desde los 32 estados del país.

- g** Presentar diferentes estilos y técnicas en los medios gráficos para favorecer la apreciación artística temprana.
- h** Hacer saber que el arte no es inalcanzable y que las expresiones artísticas son inherentes al ser humano y, por ende, deben manifestarse.

Referencias

- Aguado Molina, M. y Villalba Salvador, M.** (2020). La ilustración como recurso didáctico. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 337-359. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15158>
- Azuela Bernal, E. y Rivera Hoyos, N.** (2011). Los libros de texto en la opinión pública. En M. A. Limón Macías y J. L. Cuéllar Garza (coords.), *Los libros de texto gratuitos: una política de Estado en México, perspectiva de medio siglo* (pp. 186-227). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Ciencia y dos caras de la

educación: misma moneda



Abril Uscanga Barradas
Profesora de la Facultad de Derecho,
Universidad Nacional Autónoma
de México.

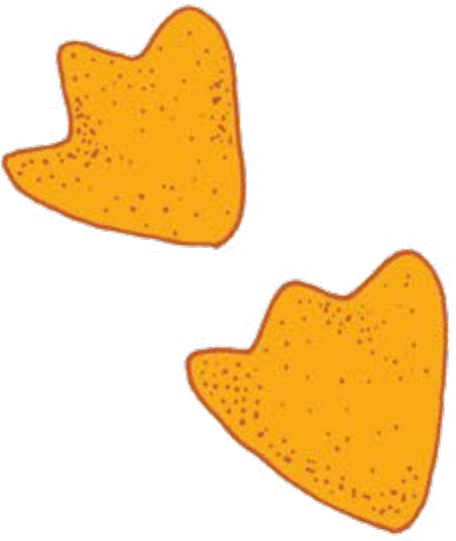




La importancia de la ciencia recae en su misión: proveer de conocimientos a los individuos y a las sociedades, destruir algunos de los paradigmas dominantes y romper los dogmas y prejuicios. Así, la ciencia es un motor clave del desarrollo y la innovación, transforma e impulsa a las sociedades, a la vez que mejora nuestra calidad de vida, pues su objetivo sustancial es ser un pilar para el progreso, el cual sólo se logra teniendo presente la función social de la ciencia.

Para ello, es necesario tener un amplio alcance, pues el derecho a la ciencia abarca desde la divulgación y difusión del conocimiento, la creación de políticas científicas y la comunicación de cómo se generan los beneficios para la sociedad, hasta la responsabilidad en la rendición de cuentas, la gestión de riesgos, la identificación de áreas de oportunidad y la posibilidad de aprovechar los avances científicos y tecnológicos. Asimismo, el derecho a la ciencia conlleva libertad de investigación, dignificación académica, acceso a la información científica y participación en la toma de decisiones relacionadas con la ciencia y la tecnología. Estos aspectos son esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito del conocimiento y el desarrollo. Solamente así el derecho humano a la ciencia será un





catalizador para el goce de otros derechos fundamentales: a la alimentación, a la salud, a la educación, al agua, a un ambiente sano, entre otros.

Sin embargo, el acceso a la ciencia no ha sido igualitario. De ahí la necesidad de incluirlo en instrumentos jurídicos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Declaración de Principios sobre la Tolerancia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Todos éstos reconocen que la ciencia y el conocimiento científico son fundamentales para el desarrollo humano y que todas las personas deben tener acceso a ellos.

¿En México tenemos derecho a gozar de la ciencia? Justamente, en nuestro país se ha reconocido el derecho humano a la ciencia para garantizar el acceso al conocimiento científico y sus beneficios. Así, el 15 de mayo de 2019 se aprobó una reforma al artículo 3.º fracción V de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que:

Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Asimismo, en tiempos recientes destaca la primera Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, que busca el goce de los beneficios del desarrollo científico y tecnológico por medio del financiamiento a las humanidades, ciencias, tecnologías e innovación por parte de todos los sectores de la sociedad (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2023).

Por otra parte, ¿qué sería de la ciencia sin la docencia? Dado que tener acceso al conocimiento científico es un derecho de todas las personas, la educación implica que se difundan los conocimientos para alcanzar el bien común, disminuir los prejuicios y mejorar la calidad de vida de los individuos. En este sentido,

la ciencia no debe ser exclusiva de la comunidad científica, sino que se debe considerar como una herramienta al servicio de la población.

La función esencial de la educación es transmitir conocimientos y habilidades, así como formar a nuevas y nuevos profesionistas, investigadoras e investigadores, científicas y científicos. Esto es una gran responsabilidad social, pues la tarea de los y las docentes incluye impulsar a sus estudiantes para conformar una ciudadanía que tenga actitud crítica, racional y comprometida con el contexto actual. En este sentido, el aprendizaje promueve el desarrollo de la autonomía y la motivación por adquirir conocimientos y valores; por ello, es importante promover una educación basada en el cuestionamiento científico y el rigor metodológico, además de garantizar el acceso libre y gratuito a la información científica que permita disfrutar de los beneficios de la generación de conocimiento. Sólo así podemos lograr el avance de una sociedad.

Al igual, la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones con respecto a la ciencia y la educación deviene esencial debido a su impacto en las sociedades. De esta manera, las políticas públicas en el ámbito de las humanidades, ciencias, tecnologías e innovación

deben ser resultado del diálogo entre científicas, científicos, docentes, personas responsables de la toma de decisiones y la sociedad en general. En conclusión, la educación y la ciencia son dos caras de una misma moneda, con funciones primordiales para las sociedades, las cuales no podrían subsistir sin ellas; por eso, es fundamental promover un conocimiento amplio de estos derechos humanos para el adecuado funcionamiento de los sistemas educativos y el desarrollo de las naciones.

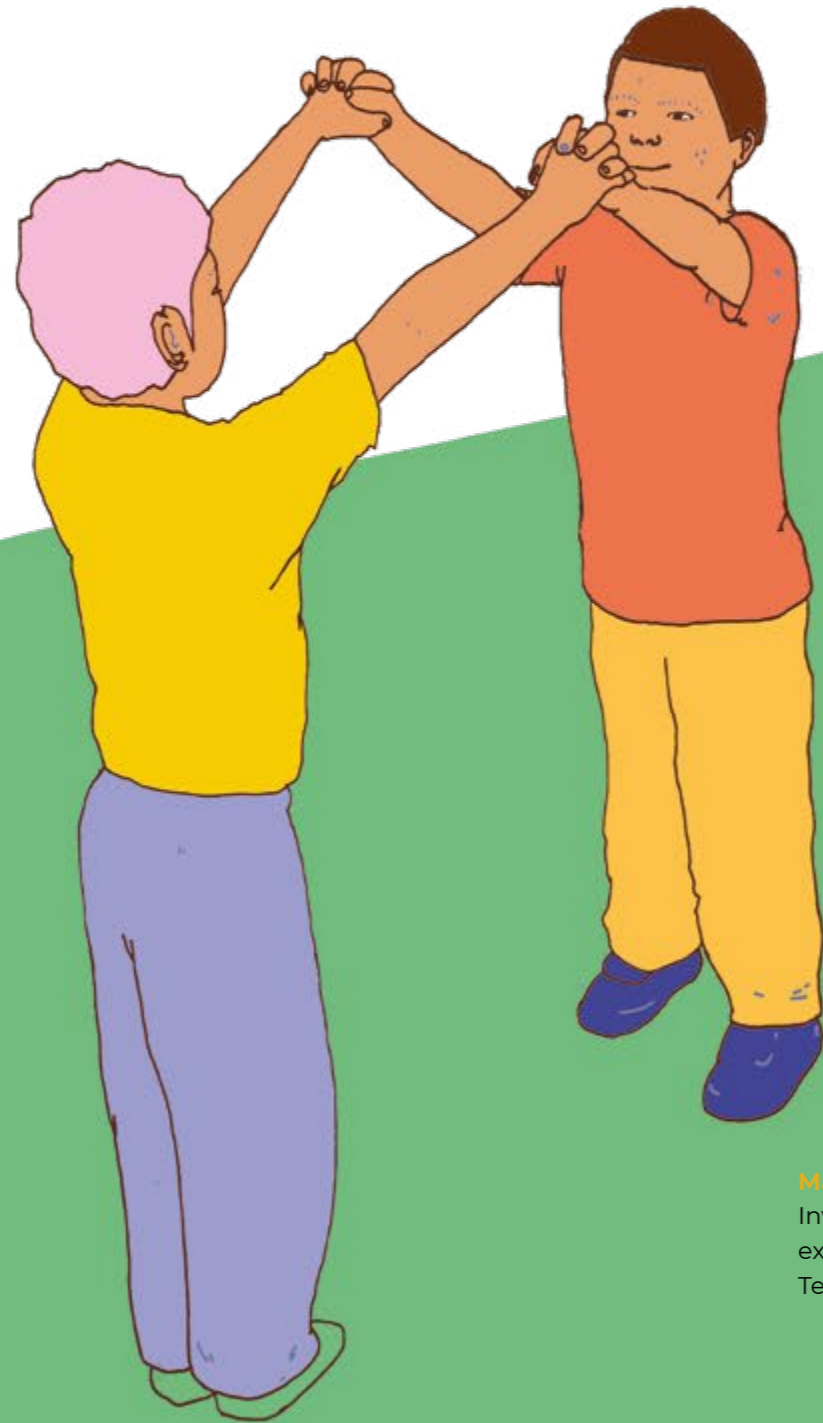
Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.** (5 de enero de 2023). *Iniciativa de Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación fortalece a Conacyt y garantiza derecho humano a la ciencia* [Comunicado 342/2023]. <https://conacyt.mx/iniciativa-de-ley-general-en-materia-de-humanidades-ciencias-tecnologias-e-innovacion-fortalece-a-conacyt-y-garantiza-derecho-humano-a-la-ciencia/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>



De la utopía a la realidad: la

Telesecundaria



Maria del Coral Morales Espinosa
Investigadora independiente y
exdirectora de la Telesecundaria
Tetsijtsilin (1994-2018).

Tetsijtsilin



Este texto describe los motivos que tuvo el pueblo de San Miguel Tzinacapan para impulsar la fundación de su escuela secundaria y recalca la vigencia de sus planteamientos a lo largo de cuatro décadas. Asimismo, destaca el proceso en el que se involucraron sus docentes al desarrollar su autonomía para responder de manera pertinente a las necesidades educativas de la comunidad.

Los orígenes

Tetsijtsilin es un topónimo en náhuatl que significa «piedras que suenan» y es también el nombre de la telesecundaria ubicada en San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan del Progreso, en Puebla. Tzinacapan —que en español quiere decir «lugar de murciélagos»— es una población indígena y hablante de una de las variantes lingüísticas del náhuatl. La población se reconoce como *maseual* y nombra a su lengua *maseualtajtol*. Sus habitantes conservan

de manera vigorosa manifestaciones culturales originarias, como vestimenta, danzas devocionales, entre otras tradiciones y costumbres.

La fundación de la Telesecundaria Tetsijtsilin tenía el objetivo de contrarrestar la deserción de las niñas y los niños que iban a Cuetzalan para seguir estudiando, lo que implicaba un gran esfuerzo físico por las largas caminatas, además de actos de discriminación debido a su lengua natal y gastos para sus padres y madres que debían comprar uniformes y útiles escolares. Por iniciativa del Centro de Estudios para la Promoción Educativa del Campo, y de la Asociación Civil Proyecto de Animación y Desarrollo, se impulsó la fundación de la telesecundaria. Conforme a su planteamiento original, esta escuela debería respetar las prácticas culturales del pueblo y su lengua originaria, incorporar los saberes y costumbres locales, dinamizar los procesos de aprendizaje y promover la colaboración y

el intercambio entre diversos agentes educativos.

Dichas aspiraciones marcaron la ruta para que las y los docentes emprendieran la búsqueda de alternativas pedagógicas que abonaran a las propuestas homogeneizadoras que estaban establecidas en los programas de estudio oficiales. Con el apoyo de la comunidad, entre el profesorado decidían qué y cómo enseñar, y también seleccionaban y adecuaban los contenidos para construir propuestas educativas significativas; es decir, tomaban decisiones autónomas sobre el currículo. De esta manera, se gestaba un proyecto educativo alternativo en el marco de la escuela pública.

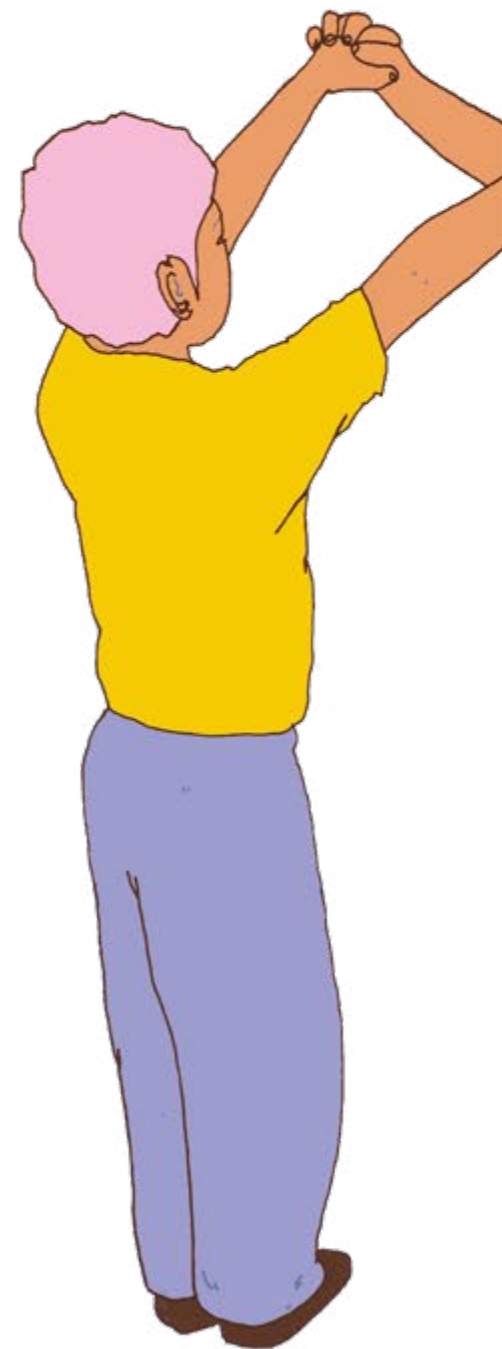
Educación escolar y vida comunitaria

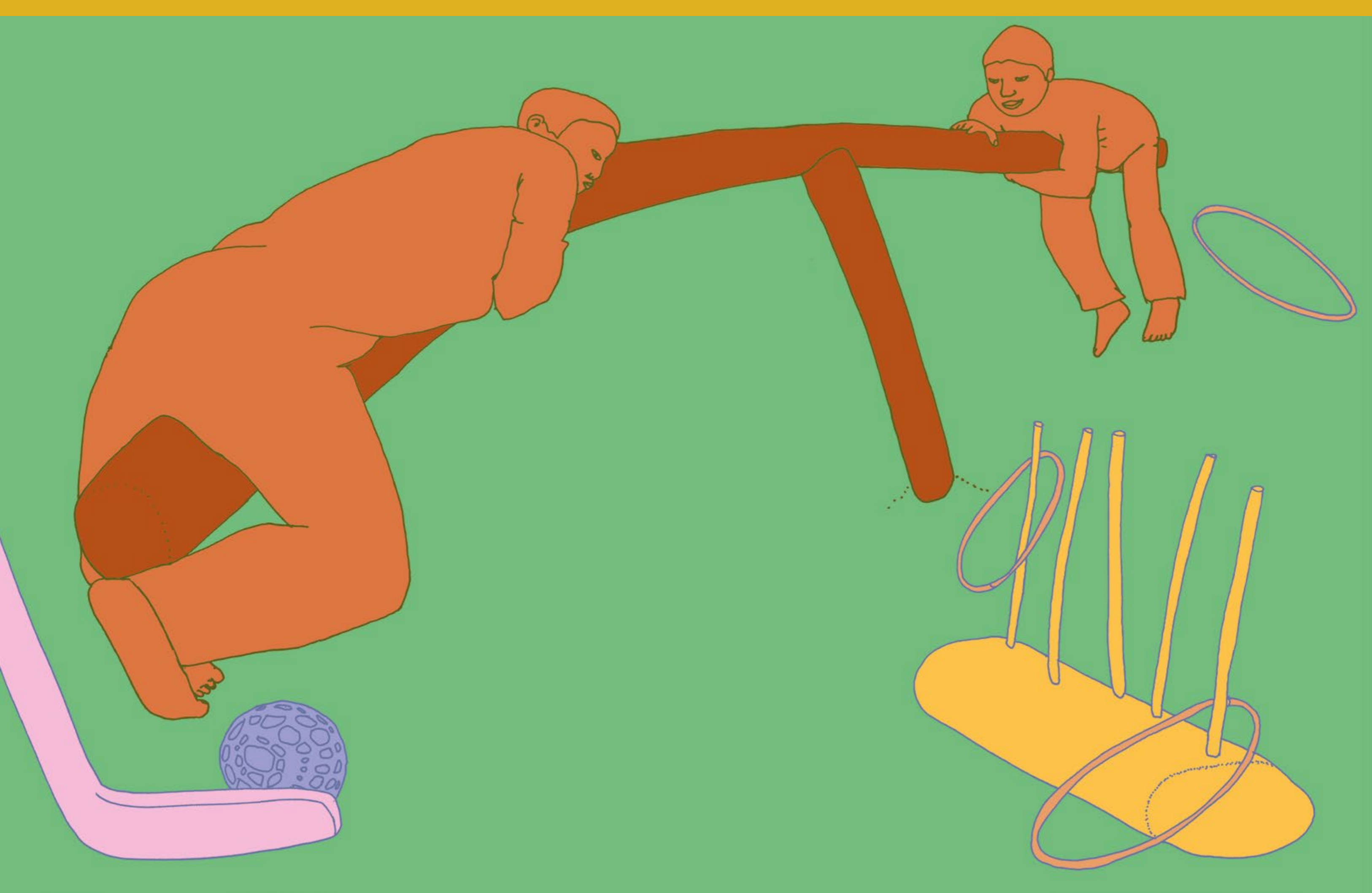
La construcción de la propuesta educativa de la Telesecundaria Tetsijtsilin reunió varias corrientes pedagógicas: la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular,

así como la decisión de promover que se valorara la lengua materna. Al respecto, Schmelkes opina: «Tetsijtsilin se adelantó a su tiempo. Planteó la filosofía y la pedagogía educativa intercultural y bilingüe desde mucho antes que en el país ello se considerara conveniente en este nivel educativo» (2012, pp. 99-100).

Cuatro décadas después, la propuesta converge con planteamientos teóricos descritos en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, desarrollado en 2022 con el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. La propuesta educativa de Tetsijtsilin contempla tres ejes de intervención que cruzan el currículo de manera transversal:

- 1 El Sistema Integral de Producción Escolar, conformado por proyectos establecidos en la parcela escolar y asesorados por personas de la comunidad. Los proyectos





pretenden fortalecer la seguridad alimentaria y valorar las prácticas campesinas. La riqueza pedagógica consiste en verbalizar los significados y saberes locales para articularlos con los conocimientos escolares.

- 2 Las Comunidades de Práctica como la expresión tangible de un aprendizaje situado. A partir de ambientes de colaboración y participación de especialistas en artes y oficios locales, se facilitan aprendizajes prácticos y significativos.
- 3 Hablar, escribir y pensar en la lengua materna. El taller de *maseualtajtol* se incorporó al currículo de Tetsijtsilin desde su fundación y es impartido por dos personas de la comunidad con amplia trayectoria en investigación lingüística y reflexión de la cultura. Además de aprender a leer y escribir en *maseualtajtol*, las y los estudiantes

participan en un seminario permanente de saberes locales impartido por médicos y autoridades tradicionales, mujeres organizadas, poetas locales, músicos y danzantes.

El proceso educativo no ha estado libre de tensiones; frecuentemente se presenta la resistencia de las y los docentes para desarrollar la propuesta, así como conflictos con supervisores y jefes de sector. Como sostiene Schmelkes (2012), la visión homogeneizadora de la educación es tan fuerte que, aun contando con la legislación y la política educativa a favor de la diversidad, el problema no termina de resolverse. No obstante, la Telesecundaria Tetsijtsilin logró posicionarse a nivel local, regional y nacional como una opción educativa de calidad y al mismo tiempo válida para la población escolar no indígena. Sin embargo, para replicarla no se encontraron las condiciones ni normativas oficiales favorables.

Reflexiones finales

La experiencia educativa de Tetsijtsilin, y de otras propuestas escolares desarrolladas al margen del currículo oficial, actualmente encuentran sustento en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, conforme al cual es factible un currículo integrado que contemple el trabajo colegiado con otros agentes de la comunidad (Anexo al Acuerdo número 14/08/22). De esta manera, la autonomía profesional es un proceso implícito cuando se promueve una educación situada, relevante y pertinente.

IN NEMACHTIL
SE TASOJTALIS,
YEJUA IKA
MOPOUJKAYITA.

La educación
es un acto de amor,
por tanto
un acto de valor



Referencias

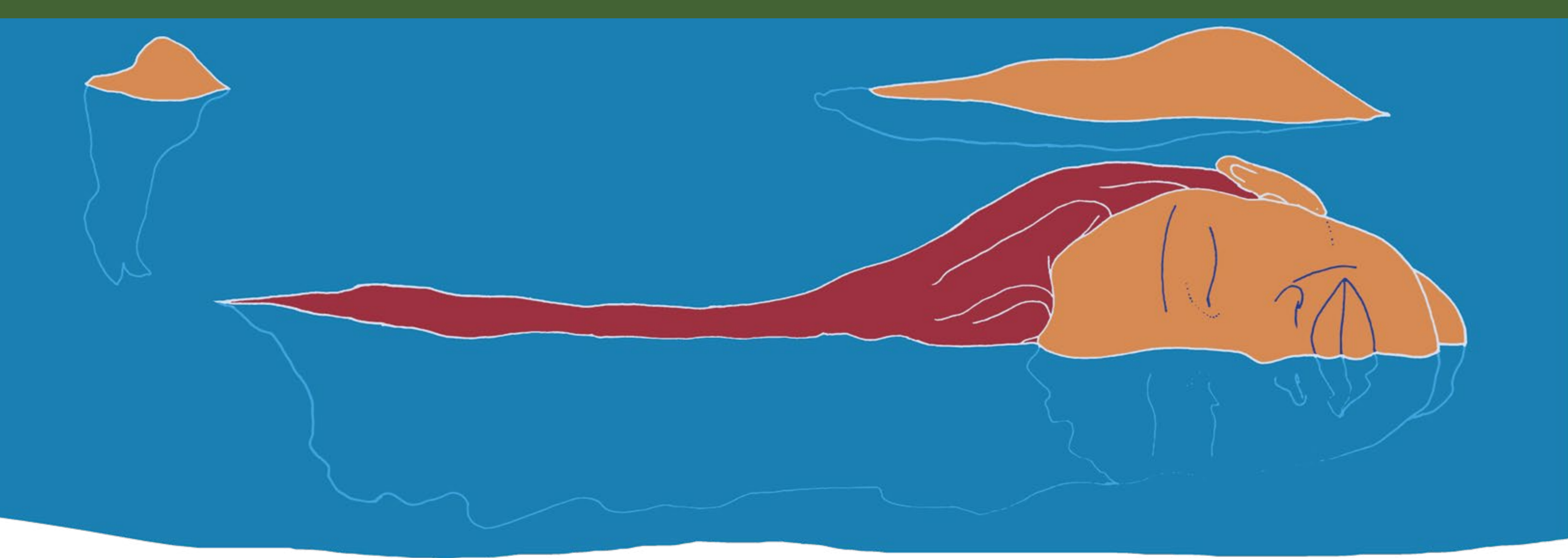
- Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.** (19 de agosto de 2022). http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Schmelkes, S.** (2012). Una experiencia de educación intercultural. En O. Gutiérrez y M. C. Morales (eds.), *Piedras que Suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario*. Secretaría de Educación Pública.

Fortalecer el lengua

Marcela Tovar Gómez
Profesora de la Universidad
Pedagógica Nacional.

bilingüismo originaria-español

Cada lengua contiene un conocimiento cultural y ecológico único, por lo que su extinción implica que desaparezcan, entre otras cosas, prácticas y saberes indispensables para conservar la naturaleza y la vida en nuestro planeta. A partir de esta premisa, comenzamos un proceso de investigación-acción participativa en siete comunidades de dos regiones de México que se caracterizan por una rica diversidad biocultural. En la región conocida como La Montaña, en el estado de Guerrero, trabajamos con las comunidades de Los Llanos, Metlatónoc, hablantes del idioma *tu'un savi* (mixteco de Guerrero del este medio); Tenamazapa, Tlacoapa, hablantes de *mè'phàà* (tlapaneco del centro), y Tenango Tepexi, Tlapa de Comonfort, hablantes del idioma náhuatl (mexicano de Guerrero). Asimismo, en la montaña de Texcoco, Estado de México, colaboramos en las comunidades San



Jerónimo Amanalco, Santa Catarina del Monte y Santa María Tecuanulco, hablantes de la variante del náhuatl llamada mexicano del centro alto, así como San Juan Tezontla, que ya no cuenta con hablantes de la lengua originaria (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2008).

En ambas regiones, con el paso de varias generaciones, se implementó la política de castellanización por conducto de las escuelas, con lo cual se recurrió al ejercicio de la violencia institucional

y simbólica sobre las comunidades hablantes de las lenguas originarias. Esto ha generado procesos de estigmatización y discriminación, tanto interpersonal como social. La principal consecuencia es que se deje de transmitir la lengua de herencia, con el fin de evitar la discriminación —como en el caso de Texcoco—, o bien que se oculten las identidades originarias cuando las personas se trasladan a zonas urbanas —como ocurre

en Guerrero—. La razón de estos comportamientos es la preeminencia, entre los y las hablantes, de un sentimiento de vergüenza por pertenecer a una comunidad originaria. Este sentir está vinculado a

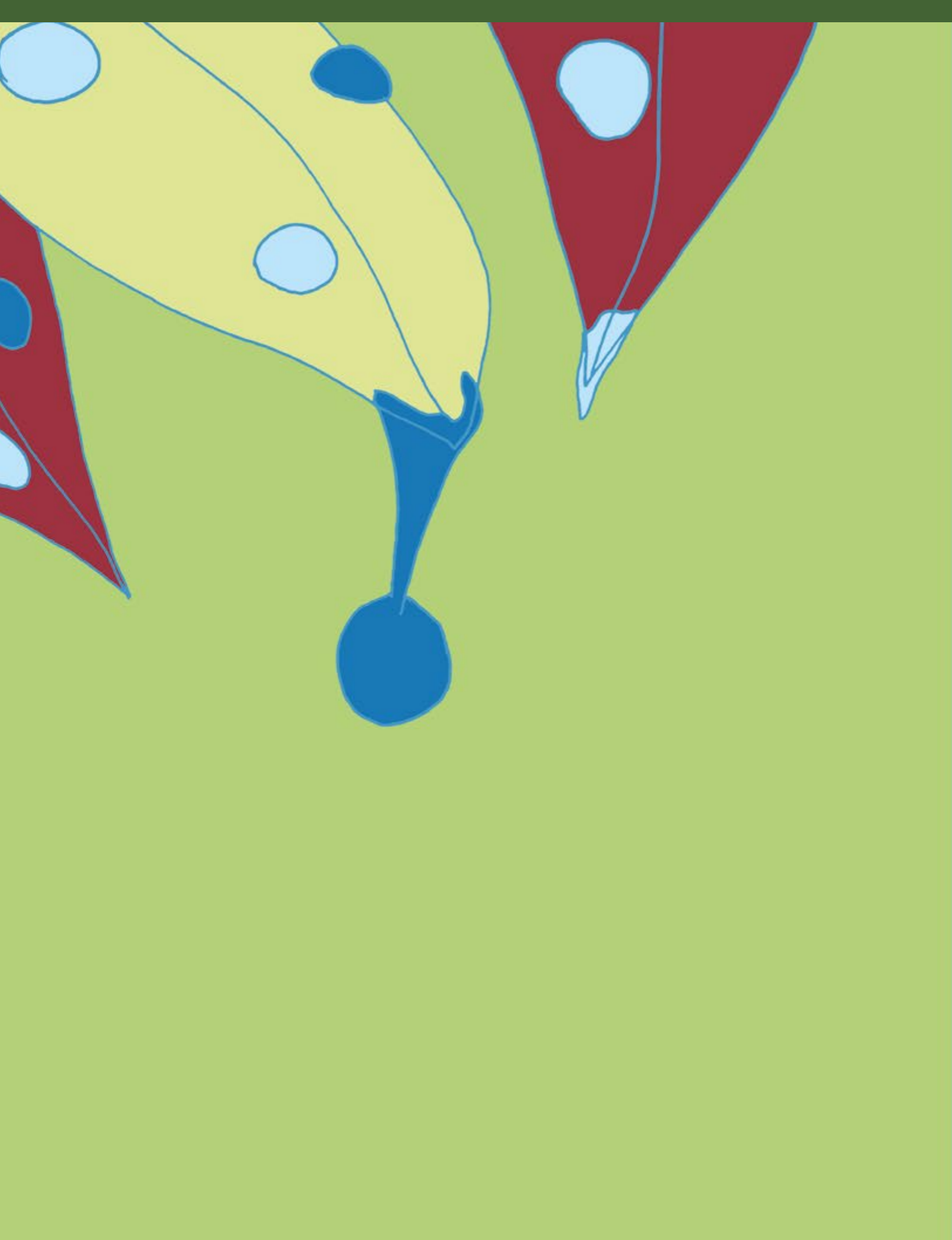
la culpa, la humillación, la incomodidad, el rechazo y la timidez [...], y se constituye como emoción a partir de tres procesos entrelazados: una autovaloración que la persona hace de sí misma; una evaluación anticipada sobre cómo otras personas

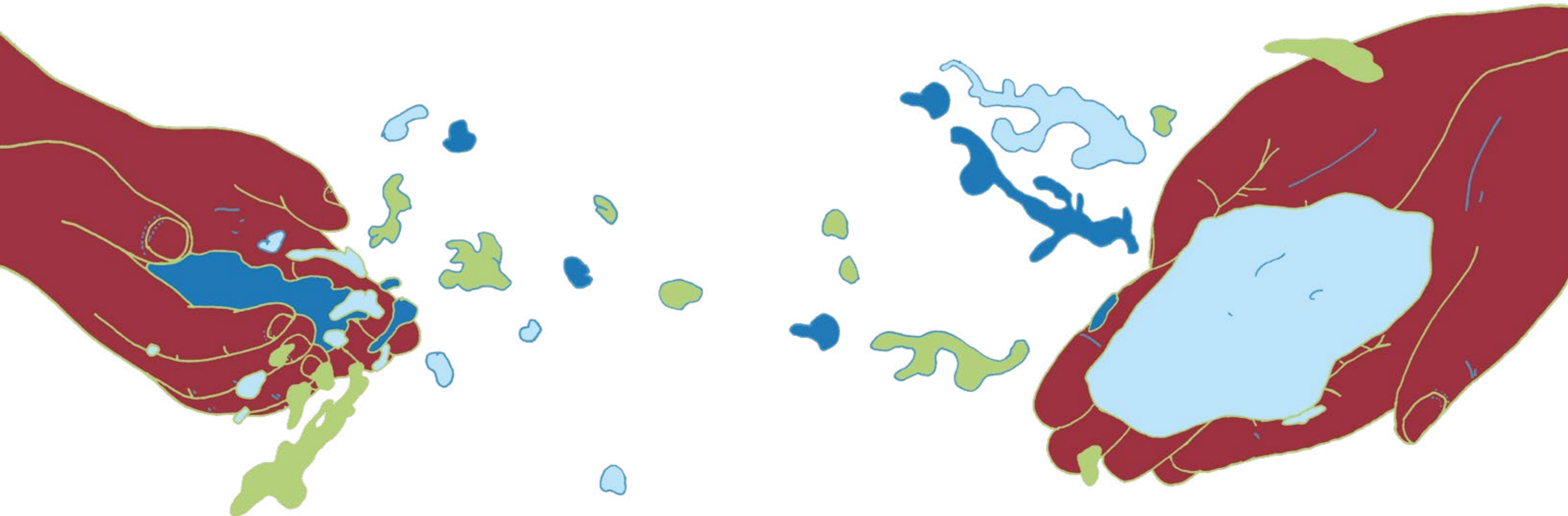
juzgarán sus acciones, y la recepción e interpretación de los [...] gestos o comunicaciones verbales o simbólicos que expresan los otros, y a quienes la persona identifica como [...] moral [o] socialmente superior[es] a ella. (Tenorio, 2021, p. 133-134)

En ambas regiones es evidente la tensión que produce pertenecer a una cultura socialmente desvalorizada. En consecuencia, hay un bilingüismo de transición hacia el español, así como también

una proporción importante de personas que son bilingües en idioma indígena y español. Estas categorías de bilingüismo en las comunidades implican usos precisos de las lenguas originarias y del español, a veces de forma complementaria. Dependiendo del contexto, se puede observar cómo desaparecen de manera paulatina los idiomas indígenas: en primer lugar, nunca ocuparon los espacios comunicativos públicos que las personas indígenas y no indígenas comparten, donde

siempre se ha usado sólo el español; enseguida, se operó su desplazamiento de todos los espacios sociales propios, hasta reducir únicamente al ámbito doméstico la comunicación en el idioma originario. Como resultado, en todos los casos, las lenguas han sido catalogadas como vulnerables, lo que implica que la mayoría de sus hablantes —aunque no todos— se comunican en su primera lengua de manera restringida a ámbitos sociales específicos. El caso más preocupante es el del náhuatl,





que se encuentra en peligro en las comunidades de Texcoco, donde los niños y las niñas ya no lo aprenden en casa, y sólo son las madres y los padres quienes lo hablan (Grupo especial de expertos de la Unesco en lenguas en peligro de desaparición, 2011, p. 23).

Ante este panorama, y a raíz de la preocupación de las comunidades, nos hemos conformado como un colectivo de incidencia e investigación con el objetivo de propiciar que la escuela se ocupe de la enseñanza de los

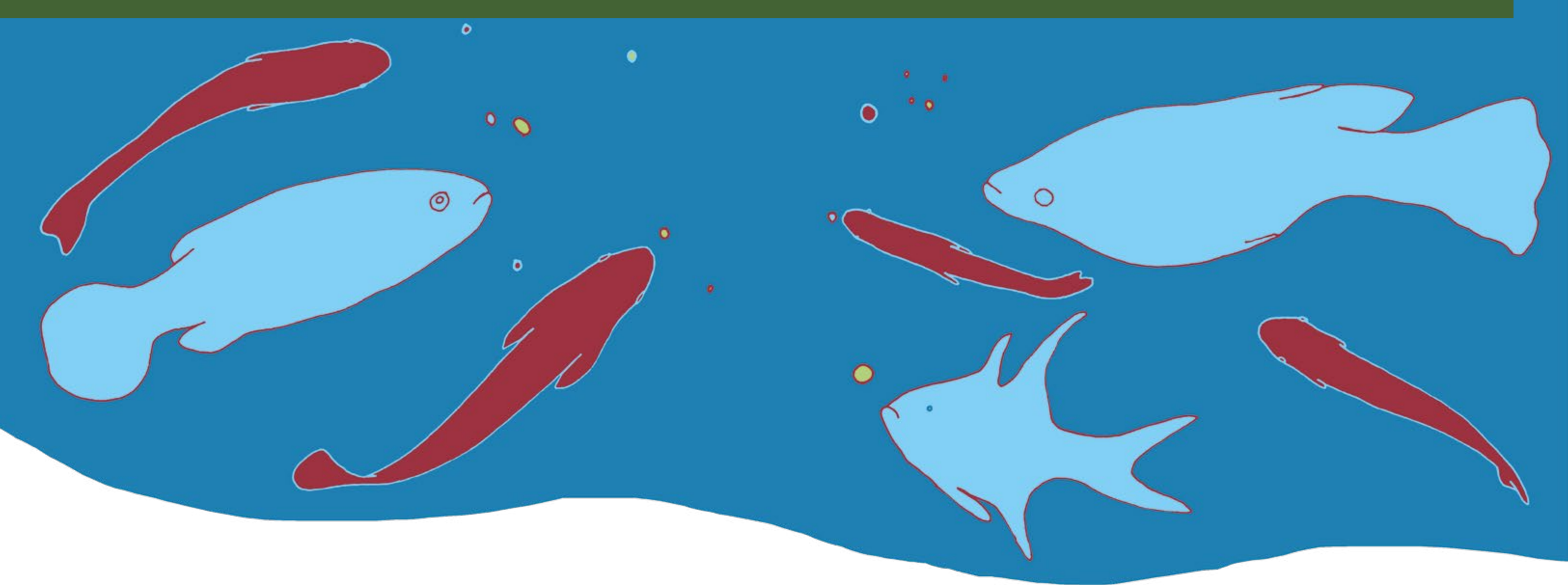
idiomas indígenas a las nuevas generaciones. Para ello, es necesaria la colaboración de especialistas comunitarios en la lengua náhuatl, así como de docentes que son hablantes de estos idiomas originarios, con el objetivo de revertir los procesos de desplazamiento que, en mayor o menor grado, están ocurriendo en todas las comunidades que participan. En primer lugar, hemos analizado a profundidad las razones por las cuales las familias están dejando o dejaron de transmitir la lengua

originaria a sus hijos e hijas; para ello, caracterizamos la situación concreta de cada comunidad en términos de los recursos con los que cuenta y sus necesidades de apoyo, para incidir en el fortalecimiento del bilingüismo. Además, hemos establecido dos líneas de trabajo complementarias:

- En las comunidades de mayor vitalidad lingüística (La Montaña de Guerrero), los maestros y las maestras —la mayoría hablantes de las lenguas maternas—

se acogerán dentro de la autonomía que les confiere el currículo en proceso de instrumentación para enseñarles a los niños y las niñas la lectoescritura en su lengua indígena materna y el español como segunda lengua, o viceversa, según sea el caso.

- Dado que las y los docentes en las escuelas participantes de las comunidades de Texcoco no hablan la lengua originaria, iniciaremos un programa de formación



como «asistentes educativos para la enseñanza del náhuatl» para personas hablantes de las comunidades. Con ello, pretendemos fortalecer la reflexión sobre su idioma, a partir de los conocimientos de las personas especialistas comunitarias, así como de las y los integrantes de la comunidad de hablantes. Estos asistentes ofrecerán el curso de náhuatl como segunda lengua en las escuelas. En total, participan

diez escuelas primarias, que atenderán a alrededor de 2000 niños y niñas durante el ciclo lectivo 2023-2024.

En la base de este proceso hay dos premisas: en primer lugar, para fortalecer el bilingüismo lengua originaria-español, es necesario revertir los efectos de las políticas de castellanización mediante la apertura del espacio escolar a los idiomas indígenas, con la intención de revalorarlos socialmente e incidir en la mejora de la

autoestima y socioestima de sus hablantes. En segundo lugar, esto sólo es posible si las personas que han resguardado su lengua de herencia participan con sus saberes, conocimientos y habilidades, en colaboración con las y los docentes responsables de la educación de las nuevas generaciones, para que de esta manera los conocimientos producidos en el colectivo de incidencia e investigación queden en manos de las comunidades que han heredado la cultura,

identidad y lengua. Es así como, en la construcción de este diálogo, hemos empeñado nuestros esfuerzos quienes participamos en el proyecto.

Referencias

- Grupo especial de expertos de la Unesco en lenguas en peligro de desaparición.** (2011). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. En J. A. Flores (coord.), *Antología de textos para la revitalización lingüística*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.** (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Tenorio, N.** (2021). Análisis de la vergüenza: el estigma, la discriminación en el aula y la autoestima. *Nueva Antropología*, xxxiv(95), 125-143.



De la protesta a la propuesta

Lev Moujahid Velázquez Barriga
 Profesor de telesecundaria
 y doctor en Pedagogía Crítica.

Las resistencias magisteriales no han sido pasivas frente al neoliberalismo educativo. En específico, las y los docentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) crearon espacios de construcción y «de intercambio para fortalecer sus propios programas de educación alternativa, como una

respuesta concreta frente a los mecanismos de homogeneización educativa» (Colín Huizar, 2018).

Trascendiendo el campo de la lucha gremialista, las y los integrantes de la Sección XVIII de la CNTE establecieron en su *Proyecto Político Sindical* seis tareas que declaran el rompimiento





con un tipo de organización que persigue intereses puramente economicistas:

- 1 Restituir el poder a las bases.
- 2 Integrarnos al esfuerzo nacional para resolver los grandes problemas nacionales, al lado del pueblo.
- 3 Construir un proyecto alternativo de educación.
- 4 Arrancar las reivindicaciones de las bases.
- 5 Realizar una gestoría democrática.
- 6 Unificar a los trabajadores de la educación. (CNTE, 1995)

Cuando el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía dice: «no hay protesta sin propuesta» (2014), justamente se refiere a estos saltos cualitativos de los movimientos sociales, como la CNTE, que han llevado la protesta en la calle a la propuesta en la escuela.

Para el caso de Michoacán, la sección XVIII elabora desde 1999, mediante talleres, congresos, encuentros, y un enorme trabajo con base [en] la figura del Educador Popular, un Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM). (Colín Huizar, 2017)

Desde estos espacios horizontales de disertación

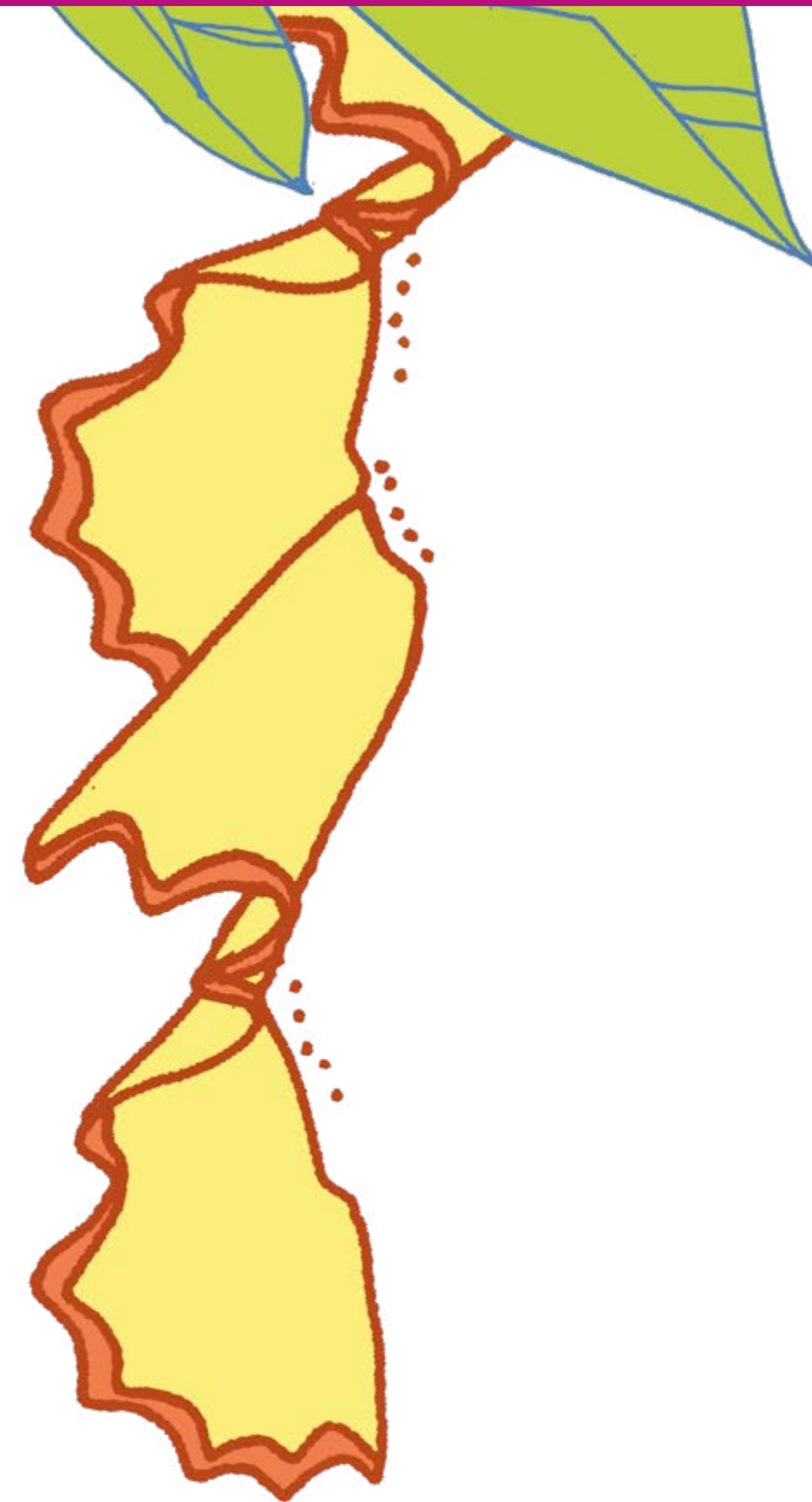
pedagógica, las maestras y los maestros se han propuesto recuperar su materia de trabajo; es decir, quieren dejar de ser operadores del currículo y disponerse a planear, contextualizar, diseñar e inventar sus proyectos curriculares desde abajo. En este tenor, el PDECEM ha configurado la expresión de las diversas miradas desde las comunidades pedagógicas que están en la base. Además, el programa tiene tantas manifestaciones como colectivos que se han apropiado de él o lo han transformado, según su contexto regional y sus contribuciones cooperativas.

Esta preocupación por aportar en la construcción de nuevos paradigmas no parte de cero. La Educación Popular como corriente pedagógica crítica no sólo ha construido a lo largo de su trayectoria histórica un sistema de ideas y valores críticos compartidos, sino también un conjunto de creencias, saberes, representaciones, imaginarios y referentes simbólicos comunes. (Torres, 2014)

Con base en ello, los maestros y las maestras trazaron las líneas directrices para reedificar la realidad de un mundo emancipado. A partir de la interlocución constante

y las vivencias de los movimientos sociales nuestroamericanos, así como sus propuestas de educación, observaron tres horizontes utópicos para construir a cada paso que se va dando con el PDECEM: democracia participativa y protagónica, justicia social y soberanía popular. En el caso de la educación y lo comunitario, tejieron otros puentes para entrelazar el proyecto escolar con la comunidad, pero también con las transformaciones de impacto global. Así, las líneas de transformación curricular del PDECEM buscan recoger la necesidad de intervenir en problemas planetarios que se expresan de manera concreta en el espacio comunitario; éste, a su vez, representa el lugar más próximo para incidir en los cambios inmediatos hacia la utopía de otro mundo posible (CNTE, 2015).

Enuncio en seguida las líneas de transformación: una comunidad que construye justicia social; organizada de manera democrática para erigir un gobierno popular; que procura la soberanía alimentaria y la salud integral; concededora de los adelantos científicos y tecnológicos; que vive, baila, canta, juega y crea; que enaltece su cultura y el rescate de la identidad; lectora y pensante; que cuida la naturaleza y el ambiente; protectora del trabajo como



valor social y el desarrollo de múltiples capacidades; que crea nuevas redes productivas.

Estas líneas de transformación no se presentan como una camisa de fuerza, sino que son apenas los ejes transversales de una pedagogía comunitaria con un horizonte político emancipador de dimensiones nacionales y globales, toda vez que se tiende a pensar en la comunidad como centro de aprendizaje que se desliga de una sociedad más amplia, de un territorio más allá de lo local. Al mismo tiempo que presentan una visión de futuro, estos ejes son las directrices para establecer el diálogo inter y transdisciplinario llevado al terreno educativo. Con ellas se pueden desplegar diversos dispositivos de aprendizaje y transformación económica, política, cultural, ambiental y social.

Algunos ejemplos son los siguientes: proyectos de agroecología para sembrar alimentos libres de transgénicos y venenos, producir energías solares y a partir de insumos orgánicos, o bien construir casas sustentables con materiales obtenidos de la tierra; comedores comunitarios y escolares saludables, sin comida chatarra ni aditivos artificiales; mercados populares o intercambios solidarios entre escuelas y comunidades; asambleas de niños y niñas y comunitarias para una gestión

escolar desde lo colectivo y la horizontalidad; el rescate de juegos ancestrales y tradicionales; canales digitales de comunicación alternativa; sistemas de captación y purificación de agua de lluvia; ciencias y tecnologías aplicadas para mejorar la vida de la comunidad.

Los dispositivos de aprendizaje del PDECEM son el espacio adecuado para desplegar habilidades, acciones colectivas, diálogo de saberes y conocimientos transdisciplinarios, así como metodologías de investigación-acción participativa; pero, sobre todo, cada proyecto representa una posición política y de vida para desterrar de las escuelas y comunidades a las empresas transnacionales de agrotóxicos, alimentación industrializada y minería, así como a cualquier megaproyecto de despojo patrimonial y cultural.

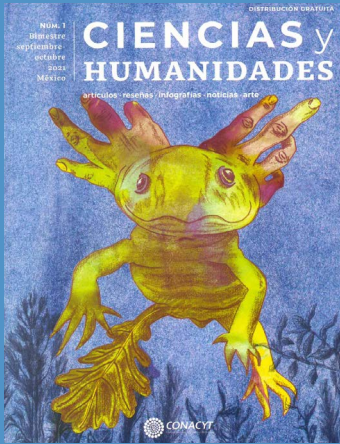
El PDECEM sólo se entiende como un movimiento pedagógico que se construye y reconstruye de abajo hacia arriba; los colectivos pedagógicos populares son los que inventan o se equivocan durante el proceso. Por lo tanto, sería un error histórico de la Nueva Escuela Mexicana obviar las experiencias territoriales de educación popular, no sólo por sus aportes teóricos a una pedagogía nustramericana, sino porque son el asidero vivo de otro mundo posible.

Referencias

- Colín Huizar, A.** (2 de agosto de 2018). Las alternativas educativas de la CNTE frente al aparato reformador. *Otras Voces en Educación* [en línea]. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/author/acolinh>
- _____ (8 de agosto de 2017). El Educador Popular para transformar la educación desde abajo. *Tercera Vía* [en línea]. <http://terceravia.mx/2017/08/educador-popular-transformar-la-educacion/>
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE].** (1995). *Proyecto Político Sindical* [folleto].
- _____ (2015). *Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán* [folleto].
- Mejía, M. R.** (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Torres, A.** (2014). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. En Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa (comp.), *Antología. XI Taller Estatal del Educador Popular 2014* (pp. 93-101). Ediciones Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.



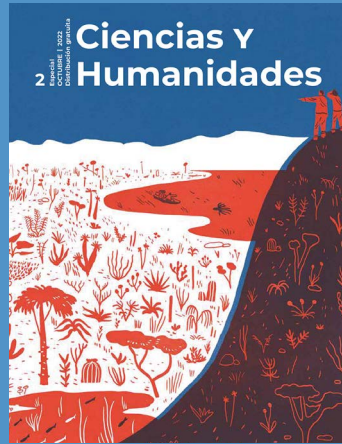
Números anteriores



Núm. 1

Agua

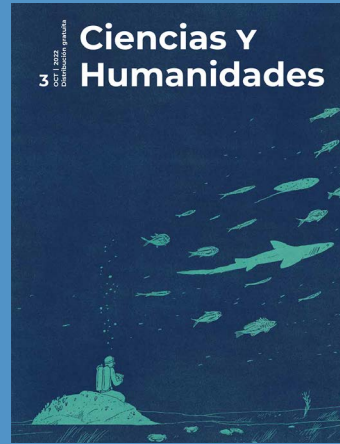
Septiembre-octubre 2021



Núm. 2 | Especial

Ciencia de frontera

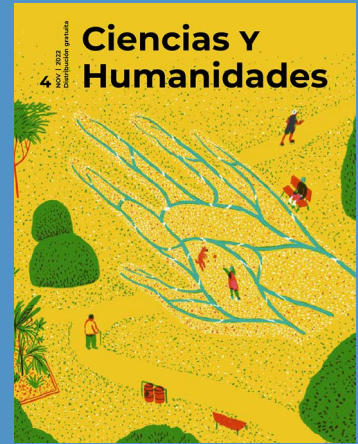
Octubre 2022



Núm. 3

Nuestros mares y océanos: el golfo de México

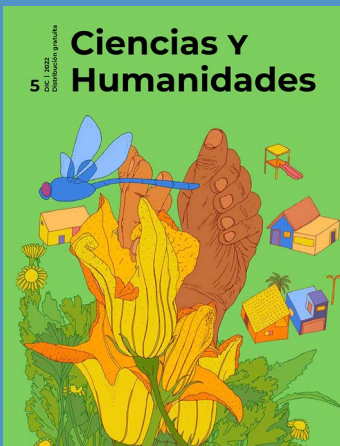
Octubre 2022



Núm. 4

Pronaces Salud I: Transformación de la investigación en salud

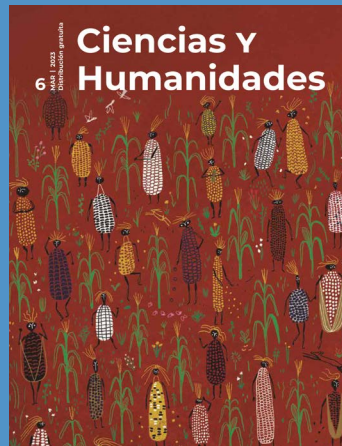
Noviembre 2022



Núm. 5

Pronaces Salud II: Rumbo a la investigación con incidencia

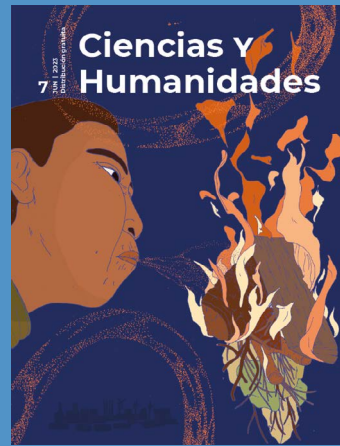
Diciembre 2022



Núm. 6

Soberanía Alimentaria

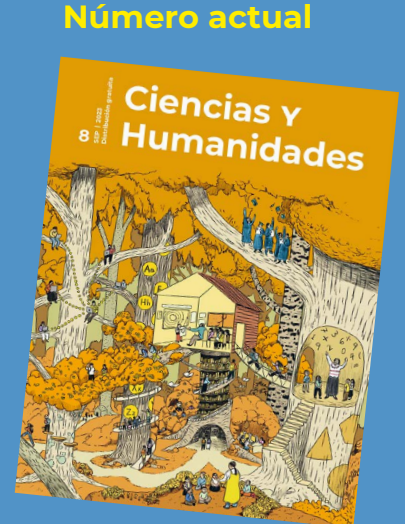
Marzo 2023



Núm. 7

Transición energética y cambio climático

Junio 2023



Núm. 8

Hacia una reforma educativa integral

Septiembre 2023

Próximos temas

- *Memoria histórica* • *Agentes tóxicos y procesos contaminantes*



«La práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad».

Paulo Freire,
Pedagogía de la esperanza.



GOBIERNO DE
MÉXICO



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS